

DIE UITWERKING VAN STRES OP DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN
STANDERD SES-LEERLINGE

ALBERTUS STEFANUS DU PLOOY

B.A.(HONS.), M.ED., THOD.

Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor in die
Departement Voorligting en Ortopedagogiek aan die Potchefstroomse
Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

PROMOTOR: PROF. J.L. MARAIS

POTCHEFSTROOM

NOVEMBER 1991

Opgedra aan my ouers

DANKBETUIGINGS

Ek betuig graag my opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies:

- . My promotor, prof. J.L. Marais vir sy leiding, belangstelling, hulpvaardigheid en motivering.
- . Prof. C.J. Meyer, my vorige promotor, vir sy hulp en leiding.
- . Mev. D. Theron vir die netjiese en keurige tikwerk.
- . Mev. A. Joubert vir die taalversorging en die Engelse vertaling van die opsomming.
- . Dr. D.J. Rossouw vir die dataverwerking.
- . Prof. H.S. Steyn van die Statistiese Konsultasiediens van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, vir sy hulp en belangstelling.
- . Die personeel van die Ferdinand Postmabiblioteek en die personeel van die Transvaalse Onderwysmediadiens vir hulle flinke diens, vriendelikheid en hulpvaardigheid.
- . My ouers, familie, vriende en kollegas vir hulle belangstelling en aanmoediging.
- . Die toestemming van die Transvaalse Onderwysdepartement om standerd ses-leerlinge te toets.
- . Dr. L.A. Chandler van die Pittsburgh Universiteit (VSA) vir sy belangstelling, motivering en beskikbaarstelling van artikels, handboek en die stresresponskaal.
- . My Verlosser met wie se hulp ek hierdie navorsingsprojek kon voltooi.

OPSOMMING

DIE UITWERKING VAN STRES OP DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN STANDERD SES-LEERLINGE

Die doel van hierdie navorsingsprojek was die volgende:

- . Om die begrip stres te presiseer en stres by standerd ses-leerlinge in dié leeftydfase te diagnoseer
- . Om verskeie stresfaktore wat by standerd ses-leerlinge aanwesig is met behulp van 'n stresvraelys te identifiseer
- . Om die uitwerking van stres op die akademiese prestasie van 'n groep standerd ses-leerlinge te bepaal
- . Om riglyne vir die bekamping van stres neer te lê en daardeur optimalisering van akademiese prestasie by leerlinge te bevorder.

Die metode van ondersoek het bestaan uit 'n empiriese ondersoek waarby 1 054 standerd ses-leerlinge van vyf Afrikaansmedium-sekundêre skole betrek is. Om stres by hierdie leerlinge te identifiseer, is 'n vraelys deur elke leerling voltooi. Die doel van die vraelys was om biografiese gegewens en stresinligting in te win.

Benewens die inligting oor biografiese gegewens en stres is die akademiese prestasie en IK-telling van elke individuele leerling ook in die navorsingsprojek benodig.

Die gemiddelde akademiese prestasie van leerlinge van die eerste eksamen is vir die navorsingsprojek gebruik. Dit is die eerste

eksamen wat standerd ses-leerlinge in 'n nuwe skoolmilieu skryf. Geen afsonderlike IK-toetse is afgeneem nie. Reeds bestaande IK-tellings, soos dit by die skole beskikbaar is, is in ag geneem.

Die vraelys is self deur die leerlinge voltooi. Akademiese prestasie en IK-tellings is deur die betrokke standerd ses-register-onderwysers op 'n klaslys aangeteken. Om anonimiteit en vertroulikheid te verseker, is die stresvraelys en akademiese prestasie en IK-telling volgens 'n numeriese stelsel met mekaar verbind. (Vergelyk par. 5.4.2.)

Uit die biografiese gegewens het dit geblyk dat die volgende leerlinge aan groter stres onderhewig was:

- . Leerlinge wat drie of meer kere van skool verwissel het
- . Meisies
- . Jonger kinders in die huis
- . Kinders uit gebroke huisgesinne.

Die tien items wat volgens die stresvraelys die sterkste verband (grootste negatiewe korrelasie) met akademiese prestasie getoon het, was die volgende:

- . Hoe dikwels voel jy hulpeloos?
- . Gee jy om vir jou skoolwerk?
- . Is jy bang vir nuwe situasies?
- . Is jy skaam?
- . Hoe dikwels voel jy dat jy 'n veeleisende persoon is?

- . Word jy maklik opgewen oor 'n saak?
- . Hoe dikwels voel jy vrolik of spelerig?
- . Praat jy maklik en baie?
- . Tree jy moedswillig op?
- . Hoe dikwels is jy rusteloos of ooraktief?

Wanneer 'n kind egter swak op akademiese gebied presteer, kan daar nie sonder meer aanvaar word dat stres die oorsaak is nie. Daar is baie faktore, binne en buite skoolverband, wat aanleiding tot swak akademiese prestasie kan gee.

Die moontlikheid bestaan wel dat van hierdie items 'n negatiewe uitwerking op die kind se akademiese prestasie mag hê en dat 'n kind, wanneer hy akademies nie na wense presteer nie, aan die hand van hierdie items getoets kan word om te bepaal of stres by hom geïdentifiseer kan word.

Dit is insiggewend dat die drie items wat die grootste negatiewe korrelasie met akademiese prestasie getoon het, ook die grootste negatiewe korrelasie met die IK-telling getoon het, naamlik 'n gevoel van hulpeloosheid, die kind se houding teenoor skoolwerk en sy belewenis van vreemde situasies.

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF STRESS ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STANDARD SIX PUPILS

The purpose of this research project was

- . to clarify the precise meaning of the term "stress" and to formulate criteria for diagnosing stress in Standard six pupils;
- . to identify various stress factors prevalent among Standard six pupils by means of a questionnaire on stress;
- . to determine the influence of stress on the academic achievement of a group of Standard six pupils; and
- . to provide guidelines for combating stress which will promote the optimization of the academic achievement of pupils.

The method of research entailed an empirical investigation in which 1 054 Standard six pupils from five Afrikaans medium secondary schools were involved. In order to determine the incidence of stress in these pupils and to obtain biographical data and information on stress, each of these pupils had to complete a questionnaire.

In addition to biographical data and information on stress, the academic achievement and IQ of each individual pupil were also required.

The average academic achievement for the first examination written by Standard six pupils in a new school environment and the IQ scores available at the schools were taken into consideration in this research project. No additional IQ tests were conducted.

The questionnaire was completed by the pupils themselves. Their academic achievement and IQ scores were recorded on a class list by their tutor teachers. In order to ensure anonymity and confidentiality, every questionnaire on stress was linked to the appropriate pupil in respect of the marks he/she obtained and his/her IQ score by means of a numerical system (cf. par. 5.4.2).

Based on the biographical data gathered, it was concluded that the following pupils were more prone to stress:

- . Girls
- . Pupils who had changed schools three or more times
- . Pupils who had older brothers and/or sisters
- . Children from broken homes.

From the questionnaire on stress it appeared that the following ten items showed the highest negative correlation with academic achievement:

- . How often do you feel helpless?
- . Is your schoolwork important to you?
- . Are you afraid of the unknown?
- . Are you shy?
- . How often do you feel that you are a demanding person?
- . Do you easily become tense about an issue?
- . How often do you feel cheerful and playful?
- . Do you find it easy to talk to others and do you talk a lot?
- . Do you often do something with the purpose of annoying or irritating somebody?
- . How often are you restless or overactive?

It can, however, never be taken for granted that a child who is not performing well academically is suffering from stress. Many factors within and outside the school situation can be the cause of poor academic achievement.

Some of the items mentioned may have a negative influence on a child's academic achievement. These items may be used in a test with the purpose of identifying stress in a child.

It is significant that the three items which showed the highest negative correlation with academic achievement, also showed the highest negative correlation with the IQ score. These items are a feeling of helplessness, the child's attitude towards school work and his fear of the unknown.

PROLOOG

"Die kind wat ons waardeloos en skuldig laat voel oor sy kinderoortredings, sal later self glo dat hy sonder eiewaarde en onbeminlik is, en uit hierdie vroeë degradasie van die self kom die geestelike kreupeles en uitgeworpenes van ons samelewing."

(Saunders & Remsberg, 1987: 19)

INHOUDSOPGAWE

BLADSY

HOOFSTUK 1

Probleemstelling, doel, metode en program van ondersoek

1.1	Oriëntering	1
1.2	Doelstellings	5
1.3	Navorsingshipotese	5
1.4	Metode van ondersoek	6
	1.4.1 Literatuurstudie	6
	1.4.2 Empiriese ondersoek	6
	1.4.3 Verloop van die ondersoek	7

HOOFSTUK 2

Begripsbepaling, ontstaan en vorme van stres

2.1	Inleiding	8
2.2	Die begrip stres	8
	2.2.1 Inleiding	8
	2.2.2 Begripsbepaling	9
2.3	Die ontstaan van stres	18
	2.3.1 Inleiding	18
	2.3.2 Stressors buite skoolverband	19
	2.3.2.1 Dood van ouer	19
	2.3.2.2 Egskeiding	19
	2.3.2.3 Hospitalisasie en siekte	20
	2.3.2.4 Interne en eksterne oorsake	22
	2.3.2.5 Adolessensie	23

2.3.2.6	Ander oorsake	25
2.3.3	Stres binne skoolverband	26
2.3.3.1	Inleiding	26
2.3.3.2	Die onderwyser	28
2.3.3.3	Skoolvakke	30
2.3.3.4	Eksamens en toetse	38
2.3.3.5	Ander oorsake	38
2.4	Vorme van stres	39
2.4.1	Inleiding	39
2.4.2	Stresreaksies	40
2.4.2.1	Fisiologiese effekte	40
2.4.2.2	Gesondheidseffekte	40
2.4.2.3	Subjektiewe effekte	41
2.4.2.4	Gedragseffekte	41
2.4.2.5	Kognitiewe (intellektuele) effekte	41
2.4.2.6	Organisatoriese effekte	42
2.4.3	Stres in skoolverband	42
2.4.3.1	Inleiding	42
2.4.3.2	Afhanklike respons	43
2.4.3.3	Impulsiewe respons	43
2.4.3.4	Passiewe-aggressiewe respons	44
2.4.3.5	Onderdrukte respons	44
2.5	Samevatting	44

HOOFSTUK 3

Die standerd ses-leerling

3.1	Inleiding	46
3.2	Die leefwêreld van die kind in die 1990's	47
3.3	'n Kritieke fase	50
3.4	Die eerste kennismaking met die sekondêre skool	52
3.5	Verhoudinge van leerlinge onderling	53
3.6	Groepvorming	54
3.7	Wedersydse verhoudinge	56
3.8	Selfrespek	57
3.9	Identiteit	60
3.10	Die wilslewe	62
3.11	Selfbeeld en die oorgangsfase van die primêre na die sekondêre skool	64
3.12	Selfvertroue	69
3.13	Prestasiepeil	72
3.14	Liggaamlike verandering	73
3.15	Emosionaliteit	74
3.16	Is 'n primêre na 'n sekondêre oorgangsfase noodsaaklik?	76
3.17	Samevatting	77

HOOFSTUK 4

Stres en akademiese prestasie

4.1	Inleiding	78
4.2	Die kwetsbare kind versus die gebalanseerde kind	78
4.3	Akademiese prestasie	80

4.3.1	Skoolomgewing	80
4.3.2	Persoonlike omgewing	82
4.4	Klaskameratmosfeer: Klastoetse	84
4.4.1	Klastoetse	85
4.5	Akademiese druk en oordrewe kompetisie	86
4.6	Selfmoord	89
4.7	Passiwiteit	91
4.8	Die invloed van die onderwyser op akademiese prestasie	93
4.9	Die uitwerking van evaluering op prestasie	95
4.9.1	Inleiding	95
4.10	Skoolfobie	97
4.10.1	Biologiese faktore	98
4.10.2	Psigologiese faktore	98
4.10.3	Sosio-kulturele faktore	99
4.10.4	Enkele faktore wat aanleiding tot skoolfobie kan gee	100
4.11	Wiskunde-angs	101
4.12	Stresreaksies op lees	104
4.12.1	Vlugreaksie	106
4.12.2	Vegreaksie	107
4.13	Die invloed van stres op tuiswerk	107
4.14	Eksamens en stres	109
4.15	Samevatting	110

HOOFSTUK 5

Metode van ondersoek		
5.1	Inleiding	111
5.2	Die doel van die ondersoek	111
5.3	Hipoteseformulering	112
5.4	Verloop van die navorsing	112
5.4.1	Insameling van die data	112
5.4.2	Instruksies vir die invul van die biografiese vraelys en stresrespons skaal	114
5.4.3	Beskrywing van die universum en steekproef	117
5.4.3.1	Universum	117
5.4.3.2	Steekproef	117
5.4.4	Steekproefneming	117
5.4.5	Metodes van steekproefneming	119
5.5	Meetinstrumente	121
5.5.1	Biografiese gegewens	121
5.6	Die stresrespons skaal	125
5.6.1	Beskrywing en rasionaal	125
5.6.2	Geldigheid	133
5.6.2.1	Samestellingsgeldigheid	133
5.6.2.2	Inhoudelike geldigheid	135
5.6.2.3	Feitelike geldigheid	135
5.6.2.4	Konstruktiegeldigheid	139
5.6.2.5	Diskriminantgeldigheid	139
5.6.2.6	Kriteriaverwante geldigheid	140
5.6.3	Betroubaarheid	141
5.7	Samevatting	142

HOOFSTUK 6

Aanbieding van die resultate

6.1	Inleiding	143
6.2	Verduideliking van statistiese toetsing van hipoteses	143
6.2.1	Die statistiese program	143
6.3	Statistiese verwerkings en resultate	145
6.4	Samevattende gevolgtrekking	165
6.5	Samevatting	166

HOOFSTUK 7

Samevatting, bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings

7.1	Inleiding	167
7.2	Probleemstelling	167
7.3	Doelstellinge	167
7.4	Metode van ondersoek	168
7.4.1	Literatuurstudie	168
7.4.2	Hoofstuk 1	168
7.4.3	Hoofstuk 2	169
7.4.4	Hoofstuk 3	169
7.4.5	Hoofstuk 4	170
7.4.6	Hoofstuk 5	171
7.4.7	Hoofstuk 6	172
7.5	Die empiriese ondersoek	172
7.5.1	Vergelyking van verskillende groepe leerlinge	172
7.5.2	Die stresvraelys	173
7.6	Gevolgtrekking	174

7.7	Aanbevelings	175
7.8	Moontlike leemtes in die ondersoek	178
7.9	Moontlike verdere navorsing wat onderneem kan word	178
7.10	Samevatting	178
Bylae A: Toestemmingsbrief van die Transvaalse Onderwys-departement		
Bibliografie		

LYS VAN TABELLE

		BLADSY
Tabel 6.1	Skoolverwisseling	147
Tabel 6.2	Geslag	148
Tabel 6.3	Aantal broers	150
Tabel 6.4	Aantal susters	151
Tabel 6.5	Oudste kind- Nie oudste kind	153
Tabel 6.6	Albei ouers leef - teenoor enkelouer (een oorlede)	155
Tabel 6.7	Woonplek	156
Tabel 6.8	Invloed van veranderlikes op akademiese prestasie	158
Tabel 6.9	Invloed van veranderlikes op IK	161
Tabel 6.10	Vraaggemiddelde	163
Tabel 6.11	Trosgemiddelde	164

FIGURE

Figuur 1	Twee persoonlikheidsdimensies	127
Figuur 2	Vier algemene stresresponspatrone	128

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1 ORIËNTERING

Adolesensie dui op 'n tydperk tussen kindwees en volwassenheid. In die moderne samelewing begin adolessensie voor die ouderdom van dertien jaar en eindig tussen die negentiende en twee-en-twintigste lewensjaar (Ferron, 1990 :161). Dit is 'n ontwikkelingsstadium wat vir baie adolessente onbegrypbaar is (Yamamoto et al., 1987:855; Monteith et al., 1988:8). Dit omvat 'n tydperk waarin die jeugdige fisieke, psigiese, emosionele en kognitiewe veranderinge en veranderinge op die gebied van sosialisering en nog vele ander terreine ondergaan.

Adolesensie is dus dié tydperk waarin 'n individu tot volwassenheid ontwikkel en groei. Dit is 'n stadium waarin 'n seun 'n man en 'n dogter 'n vrou word. Die term **adolesensie** staan ook dikwels bekend as die tienerstadium. Die adolessente tydperk kan in drie hoofgroepe verdeel word, naamlik vroeë adolesensie: 12-15 jaar; middeladolesensie: ± 15-18 jaar en laatadolesensie: ± 18-22 jaar. In hierdie navorsingsprojek sal daar besondere aandag aan die vroeë adolessente tydperk geskenk word, omdat dit juis in dié tydperk is waarin die standerd ses-leerling hom bevind (Ferron, 1990:161).

Die kind is ook gedurende hierdie tydperk 'n soeker - 'n soeker na identiteit. Hy stel vir homself ideale en word dikwels deur sy verbeelding meegevoer. Hy sien homself in die verre toekoms as 'n persoon met 'n

besondere taak om te verrig - hy is byvoorbeeld 'n welgestelde persoon sonder enige probleme. Omdat hy nog nie aan sy eie huisgesin gebonde is en dus nog nie verantwoordelikheid dra nie, beseef hy nog nie dat moeilikheid, probleme, mislukkings en frustrasie op elke mens se lewenspad kom nie. Juis daarom droom hy oor beroepe wat finansiële voordele inhou, omdat dit dan juis dié beroep sou wees wat hom 'n lewe sonder enige probleme waarborg. Ongelukkig beseef hy nog nie watter verantwoordelikheid elke beroep inhou nie, aangesien hy nog nie die harde werklikheid van 'n beroepslewe ervaar het nie (Pretorius, 1981:152; Ferron, 1990:178).

Gedurende die preadolesente stadium, die tydperk waarin die standerd ses-leerling hom bevind, vind dramatiese veranderinge in die mens plaas. Die preadolesent word onder meer seksueel volwasse en hy moet leer om die daarmee gepaardgaande geslagsdrange te beheer (Carbarino, 1985:5; Louw et al., 1984:345). Die standerd ses-seun se vitaliteit neem toe. Die ontdekking van 'n eie innerlike wêreld impliseer 'n nuwe kyk op die lewe (Van Niekerk, 1984:130-131).

Gedurende die preadolesente stadium word sosialisering vir die kind baie belangrik en te midde van talle vriende ervaar baie van hulle soms groot eensaamheid. Vir baie preadolesente kan sosialisering ernstige emosionele probleme meebring, wat tot stres kan lei (Elkind, 1978:564). Gebrek aan gewildheid en sosiale sukses, eensaamheid of bespotting, sportmislukkings en die kies van spanne kan stres veroorsaak (De Wit & Van der Veer, 1979:68). Die aanpassing by 'n nuwe maat en nuwe status is van die grootste belang. Onvoorbereidheid kan tot swak aanpassing en emosionele onstabiliteit lei, wat weer swak skoolprestasie tot gevolg kan hê (Venter, 1988:2).

Die standaard ses-leerling se aanpassingsprobleme vererger met sy toetrede tot die sekondêre skool, deurdat hy op hierdie stadium reeds met 'n identiteitskrisis, fisiese oriëntering en 'n toenemende losmaking van die huisgesin worstel (Pretorius, 1987:1-14).

In die skool sal die kind egter ook die sameloop van omstandighede ervaar wat 'n fyn, subtiele en goedbeplande "aanslag" op sy lewe loods. Hierdie omstandighede sluit komponente in soos kompetisie, prestasie, 'n toekomstige suksesvolle loopbaan, akademiese ingesteldheid, verantwoordelikheid, eise wat hy aan homself stel, asook eise wat deur sy ouers en onderwysers aan hom gestel word. Hierdie faktore of omstandighede is abstrakthede wat ook as stres bekend staan. As hy hierdie omstandighede net in die skool ervaar, staan dit as skoolstres bekend (Elias, 1989:403).

Wanneer skoolstres egter in so 'n mate op die kind inwerk dat dit hom nadelig beïnvloed, kan hy akademies swak presteer, 'n gebrek aan energie toon, ongemotiveerd sy skoolloopbaan deurworstel en weinig inisiatief aan die dag lê. As negatiewe stres nie vroegtydig uitgeskakel word nie, is die moontlikheid baie sterk dat hy as volwassene ook nie in die gemeenskap die mas sal opkom nie. Die kind wil ook graag as volwassene 'n bydrae op professionele, sport-, kerk- en skoolgebied lewer. As 'n verantwoordelike volwassene wil hy 'n diens aan die gemeenskap lewer (Ferron, 1990:173; Elias, 1989:403).

Daar kan dus met reg beweer word dat die vyf sekondêre skooljare 'n besondere voorbereidingsfase in die adolescent se lewe is. Dié jare bied aan hom 'n tydperk waarin hy geskool word om 'n verantwoordelike burger, ouer

en beroepsmens te word. Om 'n volwaardig opgeleide beroepspersoon te word, is akademiese opleiding belangrik en die kind behoort alles in sy vermoë te doen om akademies te presteer.

Talle standerd ses-leerlinge kan hulle voorafgaande prestasiepeil van die primêre skoolfase nie volhou nie; hulle word onderpresteerders, bou 'n weerstand op teen skoolgaan en leer en word potensiële vroeë skoolverlaters. Hulle toekomstgeleenthede kry 'n knou omdat hulle besluite neem en beplan op grond van prestasies wat nie 'n getroue weerspieëling van hulle potensiaal is nie - tot nadeel van hulself en van die land wat hulle potensiële bydrae so nodig het (Marais & Bornman, 1989:1; Lamprecht, 1987:1 - 5). Daar is dus 'n noue verband tussen die standerd ses-leerling se aanpassing en sy uiteindelijke akademiese prestasie (Kok, 1982:1).

Nagenoeg 40% van alle standerd ses-leerlinge bereik nie standerd tien nie. Die skool bied nie aan al hierdie leerlinge voldoende sekuriteit nie, en die algemene emosionele ontwikkeling, die intellektuele ontplooiing en selfverwesenliking kom nie tot sy reg nie (Marais, 1986:134). Hulle word aan soveel psigologiese druk onderwerp dat soveel as 35% van alle jeugdige gesondheidsprobleme ondervind. Dit wissel van ligte hoofpyne tot hare uittrek. Die hedendaagse standerd ses-leerling is aan geweld op TV, oormatige seks, dwelms, afwesigheid van een of albei ouers, kompetisiedruk en statusbewuste ouers blootgestel.

Dit blyk dus dat die standerd ses-leerling by 'n verskeidenheid veranderinge moet aanpas. Vir baie van hulle verloop dié aanpassing egter nie stresvry nie (Humphrey & Humphrey, 1985:66).

Hoewel daar oorsig reeds heelwat navorsing oor die voorkoms en invloed van stres op kinders gedoen is, het daar in die RSA van sodanige navorsing nog weinig tereg gekom. Daar kan dus by opvoeders en opvoedkundiges 'n behoefte aan meer kennis aangaande die uitwerking van stres op die akademiese prestasie van adolessente bestaan.

Die kern van die probleem in hierdie navorsing sal dus wees om vas te stel watter stressituasies die akademiese prestasies van 'n groep standerd ses-leerlinge beïnvloed.

1.2 DOELSTELLINGS

Die doel van hierdie navorsing is om

- . die begrip "stres" te presiseer en stres by leerlinge in dié leeftyd fase te diagnoseer;
- . om verskeie stresfaktore wat by standerd ses-leerlinge aanwesig is met behulp van 'n stresvraelys te identifiseer;
- . die uitwerking van stres op die akademiese prestasie van 'n groep standerd ses-leerlinge te bepaal; en
- . riglyne vir die bekamping van stres neer te lê en daardeur optimalisering van akademiese prestasie by leerlinge te bevorder.

1.3 NAVORSINGSHIPOTESE

Navorsingshipoteses wat getoets sal word, is die volgende:

- . Standaard ses-leerlinge is onderworpe aan stres.
- . Stres het 'n uitwerking op die akademiese prestasie van leerlinge.

1.4 **METODE VAN ONDERSOEK**

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

1.4.1 **Literatuurstudie**

Uit hoofsaaklik primêre en sekondêre bronne sal stres gepresiseer word, en sal die ontstaan en vorme van stres ondersoek word.

Uit die literatuurstudie sal ook bepaal word wat die uitwerking van, onder meer, stres op die akademiese prestasie van leerlinge is.

1.4.2 **Empiriese ondersoek**

'n Ex post facto-ontwerp sal in hierdie ondersoek gebruik word. In die empiriese ondersoek sal van 'n stresresponskaal, IK-tellings, biografiese besonderhede en akademiese prestasie gebruik gemaak word. Al die standaard ses-leerlinge van vyf Afrikaansmedium-sekondêre skole sal by die ondersoek betrek word. Die skole sal ewekansig gekies word.

Aangesien daar in Suid-Afrika nie voldoende navorsing in hierdie verband gedoen is nie en daar nie 'n doel-spesifieke stresresponskaal beskikbaar is nie, sal van 'n aangepaste oorsese stresresponskaal van Chandler (1983) gebruik gemaak word. Die stresresponskaal sal gebruik word om stres by standaard ses-leerlinge te identifiseer.

Die vraelysresponse sal met behulp van 'n DBASE III-program ingesleutel en met behulp van 'n Turbo Pascal-program verwerk word.

Die literatuurstudie en empiriese ondersoek sal geïntegreer word om riglyne daar te stel vir die bekamping van stres by standerd ses-leerlinge.

1.4.3 Verloop van die ondersoek

Na die eerste inleidende hoofstuk word die begrip stres, die ontstaan van stres en vorme van stres bespreek, terwyl die standerd ses-leerling in Hoofstuk 2 en Hoofstuk 3 onder die loep geneem word. In Hoofstuk 4 word die invloed van stres op akademiese prestasie bespreek. In Hoofstuk 5 word die doel, die universum, die metode van steekproefneming en die meetinstrumente bespreek. Hoofstuk 6 bied 'n ontleding van die navorsingsbevindinge en in Hoofstuk 7 word gevolgtrekkings en aanbevelings na aanleiding van die ondersoek aangebied.

In Hoofstuk 2 volg 'n bespreking van die begrip stres, asook die ontstaan en vorme van stres.

HOOFSTUK 2

2. BEGRIPSBEPALING, ONTSTAAN EN VORME VAN STRES

2.1 INLEIDING

Die definiëring van 'n abstrakte begrip is en bly 'n problematiese aangeleentheid. Om konkrete voorwerpe soos 'n huis of motor noukeurig te omskryf, verg daarenteen nie veel intellektuele vernuf nie.

Begrippe soos liefde, haat en stres wat nie met die sigbare werklikheid verband hou nie, lewer egter probleme op. Hierdie begrippe is ideële dinge wat net vir die gees kenbaar is en slegs met die geestesoog gesien kan word. Aangesien die drie voorbeelde nie duidelik waarneembaar is nie, is 'n noukeurige omskrywing daarvan 'n struikelblok.

Op watter wyse sou 'n mens dan 'n definisie van stres kan vind? Aangesien 'n klinkklare definisie nie sonder meer weergegee kan word nie, bly die veiligste uitweg om na te vors oor wat kenners se siening van stres is en dan tot 'n gevolgtrekking te kom.

2.2 DIE BEGRIP STRES

2.2.1 Inleiding

Wat die herkoms van die woord **stres** betref, bestaan daar verskeie sieninge. Volgens Humphrey en Humphrey (1985:4) gaan sommige navorsers van die veronderstelling uit dat die term **stres** van die Latynse woord **stringere** afgelei is, wat beteken om stewig of styf te bind.

Ander navorsers wil dit weer dat die term stres van die Franse woord *destress* (Engels: *distress*) afgelei is en dat die voorvoegsel *dis* uiteindelik as gevolg van swak, onduidelike of slordige uitspraak verdwyn het.

Oor die gebruik van die woord stres in die volksmond moet daar ook duidelikheid verkry word. Die Tweektalige Woordeboek van Bosman *et al.* (1986:1228) verklaar stres as druk, inspanning, stremming of spanningsdruk. Dit wil voorkom asof die begrip stres nie in Afrikaanse verklarende woordeboeke opgeteken is nie. Om verwarring uit te skakel, sal die term stres in hierdie proefskrif om twee redes gebruik word. Eerstens word die term in talle resente Afrikaanse bronne gebruik en tweedens is stres 'n aanvaarde mediese term (Badenhorst *et al.*, 1986:26).

2.2.2 Begripsbepaling

Die begrip stres het al byna 'n integrerende deel van die moderne mens se woordeskat geword. Tog bestaan daar talle foutiewe begrippe oor dié eenlettergrepige woord. Alvorens daar duidelikheid oor die begrip stres verkry kan word, is dit belangrik om te weet wat stres nie is nie.

Roos en Möller (1988:15) huldig enkele standpunte oor wanopvattinge betreffende die begrip stres. Volgens die outeurs is alle mense potensiële teikens van stres en word nie net minderwaardige of wanaangepaste mense daardeur getref, soos sommige persone beweer nie. Die opvatting dat alle mense aan stres onderhewig is en nie daarvan kan ontvlug nie, word ook deur Sharpe (1985:23) onderstreep: "You cannot escape from stress even if you run away from the rat race and live in a hut on a South Sea island".

Tweedens word beweer dat stres die resultaat van omstandighede is en dat daaraan tog niks verander kan word nie. Dit wil voorkom asof dié siening 'n element van negatiwiteit bevat, omdat die mens dan 'n slagoffer van sy omstandighede sou wees. Schafer (1987:7) en Saunders en Remsberg (1987:25) weerlê die siening deur te beweer dat as stres positief aangewend word, dit die mens in staat stel om onder meer kragtig en vinnig in noodgevallen op te tree, asook om gelukkig, gemotiveerd en produktief te wees.

'n Beskouing wat ook verkeerd is, is dat stres altyd die gevolg is van ernstige, traumatiese gebeure of belangrike sake wat verkeerd loop. Genoemde voorbeelde kan tot stres lei, maar werkdrukke en vergaderings kan eweneens stres veroorsaak (Roos & Möller, 1988:15).

Enkele mites wat nog oor stres bestaan, is onder meer dat mense weet wanneer hulle oormatige stres ervaar; wanneer jy onder geweldige stres verkeer, hoef jy net te gaan sit en ontspan; stres kan vermy word deur minder te werk; stres moet vermy word; stres kan deur middel van kalmeermiddels en ander geneesmiddels verwyder word; stres is nie net sensuspanning nie (Roos & Möller, 1988:15; Badenhorst, 1986:29; Selye, 1974:19-20).

Daar word met hierdie voorbeelde volstaan, aangesien die aksent van hierdie hoofstuk op die wese en kenmerke van stres val.

Vervolgens word aandag aan die begrip stres geskenk.

Resente bronne bevat 'n magdom definisies oor stres, wat in baie gevalle taamlik oorvleuel. Tog is daar ook verskille. Daar is selfs navorsers soos Fogarty (1975:6) en Hanson (1986:15) wat geen duidelike defi-

nisie oor stres verskaf nie. Hulle vermy 'n noukeurige omskrywing van stres deur die volgende gedagtes te huldig: stres het verskillende etikette en is by die mens in talle maskers teenwoordig. Stres kan op verskillende maniere toeslaan; dit hang af van wie die persoon is, hoe hy voel en waar hy is. Een persoon se stres kan vir 'n ander 'n stimulerende uitdaging wees. 'n Sekere persoon is vatbaarder vir stres as 'n ander. Party situasies kan vir een mens aansienlike stres veroorsaak, vir 'n ander nie. Sommige omstandighede kan die een dag baie stresvol wees, terwyl dieselfde probleem die volgende dag min of weinig stres sal veroorsaak. Stres is 'n individuele reaksie wat volkome van die mens afhang.

Volgens die **Psigologiewoordeboek** van Gouws et al. (1973:287) is stres, wat deur hulle as spanningsdruk vertaal word, "'n toestand van psigiese gespannenheid en/of fisiese oorspanning. Dit versteur homeostase en strem dus die individu se psigiese en/of fisiese funksionering".

Enkele ander definisies uit psigologiewoordeboeke, woordeboeke oor die gedragswetenskappe en ensiklopedieë aksentueer ook die fisieke en geestelike veranderinge wat in 'n mens se liggaam plaasvind wanneer eise aan die liggaam gestel word. Die liggaam moet dan aanpassings maak om aan hierdie eise te voldoen.

Stres is, volgens die **Psychologisches Wörterbuch** van Dorsch (1970:401) die volgende: "Ganz allgemein eine Belastung. Im Organischen und Psychischen jede Belastung, die als solche erlebt wird". Stres is dus 'n fisieke en geestelike las wat deur die individu ervaar kan word.

Die Dictionary of Behavioral Science van Wolman (1975:359) verklaar stres as "a condition of physical or mental strain which produces changes in the autonomic nervous system".

Volgens die Encyclopedia of Human Behavior (Goldenson, 1970:1263) is stres "a condition of physical or mental strain which produces changes in the autonomic nervous system".

Enkele navorsers, waar onder Saunders en Remsberg (1984:25) en Harris (1979:145), verbind stres en hormonale afskeiding met mekaar. Die mens van die twintigste eeu reageer op dieselfde wyse as die primitiewe mens op gevaar: 'n opwelling of golf van hormonale afskeiding ontstaan, wat hom in staat stel om te vlug of te veg. Wanneer gevaar dreig of stres ondervind word, skei die onwillekeurige senustelsel hormone af wat chemiese veranderinge bewerkstellig: die hart klop vinniger, asemhaling versnel en bloed vloei na die brein. Solank die hormone normaal funksioneer, kan die mens baie stres hanteer, maar sodra die afskeiding van die hormone versteur word en abnormaal funksioneer, word die mens se weerstand dramaties afgebreek.

Die funksionering van die hormone wat 'n chemiese verandering in die liggaam bewerkstellig, word vervolgens kortliks verduidelik.

Die hipotalamus ('n breinarea aan die basis van die skedel) is met die pituïtêre klier verbind en die pituïtêre klier reguleer aktiwiteite van die bynier. Wanneer 'n stressor die hipotalamus prikkel, word 'n stof geproduseer wat die pituïtêre klier stimuleer. Wanneer stres ondervind word, stel die pituïtêre klier

dan die ACTH-hormoon (adrenokortikotropehormoon) in die bloedstroom vry. Tydens die vrystelling van die ACTH-hormoon word die adrenale steroïdes van die byniere geaktiveer en die brein word op 'n gereedheidsgrondslag geplaas. Die brein moet hom gereedmaak vir 'n onbekende of onvoorspelbare toestand. Die stres om onbekende situasies te "ontmoet" en om hierdie situasies te verander na wat bekend en voorspelbaar is, is noodsaaklik vir die ontwikkeling van die kind se brein (Selye, 1974:28-29; Saunders & Remsberg, 1984:25).

Passiewe emosionele toestande soos smart, hartseer en wanhoop veroorsaak response in die brein. Sou genoemde toestande 'n langtermynproses word, kan 'n kroniese afskeiding van kortisone voorkom. Wetenskaplikes ondersoek die moontlikheid dat hierdie afskeiding die immunitietstelsel van die liggaam ondermyn. Die liggaam is dan nie in staat om weerstand teen artritis, kanker en aansteeklike siektes te bied nie (Saunders & Remsberg, 1984:167).

Niepassiewe, aggressiewe emosies soos woede en ongeduld, stel hormone vry wat as "catecholamines" bekend staan en wat adrenalien insluit. Deur middel van die afskeiding van adrenalien en in samewerking met die simpatiese senuweestelsel word emosies deur die byniere beheer en verhoog dit fisiese krag en uithouvermoë tydens emosionele toestande. Adrenalien kan dus van lewensbelang wees om te oorleef. Wanneer adrenalien langdurig, oormatig of selfs dikwels afgeskei word, veroorsaak dit hoë bloeddruk, hartaanvalle of beroerte (Barnard et al., 1972:81; Saunders & Remsberg, 1984:167).

Die liggaam soek dus voortdurend na 'n toestand van homeostase, met ander woorde, die liggaam wil ewewig behou. Onder stres poog die liggaam om te kompenseer

vir enige ontwrigting deur sy eie biochemiese aanpassings en veranderings te aktiveer. 'n Gebrek aan ewewig wat liggaamlike funksies betref, veroorsaak groter vatbaarheid vir siektes. Word die leerhandeling en stres met mekaar in verband gebring, is dit noodsaaklik dat die teenoorgestelde van stres, naamlik ontspanning, deel van die leerhandeling uitmaak. Stres alleen en sonder enige ontspanning, lei tot oorstimulasie, uitputting en skok. Wanneer stres 'n opeenhoping veroorsaak sonder enige verligting, begin die liggaam om alle sensoriese waarnemings uit te skakel en word die leerhandeling totaal geblokkeer (Saunders & Remsberg, 1984:167, 104).

Talle navorsers (Saunders & Remsberg, 1984:25; Selye, 1974:112; Schafer, 1987:6; Schultz & Heuchert, 1983: 21-22; Roos & Möller, 1988:15-16; Humphrey & Humphrey, 1985:4; Welford, 1974:1) definieer stres as 'n ekstra eis wat aan die liggaam gestel word. Alhoewel al hierdie navorsers die gedagte van 'n ekstra eis aan die liggaam onderstreep, bestaan daar tog enkele klemverskuiwings oor die aard van die eis en hoe dit gestel word.

Schafer (1987:6) is van mening dat daar 'n duidelike onderskeid getref moet word tussen dit wat stres veroorsaak (stressor) en stres. 'n Definisie van die twee begrippe stel die leek in staat om meer omtrent stres te wete te kom.

'n Stressor (Schafer, 1987:6; Roos & Möller, 1988:16) is enige eis, onder meer 'n gebrek aan hegte vriendskapsbande, armoede, verhuising, oormatige werkklas en swak familiebande, wat aan die gees en liggaam gestel word.

Rice (1987:29-30) rond die lys van stressors af deur te beweer dat elke ding wat die mens sien, hoor, voel, proe en ruik 'n bron van stres is. Dit beteken ook dat denke, geheue, begeertes en drome almal faktore kan wees wat tot stres bydra. Stres is dan die reaksie van die menslike gees en liggaam in antwoord op die eise wat gestel word.

Vir Roos & Möller (1988:15-16) is stres 'n begrip wat van die fisika oorgeneem is. In die fisika het stres die betekenis van 'n eksterne krag of hoeveelheid druk wat op 'n voorwerp toegepas word om die voorwerp te vervorm of te buig. Stres is dan die wyse waarop die mens met sy omgewing en die eise wat daardeur aan hom gestel word omgaan, sowel as die wyse waarop hy die eise wat hy innerlik aan homself stel, hanteer.

Schultz en Heuchert (1983:21-22) en Humphrey en Humphrey (1985:4) is ook navorsers wat die gedagte onderstreep dat stres 'n eis is wat ontwrigtend op die liggaam inwerk, sodat die persoon se bekwaamheid of vermoë om werk te verrig versteur word en die liggaam afgetakel word. Die aftakeling vind plaas as gevolg van fisiese en chemiese reaksies in die liggaam. Stres kan dus beskou word as enige interne of eksterne faktor wat dit vir die individu moeilik maak om aan te pas. Die betrokke persoon is ongebalanseerd en ondervind probleme met sy eksterne omgewing en werkvermoë. Volgens McGarth, soos aangehaal deur Welford (1974:1), is stres dan die resultaat van die mens se onvermoë om sy werkvermoë in ewig te bring met die eise wat aan hom gestel word. Die mens vervul sy werkzaamheid die beste wanneer matige eise aan hom gestel word. Sodra hierdie eise te hoog of selfs te laag is, is die mens se werkvermoë swakker.

Vir Greenberg (1984:2) en Teggins en Van Niekerk (1981:751) is stres 'n veranderde of gewysigde toestand in 'n persoon, hetsy geestelik, emosioneel of fisiek, wat veroorsaak word deur 'n individuele reaksie op stimuli in die psigologiese, sosiale, kulturele en fisieke omgewing.

Greenberg (1984:2) haal nog enkele navorsers, soos Graham-Bonnalie (1972) en McNerney (1974) aan, wat eweneens die gedagte onderstreep dat stres 'n eksterne krag is wat verandering in die liggaam teweegbring. Hierdie navorsers definieer stres as die liggaam se fisieke, geestelike en chemiese reaksie op omstandighede wat vrees, opgewondenheid, irritasie, bedreiging en verwarring veroorsaak en 'n onaangename en ongewenste uitwerking op 'n individu het.

'n Duidelike, drieledige definisie oor stres word deur Rice (1987:20) beskryf. Eerstens verwys stres na enige gebeurtenis of omgewingstimulus wat veroorsaak dat 'n persoon gespanne of ontsteld word. Stres is in hierdie konteks met ander woorde 'n uitwendige of uiterlike aanslag op 'n persoon. Tweedens verwys stres na 'n selfwaarneembare reaksie op dit wat besig is om plaas te vind. In dié lig gesien, is stres 'n interne geestelike toestand van spanning of ontsteltenis. Derdens is stres die fisieke reaksie van die liggaam wanneer eise of skadelike indringing 'n aanslag op die liggaam maak.

Volgens Chandler (1985:5) is stres 'n toestand van emosionele spanning wat ontstaan as gevolg van twee toestande: onvervulde innerlike behoeftes van die individu en omgewingseise of dreigemente.

Selye (1974:112), wat allerweë as die baanbreker op die gebied van stresnavorsing beskou word (Saunders & Remsberg, 1984:25; Rice, 1987:17), som stres soos volg op: biologies is stres die niespesifieke reaksie (byvoorbeeld medisynemiddels wat die eis vir heraanpassing verhoog) van die liggaam op enige eis wat aan die liggaam gestel word. Stres is die algemene gevolg van blootstelling aan enige stimulus, wat impliseer dat dit die liggaamlike verandering is wat bewerkstellig word wanneer 'n persoon blootgestel word aan onder meer senuspanning, liggaamlike beserings, infeksies, koue, hitte en X-strale. Stres is wat oorbly wanneer spesifieke veranderinge verontagsaam word (Marais, 1989:5).

Die voorafgaande definisies aksentueer in hoofsaak die negatiewe aspek van stres, daarom is dit belangrik om ook enkele positiewe elemente oor stres uit te lig.

Chandler (1985:5), Hanson (1986:15), Roos en Möller (1988:19) en Schafer (1987:7) is navorsers wat onder meer die positiewe kant van stres onderstreep.

Dié navorsers huldig die mening dat stres nie noodwendig nadelig of "sleg" is nie en dat dit as motiveerder kan optree. Wanneer 'n persoon 'n onaangename of selfs pynlike situasie deurmaak, motiveer en dryf stres hom om uitweë te soek. So kan positiewe stres 'n bydrae lewer om probleme op te los en onenigheid tussen mense uit die weg te ruim. Positiewe stres dui dus op 'n innerlike begeerte of behoefte van 'n persoon om 'n probleemsituasie of -gebeurtenis tot 'n aanvaarbare en hanteerbare toestand te verwerk en om hom by sy omstandighede aan te pas.

In die lig van genoemde definisies is stres dus 'n toestand of situasie wat ontstaan as gevolg van innerlike en/of eksterne faktore wat stremmend op die gees en/of liggaam van die mens kan inwerk. Die uitwerking van stremmende faktore het tot gevolg dat die mens nie in staat is tot maksimale werkvermoë nie. Stres, wat in 'n negatiewe verband as 'n onsigbare vyand op die mens toeslaan, veroorsaak dat 'n persoon geleidelik afgetakel word en in 'n beklemmende greep beland, waaruit hy slegs deur middel van positiewe motivering en selfdissipline bevry kan word.

In die volgende paragrafe word aandag geskenk aan faktore wat stres by kinders tot gevolg het.

2.3 DIE ONTSTAAN VAN STRES

2.3.1 Inleiding

As gevolg van die talle uitdagings en eise wat tuis en in die skool aan kinders gestel word, kom hulle tydens hulle ontwikkelingsjare voor baie probleme te staan. Net soos wat volwassenes met stres in aanraking kom, is kinders ook dikwels die prooi daarvan. Die faktore wat tot stres aanleiding gee en die wyse waarop kinders stres ervaar, mag van dié van volwassenes verskil, maar tog ondervind kinders selfs onder normale omstandighede stres en kan hulle in hulle ontwikkelingsjare daardeur gestrem word.

As gevolg van die remmende uitwerking wat stres op die kind kan hê, is dit belangrik dat kinders geleer word hoe om dit te verwerk (Saunders & Remsberg, 1987:7; Humphrey & Humphrey, 1985:22; Chandler, 1985:14).

Vervolgens enkele oorsake van stres, buite en binne skoolverband.

2.3.2 Stressors buite skoolverband

2.3.2.1 Dood van ouer

Die dood van 'n ouer is en bly vir die kind 'n bitter en pynlike ondervinding. So 'n traumatiese gebeurtenis is 'n stresvolle ervaring. Hy voel emosioneel geïsoleer, tree anders as normaalweg op, presteer akademies swakker, is fisiek siekliker, raak depressief, ontwikkel mettertyd 'n swak selfbeeld en besit 'n onvermoë om hierdie stresvolle situasie die hoof te bied. Die verlies van 'n ouer bring mee dat die oorblywende ouer die kind alleen moet ondersteun en onderskraag. Daar moet aandag aan die kind se behoeftes geskenk word, hy moet toegelaat word om sy gevoelens vrylik uit te spreek en aangemoedig word om weer die lewe in die oë te kyk. Die kind se gevoelens moet met warmte en begrip hanteer word. (Chandler, 1985:24-25; Saunders & Remsberg, 1987:15-16; Kurten, 1989:16; Light & Martin, 1989:9).

2.3.2.2 Egskeiding

'n Stressor waarmee die kind ook in gesinsverband te kampe kan kry, is 'n egskeiding. In Suid-Afrika het egskeidings 'n alledaagse verskynsel geword en duisende kinders is slagoffers van hierdie ongelukkige en onaangename ervaring.

Net soos wat die dood van 'n ouer vir die kind 'n pynlike ervaring is, so is 'n egskeiding 'n krisistydperk in 'n kind se lewe. 'n Egskeiding beteken vir die kind dat sy ouers weg van mekaar af beweeg. Die geborge

milieu waarin hy hom bevind het, word deur 'n egskeiding verbreek. Hierdie gesinskonflik ontwrig die kind emosioneel, hy raak aggressief, asosiaal en verward (Chandler, 1985:25; Lindsay, 1983:99 - 100; Petrie, 1990: 180 - 181).

'n Egskeiding het talle nagevolge. Soms moet die kind tussen sy ouers kies; die vader sweep hom teen die moeder op of omgekeerd; daar bestaan die moontlikheid van 'n verplasing van die ouer by wie hy bly; 'n verhuising van een woon- of stadsgebied na 'n ander; finansiële probleme; die verlange om weer sy eie ouers verenig te sien; 'n nuwe skool; die moontlike plasing by 'n voog. Die lys is onbeperk. Al hierdie faktore lewer 'n bydrae tot stres (Chandler, 1985:25; Saunders & Remsberg, 1984:80). 'n Gebroke huisgesin veroorsaak ook dat 'n kind swak op akademiese gebied presteer, omdat die ondersteuning wat hy van albei ouers moet ontvang, ontbreek (Roy & Fuqua, 1983:183; Rubinstein, 1987: 240 - 242).

2.3.2.3 Hospitalisasie en siekte

Navorsers, waaronder Sarason et al. (1960: 212-213), Chandler, (1985:25-26) en Humphrey en Humphrey (1985:65), verbind hospitalisasie, siekte en ongelukke met stres.

Die ouderdom van die kind en die tydsduur van die hospitalisasie is die belangrikste faktore wat tot stres bydra. Dit is veral seuns wat in ongelukke betrokke was, wat vrees dat hulle dalk nie weer aan sport sal kan deelneem nie en dat hulle manlike beeld deur 'n ongeluk vernietig kan word (Chandler, 1985:25-26; Sarason et al., 1960:213).

Hospitalisasie beteken dat die kind vir 'n onbepaalde tydperk van sy ouers af weggeneem gaan word. Die skeiding boesem vrees by hom in, aangesien dit dikwels die eerste keer is dat hy van sy ouerhuis af weg is. Die kind kan hospitalisasie as verwerping en eensaamheid ervaar. Die omvang van die ongeluk en 'n moontlike operasie is faktore wat stresvol kan wees. Hospitalisasie, ernstige ongelukke en siekte kan veral vir kinders onder vyf jaar aanpassingsgevolge inhou (Sarason et al., 1960:212; Humphrey & Humphrey, 1985:65; Chandler, 1985:90; Petrie, 1990: 147 - 148).

Behalwe vir ongelukke en operasies word talle kinders na dokters, klinieke en hospitale gebring, omdat die ouers vermoed dat hulle een of ander organiese probleem het. Die kind kla dikwels van maag- en hoofpyn of dat sy arms en bene pyn. Gewoonlik is hierdie pyne algemene siektesimptome van kinders wat met huislike probleme moet saamleef. Hierdie siektetoestande is ook moeilik om te diagnoseer, aangesien die "siekte" van die kind vir die dokter onverklaarbaar is. Sulke siektetoestande staan bekend as psigomatiese siektes en sluit onder andere die volgende in: maagsere, asma, allergieë, aknee, anorexia nervosa, oogprobleme, suikersiekte, slapeloosheid, skilferuitslag en vetsug (Schafer, 1987:48-49; Saunders & Remsberg, 1984:169; De Wit & Van der Veer, 1979:189-190).

Nie alle kinders ontwikkel psigosomatiese siektes nie. Die karakter- en persoonlikheidseienskappe van die kind speel blykbaar hier 'n groot rol. Kroniese stres kan egter daartoe aanleiding gee dat psigomatiese siektes ontwikkel, veral as die individu nie in staat is om spanning en opgewondenheid te verminder nie (Saunders & Remsberg, 1984:169).

2.3.2.4 Interne en eksterne oorsake

Die ontstaan van stres is vir McNamee en McNamee, soos aangehaal deur McNamee (1982:5), 'n wisselwerking tussen interne en eksterne faktore.

Volgens die twee outeurs dra 'n wye reeks faktore by tot stres by kinders. Sommige van hierdie stresfaktore is geleë in die kind self. Dit is dus interne faktore en word in twee kategorieë verdeel: eerstens, aangebore eienskappe en tweedens 'n verkeerde begrip of insig van die self of van ander persone, soos, onder meer, houdings en gedagtes van "ek moet aanvaar word"; "ek moet presteer"; "ek is nie so goed soos ander mense nie"; "ek moet suksesvol wees" (Roos & Möller, 1988:18).

Eksterne faktore is byvoorbeeld egskeiding, hospitalisasie, kindermishandeling en/of verwaarlosing, geboorte en/of aanneming van 'n broer of suster, skool en wêreldgebeure (Chandler, 1985:24-26; McNamee & McNamee soos aangehaal deur McNamee, 1982:5).

Hoewel interne faktore die grootste invloed op die kind het, kan eksterne faktore ook die kind regstreeks beïnvloed. Hy sien of hoor byvoorbeeld van ander se lewensomstandighede deur middel van die media. Hy besef dat ander persone se lewenservaringe ook sy eie kan word. Wat met ander mense gebeur, kan ook met hom gebeur. Interne en eksterne faktore is dus interaktief en die een beïnvloed die ander. 'n Kind wat leerprobleme ondervind (intern), kan deur sy ouers, onderwysers en vriende (ekstern) as lui bestempel word. 'n Kind wie se ouers skei (ekstern), kan homself vir die egskeiding verantwoordelik hou, omdat hy hom nie goed genoeg gedra het nie (intern) (McNamee, 1982:5).

Om nie onnodige stres op die kind te plaas nie, moet die ouers realistiese verwagtinge van hulle kinders koester. Onrealistiese verwagtinge lei tot leerprobleme omdat die kind nie aan die eise wat die ouers stel, kan voldoen nie. Ouerlike mikpunte wat te hoog is, lei tot laagtepunte in die kind se lewe. 'n Kind wat poog om te voldoen aan die eise wat sy ouers aan hom stel, maar nie daartoe in staat is nie, stort gewoonlik totaal ineen. Ouers moet die kind aanvaar soos hy is en nie probeer om die kind 'n tweede uitgawe van homself te maak nie. Hy moet ook, enersyds, nie sy kind ooreis nie, maar, andersyds nie te min van hom verwag sodat hy minder word as wat hy behoort te wees nie. Verwerping, oorbeskerming, te hoë eise en min belangstelling is almal faktore wat stresdraend kan wees (Pistorius, 1982:182; Barnard et al., 1975:45-46).

2.3.2.5 Adolessensie

Adolessensie is 'n krisistydperk in 'n kind se lewe en kan gedefinieer word as "... die ontwikkelings stadium wat strek van puberteit tot die bereiking van volwasseheid, in ouderdom, ongeveer 12 tot 18 jaar vir die vroulike en 13 tot 21 jaar vir die manlike geslag" (Plug et al., 1989:6). Vir die adolessent is dit 'n tydperk van verwarring en die soeke na 'n eie identiteit. Hy verwerp dikwels tradisionele familiestandpunte: godsdiens word skielik 'n strydpunt, die oorlogsugtige word 'n pasifis en wat reg is word verkeerd of omgekeerd. Hy ondergaan liggaamlike, emosionele en sosiale veranderinge. Sy karaktereienskappe word dikwels gekenmerk deur rebelsheid voordat hy volwasse is. Die adolessent begin om hom geleidelik van sy ouerbande te bevry en sy optrede is dikwels 'n eis wat aan die geduld van die ouers gestel word. Hy begin homself van sy rol as afhanklike los te wikkell. Dit is 'n innerlike proses wat

hom in die rigting van onafhanklikheid laat beweeg. Namate sy persoonlikheid ontwikkel, laat hy homself geld. Adolesensie op sigself is nie 'n enkele, afsonderlike gebeurtenis nie, maar kan as 'n reeks stresverwante situasies geïnterpreteer word: persoonlike, seksuele, sosiale en beroepsontwikkeling. (Erikson, soos aangehaal deur Chandler, 1985:56-57; Krech et al., 1969: 67-68; Davis, 1983:97; Oakeshott, 1973:271; Masland, 1991:2).

Die puberteitstadium, wat die adolessente periode inlei, is vir die puber 'n tydperk waarin sy uiterlike voorkoms 'n uiters belangrike rol speel. Dié stadium is ook dikwels vir hom 'n moeilike tydperk, omdat dit vir hom belangrik is hoe sy gesig, hare, vel, tande en liggaamsbou lyk. Gedurende dié tydperk kom die puber ook lomp voor, aangesien sekere liggaamsdele, soos die hande, voete, arms en bene, vinniger as die lyf groei (Boshoff, 1980:23; Monteith et al., 1988:53).

Eweneens is dit vir die puber belangrik hoe ander mense hom sien. Die ander mense is nie sy ouers, broers, susters of onderwysers nie, maar die groep waarin hy beweeg - die seuns en dogters in sy klas, asook vreemde mense met wie hy op straat in aanraking kom. Sy liggaam en houding speel hier 'n sentrale rol. Hy wil raakgesien word. Vir die puber is dit daarom noodsaaklik om te weet wat ander van hom dink en sê. Sy vriende word ook dikwels in dié tydperk krities beskou: die een dag is daar nog 'n hegte vriendskap; die volgende dag is sy boesemvriend sy vyand en teenstander. Die een oomblik wil hy soos sy vriend wees; die volgende oomblik wil hy so ver as moontlik van hom af wegbly. Die emosies waarmee die liggaam van die ander vriend of

vriendin beleef word, vorm die grondslag waarop die puber sy/haar eie gestalte kan ontwikkel (Monteith et al., 1988:189-190; Garbers et al., 1983:11-12).

Die oorgang van die primêre na die sekondêre skool het ook 'n belangrike uitwerking op die kind. Die kind wat van die primêre na die sekondêre skool verwissel, word deur die verandering van skole oorweldig. Die betreding van die nuwe skoolwêreld (sekondêr) gaan gepaard met ontredding en verhoudings wat met nuwe persone aangeknoop word: nuwe onderwysers en nuwe vriende. In die sekondêre skool word hy ook bekendgestel aan nuwe reëls en eise. Al die nuwighede laat hom soms onseker en onvas voel. Om die skoolomwenteling die hoof te bied, moet die ouers die kind tuis die nodige ondersteuning bied. Gebeur dit nie, leef die kind in onsekerheid en voel hy onveilig en gespanne. Al is die kind stil op skool, ervaar hy tog 'n innerlike onrustigheid (Marais & Bornman, 1989:702-709).

2.3.2.6 Ander oorsake

Uit die literatuurstudie wil dit voorkom asof faktore buite skoolverband van die belangrikste en kenmerkendste oorsake van stres is.

Die stresskaal (39 items) wat deur Thomas Holmes en Richard Rahe (Saunders & Remsberg, 1987:61-62) vir volwassenes opgestel en vir kinders aangepas is, toon dat die dood van 'n ouer, egskeiding en siekte onder die eerste ses items, wat die meeste stres veroorsaak, ressorteer. Die ander items onder die eerste ses het almal met die dood of skeiding te make: tronkstraf, dood van grootouers en een van die ouers verlaat die huis (nog nie geskei nie).

Enkele ander oorsake van stres buite skoolverband wat genoem kan word, is: ouers in 'n lae inkomstegroep, ouers wat in 'n regsgeding beland, tydelike afwesigheid van vader, slagoffer van 'n onregverdige geskinder, aanpassingsprobleme, ouer-kindverhouding, jaloesie, mededinging, geweld op televisie en oormatige geraas. Die lys is onbeperk (Saunders & Remsberg, 1987:15; Roos & Möller, 1988:18; Humphrey & Humphrey, 1985:64-65; Moore, soos aangehaal deur Levi, 1975:173; Kurten, 1989:10-22).

Daar sal volstaan word met genoemde voorbeelde, aangesien die aksent van die navorsingstudie op stres binne skoolverband val.

2.3.3 Stres binne skoolverband

2.3.3.1 Inleiding

Daar is talle omstandighede in die skool wat daartoe aanleiding kan gee dat die kind stres ervaar. Hierdie omstandighede kom op alle terreine van die skoollewe voor, byvoorbeeld op akademiese gebied, buite op die skoolterrein en in verhoudinge met onderwysers en vriende. Die kind kan stres ervaar nog voordat hy skool toe gaan en totdat hy skool verlaat (Humphrey & Humphrey, 1985:66). Belangrike vrae wat egter gestel kan word, is die volgende: Wanneer, waar en hoe werk stressituasies op 'n kind in? Watter van hierdie stressituasies is positief en watter is negatief? Deur wie kan die kind gehelp word en op watter wyse kan hy gehelp word? (Benswanger, 1982:277).

Ouers moet weet dat die kind in die skool onder andere geleer word om waardes, selfrespek, respek teenoor sy meerderes, reëls en die toepassing daarvan aan te leer.

Hy word ook geleer om elke geleentheid sinvol te benut en om keuses te maak. Die skool bied ruimte tot selfontwikkeling en daarom kan die voorskoolse kind nie sy skoolloopbaan met negatiewe stres aanpak nie. Sommige ouers, skoolgaande broers en susters waarsku of dreig dikwels die woelige voorskoolse kleuter dat hy dit sal gewaar sodra hy in die skool is. 'n Voorskoolse dreiging of waarskuwing dat hy die wind van voor sal kry in die skool, boesem dus reeds van vroeg af 'n vrees vir die skoolsituasie in. In plaas daarvan dat die voorskoolse kind met allerhande dreigemente oor die skool gebombardeer word, moet die kind met simpatie, aanmoediging en bemoediging van die ouerhuis se kant ondersteun word. Hierdie onderskraging moet reeds voor skool begin en voortduur solank as die kind skoolgaan (Schafer, 1987:302; Humphrey & Humphrey, 1985:66-67).

Volgens Schultz en Heuchert (1983:22) kan stres in skoolverband soos volg ontstaan: 'n voorval vind in die skool plaas, die betekenis wat aan die gebeurtenis geheg word, word intern oorgedra en daar word intern (fisieke manifestasie) en ekstern (gedragsmanifestasie) op die skoolgebeure gereageer.

In die lig van voorgenoemde kan 'n verskeidenheid gebeurtenisse fisieke stres veroorsaak, soos 'n besering wat op die speelterrein opgedoen word: snye, skrape en stampplekke; of 'n besering wat opgedoen is as gevolg van persoonlike onderonsies: 'n vuisgeveg wat ontstaan het deur 'n tergery; of 'n ongeluk in die klaskamer: 'n pen in iemand se hand steek en 'n besering teen 'n bank (Schultz & Heuchert, 1983:23).

Volgens Anthony en Thibodeau (1979:672) soos aangehaal deur Schultz en Heuchert (1983:23) is psigologiese stres enigiets wat 'n skolier as 'n bedreiging ervaar, byvoor-

beeld 'n bedreiging wat sy oorlewing in gevaar stel of sy selfbeeld aantas. 'n Psigologiese stressor produseer 'n sindroom van subjektiewe en objektiewe reaksies. Onder die subjektiewe reaksies is die oorheersende gevoel byvoorbeeld een van angs. Emosionele reaksies soos woede, haat, depressie, histerie, obsessies, vrees en 'n skuldgevoel is voorbeelde van algemene reaksies op psigologiese skoolstressors. Sommige kenmerkende objektiewe reaksies is rusteloosheid, kritiek, twis, onrustigheid, leuens en 'n gehuilery (Burns, 1988:8-12).

In die volgende paragrawe word enkele kenmerkende oorsake van stres binne skoolverband bespreek.

2.3.3.2 Die onderwyser

Die kind is vir twaalf jaar op die hulp en leiding van die onderwyser aangewese. Onderwysers en leerlinge het almal hul eie persoonlikheid en die moontlikheid is dus groot dat innerlike verskille tot wrywing kan lei en dat die onderwyser die oorsaak van stresvolle situasies kan wees (Botha, 1990:81-84).

Ondersoek is deur navorsers soos Phillips (1978:37-39), Chandler, (1985:93-94), Schultz en Heuchert (1983:33) asook Humphrey en Humphrey (1985:69-70) ingestel na die moontlikheid dat onderwysers die oorsaak van stres kan wees.

Die optrede, gesindhede en gevoelens van 'n onderwyser teenoor 'n kind kan ernstige negatiewe gevolge hê wat stres by leerlinge verhoog. Die onderwyser se houding in die klaskamer word baie maklik na die kind oorgedra. Kinders is baie ontvanklik vir invloede en kan heel gou 'n stresvolle situasie wat deur die onderwyser ervaar word, ook as hul eie ervaar.

Onderwysers wat as verantwoordelike volwassenes optree, dissipline uitoefen en hulle akademiese verwagtinge duidelik aan die kinders stel, verminder daardie kinders se frustrasies en stres, omdat hulle dan weet wat van hulle verwag word (Chandler, 1985:185-186).

Volgens Knoblock (1983: 120 - 123), Humphrey en Humphrey (1985:69-79) en Phillips (1978:37-39) blyk dit dat die onderwyser se houding teenoor prestasie een van die vernaamste bronne van stres is. Die kind ervaar stres wanneer hy nie aan die wedywerende eise wat aan hom gestel word kan voldoen nie. Sodra die kind dan swak presteer, glo hy dat sy onderwyser sy vertroue in hom as skolier verloor het. Die kind huldig ook die mening dat die onderwyser hom minder punte in 'n toets of eksamen gee as wat hy verdien en op grond daarvan nie meer in hom belangstel nie. Die kind voel ook bedreig omdat hy nie na wense presteer nie. Hy ervaar die onderwyser se sug na voortdurende prestasie en mededinging as 'n negatiewe emosie, omdat swak prestasie hom persoonlik raak.

Chandler (1985:93-94) is van mening dat die kind eerder aangemoedig en geprys moet word vir dit wat hy bereik het. Die onderwyser moet nie sonder meer ongedane werk kritiseer nie. Kritiese kommentaar moet tot die minimum beperk word. Aanhoudende kritiek kan veroorsaak dat die kind homself as 'n swakkeling beskou en dat 'n gevoel van kragteloosheid en ontoereikendheid hom oorweldig. Na aanleiding van onderhoude met skoliere wat stres ervaar het, is die volgende boodskappe tot hulle onderwysers gerig: wees geduldiger; die leerhandeling moet aangenaam gemaak word; maak tyd om na die kinders met probleme te luister; wees vroliker en gelukkiger; skoolhou moet nie as 'n besigheid beskou word nie; leer om die lewe te geniet; moenie dat persoonlike probleme

met skoolwerk inmeng nie; help, verstaan en stel in kinders belang (Schultz & Heuchert, 1983:56-57). Die onderwyser is en bly nog steeds, naas die ouerhuis, een van die belangrikste persone wat sy gesindhede op die kind oordra. Die onderwyser staan as opvoeder in die wêreld van die kind en verbeeld volwassenheid. Kinders is fyn waarnemers en die voorbeeld wat 'n onderwyser stel, word baie krities beoordeel (Joubert & De Vries, 1990:9).

2.3.3.3 Skoolvakke

Dit is moeilik om 'n enkele vak of vakke as die oorsaak van stres uit te sonder, aangesien nie alle skoliere dieselfde skoolvakke het nie. Wat die probleem vererger, is dat 'n skoolvak wat vir die een skolier 'n bron van stres is, vir die ander skolier 'n bron van groot vreugde kan wees. Bloot om te lees en te skryf kan stres veroorsaak (Humphrey & Humphrey, 1985:71). 'n Kind wat sukkel om te lees, is gefrustreerd en ervaar stres. Sy liggaamshouding is byvoorbeeld onseker en senuweeagtig. In 'n primêre skool is dit veral die skryfproses wat stres veroorsaak. Die kind se liggaam is gespanne, hy pers sy lippe saam en gebruik buitengewone energie en konsentrasie om te kan skryf. Dit gebeur veral as 'n kind oorreageer op omgewingstres. Hy weet dat hy moet skoolgaan, maar toon geen akademiese vordering nie en presteer swak.

Baie faktore moet egter in aanmerking geneem word om te kan bepaal of 'n vak stres veroorsaak: die begaafdheid van die kind, die onderwysers, huislike omstandighede en persoonlike probleme.

Humphrey en Humphrey (1985:72) beklemtoon ook die gedagte dat enige vak tot stres kan lei, maar sonder

veral Wiskunde as die skuldige uit.

Volgens hierdie outeurs is Wiskunde die vak wat die meeste stres veroorsaak. Dikwels ondervind kinders in ander vakke geen probleme nie, maar sodra Wiskundeprobleme opgelos moet word, kan die kind geen insig in die betrokke probleem toon nie en ontbreek die vermoë om die probleem op te los (Du Plooy, 1985:57). Vir die kind wat dus nie wiskundige probleme en formules begryp nie, is dié vak 'n stresfaktor. Omdat die kind bewus is van sy onbekwaamheid om probleme op te los, ondervind hy 'n gevoel van frustrasie. Kinders wat nie oor die vermoë beskik om logies te redeneer en te dink nie, ervaar stres omdat hulle die vak nie kan bemeester nie. Selfs nadat kinders 'n Wiskundeklas verlaat het en bloot aan die vak dink, ervaar hulle stres. Daar is veral drie oorsake van stres in Wiskunde: werkdruk, vernedering en die druk op die skolier om altyd die regte antwoord gereed te hê (vgl. Botha, 1990:125).

Volgens Humphrey en Humphrey (1985:72) is dit veral tydtoetse en onderlinge kompetisie wat stres veroorsaak. Phillips (1978:39) is dit ook eens dat die prestasiemotief 'n bron van stres by leerlinge is omdat daar voortdurend op die regte antwoord aangedring word. Die kind is, met ander woorde, in voortdurende wedywing met homself en met ander om te presteer, ook omdat die onderwyser dit van hom verwag. Die klem moet eerder val op die stappe wat die kind wel korrek uitgevoer het. As die onderwyser altyd op die regte antwoord hamer, ondervind die kind 'n stresvolle situasie, omdat hy bang is hy begaan foute.

Vir 'n kind om voor in 'n klas te staan en 'n Wiskundeprobleem te probeer oplos, is eweneens 'n stresvolle situasie. Die kind is gedurig bang dat hy 'n

fout sal begaan of dat hy nie die probleem sal kan oplos nie. Om hierdie stresvolle aangeleentheid te verlig, moet die leerprogram vir die kind aangenaam gemaak word. Individuele verskille moet erken word en daar moet eerder gepoog word om die kind tot selfdenke te lei. Prys hom vir dit wat hy bereik het. Kommunikasie tussen die skolier en onderwyser om probleme op te los, sal daartoe lei dat die kind die wêreld van die volwassene voorbereid betree. Minder klem moet op irrelevante en oordrewe standarde wat druk op die kind plaas, gelê word. 'n Hoë standaard moet gehandhaaf word, maar die leerprogram moet as 'n aangename ondervinding deur die kind ervaar word (Humphrey & Humphrey, 1985:72; Schafer, 1987:301-302). (Vgl. ook Hoofstuk 4, par. 4.11.)

In die voorafgaande paragrawe is Wiskunde as stresfaktor bespreek. Enige vak kan egter 'n bydrae tot stres lewer. 'n Kind met leesprobleme sal in enige vak sukkel en alle vakke sal vir hom stresdraend wees. Ouers wat hulle kinders dwing om sekere vakke te neem, veroorsaak dat die kind 'n antagonisme teen die vak opbou. Sogenaamde "gedwonge" vakke veroorsaak stres, omdat die kind nie sy volle aandag aan die vak bestee nie. Hy presteer swak of druip in die vak, omdat hy in 'n vakkeuse gedwing is wat sy intellektuele vermoë oorskry.

Omdat leesprobleme 'n invloed op alle vakke kan hê, sal daar vervolgens aandag daaraan geskenk word.

'n Kind wat leesprobleme ondervind, is nie noodwendig minder intelligent as sy maats wat vlot kan lees nie. Leesprobleme impliseer dat die kind probleme met ortografie ondervind en dat hy sukkel om te leer lees. Van alle leerprobleme is leesgeremdheid nie net een van die bekendstes nie, maar ook dié probleem wat die meeste

voorkom. Vir die kind met leesprobleme wag daar 'n moeilike stryd. Elke skoolvak vereis dat die kind kan lees. 'n Gebrekkige leesvermoë sal 'n remmende uitwerking op die kind hê en spanning veroorsaak. Om 'n ontspanne kind in die klas te hê, moet die leesprobleem so spoedig moontlik gediagnoseer word. Die oorsaak van die probleem moet vasgestel en die nodige remediëring uitgevoer word (Vedder, 1974:56; Dumont, 1973:62; Du Plooy, 1985:57).

Voordat enkele oorsake van leesprobleme behandel word, is dit noodsaaklik om die uitwerking van leesprobleme op die kind uit te lig.

Die kind met leesprobleme word met talle moeilikhede gekonfronteer. In die skool besef die kind wat nie vlot kan lees nie spoedig dat hy begin agterraak op akademiese gebied en dat hy dinge moet doen (lees) wat hy nie kan doen nie. Hy ontwikkel 'n teensin in lees en later in skoolgaan oor die algemeen. Uiteindelik voel hy ontmoedig, raak passief, brutaal, rusteloos, aggressief en ondervind emosionele aanpassingsprobleme. Sy selfvertroue begin knak en hy bestempel homself as 'n swak leser of iemand wat glad nie kan lees nie. 'n Angsgevoel ontstaan en emosionele onstabieliteit tree in (Vedder, 1974:61; Barnard et al., 1975:36).

Enkele oorsake van leesprobleme word vervolgens bespreek.

* Probleme met visuele diskriminasie

Talle kinders met leesprobleme is nie in staat om visueel tussen letters en woorde te onderskei nie. Die kind met so 'n probleem word deur letters met min of meer dieselfde vorm, bv. h - n, i - j, v - w, verwar

(Wallace & McLoughlin, 1975:151). Volgens Durrell (1956:353) kom swak visuele diskriminasie oor die algemeen voor by kinders wat begin om te lees en is ontoereikende waarneming die oorsaak van die letterverwarring.

Benewens die verwarring van letters word die volgende probleme ook met visuele diskriminasie ondervind : die omkering van tweeklanke (duif/diuf), die verwisseling van d en b (by/dy) en die verwisseling van d en b met p (beer/peer) (Dumont, 1973:73).

Versteurings in die visuele diskriminasie van die kind sal dus verhoed dat die kind korrek lees. Gevolglik moet 'n kind met probleme in hierdie verband so spoedig moontlik gehelp word (Barnard et al., 1975:36).

* Probleme met ouditiewe diskriminasie

Om te kan praat, leer, lees en skryf, is die gehoororgane van die mens van essensiële belang. Die skryftaal is immers 'n sinnebeeld van die spreektaal (De Graeve, 1961:35). Die kind wat dus nie ouditief tussen klanke kan diskrimineer nie, sal met velerlei probleme te kampe hê, waaronder ook leesprobleme.

Gebrekkige ouditiewe diskriminasie lei, volgens Barnard et al., (1975: 17) en Wallace en McLoughlin (1975:152), onder meer daartoe dat die kind nie kan onderskei tussen klanke wat eenders of byna eenders klink nie. Sekere woorde word gevolglik foutief uitgespreek, byvoorbeeld bok/dok; duur/tuur. Die oorsaak van hierdie probleem lê heel waarskynlik in die feit opgesluit dat die kind probleme ondervind om tussen harde en sagte klanke, dieregeluide en voertuiggeluide te onderskei. Daarom klink 'n m en 'n n en 'n p en 'n d later dieselfde.

Sekere leerlinge ondervind weer slegs probleme met sekere klanke soos b, t en s, terwyl ander weer nie tussen die begin- en eindklanke van 'n woord kan onderskei nie. Volgens Wallace en McLoughlin (1975:153) is een van die kenmerkendste eienskappe van 'n kind met ouditiewe diskriminasieprobleme dat hy nie die verskil tussen twee woorde wat hardop gelees word, kan onderskei nie, byvoorbeeld kar/kan. Ander leesprobleme wat ook nog onder ouditiewe diskriminasieprobleme geklassifiseer kan word, is foutiewe klinkers (rok/rak), foutiewe medeklinkers (die/bie), omkerings (sag/gas), byvoegings (lank/blank), weglatings (Gerrit/ Gert), herhalings (die perd/die perd is mooi) en woordweglatings (Dumont, 1973:73-74; Barnard et al., 1975:17).

* Gebrekkige klankvermenging

Dit is nie vanselfsprekend dat 'n kind wat alle klanke ken, vlot kan lees nie. Die kind wat nie in staat is om klanke saam te voeg nie, sal mettertyd leesprobleme ondervind. Eerder as om woorde in 'n groep te lees, sal 'n woord-vir-woord-lesery ontstaan (Pretorius, 1981:217). Die kind sal met ander woorde fragmentaries begin lees, al beskik hy oor 'n ryke woordeskat en ken hy al die klanke (Durrell, 1956:350).

Onder gebrekkige klankvermenging word voorts die onvermoë van die kind verstaan om afsonderlike klanke tot 'n betekenisdraende eenheid saam te voeg. Die klanke m, a en t is aan hom bekend, maar hy is nie in staat om die drie klanke saam te voeg en die woord "mat" te herken nie. Die drie klanke bly vir die kind as afsonderlike eenhede bestaan. Om die probleem te oorbrug, moet klanke nie as geïsoleerd beskou en aangeleer word nie, maar moet die klank in woordverband aangeleer word (Wallace & McLoughlin, 1975:153; Frostig &

Maslow, 1973:284). Volgens laasgenoemde twee navorsers moet 'n kind 'n woord tegelykertyd sien en hoor. Nadat die woord aangeleer is, moet die kind, indien moontlik, die woord neerskryf en daarna moet hy weer die woord lees.

* Geheueprobleme

Leerlinge wat nie goed kan onthou nie, sal ook probleme ondervind om te kan lees. Die hoofgedagte van 'n gelese gedeelte kan byvoorbeeld nie weergegee word nie, of die kind besit 'n onvermoë om vrae te beantwoord oor wat geles is (Pretorius, 1981:217).

Die herroeping van klanke is onlosmaaklik deel van die leesprogram. Die letters wat die kind visueel en ouditief waarneem, moet hy kan weergee. Visuele en ouditiewe probleme is dikwels die oorsaak dat klanke, letters en woorde nie herroep kan word nie (Wallace & McLoughlin, 1975:153). In die leessituasie word van die kind verwag om visuele en ouditiewe prikkels te bewaar, sodat hierdie prikkels weer op 'n later stadium herroep kan word. Die kind moet kan onthou wat hy geleer het (De Graeve, 1961:46).

De Graeve (1961:45) sowel as Wallace en McLoughlin (1975:154), beklemtoon die feit dat aandag en konsentrasie 'n belangrike rol in die geheue van die kind speel. Die kind wat konsentreer en sy aandag by die lessituasie bepaal, sal die leesstof makliker onthou, verwerk en weergee as die onopmerksame kind.

* Letter- en woordomkering

Letter- en woordomkering is 'n kenmerkende verskynsel wat voorkom by kinders wat begin om te lees (Durrell,

1956:353). Letters en woorde word omgedraai of van agteraf gelees. Dit is veral die letters b, d; p, q; n, u; m en w wat omgedraai of van agteraf gelees word. Hierdie probleem is toe te skryf aan die feit dat leerlinge nie die vermoë besit om van links na regs te lees nie (Wallace & McLoughlin, 1975:154). Volgens Frostig en Maslow (1973:308) ondervind veral leerlinge met dominansieprobleme, probleme met letter- en woordomkering.

* Gebrekkige spoed en woordherkenning

Sekere woorde, dikwels onbekend, kan nie dadelik deur die leser uitgespreek word nie. Daar word oor die woord gestruikel, die woord word herhaal of moeilike woorde word deur maklike woorde vervang. Die leser toon dus 'n gebrek aan leesspoed en hy is nie in staat om woorde vinnig uit te spreek nie. Benewens hierdie probleme word die woordvolgorde ook nog verander of word woorde bygevoeg (Blignaut & Grey, 1963:218-219). Indien leerlinge probleme ondervind om woorde te herken en hulle nie in staat is om die woord dadelik uit te spreek nie, moet hulle dan alleenlik toegelaat word om die woord te analiseer (Wallace & McLoughlin, 1975:155). Die vermoë om 'n woord doeltreffend te analiseer, is 'n belangrike leesvaardigheid, wat verhoed dat die leser oor woorde struikel en stotter.

Enkele ander oorsake van leesprobleme wat ook genoem kan word, is defektiewe endokriene kliere, swak gesondheid, asook intellektuele, emosionele en opvoedkundige oorsake (Meyer, 1980:81-83).

Daar word met genoemde voorbeelde volstaan. Aan die term leesprobleem is daar ook nie aandag geskenk nie, omdat die klem in hierdie navorsing nie uitsluitlik op

leesprobleme val nie, maar slegs 'n deel van die studie uitmaak (vgl. ook par. 4.12).

2.3.3.4 Eksamens en toetse

Kinders wat eksamen of toetse moet skryf en vooraf weet dat hulle nie sal slaag nie, ervaar stres. Dit is veral leerlinge wat van skoolgaan hou en 'n lewendige belangstelling in skoolwerk toon, wat 'n stresvolle situasie beleef as hulle weet dat hulle nie oor die intellektuele vermoë beskik om 'n eksamen of toets suksesvol af te lê nie. Dikwels verminder die kind se denk- en konsentrasievermoë omdat hy besef dat hy nie so begaaf is en tot beter prestasie in staat is nie. Hy verloor met ander woorde belangstelling in die vak. Die druipeling voel dat hy misluk het wanneer hy druipt. Hy vrees dat die onderwyser op hom gaan skree of gaan dink dat hy nie in die klas geluister of die werk verstaan het nie (Saunders & Remsberg, 1984: 80-81; Heiliger, 1972:24).

Hierdie navorsers is dit ook eens dat die vooruitsig van 'n toets of eksamen stres veroorsaak. Kritiek van die ouers se kant oor eksamen- of toetsuitslae laat ook stres by die kind ontstaan. Die stresvolle situasie word vererger as die kind weet dat hy nie aan sy ouers se verwagtinge sal kan voldoen nie.

In Hoofstuk 4 sal die uitwerking van stres op eksamen en toetse en die invloed daarvan op die akademiese prestasie van leerlinge weer aandag geniet.

2.3.3.5 Ander oorsake

Bo en behalwe die oorsake van stres binne skoolverband wat reeds genoem is, kan enkele ander bygevoeg word, soos vriende, die skoolgebou en -terrein en beserings

wat daarmee gepaard kan gaan. Die aksent van die navorsingsprojek val egter op die uitwerking van stres op die akademiese prestasie van leerlinge. Daarom moet daar in gedagte gehou word dat die leefwêreld van die kind binne skoolverband bestaan uit sy akademiese loopbaan, wat skoolvakke, eksamens en toetse insluit, en sy onderwysers.

As 'n kind met sy vriende bots, kan hy van vriendekring verander, of as die skoolgebou of -terrein probleme sou oplewer, kan hy maklik van omgewing verander. Vakke, eksamens, toetse en onderwysers kan egter nie sonder meer uit die weg geruim word nie en vorm daarom die belangrikste oorsake van stres.

Vervolgens sal enkele vorme van stres bespreek word.

2.4 VORME VAN STRES

2.4.1 Inleiding

Wanneer 'n individu op 'n stresvolle situasie reageer, ontstaan stres. Deur die individu se reaksie op stres antwoord hy sy omgewing. Mense reageer egter op verskillende wyses op stres, aangesien die reaksie van 'n persoon op stres deur sy persoonlikheid, omstandighede en omgewing bepaal word (Chandler, 1985:32-35).

Uit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat 'n stressituasie deur verskillende mense op verskillende maniere ervaar word. 'n Eksamen of toets sal vir die een skolier liggaamlike stres ('n aanhoudende leerdery) en vir 'n ander emosionele stres (vrees vir druipling) inhou. Hoe die eksamen as stressituasie verwerk sal word, hang af van hoe die eksamen benader word.

In die volgende paragrawe word verskillende vorme van stres bespreek.

2.4.2 Stresreaksies

Roos en Möller (1988:17) het verskillende vorme van stres ingedeel in ses tabelle, wat alle fasette van die menslike bestaan insluit, waaronder gesondheid, fisiologie en optrede.

Vervolgens word die verskillende reaksies op stres bespreek.

2.4.2.1 Fisiologiese effekte

Fisiologiese reaksies op stres sluit onder andere die volgende in: vinnige hartklop, versnelde asemhaling, lam knieë, geswete handpalms, verhoogde bloeddruk, warm en koue gloede, sametrekking van maagspiere, vergrote oogpupille, knop in die keel, bewerige hande, droë keel en mond, beklemmende gevoel in die bors en verhoogde bloedglukosevlakke (Rice, 1987:17; Schafer, 1987:130-131; Saunders & Remsberg, 1984: 33).

2.4.2.2 Gesondheidseffekte

Stres kan die mens se gesondheid ook benadeel. Chroniese stres kan die volgende uitwerking op die menslike liggaam hê: oormatige urinering, maagongesteldheid, hoofpyn, koronêre hartsiektes, duiseligheid, spysverteringsprobleme, maagsere, velaandoenings, slapeloosheid, naelbytery, asma en verlies van seksuele energie (Roos & Möller, 1988:17; Schafer, 1987:130-131; Rice, 1987:210; Saunders & Remsberg, 1984:33; Burns, 1988:12; Kurten, 1989:26-30).

2.4.2.3 Subjektiewe effekte

Sterk persoonlike effekte wat deur stres veroorsaak word is angs, senuagtigheid, spanning, geïrriteerdheid en humeurigheid, depressie, verveeldheid, onderdrukking van gevoelens, frustrasie, swak selfbeeld, onverskilligheid, lusteloosheid, haggel, vrees dat iets gaan gebeur, woede en skuld- en skaamtegevoelens (Roos en Möller, 1988:17; Schafer, 1987:130-131; Rice, 1987:210; Saunders & Remsberg, 1984:33).

2.4.2.4 Gedragseffekte

Gedragseffekte is uiterlike en waarneembare tekens dat 'n persoon stres ervaar. Volgens Humphrey en Humphrey (1985:11) is die sigbare optrede van 'n persoon wat stres ervaar, die een vorm van stres wat die algemeenste voorkom. Enkele voorbeelde hiervan is: emosionele uitbarstings en onstabiliteit, ooreetery of verlies aan eetlus, oormatige alkoholverbruik of rokers, impulsiewe optrede, aggressiewe gedrag, byvoorbeeld 'n onverwagte verbale aanval op 'n persoon of 'n fisieke aanval op 'n persoon of voorwerp, onverantwoordelikheid, rusteloosheid en ongeduldigheid en die misbruik van geneesmiddels (Roos & Möller, 1988:17; Schafer, 1987:130-133; Saunders & Remsberg, 1984:33).

2.4.2.5 Kognitiewe (intellektuele) effekte

Selfs die mens se denke word deur stres beïnvloed en die uitwerking wat stres op die intellektuele vermoë van die mens het, word in die volgende houdings geopenbaar: hiperaktiwiteit, hipersensitiwiteit, gekrenktheid, swak konsentrasie, swak selfbeeld, afname in spontaneïteit en kreatiwiteit, verlies van selfvertroue, vergeetagtigheid, selfblaam, geneigdheid tot oorreaksie en negati-

wistiese denke (Rice, 1987:209; Saunders & Remsberg, 1984:33; Roos & Möller, 1988:17; Burns, 1988:13).

2.4.2.6 Organisasoriese effekte

Interpersoonlike konflik, swak menseverhoudings, werksontevredenheid, lae produktiwiteit, dryfkrag- en motiveeringsverlies en gereelde afwesigheid van werk, is voorbeelde van die invloed van stres op die mens se verhouding met ander persone en sy houding teenoor sy werk (Roos & Möller, 1988:17; Schafer, 1987:132; Burns, 1988:13).

2.4.3 Stres in skoolverband

2.4.3.1 Inleiding

In die voorafgaande paragrawe is verskillende manifestasies van stres uitgelig. Vervolgens sal enkele optredes van kinders wat stres ervaar, bespreek word. Chandler (1985:36) is van mening dat die eerste tekens van stres in 'n persoon se lewe reeds op skool waargeneem kan word. Kinders wat stres ervaar, ondervind leer- en leesprobleme en hul konsentrasievermoë verswak. Skoolprobleme lei weer tot persoonlikheidsprobleme. Hierdie leerlinge raak gefrustreerd met die skool en kom in opstand teen die gesag van die skool. Sommiges raak afknouerig, ander onttrek hulle en sekeres is weer die narre van die klas. Hulle ontwikkel ook nie hul potensiaal ten volle nie.

Chandler (1985:37-38) onderskei in skoolverband tussen vier reaksies op stres. Die vier reaksies word vervolgens bespreek.

2.4.3.2 Afhanklike respons

Kinders wat op hierdie respons reageer, is dikwels passief, kinderagtig en verspot. Hulle toon 'n gebrek aan onafhanklikheid op baie gebiede en neem feitlik nooit enige leiding op akademiese of sosiale gebied nie. Schultz en Heuchert (1983:38) beskryf hierdie optrede van die kind as institusionalisering. Dit is 'n situasie waarin die kind passief deel van die skoollewe bly. Die probleem waarmee hy worstel, lê vir hom ver en hy aanvaar die probleem. In teenstelling met kinders wat dikwels passief is, is ander weer minder passief en meer vervaard. Sulke kinders word as uitdagend, eiewys en selfsugtig beskou (Chandler, 1985:37-38).

2.4.3.3 Impulsiewe respons

Volgens Chandler (1985:38) is ooraktiwiteit, opgewondenheid, impulsiwiteit en rusteloosheid kenmerkend van kinders wat op impulsiewe response reageer. In die skool word hulle van onoplettendheid en verstrooidheid beskuldig. Teenoor hulle vriende en skoolgesag is hulle asosiaal, aggressief, vyandig, gewelddadig en geneig tot woedeuitbarstings.

Hierdie optrede van die kind kan ook as 'n negatiewe respons beskryf word. Sy uiterlik waarneembare optrede skep die indruk dat hy van 'n stresvolle situasie wil ontvlug. Omdat hy egter nie op die vlugrespons wil reageer deur die skool te verlaat nie, besluit hy om in die skool te bly en op die stressituasie te reageer. Hy reageer dus dikwels impulsief - iets wat sy optrede onaantreklik maak (Humphrey & Humphrey, 1985:11; Schultz & Heuchert, 1983:38).

2.4.3.4 Passiewe-aggressiewe respons

Hierdie kinders word dikwels deur die onderwysers as onderpresteerders bestempel. Hulle staan onverskillig teenoor skoolwerk en openbaar 'n ontoegeeflike en halsstarrige houding. Sommige leerlinge is weer inskiklik en aangenaam, maar kom nie beloftes na nie en sloer of talm met werksopdragte. Werksopdragte word, met ander woorde, nooit voltooi nie (Chandler, 1985:38).

2.4.3.5 Onderdrukte respons

'n Onderdrukte respons kan ook as 'n verdedigende of teenwerkende respons beskou word. Kinders wat op onderdrukte response reageer, is baie stil, skaam, teruggetrokke, "gereserveerd", soms humeurig en onbelangstellend. Hulle is dagdromers en gaan selde tot enige aksie oor. Hul houding is daarop gemik om 'n stresvolle situasie teen te werk. Hulle toon vrese, bekommernisse, is oordrewe sensitief, neem moeilik besluite en is nie in staat om kritiek te verduur nie (Chandler, 1985:38; Humphrey & Humphrey, 1985:10).

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag aan die begrip, ontstaan en vorme van stres geskenk.

Die dieperliggende fisiologiese oorsake van stres en die reaksie daarvan op die liggaam is nie bespreek nie. Natuurlike response op stres, soos die biologiese werking van die skildklier, kortisoen, insulien, spysvertering, sintuie, geslagshormone en suurstoeftoevoer, om

enkeles te noem, hoort by die mediese beroep tuis en is 'n studie op sigself. Die mediese aspek van stres pas ook nie in die raamwerk van hierdie navorsingsprojek nie.

Die standerd ses-leerling word in Hoofstuk 3 bespreek.

HOOFSTUK 3

3. DIE STANDERD SES-LEERLING

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die standerd ses-leerling bespreek. Die nuwe sekondêreskool-leerling betree op 'n gemiddelde ouderdom van dertien jaar die tweede jaar van die junior sekondêre fase. Dit is vir hom 'n belangrike tydperk, omdat hy met talle omwentelinge in sy lewe te kampe gaan hê. Hy bevind hom nie net aan die einde van sy puberteitsjare nie, maar staan ook aan die begin van sy adolessente tydperk, met die soeke na 'n eie identiteit, eie waarde en die vorming van 'n selfbeeld wat hierdie tydperk kenmerk. Die bekende en vertroude sfeer van die primêre skool moet agtergelaat word om plek te maak vir die sekondêre skool (Dednam, 1988:16).

Die sekondêre skool is 'n andersoortige ervaring met totaal nuwe en onbekende omstandighede. Tog kan die sekondêre skool nie as 'n eenheid los van die primêre skool gesien word nie. Hierdie vyf nuwe jare is onlosmaaklik verbonde aan die voorafgaande lewensjare. Dit sluit aan by die jare wat verby is om sin en betekenis te gee aan 'n nuwe toekoms met nuwe moontlikhede (Dednam, 1988:16; Marais & Bornman, 1989:702).

Die aksent sal dus in hierdie hoofstuk op die kind en sy nuwe omstandighede in die sekondêre skool val. Spesifieke aandag word veral aan geestelike veranderinge geskenk, aangesien liggaamlike verandering onder die opskrif "adolessensie" as stressor in Hoofstuk 2 bespreek is.

Voordat die oorgangsfase van die primêre na die sekondêre skool bespreek word, is dit belangrik dat die kind van die negentigerjare kortliks bespreek word, met besondere klem op negatiewe invloede waarmee hy te kampe mag hê. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat nie alle kinders sekulêre ideologieë ten prooi sal val nie. Veralgemening is daarom onvanpas. Die moderne kind is egter deel van die huidige tydsgewrig, derhalwe is dit nodig dat enkele eietydse negatiewe lewensaspekte in oënskou geneem word.

3.2 DIE LEEFWÊRELD VAN DIE KIND IN DIE NEGENTIGERJARE

Die leerlinge wat by hierdie navorsingsprojek betrek word, is almal stadskinders. Dit is daarom noodsaaklik dat daar in hierdie hoofstuk aandag aan die stadskind geskenk sal word, aangesien stadskinders op pad na die een en twintigste eeu talle eksterne probleme in die gesig staar. Ook wat hulle persoonlike lewe aanbetref is daar talle onduidelikhede waarmee hulle innerlik moet worstel.

In die volgende paragrafe word enkele vraagstukke uitgelig waarteen die kind, en veral die stadskind, in die laaste jare van die twintigste eeu moet stry. Die volgende aktuele sake is tydens 'n TOD-Onderwyssimposium aangespreek (Du Toit, 1990:24-25).

Verstedeliking, wat 'n wêreldverskynsel is, hou talle bedreiginge vir die jeug in. Die jeug word deel van die massa omdat die stad 'n gelykmaker is van kultuur en leefpatrone. Standaarde word deur die massa bepaal en die verskanste leuse van verwêreldliking, "almal doen dit", word meedoënloos nagejaag.

Die stadskind word in baie gevalle nie meer deur groepkontrole, ouergesag of die openbare mening beskerm nie. Elkeen is op homself aangewese. Die kind bevind hom in 'n vakuum wat as gevolg van 'n gebrek aan identifikasie kan ontstaan (Gerdes et al., 1988:117). Hierdie vakuum, wat ook eintlik sy leefruimte is, is gevul met eensaamheid, doelloosheid en verveling.

Omdat die stad al eeue lank die simbool van eensaamheid, verwording en verlokking is, kom die stadskind ook in aanraking met mense wat anders as hy dink, praat, doen en redeneer. Ou tradisievestigings waaraan hy in sy huis gewoond is, is vir baie andersdenkendes 'n teken van verkramptheid. Spoedig word gevestigde waardes soos godsdiens, sedelike lewe en kleredrag oorboord gegooi. Die kind bevind hom ook in 'n wêreld wat baie vinnig verander en 'n gedurige hersiening van oortuigings en waardes asook 'n aanpassing by nuwe situasies word vereis (Gerdes et al., 1988:117).

Die gevaar van 'n vormlose, identiteitslose kultuur neem daaglik toe. 'n Massakultuur is die "inding". Die kind moet "anders" word om by hierdie nuwe kultuur aan te pas. Die grense van kultuur, waarby sy taal inbegrepe is, moet verdwyn. Dit wat nog altyd vir hom van waarde was, word gekritiseer en verkleineer. Vryheid is 'n ander illusie wat nagestreef word. Sensuur op rolprente verdwyn vinnig, video's met sensuele tonele het alledaags geword en baie ouers is selfs daarvan bewus dat hulle kinders na video's met 'n twyfelagtige inhoud kyk. Selfs die navolging van verskillende "kultusse" is nie vreemd nie: haarmodes, kleredrag, verdowingsmiddels, rook, alkoholisme en die verheerliking van sport- en musieksterre vier onder

miljoene tienderjariges hoogty (Lindsay, 1983:7-8). Is die kind nie bereid om toe te gee nie, pas hy nie in by die gelykmakingsproses nie.

Selfs die beskaafdheid word aangeval, sodat hy as beskaafde mens 'n skuldgevoel oor sy doelgerigte lewe, waarin ouerlike opvoeding 'n belangrike rol gespeel het, ontwikkel.

Die permissiewe gees wat oor die wêreld spoel, straal uit bykans elke lewensfaset. Daarom ook dat gesagsbot-sing en gesagskrisisse by kinders ontstaan, want alles is toelaatbaar. Hierdie toedrag van sake kan die gevolg wees van die optrede van permissiewe ouers, wat alles toelaat sonder om enige kontrole oor die kind uit te oefen. Sulke ouers moedig ook nie hulle kinders aan om enige standarde vir hulleself te stel nie (Herbert, 1987:28).

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die hedendaagse kind hom in 'n verwarde wêreld met waardelose lewensankers bevind. Die boodskap wat aan die kind in hierdie omstandighede deurgegee moet word, is tweërlei van aard:

- . Hy moet bewus wees van en insig toon in die gevare van die moderne leefwêreld.
- . Daar is nog ideale in hierdie moderne leefwêreld wat hy kan nastreef.

Die standerd ses-leerling is nie van neerdrukkende gedagtes oor sy leefwêreld gevrywaar nie. Hy bevind hom nie in 'n kokon wat hom van die buitewêreld afsny nie. Dit is teen dié agtergrond van hierdie verskuilde bedreiginge, waarmee hy daaglik in aanraking kom, dat hy

die sekondêre skool betree. Ongeag watter vakke hy op skool neem, kom hy tog onwetend met permissiwiteit, breinspoeling en 'n identiteitslose kultuur in aanraking. Geleidelik kan hy beïnvloed word en kan hierdie invloede onbewustelik as stresfaktore in sy lewe na vore kom.

Vervolgens word die oorgangsfase van die primêre na die sekondêre skool bespreek.

3.3 'N KRITIEKE FASE

Die oorgangsfase van 'n primêre na 'n sekondêre skool is waarskynlik die mees traumatiese gebeurtenis in 'n kind se lewe. Die junior sekondêre skoolfase blyk dan ook 'n besonder kritieke tydperk in die skoolloopbaan en volwassewording van die standerd ses-leerling te wees (Woods & Measor, 1984:468; Leyden, 1985:52).

Die nuwe skooljaar hou vir die kinders besondere vrese en angsgevoelens in. Daar is 'n nuwe en groter skoolgebou wat op hulle wag; gespesialiseerde onderwys; nuwe vorme van dissipline en gesag; ouer kinders wat hulle kan karnuffel en intimideer; meer huiswerk, hoër eise wat aan hulle werkvermoë gestel gaan word; besluite van deurslaggewende belang in verband met hul keuse van tipe hoërskole; die kursus of studierigting wat hulle gaan volg; vakkeuses; die moontlike verbreking van vriendskappe en onbekende onderwysers (Kok et al., 1982:159; Woods & Measor, 1984:468; Anoniem, 1988:260; Petrie, 1990:218; Varner, 1962:30).

Hierdie negatiewe verwagtinge wat die nuweling in verband met die sekondêre skool koester, word nie uit die lug gegryp nie. Dit het sy oorsprong in mites wat hy te hore gekom het, soos bendegroepe wat nuwelinge dwing om

lang afstande te hardloop; onderwysers wat aggressief optree wanneer 'n leerling 'n toets druip; homoseksuele onderwysers; lewendige rotte wat oopgesny moet word. Hierdie wolhaarstories maak gewoonlik 'n diepe indruk op die leerling en die vrese wat hy reeds koester, word net vererger (Woods & Measor, 1984:468).

Alhoewel dit uit die voorafgaande inligting wil voorkom asof die oorgangsfase slegs die negatiewe wil beklemtoon, is dit tog nodig dat ook die positiewe met betrekking tot die oorgangsperiode kortliks uitgelig word.

Die oorgangsfase van 'n primêre na 'n sekondêre skool is vir die meeste leerlinge nie 'n negatiewe ervaring nie en baie leerlinge deurloop hierdie skoolomwenteling met groot sukses. Baie standerd sesse ervaar die oorgangsfase as positief en die nuwe skool as uitdagend, stimulerend en interessant. Dit is die minderheid standerd ses-leerlinge wat probleme ondervind en dit moeilik vind om die eise van die sekondêre skool die hoof te bied. Gewoonlik ondervind sulke leerlinge aanpassingsprobleme op ander terreine en vaar hulle swak op akademiese gebied (Anoniem, 1988:260).

Dit is dus duidelik dat nie alle leerlinge die nuwe skool op presies dieselfde wyse beleef nie. Vir somiges bied die oorgangsfase 'n gulde geleentheid tot selfverwesenliking, terwyl daar ook 'n groep leerlinge is vir wie die junior sekondêre fase vrees en angs inhoud.

Die doel van hierdie navorsingstudie is egter nie om 'n vergelyking tussen voorgenoemde groepe te tref nie, maar om aandag te skenk aan aspekte van verandering en die houding van die kind oor die algemeen in die nuwe skoolfase.

Die eerste paar weke in die sekondêre skool word daardeur gekenmerk dat onderwysers en leerlinge hulle beste front voorhou - veral teenoor mekaar. Leerlinge is oorgretig om korrek en voorbeeldig op te tree, bevele te gehoorsaam, reëls na te kom en onderwysers se vrae met 'n see van hande te beantwoord. Oënskynlik is alle leerlinge gelukkig en tevrede. Tog is dit so dat verandering ook 'n mate van ongerief veroorsaak. Verandering beteken dat daar van die bekende afskeid geneem moet word en dat 'n onbekende toekoms tegemoet gegaan word. Om te verander verg dus dat daar opnuut beplan en voorberei moet word vir die vreemde en dikwels onbekende (Woods & Measor, 1984:53).

Namate die weke vorder, begin die aanvanklike onbekende die bekende word en raak leerlinge ook "makker". Elkeen se eie identiteit tree na vore. Dissipline begin verflou en leerlinge begin op banke en teen mure skryf. Nie alle leerlinge reageer egter op dieselfde wyse nie. Sommige leerlinge sal glad nie vandalistiese neigings toon nie, terwyl ander weer alle bestaande reëls en regulasies sal omvergooi en hulle eie stel reëls "invoer", dikwels tot ongerief van ander leerlinge (Woods & Measor, 1984:468; Leyden, 1985:53).

Leerlinge begin ook om 'n onderskeid tussen vakke te tref. Vakke soos Wiskunde is "waardevol" en geniet meer aandag, terwyl vakke soos Musiek as "waardeloos" beskou word. Die dissipline in laasgenoemde klasse laat dan ook dikwels veel te wense oor. Die mening word dus gehuldig dat Wiskunde meer moontlikhede as Musiek bied (Woods & Measor, 1984:468).

Wanneer 'n kind baie klein is, is hy geneig om eerder alleen as in groepverband te speel. Namate hy ouer word, begin hy geleidelik om met ander maats te speel en word hulle deur mekaar se optredes en houdinge beïnvloed. 'n Kind se vroeë kontak met ander kinders in speelgroepe en kleuterskole help hom later in sy sosialisering met vreemde persone en groepe mense met wie hy in aanraking kan kom (Leyden, 1985:20-21).

In die sekondêre skool ondergaan die kind 'n proses van sosialisering. Sy verhouding met ander mense begin vir hom belangrik word en hy wil graag hê dat al sy dae goedgekeur word. Dit is veral vir hom belangrik dat hy deur sy eie ouderdomsgroep goedgekeur word. Daar bestaan die behoefte by hom om aan iemand te behoort. Mitchell, soos aangehaal deur Boshoff (1980:50), beskryf hierdie behoefte as "a general sense of membership in a group or particularly with another person or outside group". Hierdie behoefte maak kinders op mekaar aangewese en stimuleer hegte verhoudings (Boshoff, 1980:50; Woods & Measor, 1984:268). Standaard ses-leerlinge hou dikwels 'n front van beleefdheid teenoor mekaar voor, omdat hulle deur die groep aanvaar wil word. Hierdie optrede baan ook die weg vir die sluit van nuwe vriendskappe, aangesien talle hegte vriendskapsbande uit die dae van die primêre skool in die sekondêre skool begin verbrokkel. Terwyl die kind dus ontwikkel, verander sy behoeftes ten opsigte van die sosiale sy van sy lewe en word ander eise aan vriendskapsverhoudinge gestel. Hierbenewens word daar ook stelselmatig minder vriendskappe gesluit. Dit is verder interessant dat veral seuns op hul weg na volwassenheid hulle toenemend van die goedkeuring van 'n groep kan losmaak (Garbers et al., 1983:34; Monteith et al., 1988:98).

Gedurende sy standerd ses-jaar assosieer die kind hom ook met maats in wie hy 'n weerspieëling van sy eie identiteit kan sien. Akademiese belangstelling, asook houding teenoor skool en geslag, vorm gewoonlik die basis vir hierdie assosiasies. Die geslagsassosiasie is belangrik vir latere seksuele verhoudinge. "An essential part of adolescence is learning to feel comfortable with one's own sexuality in the presence of the opposite sex to precede the development of a full sexual relationship" (Lindsay, 1983:138).

3.6 GROEPVORMING

Adolesensie word in drie fases verdeel: vroeë, middel- en laatadolesensie. In die vroeë adolessente stadium (elf, twaalf en dertien jaar) word vriendskapsbande gekenmerk deur 'n blote bymekaarwees, eerder as 'n ernstiger verhouding. Die groep waarmee hy hom assosieer, is vriende met wie hy plesier kan meemaak. Tydens hierdie stadium ontbreek eienskappe soos diepte, gevoel en wederkerigheid. Dit is eers vanaf die veertiende jaar dat die klem in groeppvorming op sekuriteit begin val. Die kind soek nou lojaliteit en geloofwaardigheid in 'n vriendskap. Hy wil hom nie met 'n groep assosieer waar individue hom in die rug sal steek nie. Dit is vir hom belangrik dat die groep aan sy emosionele en sosiale behoeftes sal voldoen (Curtis & Bidwell, 1977:59; Coleman, 1980:92; McDowell et al., 1982:138 - 139). In standerd ses is die kind dertien of veertien jaar oud en die moontlikheid is baie sterk dat hy spoedig vriendskapsgroepe sal opsoek wat dieselfde belangstelling as hy deel.

Dit wil voorkom asof groepe in verskillende "eenhede" verdeel kan word. Dit is vanselfsprekend dat die nuwe standerd ses-leerling hom by 'n groep sal voeg by wie hy

om die een of ander rede aansluiting vind. Woods en Measor (1984:468) onderskei tussen drie groepe. Eerstens is daar groepe wat op akademiese gebied saamwerk en mekaar sodoende ondersteun. Die tweede groep is dié wat nie net op skool nie, maar ook buite skoolverband vriende is. 'n Derde groep is veral dogters wat twee-twee groepe vorm, onafskeidbaar van mekaar is, in mekaar se ouerhuise oornag en die een naderhand die ander een se selfbeeld reflekteer en "aanneem". Hierdie voorbeelde van groeppvorming is in wese 'n onderverdeling van Coleman (Adelson et al., 1980:417-418) se siening oor groepe, te wete die massagroep en die kliekgroep. In 'n sekondêre skool word kliekgroepe eerder as massagroepe aangetref. Die kenmerke van eersgenoemde groep sal nou kortliks bespreek word.

'n Kliekgroep is 'n kleiner groep as 'n massagroep en bestaan gewoonlik uit twee tot nege kinders. Die gemiddelde kliekgroep bestaan uit vyf lede. Kliekgroepe laat nie maklik buitestaanders toe nie en tydens die vroeë adolessente stadium is dit opvallend dat lede van die teenoorgestelde geslag nie maklik in die groep opgeneem word nie. Dit is eers gedurende die middeladolessente stadium dat heteroseksuele verhoudings ontstaan. In teenstelling met massagroepe, wat hulle aktiwiteite soos dans en partytjies oor naweke reël, is kliekgroepe meer geneig om hulle aktiwiteite gedurende die week te organiseer. Om 'n kliekgroep opsommenderwys te beskryf, is Hollingshead (1949) se definisie baie treffend:

A clique comes into existence when two or more persons are related to one another in an intimate fellowship that involves going

places and doing things together, a mutual exchange of ideas, and the acceptance of each personality by the other.

(Coleman, 1980:417; Herbert, 1987:49).

3.7 WEDERSYDSE VERHOUDINGE

Nie net ervaar die standerd ses-leerling 'n verandering wat skole aanbetref nie - ook sy liggaam verander as gevolg van seksuele ontwaking. Verhoudings met die teenoorgestelde geslag verkry prominensie en die skool is 'n belangrike omgewing waar wedersydse verhoudinge kan ontwikkel. Aktiwiteite wat deur skole aangebied word, soos dans- en klaspartytjies en sportbyeenkomste bied aan leerlinge, veral standerd sesse, 'n gulde geleentheid om die teenoorgestelde geslag beter te leer ken en verhoudings aan te knoop. Met die aanknoop van wedersydse verhoudings, vervaag die vorming van afsonderlike seuns- en dogtersgroepe. Wedersydse verhoudings word egter nie voor die voet aangeknoop nie en die gewoonte van sekere dogters om met seuns te flankeer, word dikwels deur sogenaamde "akademiese groepe" as onverantwoordelik bestempel (Adams, 1980:266; Woods & Measor, 1984:468).

Wedersydse verhoudings word ook gekenmerk deur enkele konflikte. Benewens verskille in persoonlikheid, agtergrond en belangstellings is daar ook nog die ouderdomsverskil. Gedurende die kinderjare is die seun fisiek sterker en groter as die dogter. Reeds van jongs af sien die seun dat volwasse mans sterker en langer is as volwasse vrouens en hy ervaar dit as 'n absolute werklikheid. Wanneer liggaamlike verandering tydens die puberteitsjare intree, is die seun skielik verward, ontsteld en verslae. Die dogters is nou skielik groter,

en hy korter, kleiner en swakker. Dogters stel ook belang in wedersydse verhoudings op 'n stadium waar seuns nog nie gereed is daarvoor nie. Die seun bevind hom nou in 'n konfliktsituasie, aangesien hy hom tot dusver as superieur beskou het (Curtis & Bidwell, 1977:36).

Omdat seksuele bewuswording in hierdie tydperk van die kind se ontwikkeling 'n prominente rol speel, kan nog enkele verskille tussen die twee geslagte uitgelig word, aangesien dit ook 'n invloed op verhoudings kan hê.

Geslagtelike sowel as psigies-geestelike verandering word deur bepaalde klierwerkinge beïnvloed en hoë eise word in hierdie periode aan die kind gestel. Die verskil in vitaliteit tussen seuns en dogters gedurende hierdie stadium is opvallend. Die standerd ses-seun se vitaliteit neem toe. Liggaamlike prestasies is vir hom belangrik en hy begin om aktief aan sport deel te neem. 'n Afname in die dogter se vitaliteit is duidelik sigbaar: lewenskrag en lewenslustigheid ontbreek, vermoeidheid, klagtes oor hoofpyn en maagpyn is nie onbekend nie en tree veral tydens die onmiddellike voormenstruele periode in. Die faktore lei dikwels tot prikkelbaarheid, koppigheid en negatiwisme. Sy word maklik gekwets en kan nie verdra dat iets in haar weg gelê word nie (Van Niekerk, 1984:131).

3.8 SELFRESPEK

Om agting vir jouself en eerbied vir jou eie persoonlikheid te hê, is in die totaliteit van menswees opgesluit. Omdat skoolfaktore 'n belangrike rol in die ontwikkeling

van 'n kind speel is dit nodig dat die begrip "self-respek" bespreek word, veral in die lewe van die standerd ses-leerling.

Vir die standerd ses-leerling is dit belangrik wat ander van hom dink. Besonder betekenisvol is die terugvoering wat hy van diegene kry wat vir hom belangrik is, naamlik sy ouers, onderwysers en vriende. Hierdie terugvoering dien as evaluering van die self en vorm deel van sy selfbegrip en die wyse waarop hy homself ervaar (Anoniem, 1990:2; Juhasz, 1989:581).

Dit is vir die kind belangrik om homself te ontdek. In sy soeke na 'n eiewaarde vergelyk hy homself met andere. Hy wil graag self iemand wees. Sy "selfbeeldspieël" is 'n weerspieëling van hoe hy moet optree. Skielik toon hy belangstelling in sy uiterlike; kleredrag en haarstyl geniet aansienlike aandag. Sy selfontdekking gaan egter ook gepaard met 'n wisseling in gemoedstoestand, omdat die ontdekking van die self oor 'n lang tydperk, dikwels jare, en tot in volwassenheid kan strek. Met tye is hy opgewek en selfversekerd, later voel hy teneergedruk en onseker. Die een oomblik wil hy saam met ander wees; 'n ruk later wil hy alleen wees (Van Niekerk, 1984:131).

Selfrespek ontwikkel vanuit 'n positiewe of negatiewe terugvoering van hegte assosiasies. Dit begin reeds op 'n baie vroeë ouderdom en hier speel ouerlike invloed 'n beslissende rol. Ouers kan help om hulle kind 'n positiewe selfrespek te help ontwikkel, sodat die kind in sy latere lewe op sy selfrespek kan steun. Die teen-deel is egter ook waar. Baie ouers breek hulle kind se selfrespek af deur hom te ignoreer. Aanmerkings teenoor die kind is nie noodwendig opsetlik negatief nie, maar die kind kan die aanmerking op so 'n wyse interpreteer dat hy 'n gevoel van waardeloosheid en lompheid ervaar.

'n Kind kan die woorde vergeet wat hom toegevoeg word, maar hy mag dalk nooit vergeet hoe die ouer hom laat voel het nie. 'n Lae selfrespek hou gewoonlik verband met depressie, angs en swak akademiese prestasie. So 'n kind wil ook die skool vroeër verlaat omdat hy nie sukses kan behaal nie. Ander eienskappe en gevoelens waarmee leerlinge met 'n lae selfrespek worstel, is onder meer die volgende: swak sosiale verhoudinge, sosiale isolering, 'n gevoel dat ander hulle nie verstaan, respekkeer en vertrou nie en 'n gebrek aan selfvertroue, werkywer en leierseienskappe (Anoniem, 1990:1; Coleman, 1980:47-48).

Selfrespek speel in die skool eweneens 'n beslissende rol. 'n Kind kan baie intelligent wees, maar homself as dom beskou, as gevolg van negatiewe aanmerkings deur 'n onderwyser. Negatiewe aanmerkings het 'n nadelige uitwerking op kinders omdat hulle populêr wil wees. Baie kinders bou hulle gevoel van selfrespek op hulle populariteit. As hulle selfrespek dus aangetas word, beïnvloed dit ook hulle populariteit en voel hulle minderwaardig. 'n Gevoel van fisiese minderwaardigheid kan ontstaan en siektes soos Anorexia Nervosa en Bulimia Nervosa word hiermee in verband gebring. In die geval van Anorexia Nervosa is dit 'n poging om selfrespek te verkry deur fisiese aantreklikheid (Anoniem, 1990:1).

Dit is duidelik dat selfrespek 'n noodsaaklike rol in die lewe van 'n kind speel. Indien die kind se selfrespek deur die jare skade gely het, bly dit nog altyd die taak van die ouer en onderwyser om hom te motiveer, moed in te praat, positief te beïnvloed en erkenning te gee vir wat hy is en wat hy bereik het.

'n Identiteit word gedefinieer as 'n "eenheid van wese"; "volkome ooreenstemming", "persoonsgelykheid"; "persoonlikheid"; "eenheid en voortbestaan van persoonlikheid, individualiteit" (HAT, 1983:427).

Uit voorafgaande is dit duidelik dat 'n eie identiteit die totale wese van 'n mens insluit en nie as 'n afsonderlike kompartement funksioneer nie. 'n Identiteit sê wie en wat die mens is; bepaal sy optrede, denke en lewenswyse.

Die vorming van 'n eie identiteit is belangrik. Reeds in die kinderjare begin 'n eie identiteit vorm aanneem. 'n Identiteit wat op 'n stewige grondslag gebou is, is 'n beslissende faktor in die hantering van fisieke, emosionele en sosiale druk of probleme in 'n kind se adolessente tydperk. Volgens Gerdes et al. (1988:315) moet talle spesifieke sake gekonfronteer en opgelos word om 'n gevoel van identiteit te bemeester. Besluite moet byvoorbeeld ten opsigte van beroepskeuses geneem word; 'n sintese tussen persoonlike behoeftes en die eise van die samelewing moet bereik word; 'n stel morele beginsels en waardes moet vasgelê word.

Sou sy identiteitsvorming op 'n wankelende grondslag plaasvind, bestaan daar 'n sterk moontlikheid dat hy probleme sal ervaar om 'n positiewe identiteit te vorm. Faktore wat in dié verband 'n rol speel, is innerlike onrus asook onstabiliteit veroorsaak deur verwarring en ongerief, wat selfs in die vorm van gedragsafwykinge tot uiting kan kom (Protinsky, 1988:67).

Adolescente wat geen gedragsafwykinge toon nie, het 'n sterker identiteitsgevoel as dié met gedragsafwykinge. Daarteenoor is leerlinge met 'n swakker identiteitsgevoel minder daartoe in staat om krisis te hanteer. Gesinsverhoudinge speel in dié verband 'n essensiële rol. Die adolescent se ontdekking van 'n identiteit is sterker in gesinne wat 'n bevredigende besluitnemingsproses openbaar. Die moeder-adolescent-verhouding het ook 'n invloed op die adolescent se identiteit. Die affektiewe kwaliteit van die moeder-adolescentverhouding kan bepalend wees vir die ontdekking van die adolescent se identiteit (Protinsky, 1988:67; Papini et al., 1989:463).

Die ontdekking van 'n identiteit is die sterkste waar moeders die adolescent se optrede goedkeur, maar ontevrede is met die affektiewe kwaliteit van die moeder-adolescentverhouding. Die affektiewe kwaliteit van die vader-seunverhouding beïnvloed ook die ontdekking van 'n identiteit. Die ontdekking van 'n eie identiteit is die sterkste waar vader en seun se optrede teenoor mekaar botsend van aard is en die kwaliteit van die affektiewe in hulle verhouding onbevredigend is. 'n Emosionele afstand in die verhouding tussen ouer en kind kan die kind se ontdekking van homself vergemaklik. So 'n emosionele verwydering tussen ouer en kind en 'n "wanbalans" in die affektiewe kwaliteit van 'n verhouding, sinspeel nie noodwendig op die negatiewe nie; intendeel, dit is essensieel vir 'n konstruksie of fondament waarop 'n stewige identiteit gebou kan word (Papini et al., 1989:463-464).

Soos blyk uit die voorafgaande gedagtes, waar emosionele verwydering uitgelig is, gaan die proses van soeke, vorming, ontdekking en skepping om 'n identiteit te verkry noodwendig gepaard met wrywing. Die soektog na 'n

identiteit word daarom dikwels gekenmerk deur 'n verwerping van ouerlike gesag, asook 'n tydperk van opstand.

Hierdie "rebellie" beïnvloed die innerlike wese van die kind positief en wel in so 'n mate dat sy opstand hom bevry van sy identifisering met sy kinderjare saam met sy ouers en die gesag wat hulle oor hom as kind uitgeoefen het. As identiteitsoeker ervaar die jong adolessent 'n mate van 'n krisis en 'n oorgawe. In sy sogenaamde krisistydperk is hy voortdurend op soek na betekenisvolle alternatiewe om sy identiteit te help vorm. Oorgawe verwys na die omvang waarmee hy 'n belegging in sekere van hierdie alternatiewe gaan maak. So 'n belegging is 'n vorm van sy identiteit. Die identiteitsoeker ondergaan eers 'n krisis, waarna hy dan deur middel van oorgawe(s) stabiliseer. Laasgenoemde stelling is alleenlik van toepassing op die suksesvolle identiteitsoeker. Adolessente met verwarde identiteit ondergaan nóg 'n krisis, nóg 'n oorgawe (Cella et al., 1987:849; Sabatelli & Mazor, 1985:619).

Die soeke na 'n identiteit is 'n navorsingstudie op sy eie. Daar word met voorafgaande volstaan, aangesien identiteitsvorming saam met ander emosionele gebeure en liggaamlike ontwikkeling deel is van 'n tydperk waardeur 'n adolessent moet worstel.

3.10

DIE WILSLEWE

Die wilslewe van 'n kind is sy wens of strewe om iets te doen of te bereik. 'n Standaard ses-leerling betree die sekondêre skool met 'n doelgerigte toekomsvisie. Sy uiteindelijke beroep mag nog verskuil wees, tog bestaan daar by hom 'n innerlike begeerte om vir homself 'n doel te stel wat hy met sukses sal bereik.

In die mens is basiese stukragte aan die werk om hom tot handeling te aktiveer. Hierdie stukragte is die nastrewing van 'n doel en die wil om dit te verwenslik. Die wil is 'n gekompliseerde funksie, daarom dat egte wilsbelewinge nie by klein kindertjies voorkom nie. Net soos wat identiteitsvorming nie aan 'n spesifieke tyd gekoppel kan word nie, kan die wilsontwikkeling nie aan 'n bepaalde tydperk verbind word nie. Die wilsontwikkeling by die kind vind geleidelik plaas, deur middel van suggestie, voorbeelde van ander, oorreding en gesag (Barnard et al., 1972:295; Kok, 1982:9).

Die mens se hele wese sentreer om die verwesenliking van sekere doelstellinge. Wanneer hierdie strewinge nie vervul word nie, kan dit aanleiding gee tot konflikte en frustrasies. Vir die standerd ses-leerling kan konflik in die skoolsituasie tot swak prestasie lei. Dit is egter 'n kenmerk van die jong adolessent dat hy gedurende dié tydperk in sy wilslewe selfvertroue en beslistheid ontwikkel - 'n teken van volwassenheid. Deur beslissings te maak, gee die jeugdige vorm aan sy toekoms. Mettertyd is daar 'n bepaalde gerigtheid in sy strewe (Barnard et al., 1972:295; Kok, 1982:2).

Kenmerkend van die adolessent in sy wilsontwikkeling is 'n wisselvalligheid in sy wilslewe. In sommige gevalle openbaar hy volslae willoosheid, wat dan weer afgewissel word deur 'n kragtige wilslewe. Die tydperk word gekenmerk deur 'n opbruisende driflewe, eiewysheid en koppigheid, wat dikwels botsings met ouers en opvoeders veroorsaak (Barnard et al., 1972:295).

SELFBEELD EN DIE OORGANGSFASE VAN DIE PRIMÊRE NA DIE SEKONDÊRE SKOOL

Volgens Plug et al. (1989:318) is die begrip selfbeeld, wat ook begrippe soos selfkonsep, selfbegrip en self insluit, 'n persoon se siening en evaluering van homself. Dit sluit kognitiewe, emosionele en evaluatiewe elemente in.

Coopersmith (1967), soos aangehaal deur Richman et al. (1985:555), definieer die begrip selfbeeld as die evaluatiewe komponent van selfkonsep, wat verwys na 'n persoon se gevoelens van selfwaarde. Vir Rosenberg en Simmons (1972), aangehaal deur Richman et al. (1985:555), is die begrip selfbeeld multidimensioneel en weerspieël die totale of oorkoepelende gevoelens van eiewaarde waarna verwys word as globale of algemene selfagting of selfrespek.

'n Individue se selfbegrip word egter nie reeds met geboorte vasgelê nie, maar ontwikkel geleidelik deur verskillende stadia: baba, kind, adolessent en volwassene. Wanneer die adolessent sy bepaalde vlak van kognitiewe funksionering bereik het, is hy ook beter in staat tot selfwaarneming, selfanalise, selfkritiek en 'n mate van objektivering van die self. Gevolglik kan hy ook 'n vergelyking van die eie self met dié van andere tref. Dit is ook gedurende hierdie tydperk dat hy tot 'n ontmoeting met die self kom. 'n Ontmoeting met die self lei weer tot selfaanvaarding (Boshoff, 1980:40; Gerdes et al., 1988:92-93).

Namate 'n kind in sy skoolloopbaan vorder, meet hy homself voortdurend aan die norme en waardes van die samelewing. Die standaarde van vriende en die portuurgroep is ook gedurende die adolessente jare 'n

besonder belangrike maatstaf vir die beoordeling van die self. Gedurende dié tydperk wil hy ook onafhankliker van sy ouers word en kan die adolessent 'n tyd lank op sy gelykes vir ondersteuning en selfdefiniëring steun. Op so 'n wyse vind hy ook deur eksperimentering en eksplorاسie sy uiteindelijke volwasse identiteit. Om te verhoed dat sy identiteit ongebalanseerd ontwikkel, moet die adolessent die moed aan die dag lê om homself oop te stel en vatbaar te bly vir invloede. Openbaar die adolessent 'n oordrewe bemoeiing met die self op soek na 'n eie identiteit, kan dit net nadelige gevolge inhou en in hierdie verband is eweneens 'n gesonde balans nodig (Boshoff, 1980:61; Gerdes et al., 1988:93)

In skoolverband is dogters met 'n sterk selfbeeld se houding teenoor skool, belangstelling in skoolwerk en sosiale aanpassing positiewer as dié met 'n swakker selfbeeld. 'n Swak selfbeeld gaan gepaard met negatiewe gedagtes en negatiewe eienskappe. Met die oorgangsfase van die primêre na die sekondêre skool wil dit voorkom asof sekere faktore vir die eerste keer in werking gestel word. Hierdie faktore kan 'n invloed uitoefen op sosiale verhoudinge, persoonlikheid en die skoolmilieu. Faktore wat hier genoem kan word, is die kennismaking met 'n baie wyer sosiale omgewing as waarmee hulle in die primêre skool bekend was; 'n hernieude belangstelling in skoolaktiwiteite; tuiswerk met 'n totale nuwe karakter; 'n groeiende bewuswording van verhoudinge met ander (Metcalf, 1981:73; Vermeulen, 1985:1).

Liggaamsbou speel ook 'n belangrike rol in 'n dogter se selfbeeldvorming. Dogters wat aan vetsug ly, het oor die algemeen selfbeeldprobleme omdat hulle dikwels die spot van hulle vriende en vriendinne is. Hierdie dogters word ook gewoonlik by sosiale geleenthede uitgesluit of hulle vermy sulke byeenkomste omdat hulle lig-

gaamsbou deur ander "gekritiseer" word. Vanselfsprekend sal die dogters se selfbeeld geknou word en word hulle persoonlike ontwikkeling as gevolg van hulle probleem benadeel. Daar is ook bevind dat selfs na gewigsverlies, dogters nog steeds met persoonlikheidsprobleme worstel (Fowler, 1989:558).

'n Goeie selfbeeld gaan gepaard met positiewe gedagtes en eienskappe, asook 'n positiewe innerlike selfwaarde. 'n Positiewe innerlike selfwaarde laat 'n persoon "voel" dat sy lewe die moeite werd is. Daarom sal dogters met 'n goeie of sterk selfbeeld die faktore in die vorige paragraaf genoem op 'n meer positiewe vlak as dié met 'n swakker selfbeeld beleef. Eersgenoemde dogters kom maklik met hulle klasmaats oor die weg, hulle houding teenoor die sekondêre skool is optimisties, hulle presteer beter, is gemotiveerd en aanvaar die waardes, doelstellinge en prestasies van die skool (Metcalf, 1981:73-74; Vermeulen, 1985:1).

Die verskil tussen seuns met 'n sterk selfbeeld en dié met 'n swak selfbeeld is eweneens opvallend. Eersgenoemde groep is minder gespanne, is akademies meer positief ingestel en openbaar 'n gebalanseerde verhouding teenoor hulle klasmaats. Enkele ander eienskappe waaroor dié seuns beskik, is onafhanklikheid en skeppingsvermoë; geloof in hulleself as mense, hul vermoëns en oortuigings. Hulle is nie behep met persoonlike probleme nie; toon 'n oopheid vir ander mense, hulle idees en probleme; neem aan groeps gesprekke deel en is nie net luisteraars nie; is bereid om fisiek te waag, byvoorbeeld met 'n speletjie of 'n sportsoort en voel vry om 'n mening te lug al is daar teëstand of verskil van opinie (Schulze & Van Rooyen, 1989:3-4; Metcalf, 1981:75).

Volgens Schulze en Van Rooyen (1989:4) toon seuns met 'n lae selfbeeld die volgende eienskappe: hulle het min vertroue in hulleself, is selfbewus en behep met persoonlike en innerlike probleme, luister eerder as om iets te sê; verkies afsondering eerder as deelname; is in hulself gekeer en reik nie uit na ander mense nie; neem nie die vrymoedigheid om ongewild te wees deur byvoorbeeld 'n ongewone uitlating te maak of van mening te verskil nie en is soms onseker van hul eie geslagtelikheid.

Gerdes et al. (1988:93-94) tref ook 'n onderskeid tussen 'n buigsame en 'n rigiede selfbeeld. 'n Kind met 'n buigsame selfbeeld maak voorsiening vir verandering. Sy selfbeeld ontwikkel optimaal wanneer hy in staat is om 'n realistiese waarneming te maak van teenstrydighede tussen die verwagtinge wat hy vir homself koester en sy werklike prestasie.

Kinders met 'n rigiede of diffuse selfbeeld bied weerstand teen verandering. Hulle verwerk hulle ervarings bloot om by hul selfbeoordeling aan te pas. 'n Kind wat homself as hoogs intelligent beskou, kan so 'n selfbeeld behou, selfs al druipt hy in die een eksamen na die ander. Hy ondergaan min verandering en sy verskonings en verduidelikings oor sy mislukkinge klink oortuigend. Hy handel dus streng volgens sy selfbeeld. 'n Krisis kan ontketen word wanneer hy met 'n gebeurtenis gekonfronteer word waar die teenstrydigheid tussen sy selfbeeld en ervaring deur verwringing van die werklikheid nie met mekaar versoen kan word nie (Gerdes et al., 1988:94).

Navorsers, waaronder Youngs et al. (1990:339), het die uitwerking van stres op die selfbeeld van adollesente nagevors. Hulle het bevind dat negatiewe gebeure soos akademiese agteruitgang, ernstige siekte of

beserings onder gesinslede, egskeiding en die afdanking van 'n ouer deur sy werkgewer, tog 'n invloed op die selfbeeld van die adolessent het. Stresvolle gebeure wat voortdurend voorkom, laat hulle ook met 'n gevoel dat hulle nie ten volle in beheer van hulleself is nie. Uit die ondersoek het dit egter ook geblyk dat sekere adolessente positief reageer op negatiewe gebeure, alhoewel dié groep in die minderheid was.

Daar is ook bevind dat die verband tussen spesifieke negatiewe gebeure en die selfbeeld sterker na vore getree het as die verband tussen stres oor die algemeen en die selfbeeld. Dit is dus 'n bewys dat die impak van sekere negatiewe gebeure tog 'n invloed op die selfbeeld van die adolessent het (Youngs et al., 1990:339).

Die mening kan dus gehuldig word dat leerlinge met 'n sterk selfbeeld die oorgangsfase van die primêre na die sekondêre skool nie as 'n traumatiese ervaring sal beleef nie. Die talle stressors waarmee dié groep leerlinge in die sekondêre skool te kampe mag hê, behoort daarom nie 'n negatiewe uitwerking op hulle akademiese loopbaan te hê nie. Hulle behoort ook die eise van 'n sekondêre skool te bowe te kom. Leerlinge met 'n swak selfbeeld behoort die onmiddellike aandag van die onderwyser te geniet. Dit is juis dié leerlinge wat ook deel moet uitmaak van 'n gelukkige skoolgemeenskap en "opgehef" behoort te word tot aktiewe individue, sodat hulle nie saam met die massa verdwyn en as doellose en dwalende skoliere "funksioneer" nie. Elke skoolkind is 'n unieke wese met 'n eie selfbeeld en persoonlikheid, wie se volkome reg dit is om sy plek as volwassene vol te staan. In wese is dit die kern van die opvoeding: die uitskakeling van

faktore wat die kind op sy weg na volwassewording strem; om hom nie alleen te laat nie, maar hulp, leiding en ondersteuning aan te bied. Elke kind moet die voorreg beleef om koersvas te ontwikkel.

3.12 SELFVERTROUE

Dit wil voorkom asof die begrip selfvertroue in die navorsingsliteratuur verskraal word. Tog is dit 'n belangrike eienskap waaroor elke kind behoort te beskik, omdat hy vertroue in sy eie waarde en bekwaamhede moet hê. Schafer (1987:236) ag selfvertroue as 'n noodsaaklike kenmerk waaroor 'n individu moet beskik: "Confidence refers to trust in one's abilities to master a difficulty or task. The opposite of confidence is self-doubt ... Confidence, a vital ingredient in mobilizing positive stress for peak performance ..." Vir 'n standaard ses-leerling kan selfvertroue talle moontlikhede ontsluit. Om die uitdagings wat op sy pad kom die hoof te bied, moet hy oor selfvertroue beskik. Dit is belangrik dat elke opvoeder aan die kind hulp en leiding bied om aan sy selfvertroue te bou.

'n Kind wat homself vertrou, het geloof in homself. Hy het ook 'n "gevoel" dat hy homself kan vertrou. Sulke kinders is gewoonlik bekwame en getroue skoliere, hulle kom beloftes na, is voorbeeldig en het 'n wye vriendekring (Vermeulen, 1985:7-8).

'n Kind met min of geen selfvertroue gesels nie met ander mense behalwe sy huisgenote nie, huil maklik omdat hy vrees en angs ervaar en ontduik situasies wat hy nie kan hanteer nie (Vermeulen, 1985:8).

Nie alle kinders is wenners nie. Daar word dikwels ver-
geet dat vir elke wenner daar 'n hele paar verloorders
is. Te dikwels word die verloorders as swakkeling en
mislukkings afgemaak. Omdat mededinging egter deel van
'n kind se lewe is, ook in standerd ses, moet selfver-
troue hom voorberei vir die werklike lewe (Anoniem,
1989:8).

Omdat die bouproses om selfvertroue te ontwikkel die
kern van 'n kind se lewe vorm, word daar vervolgens
aandag aan enkele boustene gegee.

'n Kind moet 'n uitdaging soek of aanvaar. Sonder
uitdagings ontplooi 'n kind se potensiaal nie ten volle
nie. 'n Uitdaging wat deur ander aan hom gestel word,
moet egter in pas met sy vermoë wees. Om 'n gemiddelde
skolier te vra om met geen punt onder 80% tevrede te
wees nie, is om oordrewe klem op sukses te lê. Sy
akademiese belangstelling sal mettertyd taan (Schafer,
1987:236; Anoniem, 1989:8).

Die kind moet geleer word om nie sy mislukkings weg te
steek nie. Dit is goed vir hom om te weet dat sy ouers
en onderwysers ook foute maak of gemaak het en nogtans
sukses behaal het. Niemand is volmaak nie. Hy moenie
tou opgooi nog voordat hy 'n taak aangepak het nie. In-
teendeel. Hy moet sy opdrag positief bejeën (Schafer,
1987:236; Anoniem, 1989:9).

Nog enkele boustene wat, volgens Schafer (1987:236-237)
en Anoniem (1989:8-9), gebruik kan word om selfvertroue
te verhoog, is die volgende:

- . 'n Kind moet uiting aan sy gevoelens gee en gehelp
word om 'n beter beeld van homself te verkry.

- . Hy moet erkenning kry vir dít wat hy al bereik het.
- . Hy moet vreugde ervaar wanneer 'n opdrag of taak uitgevoer word, al hou hy nie daarvan nie. Die doel is nie om elke keer te wen nie.
- . Hy moet leer om homself krediet te gee vir dit wat hy bereik het.
- . Hy moet komplimente van ander persone aanvaar en nie skaam of verleë oor 'n prestasie voel nie. Komplimente is belangrike boustene vir selfvertroue.
- . Opvoeders moet 'n gesonde houding teenoor wen en prestasie inneem. Onbesorgde genot, eerder as prestasie, behoort aangemoedig te word.
- . 'n Kind moet leer om hard te werk om 'n uitdaging te oorwin. Die kind moet die uitdaging bemeester en nie omgekeerd nie.
- . 'n Kind moet moed ingespraak word, al het hy swak in sekere vakke presteer. Woorde soos "Jy het alles verbrou", is afbrekend.
- . Hy moet altyd gereed wees om nuwe en groter uitdagings te aanvaar. 'n Standerd ses-leerling met selfvertroue kan die talle nuwe en onbekende uitdagings in die sekondêre skool met gemak oorbrug. Elke nuweling se persoonlike leuse behoort die volgende woorde in te sluit: "Ek glo dat ek my beste gaan lewer" en "Ek is deeglik voorbereid en daarom weet ek dat ek baie goed gaan vaar". 'n Opvoeder behoort daarteen te waak dat 'n kind se selfvertroue handuit ruk. Hy kan die kind so lei dat sy selfvertroue nie gebou is op die ego, die eie ek en

selfvoldaanheid nie, maar op die wete dat alle uitdagings onlosmaaklik aan die volgende spreuk gekoppel is: "Vertrou volkome op die Here en moenie op jou eie insigte staat maak nie" (Spreuke 3:5).

3.13 PRESTASIEPEIL

'n Hoofstuk oor die standerd ses-leerling is onvolledig as daar nie ook enkele gedagtes oor die leerling en sy prestasiepeil gewissel word nie. Sy skoolloopbaan is immers gemik op die akademiese, wat ook prestasie insluit.

Volgens Gerdes et al. (1988:273) en Herbert (1987:149) motiveer die behoefte aan prestasie die individu om mee te ding en na sukses te strewe. 'n Sterk behoefte aan prestasie verseker ook dat 'n individu so doeltreffend en onafhanklik moontlik beheer oor 'n situasie verkry. Wanneer hy ander persone oortref en beter as hulle presteer, verhoog hy sy selfagting. So 'n persoon sal ook heel waarskynlik tevrede wees met 'n beroep of werk wat mededinging insluit, en 'n uitdaging asook 'n redelike kans op sukses bied.

Dit is bekend dat verskeie leerlinge in die junior sekondêre fase nie die prestasiepeil van die primêre skoolfase kan handhaaf nie. Hulle onderpresteer en bou 'n weerstand teen skoolgaan en akademiese werk op. Hulle swak prestasie dwing hulle dan om op 'n vroeë ouderdom die skool te verlaat, waardeur hulle hul toekomsgeleenthede verspeel. Sulke kinders neem besluite en beplan op grond van prestasies wat nie 'n ware weerspieëling van hulle potensiaal is nie (Kok, 1982:2).

Genoemde probleme moet oorsake hê wat aangespreek behoort te word. As daar van die veronderstelling uitgegaan kan word dat huislike omstandighede en innerlike konflikte nie ter sake is nie, is dit belangrik dat die soeklig op die skool val. Is die skool dan die hoofbron van stres wat die nuwe standerd ses-leerling in 'n put van wanhoop dompel sodat hy akademies nie die mas kan opkom nie? Skole moet daarteen waak om nie akademiese druk op leerlinge te verhoog nie, of akademiese prestasie as dié faktor in 'n skool te beklemtoon nie. Dit impliseer nie dat die akademiese peil van 'n skool moet verlaag nie, of dat pret en plesier die allesoorheersende beginsel moet wees nie. Balans is die antwoord, wat veral in belang is van die kind wat nie akademies kan presteer nie. 'n Voortdurende lae prestasiepeil kan gevolge inhou soos misdaad, seksuele wanpraktyke, onverantwoordelikheid, druiping, selfmoord en vroeë skoolverlating (Elias, 1989:393).

'n Kind se lewe is onvervangbaar en daarom kosbaar. Genoemde deprimerende faktore moet ten alle koste vermy word. Die skool het dit ten doel om 'n leerling deur middel van gebalanseerde opvoedingsgebeure te begelei tot 'n volwassene wat sin en betekenis aan sy gemeenskapslewe sal gee. Geen land kan dit bekostig om sy jeug as menswrakke agter te laat nie.

3.14 LIGGAAMLIKE VERANDERING

Die liggaamlike verandering en die daarmee gepaardgaande invloed wat dit op die standerd ses-leerling kan hê, word nie in Hoofstuk 3 bespreek nie, alhoewel dit 'n baie belangrike onderafdeling behels. In Hoofstuk 2 is liggaamlike verandering onder die opskrif "adolessensie" bespreek.

Emosionaliteit is "die neiging om vinnig en intens te reageer in emosiewekkende situasies" (Plug et al., 1989:87).

Voordat 'n adolessent as volwassene erken sal word, moet hy aan sekere vereistes van volwasse emosionele gedrag voldoen. Hy kan dan nie optree soos hy wil nie. Aggressie word byvoorbeeld as afkeurenswaardig beskou, terwyl dit tog ook in 'n kompeterende samelewing nodig is om soms aggressief op te tree. Daar word van volwassenes verwag om hulle te beheer wanneer 'n emosionele uitbarsting die oorhand wil kry, terwyl emosionele uitbarstings in die geval van kinders verdra word. Dogters word ook meer toegelaat om hulle emosies te toon, terwyl daar van seuns verwag word om selfbeheersing aan die dag te lê. Genoemde voorbeelde is teenstrydighede wat die volwassene se taak om die adolessent tot emosionele volwassenheid te lei, bemoeilik (Monteith et al., 1988:213).

'n Emosionele wanbalans kan tot spanning lei, asook tot 'n onvermoë om bevredigende vriendskapsverhoudinge op te bou. Die emosioneel versteurde kind is gewoonlik ook nie in staat om aan die eise en verwagtinge van sy ouers te voldoen nie (McDowell et al., 1982:5). In skoolverband sukkel so 'n kind om sy aandag by sy skoolwerk te bepaal; hy is 'n dagdromer; sy aandag word deur alles afgelei en hy is nie in staat om dit wat hy gesien en/of gehoor het te memoriseer nie. Hy word dus van die leerproses uitgesluit (Hewett, 1977:69).

Die kind kan ook die slagoffer van emosionele letsels wees. Emosionele letsels is baie moeilik om te diagnoseer en te behandel, omdat dit nie geredelik waarneem-

baar is nie en juis as gevolg daarvan verwaarloos word. 'n Voorbeeld van emosionele letsels is 'n kind wat fisies mishandel is. Die fisiese pyn en littekens verdwyn mettertyd, maar die innerlike psigiese pyn kan blywend wees en die kind permanent skade berokken. Emosionele skade kan eweneens 'n verlamme uitwerking op die kind hê (Gross, 1985:8; Herbert, 1987:57-60). Sy gedrag kan ook wissel van aanmatigende houdings tot optredes van passiwiteit en onttrekking van gebeure rondom hom (Knoblock, 1983:34).

Wanneer 'n kind of jong adolessent egter sy emosies onnatuurlik onderdruk, kan dit tot spanning lei, wat weer tot die misbruik van kalmeermiddels aanleiding kan gee. Die adolessent betree 'n onsekere, gekompliseerde wêreld vol probleme. Dit is selfs vir volwassenes soms moeilik om die kind te help om probleme te verwerk omdat volwassenes dikwels ook met hulle eie probleme geen raad het nie (Monteith *et al.*, 1988:213-214). 'n Kind is ook nog nie volwasse en selfstandig genoeg om ingewikkelde probleme op te los nie en het daarom hulp en bystand nodig. Ongelukkig gebeur dit dat baie van hierdie kinders probleme ervaar sonder dat daar hulp verleen word. Selfs hulle gedrag is van so 'n aard dat dit nie aandag trek nie. Hulle verdwyn gevolglik as emosioneel versteurdes in die massa (Knoblock, 1983:36).

Uit die voorafgaande kan die afleiding dus gemaak word dat 'n emosionele wanbalans die kind nie tot voordeel strek nie. As hy nie uiting aan sy gevoelens kan of wil gee nie, lei dit tot spanning, wat sy akademiese loopbaan nadelig kan beïnvloed. Hy kan ook 'n ongelukkige mens wees wat geen of weinig vreugde beleef. Elke opvoeder behoort dus bedag te wees op kinders met emosionele stoornisse. Uiteraard sal dit fyn waarneming kos om sulke kinders te identifiseer.

In die voorafgaande paragrafe het dit duidelik geblyk dat die standerd ses-leerling met talle vernuwinge, onbekende situasies en uitdagings kennismaak. Indien die oorgangsfase negatief op die kind inwerk, is daar 'n sterk moontlikheid dat die verandering hom ook tot voordeel kan strek. Tyd staan nie stil nie en geen mens leef terug in die verlede in nie. Die nuwe skool bied die leerling die geleentheid om 'n persoonlike en sosiale lewenswyse te ontwikkel, sy intellektuele vermoëns tot voordeel van 'n toekomstige loopbaan aan te wend en deur die skool "gelanseer" te word tot volwassenheid (Woods & Measor, 1984:468).

In hierdie hoofstuk is die oorgangsfase van die primêre na die sekondêre skool in breë trekke aangerak. Tog is dit belangrik dat die standerd ses-leerling wat gedurende die jaar van skool verwissel, aandag geniet. So 'n leerling ervaar dubbele stres.

Dié leerling moet met sensitiwiteit behandel word. Hy behoort met deernis en warmte in die nuwe skool ontvang te word. Hy wil tuis voel in 'n klimaat waarin hy hom kan uitleef.

Groepvorming speel hier 'n belangrike rol. Die nuwe leerling behoort kennis te maak met vriende wat dieselfde belangstellings as hy deel. Onder geen omstandighede moet hy as 'n "afsonderlike eenheid" behandel word nie. Hy behoort aan 'n vriendekring bekendgestel te word wat dieselfde talente en waardes as hy uitleef. Dit is veral die groepe wat in 'n skool as die belhamels bekend staan, teen wie hy op 'n subtiele wyse beskerm moet word. Sulke opruiers stel nie besondere hoë eise aan 'n vriendskap nie, net solank die nuwe leerling 'n "lekker

ou" is en hy aan hulle wanpraktyke sal meedoen (Hammons & Olson, 1988:138).

Skoolverwisseling is egter 'n studie uit eie reg en daar word met hierdie bespreking volstaan. Dit is egter tog belangrik om op 'n enkele gevaar van skoolverwisseling te wys. Die kind se toekomstige sukses is op die spel, derhalwe moet skoolverwisseling tot die minimum beperk word (Hammons & Olson, 1988:138).

3.17

SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk aan die standerd ses-leerling en die verskanste omstandighede waarmee hy in die sekondêre skool te kampe mag hê.

Op die weg van die nuweling wag daar talle uitdagings en veranderinge wat vir hom geen gevaar hoef in te hou nie. Met die nodige hulp en leiding behoort hy die vreemde skooljaar sonder enige ernstige struikelblokke te oorwin.

In Hoofstuk 4 word stres en akademiese prestasie van naderby beskou.

HOOFSTUK 4

4. STRES EN AKADEMIESE PRESTASIE

4.1 INLEIDING

Om akademiese prestasie uit te lig as dié maatstaf waaraan 'n kind moet voldoen, is om die kindwees uit die kind weg te neem. Onderwysers moet dus verdraagsaam wees wat akademiese prestasie aanbetref en in gedagte hou dat akademie slegs 'n deel van 'n kind se skoollewe vorm (Chandler, 1985:24). Saam met alle ander skoolaktiwiteite vorm die akademiese milieu 'n integrerende deel van die belangstellingsveld van die totale bestaan van die jong onvolwassene.

Ongelukkig is dit so dat wanneer akademiese prestasie nie aan die ouer en onderwyser of dikwels selfs die kind se verwagtinge voldoen nie, hy baie stres ervaar en die skool as onaangenaam beleef.

In die volgende paragrafe sal aandag aan moontlike stresfaktore wat 'n invloed op die leervermoë van die kind kan uitoefen, geskenk word.

4.2 DIE KWETSBARE KIND VERSUS DIE GEBALANSEERDE KIND

Alvorens die uitwerking van stres op die akademiese prestasie van leerlinge bespreek word, ter oriëntering 'n vergelyking tussen die kwetsbare en gebalanseerde kind in skoolverband.

Stres het 'n uitwerking op alle aspekte van 'n kind se lewe. Die uitwerking kan óf negatief óf positief ervaar word.

Die volgende simptome kan by 'n kind met negatiewe stres bespeur word:

Subjektief: Skaam, oorsensitief, afgetrokke, angstig, aggressief, depressief, negatief, sensu-weeagtig, buierig, verward

Fisiologies: Psigosomatiese siektes, knop in die keel, maagvladdering, oormatige sweet, versnelde hartklop, bewerigheid

Gesondheid: Enurese, nagmerries, hartsiektes, insom-nia, allergieë, maagsere

Optrede: Emosionele uitbarstings, leuens, diefstal, hiperaktiwiteit, angs, geen oogkontak, eetprobleme, misbruik van middels, impulsiwiteit

Intellektuele Besluitloosheid, gevoel van hulpeloos-effekte heid, swak konsentrasie, vergeetagtigheid, negatiewe denke

Organisa- Swak menseverhoudings, swak produktiwitoriese teit, ontevredenheid, ongemotiveerdheid effekte (Van der Merwe, 1988:3).

In teenstelling met genoemde eienskappe van die kwetsbare kind is 'n gebalanseerde kind spontaan, aktief, energiek, gelukkig, opgewonde oor dinge, vindingryk, vol selfvertroue, liefvallig, sensitief vir die behoeftes van ander, ambisieus, gewillig om te waag, verantwoordelik, bewus van sy foute, op soek na hulp wanneer hy dit nodig het, in staat om sy eie opinie oor sake te vorm en om behoeftebevrediging uit te stel (Van der Merwe, 1988:3; Saunders & Remsberg, 1987:12).

Die doel van hierdie hoofstuk is egter nie om 'n vergelyking tussen genoemde twee groepe kinders te tref, of om een van die groepe uit te lig nie, maar om te bepaal in watter mate negatiewe stres 'n skoolgaande kind kan beïnvloed en watter faktore 'n rol in hierdie verband speel.

4.3 **AKADEMIESE PRESTASIE**

4.3.1 **Skoolomgewing**

Daar word van die kind verwag om by die skoolsituasie aan te pas, eerder as wat die skool by die kind moet aanpas. Om hierdie aanpassing te verseker, is die skool bereid om belonings vir sukses uit te deel. Die kind ervaar egter nie altyd beloning en sukses nie. Intendeel, straf en mislukking is ook faktore wat hom kan beïnvloed. Die skoolomgewing is nie altyd 'n gestabiliseerde omgewing nie, gevolglik assosieer die kind dikwels die skool met verwerping en mislukking. Kinders begaan soms foute of ervaar mislukking wat vir 'n onderwyser of ouer humoristies voorkom. Die kind se ontdekking dat hy 'n fout begaan het, kan twee reaksies tot gevolg hê: hy kan leer om 'n mislukte situasie te verwerk sodat hy positief teenoor sy omgewing ingesteld is, of hy kan negatief reageer en 'n groeiende gevoel van onsekerheid en onvoorspelbaarheid ervaar. In sekere omstandighede kan sy gevoel van mislukking lei tot stres, omdat hy sekere gebeure met negatiewe en onaangename situasies assosieer. Dit kan ook aanleiding daartoe gee dat alle nuwe situasies 'n potensiaal van stres inhou (Carter & Cheesman, 1988:16; Purkey, 1970:40).

Om na 'n nuwe skool te gaan of van skool te verwissel, kan eweneens stresvol wees. Die kind ervaar baie nuwe gebeure. Alhoewel hy vooraf deeglik bewus kan wees van

wat van hom in die nuwe skoolomgewing verwag word, is dit egter sy waarneming wat oorheersend en van sentrale belang is. Hoe hy die nuwe skoolomgewing emosioneel sal ervaar, sal van verskeie faktore afhang: die karakter van die skool, nuwe vriende, onbekende onderwysers en die nuwe skoolstander (Marais & Bornman, 1989:702-703). Ongelukkig kan die kind ook by ouer vriende, broers en susters verneem dat die nuwe skool 'n onaangename instelling is. So gebeur dit dan dikwels dat hy die nuwe skool met afkeuring benader. By voorbaat is die skool dan 'n ruimte waar straf en mislukking sy voorland is. In die skool gaan hy dalk verneem hoe beperk sy vermoëns is en dit stem hom negatief (Carter & Cheesman, 1988:17; Purkey, 1970:40).

Die vrees vir die nuwe skoolomgewing en die stres wat sommige kinders mag ervaar, lyk dikwels vir die ouer en onderwyser, as volwassenes en in beheer van situasies, na niksbeduidende en ongegronde vrese. Hierdie stres wat die kind nou ervaar, bied 'n gulde geleentheid aan opvoeders om die kind te leer hoe om in stresvolle situasies volwasse op te tree. Op 'n subtiele wyse word die kind dan reeds op 'n jong stadium geleer en touwys gemaak hoe om latere en ernstige stressors uit te ken en die hoof te bied. As 'n kind eers daarvan oortuig is dat skool ongelukkigheid beteken en dat bedreiging en stres deel van die skoollewe uitmaak, is die skool sowel as die kind in 'n moeilike posisie. In die skool wil die kind tog sukses op akademiese gebied behaal en wil hy as individu sy identiteit behou (Purkey, 1970:42, Shoaf, 1990:13).

Die skoolatmosfeer waarin 'n kind hom bevind, is ook belangrik. 'n Skoolatmosfeer kan ook verskillende eenskappe openbaar, soos die volgende: kompetierend; nie-kompetierend; uitsluitlik vir uitgesoekte leerlinge;

streng dissiplinêre maatreëls en 'n laissez faire-houding. Hierdie eienskappe vind ook weerklank in die metode van onderrig in 'n skool en het daarom ook 'n invloed op die onderwyser-kindverhouding. 'n Bepaalde skoolatmosfeer sal dus noodwendig 'n invloed uitoefen op die leerling se motivering en prestasie, asook sy algemene houding teenoor skool. Sekere onderrigmetodes werk ook beter met sekere kinders (Chen & Fresko, 1978:114).

Selfs die ontwerp van 'n skoolgebou kan 'n invloed op 'n kind hê. Dit was Winston Churchill wat gesê het: "We shape our buildings and then they shape us." 'n Skoolgebou moet so ontwerp word dat 'n kind daar tuis en op sy gemak voel. Die skoolgebou moet nie ook nog 'n bron van stres wees nie. In hierdie verband speel die volgende faktore 'n belangrike rol in die ontwerp van 'n skoolgebou: akoestiek, voldoende ventilasie, rangskikking van ameublement, genoeg ruimte vir die uitvoering van eksperimente, 'n goed toegeruste biblioteek en voldoende lig. 'n Kind moet ook weet dat hy 'n besondere en spesiale plek in 'n klaskamer het (Connors, 1983:15).

4.3.2 Persoonlike omgewing

'n Kind se interpersoonlike verhouding en sy assosieringsvermoë met ander mense hang alles af van hoe hy oor homself voel. Sy optrede word bepaal deur sy gemoedstoestand, asook deur dit wat met hom in sy omgewing gebeur. Sekere situasies verskaf hom vreugde, ander ontmoedig hom weer. Die persoonlike omgewing van die kind kan nie geïgnoreer word nie, omdat daar te veel faktore is wat 'n wanbalans tot gevolg kan hê en stresvol op die kind kan inwerk. Hierdie faktore sluit onder meer die volgende in: die intellektuele vermoë van die kind, aanpasbaarheid, 'n ekstroverte of 'n introverte persoonlikheid. Al hierdie faktore het ook

'n invloed op die kind se selfrespek en sy houding in die skool. Omdat die kind se persoonlikheid ontvanklik en sensitief is en nie as 'n staties onveranderende entiteit funksioneer nie, kan faktore wat negatief op hom inwerk, die oorsaak van stres wees (Carter & Cheesman, 1988:26; Oakeshott, 1973:63; Knoblock, 1983:121-123).

Baie kinders ervaar in hulle persoonlike leefwêreld 'n gevoel van mislukking. Alhoewel 'n kind sy bes probeer om te presteer en om sukses te behaal, bereik hy dikwels nie sy doel nie, omdat akademiese deelname hom ontnem van meer ontspanne en aangename aktiwiteite. As hy nie sy doel - of die doel wat sy ouers vir hom gestel het - bereik nie, kan hy vertroue in homself verloor en mislukking vrees. 'n Voortdurende gevoel van mislukking dra by tot 'n swak selfbeeld. Die kind beskou homself as onnosel en onbekwaam (Meyer et al., 1989:708). 'n Gevoel van mislukking kan die kind se ganse lewensuitkyk verander (Carter & Cheesman, 1988:27; Anoniem, 1989:8). So 'n kind kan hom maklik van die samelewing onttrek.

Alhoewel dit soms die geval mag wees dat ekstroverte akademies beter as introverte presteer, is dit nie 'n uitgemaakte saak nie. Die skaam, teruggetrokke kind kan soms beter presteer as die ekstrovert, mits hy in die skool op 'n sensitiewe en begrypende wyse behandel word. Die wyse van wisselwerking tussen intellektuele vermoë en introversie is dikwels deurslaggewend. 'n Skugter, skaam kind wat akademies sukses behaal en as gevolg van sy prestasie die guns van die onderwyser verwerf, sal heel waarskynlik min of geen stres in die skool ervaar nie. Daarteenoor sal 'n skaam kind wat voortdurend voel dat hy misluk, aansienlik meer stres ervaar. Die skaam kind wat goed presteer, sal selfvertroue en 'n gevoel van eiewaarde ontwikkel. Sy selfvertroue en eiewaarde

funksioneer as 'n "buffer" vir sy skaamheid en so word wanaangepastheid voorkom (Carter & Cheesman, 1988:27). Selfs die optrede van 'n aktiewe kind wat stres ervaar en dié van 'n stil en skaam kind, wat eweneens stres ervaar, sal verskil. Daar bestaan 'n sterk moontlikheid dat 'n aktiewe kind openlik aggressief en fisies aktief sal raak. 'n Stil, passiewe kind, daarenteen, sal hom van situasies en gebeure in die klas onttrek en hom isoleer (Light & Martin, 1989:9).

4.4 **KLASKAMERATMOSFEER: KLASTOETSE**

Alvorens die verband tussen klastoetse en stresverwante faktore bespreek word, is dit nodig om enkele sake rakende klastoetse uit te lig.

Eerstens kan die vraag gestel word: Waarom is dit nodig dat klastoetse uitgevoer word? Op dié vraag kan talle moontlike antwoorde verskaf word en oor die algemeen is die vraag maklik beantwoordbaar. Die doel van klastoetse is onder meer om leerlinge se prestasies te meet, 'n motivering om beter te presteer, die vasstelling van standaarde en die evaluering van die onderwyser se onderrigmetodes (Brown, 1983:232).

Toetse word nie net gebruik om standaarde te bepaal nie. Dit kan gebruik word om die leerproses te vergemaklik, asook om die resultaat van die leerproses te bepaal. In die leerproses is daar drie aspekte waar toetse nuttige inligting kan verskaf. Eerstens kan 'n toets belangrike inligting aan die begin van 'n akademiese kursus verskaf. Die leerlinge se kennis oor 'n bepaalde leerinhoud word getoets om te bepaal of hulle die vereiste kennis onder die knie het. Tweedens kan toetse gedurende 'n leer- of onderrighandeling gegee word om vas te stel of leerlinge die werk verstaan. Derdens

word 'n toets aan die einde van 'n kursus gegee met die doel om te bepaal of leerlinge oor die vereiste kennis en vaardighede beskik (Brown, 1983:233).

4.4.1 Klastoetse

Klaskamerstres beïnvloed kinders op verskillende maniere. In dié verband kan die vakonderwyser 'n baie belangrike rol speel om stres te elimineer, omdat die onderwyser direk met die kind gemoeid is. 'n Ongewone en vreemde toets, wat byvoorbeeld sonder enige waarskuwing aangekondig word, sal veroorsaak dat emosionele stres openbaar word. Sommige leerlinge sal begin gesels en met hulle penne en boeke vroetel. 'n Ander groep sal weer stom en dronkgeslaan wees en vir 'n wyle nie weet hoe om op te tree nie. Ander leerlinge sal die aankondiging oënskynlik stoïsyns aanvaar, maar tog "inwendig" reageer. Hulle mae sal letterlik begin draai. Die meeste reaksies behoort egter deur die onderwyser waargeneem te word. Dit is veral die kind wat kalm en bedaard voorkom, wat in gedagte gehou moet word, want dit is juis dié kind wat 'n sterk innerlike stressituasie beleef en 'n worstelstryd ervaar (Mueller, 1974:166; Blom, 1986:63; Humphrey & Humphrey, 1985:77).

Om stres te verminder wanneer toetse geskryf word, kan die onderwyser die volgende riglyne oorweeg: probeer verrassingstoetse vermy; kondig toetse 'n paar dae voor die toetsdatum aan; die presiese aard en inhoud van die toets asook die belangrikheid daarvan behoort uitgelig te word; leer die leerlinge hoe om 'n toets te skryf; buitengewone en oordrewe kompetisie moet onder geen omstandighede die norm in 'n klaskamer wees nie; die akademiese omgewing moet so gestruktureer wees dat kompetisie tot die minimum beperk word; die klem moet nie op kompetisie val nie, maar eerder op akademiese same-

werking (Blom et al., 1986:137). 'n Ander moontlikheid moet ook in gedagte gehou word; 'n toets alleen behoort nooit as die geskikste metode beskou te word om leerlinge se akademiese prestasie te bepaal nie. Baie ander metodes kan gebruik word, byvoorbeeld om leerlinge in klaskamers waar te neem as hulle opdragte uitvoer, tuiswerk doen, praktiese eksperimente uitvoer, en aan projekte werk. Genoemde metodes kan 'n bydrae lewer om stres te verminder, aangesien 'n kompetisie-element in 'n groter mate in 'n klastoets aanwesig is (Brown, 1983:233; McDowell, 1982:173-174). (Vgl. ook Klingman & Zeidner, 1990:255.)

Vir die meeste kinders, indien nie vir almal nie, is toetse 'n bron van stres. Kinders wat gedurig senuweeagtig is, wat nie goed in toetse presteer nie en dié wat oordrewe kompetisie-georiënteerd is, is dikwels baie meer gespanne rondom toetse as ander leerlinge. Hoë stresvlakke kan ernstige gevolge by sekere kinders hê, terwyl lae stresvlakke as 'n motiveerder kan dien (Blom et al., 1986:136-137).

4.5 AKADEMIESE DRUK EN OORDREWE KOMPETISIE

Onder die potensiële stressors in skoolverband wat die algemeenste voorkom, is akademiese eise wat aan leerlinge gestel word, asook oordrewe kompetisie onder leerlinge. Laasgenoemde twee stressors hou ook dikwels met mekaar verband. Waarskynlik word baie van hierdie druk deur die ouerhuis en gemeenskap vererger. Hoë verwagtinge word by leerlinge geskep om al hoe beter te presteer. Onderwysers moet dus baie sensitief wees wanneer druk op leerlinge uitgeoefen word en sekere verwagtinge van 'n kind gekoester word. Die onderwyser het die geleentheid om potensiële stressors te verminder deur die volgende beginsels in gedagte te hou:

- * Stimuleer die ontwikkeling, onafhanklikheid en verantwoordelikheid van volwassenheid in kinders.
- * Lê klem op positiewe verwagtings.
- * Openbaar 'n doelgerigte benadering tot openheid, eerder as 'n beperkende en bestraffende benadering.
- * Verduidelik waarom daar eise aan hulle gestel word.
- * Help kinders om tot hul eie beswil die gevolge van hulle optrede te verstaan.
- * Pas dissiplinêre reëls konsekwent toe en dwing dit ook konsekwent af.
- * Evalueer voortdurend die optrede van kinders (Blom, 1986:135).

Ongesonde kompetisie kan totaal uit verband geruk word, veral as die klem van kompetisie om subjektiewe redes as maatstaf dien. In Japan word akademiese sukses en status met mekaar verbind en is dit die ma wat in hierdie verband 'n deurslaggewende rol vertolk. Felle akademiese mededinging het in Japan sy ontstaan "te danke" aan die belangrikheid van sosiale status wat die hele Japannese samelewing deurspoel het. Hoe beter die akademiese opleiding, hoe hoër die aansien. Het 'n persoon nie 'n hoë akademiese kwalifikasie nie, is dit die gevolg van akademiese mislukking. Om haar kind dus hierdie akademiese "verleentheid" te spaar, spoor die moeder haar kind tot maksimale akademiese sukses aan en word daar onnodige en onredelike druk op die kind geplaas. Wanneer 'n kind druipe of swak presteer, word die ma dadelik van swak motivering en toesighouding beskuldig. Talle Japannese vrouens word ook deur hulle

mans verwaarloos. Sulke vrouens is gefrustreerd en om 'n uitlaatklep te soek, dwing hulle hul kinders tot dikwels onbereikbare akademiese hoogtes (Mamoru, 1981:24-25).

Om onnodige akademiese druk op die kind te plaas en oordrewe kompetisie by hom aan te wakker, is 'n aanduiding dat daar onrealistiese verwagtinge by die kind geskep word. Dit het baie meer waarde om die kind te help om sy beperkinge te aanvaar. Aanvaarding van beperkinge is die weg na sukses. Die najaag van onrealistiese oogmerke veroorsaak dat die kind spoedig gefrustreerd voel en so stres ervaar. Hy stel naderhand self onrealistiese prestasieverwagtinge aan homself. 'n Kind moet gehelp word om dit te bereik waartoe hy in staat is. Sodra hy die gevoel ervaar dat hy in beheer van gebeure en omstandighede is, help dit hom om uit 'n greep van onsekerheid en hulpeloosheid te ontsnap. Om sake onder beheer te hê, impliseer ook 'n verligting van stres. Realistiese verwagtinge van ouers en onderwysers, wat versoenbaar is met die kind se vermoëns, dien meesal as positiewe motivering vir so 'n kind (Shoaf, 1990:13; DOK, 1990:31).

Uit die voorafgaande blyk dit dat meetbare (kwantitatiewe) prestasie soos akademiese en sportprestasie, dikwels 'n hoë prioriteit ten koste van niemeetbare (kwalitatiewe) "prestasies" soos bedagsaamheid, mededeelsaamheid, respek, agting vir ander, asook diensbaarheid geniet. As daar net op kwantitatiewe prestasie gekonsentreer word, kan dit tot stres lei, omdat die kind dikwels nie aan die akademiese eise kan voldoen wat aan hom gestel word nie (DOK, 1990:31).

Selfmoord as ontvlugtingstrategie word deur die kind gebruik wat sy lewe as leeg en sinneloos beleef (Allen, 1987:277). As die jongste aangetekende selfmoordsterftes onder blankes (1988) in die RSA onder die ouderdom van negentien jaar bestudeer word, is dit nodig dat daar kortliks aan hierdie saak aandag geskenk word. Volgens die Sentrale Statistiekdiens (1990) is daar 'n duidelike stygende tendens onder tieners wat selfmoord pleeg: 1985:8; 1986:50; 1987:71 en 1988:54 (DOK, 1990:34-35). Die oorgrote meerderheid kinders onder negentien jaar maak deel van die skoolbevolking uit, daarom is dit nodig om vas te stel of enige faktore in skoolverband aanleiding tot hierdie tragiese gebeure kan gee.

In die hoofverslag (DOK, 1990:36-38) word verskeie aanleidende faktore wat 'n rol by tienerselfmoord kan speel, genoem. Navorsing oor tienerselfmoord deur Rubinstein et al. (1989), Herman (1990), Labuschagne (1987), Le Roux (1990), Oosthuizen (1986) en McQuire (1982) is onder meer in hierdie hoofverslag opgeneem.

Uit die hoofverslag blyk dit dat die hedendaagse kind nie altyd oor toereikende lewens- en oorlewingsvaardighede beskik om in 'n veeleisende, kompeterende en steeds veranderende samelewing sinvol te kan lewe en lewenskrisisse te hanteer nie. Enkele faktore binne skoolverband wat aanleiding tot hierdie skokkende "eindpoging" kan gee, is: swak skoolprestasie, verandering in skoolprestasie, kommunikasieprobleme, voortdurende gevoelens van ongelukkigheid en eensaamheid en die druk om te presteer. Indien hierdie faktore by die gebalanseerde kind voorkom, sal hy heel waarskynlik in staat wees om dit te verwerk. Dit is slegs die kind wat nie geestelike en

emosionele geborgenheid beleef nie, en dikwels nie weerbaar teen onhanteerbare gevoelens en eksterne spanninge is nie, wat tot selfmoord of pogings tot selfmoord oorgaan (DOK, 1990:37-38).

In Japan, wat van die hoogste tienerselfmoordsyfers ter wêreld het, blyk dit dat die oorbeklemtoning van prestasie 'n belangrike aanleidende faktor is. Daarom ook dat die Japannese eksamenstelsel as die "eksamenhel" beskryf word en as dié stresfaktor onder skoolgaande jeug uitgesonder word. Stres word vererger deur die "eenmalige" beginsel. Volgens dié uitgangspunt hang die ganse loopbaan van die Japannese skolier van die sukses van een enkele gebeurtenis af: die universiteitstoelatings-eksamen. Die lang en vermoeiende voorbereiding vir hierdie eksamen begin reeds vroeg in die kinderjare. As gevolg van die inspanning om sukses te behaal, ervaar die kind baie stres en word hy op fisieke sowel as geestelike gebied nadelig beïnvloed. Omdat akademiese prestasie hoë aansien in Japan geniet en die kind mislukking vrees, werp hy alles in die stryd om akademies te presteer, selfs ten koste van sy eie persoonlikheid (Mamoru, 1981:22, 24; McAnarney, 1979:770-771).

Nie net in die RSA en Japan pleeg tienderjariges selfmoord nie, maar ook in die VSA, waar selfmoord die derde grootste oorsaak van dood onder tienderjariges is. Behalwe suksesvolle selfmoordgevalle, is daar ook nog selfmoordpogings en word beweer dat vir een selfmoordgeval daar vyftig tot sestig selfmoordpogings is. Een van die hoofoorsake van hierdie traumatiese gebeure is swak skoolprestasie (Gispert et al., 1985:753; McAnarney, 1979:765; Allen, 1987:271).

Daar bestaan nog talle oorsake van selfmoord. Omdat 'n selfmoordondersoek egter nie die hoofteema van hierdie navorsingstudie is nie, word daar met dié inligting volstaan, met spesifieke verwysing na die skool en selfmoord (vgl. ook Ackerman, 1988:8-10).

4.7

PASSIWITEIT

Leerlinge wat passief in die klas optree en dieselfde gesindheid teenoor hulle skoolwerk openbaar, presteer nie baie goed nie. Hulle skoolwerk ly daaronder, aangesien hulle geen poging aanwend om te presteer nie. Passiwiteit in skoolverband beteken nie noodwendig 'n algehele weerstand teen enige aktiewe handeling of opdragte nie. Leerlinge voer wel opdragte uit wat hulle ontvang, maar nie soos wat die onderwyser dit van hulle verwag nie - eerder soos dit hulle pas. Dikwels knoei hulle en skeep hulle opdragte af en vorm hierdie houding naderhand 'n vaste patroon. Op 'n indirekte wyse wil die kind eintlik te kenne gee dat hy kwaad is en nie wil saamwerk nie (Chandler, 1985:6; Saunders & Remsberg, 1987:51-52).

Leer en akademiese prestasie behels egter 'n aktiewe soektog van 'n weetgierige of ondernemende gees. Die beste presteerder en nie uiteraard die intelligentste leerling nie, is die een wat betrokke, geïnteresseerd en eksplorerend is. Daarom sal 'n passiewe leerling nie uitstekend presteer nie, omdat hy nie oor die eienskappe van 'n toppresteerder beskik nie. Die teendeel is egter ook waar. Leerlinge wat passief is, is tog in staat om beter te presteer, maar hulle laat nie hulle potensiaal tot volle reg kom nie. 'n Aktiewe kind, daarenteen, is 'n leerling wat homself laat geld, hoë eise aan homself stel, eiewys is en stresvolle situasies die hoof kan bied (Chandler, 1985:66).

Passiwiteit mag nie geïgnoreer word nie, aangesien dit blyk dat akademiese prestasie onder so 'n houding ly. Deur sy passiewe optrede wil die leerling sê dat hy nie gelukkig is nie. Hy het ook geen selfbeeld waarop hy sy ideale kan bou nie. In die huisgesin en by die skool voel hy nie dat dit geleë is om van sy buie ontslae te raak nie. Die verhouding tussen hom en sy ouer of tussen hom en sy onderwyser is dikwels van so 'n aard dat hy nie die vrymoedigheid het om sy gevoelens (woede, vrees, bekommernis) te kenne te gee nie. Hy vrees dikwels 'n teenreaksie van volwassenens. Op so 'n manier wil hy dan "weerwraak" neem deur optredes wat sê: "Ek het nie geweet wat julle wou gehad het nie" of "Ek het vergeet om dit te doen". As hierdie optrede van die kind voortduur, sê hy op 'n passiewe wyse: "Nee, ek wil nie saamwerk nie" (Saunders & Remsberg, 1984:52).

Dit is juis in die klaskamer waar die onderwyser dan die geleentheid moet benut om 'n passiewe leerling tot aktiewe en positiewe optrede te lei. Die passiewe leerling is die een wat in nood verkeer. Sulke leerlinge moet bygestaan en aangemoedig word om nuwe oplossings vir hulle probleme te vind en uitdagings te aanvaar. Die skoollewe en die lewe as totaliteit moet as 'n aktiewe en positiewe geheel ervaar word (Heyns, 1985:16).

Uit die voorafgaande gedeelte blyk dit dat verborge gevoelens, waaronder vrees, angs en bekommernis, die oorsaak van passiwiteit kan wees. Alhoewel hierdie gevoelens deel van 'n kind se bestaan uitmaak, beskou hy dit dikwels as deel van sy privaatheid en hou hy dit geheim. Onderwysers wat opletterend is, behoort maklik die passiewe kind raak te sien, voordat hy sy gevoelens te lank verborge hou en dit later tot uitbarsting kom.

Die onderwyser onderrig die kind, is bewus van sy intellektuele, emosionele en sosiale vermoëns en behoort daarom te weet wanneer die kind ontredder voel (Oakeshott, 1973:65).

4.8 DIE INVLOED VAN DIE ONDERWYSER OP AKADEMIESE PRESTASIE

Vir baie kinders is skool 'n plek van stres, vrees en selfs pyn. Hulle weet dit en vertel dit vir mekaar. Kinders leer ook hulle onderwysers baie gou ken en is spoedig bewus van verskillende onderwysers se dissiplinêre maatreëls. Daar is onder sekere kinders 'n algemene en totale vrees vir skool en nie net vir 'n spesifieke onderwyser nie. Hierdie vrese kan werklik ervaar word of dit kan slegs verbeelding wees (Medeiros et al., 1983:109).

Stres in skoolverband word vererger wanneer die kind daarvan bewus word dat die onderwyser ook stres en vrees ervaar. 'n Kind is op die hulp en leiding van die onderwyser aangewese om emosionele stabiliteit te bereik. 'n Onderwyser wat 'n emosionele wanbalans ondervind, kan daartoe bydra dat die kind nie aan akademiese eise voldoen nie. Onderwysers wat stres ervaar, is dikwels daarvoor verantwoordelik dat daar 'n gespanne atmosfeer in die klaskamer heers, omdat vrees en angste aansteeklik is (Medeiros, 1983:113; Johns & Johns, 1983:46).

Geen gesonde en suksesvolle akademiese klimaat kan in 'n klaskamer geskep word waar die onderwyser die volgende optrede openbaar nie: ongeduld; die afdwing van dissiplinêre stappe, onbuigsame leermetodes; 'n geskel op en vernedering van skoliere; steeds hoër eise om akademiese prestasie en die gevolglike verwaarlosing van die kind se bekwaamhede. Onderwysers is dikwels onbewus van die

uitwerking wat hulle gesigsuitdrukking op die kind het. Die kind wat 'n hoë stresvlak ervaar en dus baie vatbaar is vir stres, kan 'n onderwyser se gesug, gefrons en grimas as verwerping vertolk. Die kind is dadelik op sy hoede as gevolg van hierdie onaangename en woordelose "boodskap" wat die onderwyser aan hom oordra (Johns & Johns, 1983:46; Medeiros, 1983:112-113; Herbert, 1987:164).

Om akademiese vooruitgang en stabiliteit te verseker, is dit essensieel dat stres nie die akademiese ingesteldheid van 'n leerling nadelig beïnvloed nie, maar dat die onderwyser die leerling sal help om stresvolle situasies op 'n positiewe en konstruktiewe wyse die hoof te bied. Indien die onderwyser sou nalaat om 'n leerling wat baie stres ervaar te help, kan dit vir die leerling ernstige gevolge inhou: fisieke, emosionele en intellektuele agteruitgang. In die ergste graad kan die onsimpatieke houding van 'n onderwyser teenoor 'n leerling druiping tot gevolg hê. Die kind ervaar homself dan as 'n mislukking, voel verstote en die risiko is groot dat hy aggressief kan raak en uiteindelik 'n misdadiger word. Die ergste is wanneer hy deur die gemeenskap verwerp word (Johns & Johns, 1983:45; Wolff, 1981:143).

Die opvoedingsgebeure het dit egter ten doel om 'n gelukkige en gebalanseerde kind tot volwassenheid te lei. In hierdie verband het die onderwyser dus 'n rol om te vervul en speel sy lewenskwaliteite 'n deurslaggewende rol ten opsigte van akademiese gemotiveerdheid. Om die leerling tot akademiese hoogtes te motiveer, behoort die volgende lewenskwaliteite van die onderwyser in die opvoedingshandeling deur te skemer: gebalanseerdheid; dinamiese optrede; vriendelikheid; professionele trots; belangstelling in sy vakgebied; 'n deernis vir kinders;

'n positiewe onderwyser-kindverhouding; die identifisering en bespreking van probleme by kinders en 'n ferm en regverdige toepassing van dissipline (Breytenbach, 1987:6).

4.9 DIE UITWERKING VAN EVALUERING OP PRESTASIES

4.9.1 Inleiding

In die opvoedingshandeling van die kind gaan dit primêr om leer: die aanleer van kennis, leer om probleme op te los, leer om waardes te ontwikkel. Die kind leer ook homself ken (Brown, 1971:2).

Uit bogenoemde kan dus die afleiding gemaak word dat dit in die skool om 'n leerproses draai. Die leerproses impliseer egter ook dat daar voortdurend geëvalueer moet word. Evaluering het ten doel om die ontwikkelingsvlak van die leerling te bepaal. Die evalueringproses sluit effektiewe onderrig in, wat 'n leerling van sy huidige ontwikkelingsvlak na 'n hoër vlak ontwikkel en lei. Om dit te kan doen, moet die onderwyser bewus wees van die kind se huidige ontwikkelingsvlak. Hierdie vlak kan onder meer deur aanlegtoetse vasgestel word. Aanlegtoetse is egter nie die enigste middel om die ontwikkelingsvlak van 'n kind te bepaal nie. Die skatting van intellektuele ontwikkeling kan ook deur die oordeel van 'n onderwyser verkry word nadat die kind verskeie toetse of eksamens afgelê het. Toetse en eksamens verskaf dus waardevolle inligting aan die onderwyser wat die akademiese ontwikkelingsvlak van die leerling aanbetref (Brown, 1971:2; McDowell, 1982:172-173).

Wanneer 'n kind 'n toets of eksamen aflê, is hy egter daarvan bewus dat sy kennis geëvalueer word en dit veroorsaak spanning by hom. Nie alle kinders ervaar 'n

gelyke mate van spanning nie. Dit verskil van kind tot kind. Alhoewel 'n redelike en matige spanningsvlak prestasie kan verhoog, is dit 'n hoë spanningsvlak wat 'n belemmerende effek op die kind kan hê. Leerlinge wat oordrewe spanning tydens toetse of eksamens ervaar, vind dit moeilik om instruksies te lees en te verstaan, asook om aangeleerde kennis te herroep en weer te gee. Kinders wat uitermate gespanne is, toon dikwels fisiologiese tekens van spanning: asemhalingsprobleme, verhoogde hartklop, naarheid en bewerasie. Dit is ook geensins verbasend dat leerlinge dikwels weier om skool toe te gaan eerder as om die uitdaging van 'n toets of eksamen te aanvaar nie (King et al., 1990:100).

Oor die algemeen is leerlinge wat spanning tydens toetse ervaar, hardwerkend wat hulle skoolwerk aanbetref. Sodra hulle egter aan evalueringstoetse onderwerp word, is dit asof hierdie hardwerkendheid nie die nodige vrugte afwerp nie. Voor eksamens is hulle minder werkgeoriënteerd, passief en afhanklik van ander. Hulle presteer swakker as gewoonlik, openbaar hoë vlakke van bekommernis, is emosioneel en ervaar 'n "verwardheid" met betrekking tot hulle verstandelike vermoëns (Deffenbacher & Deitz, 1978:446; King et al., 1990:100).

Alhoewel swak prestasie toegeskryf kan word aan onvoldoende voorbereiding en ontoereikende vakkennis, speel spanning en bekommernis tog wel 'n rol in hierdie verband. Hooggespanne skoliere presteer swakker in 'n eksamen as skoliere met 'n lae spanningsvlak. Dit onderstreep die stelling dat oordrewe spanning en swak akademiese prestasie interaktief is. Bekommernis wat buite verhouding en ongesond is, veroorsaak dat die kind swak presteer. Swak prestasie bevorder weer verdere spanning. Met die jare ontstaan 'n siklus waaruit die kind nie maklik kan ontsnap nie. Gevolglik ontwikkel

die kind 'n lae waardesisteem en 'n positiewe bydrae tot akademiese sukses word vervang met 'n negatiewe vorderingsprogram dwarsdeur sy skoolloopbaan, tensy hy vroegtydig hulp ontvang (Deffenbacher & Deitz, 1978:446; King et al., 1990:100).

Die effek wat die evaluering deur middel van toetse kan hê, bestaan uit twee hoofstrome, naamlik emosies en bekommernis. Emosies sluit onder meer 'n verandering in, soos hulpeloosheid, vrees vir straf en 'n verlies van eiewaarde. Bekommernis dui meer op 'n vrees vir druiping en die gevolge daaraan verbonde (King et al., 1990:100-101).

Dit is dus duidelik dat sodra 'n eksamen of toets geskryf word en die kind bewus is van 'n evalueringsaspek, hy stres kan ervaar.

4.10 SKOOLFOBIE

'n Fobie is 'n sieklike vrees vir, onder meer, hoogtes, diere, alleenheid, bloed, siektes en talle ander voorwerpe of situasies (Rice, 1987:290). In 'n navorsingsprojek oor stres en akademiese prestasie is dit belangrik dat daar ook aandag aan skoolfobie gegee word. Skoolfobie impliseer immers dat daar faktore aanwesig is wat die kind tot ongelukkigheid stem en vrees om die skool te besoek veroorsaak. As gevolg van swak skoolbywoning sal sy akademiese prestasie ook daaronder ly (Herbert, 1987:62-63).

Voordat skoolfobie bespreek word, is dit van belang om die oorsake van fobies kortliks uit te lig. Oorsake van fobies kan hoofsaaklik in drie kategorieë gegroepeer word, naamlik biologiese, psigologiese en sosio-kulturele faktore (Sangster, 1989:11).

4.10.1 Biologiese faktore

Die presiese rol wat biologiese faktore in fobies speel, kon nog nie met sekerheid vasgestel word nie. In 'n studie tussen identiese en nie-identiese tweeling is geen opvallende geestelike wanbalans gevind nie. Volgens navorsing blyk dit ook dat oorerwing in dié verband slegs 'n geringe rol met betrekking tot neurotiese gedrag speel (Sangster, 1989:11).

4.10.2 Psigologiese faktore

Vroeë psigiese traumas, patogeniese ouer-kind- en gesinsverhoudinge en versteurde interpersoonlike verhoudinge is al uitgewys as moontlike oorsaaklike faktore in neurotiese gedragspatrone soos fobies. Die belangrikste psigososiale faktore wat egter uitgelig kan word, is foutiewe of gebrekkige leer, wat basies na die verwerwing van irrasionele vrees van kondisionering verwys. 'n Voorbeeld om genoemde stelling te staaf is 'n persoon wat 'n situasie vrees bloot omdat hy dit waargeneem het, al het hy nie die situasie of gebeurtenis fisies beleef of deurgemaak nie. Só 'n situasie is 'n groot bron van spanning. Talle mense was byvoorbeeld bang om see toe te gaan nadat hulle die rolprent "Jaws" gesien het. Kondisionerende sowel as waarnemende leer beteken dat 'n navolgingshandeling plaasvind, waartydens irrasionele vrees as gedragswyse gegrond word op die gedrag van ander persone (Sangster, 1989:11). In skoolverband kan 'n kind ook byvoorbeeld sekere situasies of gebeure waarneem wat spanning by hom opwerk, sonder dat hy 'n traumatiese gebeurtenis self beleef het. Hy kan byvoorbeeld sien wat gebeur met leerlinge wat nie hulle tuiswerk doen nie en hy vrees dan dat hy dieselfde straf as hulle sal deurmaak, al het hy sy tuiswerk gedoen.

Kinders wat bang is of selfs weier om skool toe te gaan, het sekere eienskappe gemeen. Hulle ervaar intense stres en toon tekens van fisieke ongesteldheid. Gewoonlik is hulle naar, bleek, bewerig, ondervind maag- en hoofpyne en kla oor een of ander ongesteldheid. Gedurende naweke en vakansies verdwyn hierdie simptome gewoonlik, ook wanneer die ouers besluit om die kind by die huis te hou as gevolg van sy "ongesteldheid" (Herbert, 1987:66-67; Lindsay, 1983:183; Petrie, 1990:234-235; De Wit & Van der Veer, 1979:187-188; Normand & Donnelly, 1989:3-4).

'n Kind kan ook 'n fobie ontwikkel vir sekere vakke, soos Wiskunde, en dan besluit om liewers tuis te bly. Die gevolg is dat hy belangrike lesonderrig verloor en naderhand nie meer die mas in die betrokke vak kan opkonomie (Herbert, 1987:67).

4.10.3 Sosiokulturele faktore

Die ontwikkeling van die kind moet altyd gesien word teen die breë sosiokulturele agtergrond van die tyd waarin hy lewe. Faktore soos geloof, waardes, gedragsvorme, die vlak van tegnologiese ontwikkeling en die politieke en ekonomiese stelsels, werk almal saam om 'n besondere karakter te verleen aan die sosiokulturele konteks waarin elke kind hom bevind (Gerdes et al., 1988:16).

Ofskoon weinig navorsing in hierdie verband gedoen is, wil dit voorkom asof fobies meer algemeen by tegnologies-georiënteerde gemeenskappe voorkom as by die middelklas. Dit is egter duidelik dat die sosiale omgewing die openbaring van 'n neurotiese reaksie sowel

as die vorm wat die reaksie aanneem, beïnvloed. Net soos sosiale toestande voortdurend verander, kan aanvaar word dat die voorkoms en tipes fobies ook sal verander (Sangster, 1989:11; vgl. ook Lindsay, 1983:94-96).

4.10.4 Enkele faktore wat aanleiding tot skoolfobie kan gee

Daar is talle faktore wat aanleiding tot skoolfobie kan gee. Skoolfobie is 'n vrees- of angstoestand wat werklik bestaan. Dit hou nie verband met "skoolsiekte", wat bloot daarop gemik is om ouers om die bos te lei nie. Alle kinders met skoolfobie het een saak gemeen: 'n oorweldigende vrees. Dit is slegs die bron van die skoolfobie wat dikwels vaag en onseker is. Hoe langer dit die ouer neem om die probleem te diagnoseer, hoe langer neem dit om die probleem te behandel. Indien so 'n probleem nie vroegtydig behandel word nie, kan dit maande of selfs jare duur voordat skoolfobie opgelos word. Hierdie probleem sal hom ook nie self oplos nie; dit moet professionele aandag geniet (Medeiros et al., 1983:118-119).

Aangesien daar geen duidelike en sigbare oorsake van skoolfobie bestaan of afgebaken kan word nie, is dit nodig dat enkele stresfaktore as moontlike probleemareas uitgelig word. 'n Legio voorbeelde kan genoem word, maar daar word met die volgende gedagtes volstaan:

- * Die kind wat siek voel
- * Onrealistiese akademiese verwagtinge van die ouers
- * Die aflegging van eksamens
- * Die vrees om die ouerhuis of ouers te verlaat

- * Die dood van 'n ouer of egskeiding
- * Probleme om nuwe vriendskappe te sluit
- * Ontvang minder sakgeld as ander leerlinge
- * Verhuising van een dorp na 'n ander met die daarmee gepaardgaande skoolverwisseling en kurrikulêre verandering
- * 'n Gevoel van verwerping deur 'n onderwyser (Medeiros et al., 1983:117-118; Dore, 1990:67).

Hierdie voorbeelde sal uiteraard 'n invloed op die akademiese prestasie van leerlinge hê, omdat verskeie faktore nadelig op die akademiese terrein kan inwerk.

4.11

WISKUNDE-ANGS

Om die uitwerking van stres op alle akademiese vakke te bespreek, val nie binne die raamwerk van hierdie navorsingsprojek nie. Omdat Wiskunde egter deur talle skoliere as 'n "gevreesde" vak beskou word, word die angs vir hierdie vak in die volgende paragrawe bespreek.

Wiskunde-angst kan gedefinieer word as 'n irrasionele en hinderlike vrees of angst vir of paniek oor Wiskunde. Die definisie is veral van toepassing op skoliere wat paniekerig raak wanneer hulle nie 'n Wiskunde-probleem kan oplos nie. Daar is verskeie faktore wat die oplossing van 'n Wiskunde-probleem kan beïnvloed. Sodanige faktore word egter nie in dié afdeling volledig bespreek nie.

Dit is egter tog nodig dat die begrippe potensiaal, aanleg en talent kortliks bespreek word, omdat hierdie

begrippe moontlik met Wiskunde-angs verband mag hou. Potensiaal is 'n aangebore talent en moet nie met aanleg, belangstelling, vermoë of prestasie verwar word nie. Aanleg, daarenteen, is 'n aangeleerde talent. Belangstelling is om meer van iets of iemand te wil leer of weet. 'n Kind sal dus nie kan presteer in Wiskunde as hy geen potensiaal, aanleg, belangstelling of vermoë besit nie. Die potensiaal wat 'n kind in die Wiskunde-richting besit, naamlik die "toerusting" waarmee sommige kinders gebore word en wat hulle die moontlikheid bied om die vak Wiskunde te bemeester, is egter van belang (Anders, 1987:42; Visser, 1988:38).

Dit is ook bepaald dogters wie se houding jeens Wiskunde gedurende die periode vanaf puberteit tot adolessensie verswak. Dogters is meer besorg oor hulle Wiskundestudies as seuns, toon heelwat minder selfvertroue en geniet wiskundige aktiwiteite veel minder. Hulle belangstelling in die vak taan, daarom aanvaar hulle die uitdagings wat Wiskunde bied al minder (Visser, 1987:2; Armstrong, 1981:356-357).

Wiskunde-angs kan 'n remmende uitwerking op 'n kind se wiskundige bedrewenheid hê. Die moontlikheid kan bestaan dat hy Wiskunde na standerd sewe los of dat Wiskunde in die senior sekondêre fase op 'n laer graad geneem moet word. Wanneer Wiskunde probleme opgelos moet word, ervaar leerlinge dikwels paniek, hulpeloosheid, intellektuele verlamming en ontwrigting. Genoemde voorbeelde kan in enige stadium van die skoolloopbaan ontwikkel, maar as dit eers behoorlik gevestig is, verdwyn hierdie angstoestande nie maklik nie. Baie leerlinge neem 'n negatiewe houding ten opsigte van hul vermoë om wiskundige probleme op te los in en beskou hulleself as onsuksesvol in die vak (Visser, 1987:2). Om die vak te vermy of om voortdurend swak te presteer, kan aanleiding

gee tot 'n gebrek aan selfaktualisering. Dit is veral die kind wat homself as 'n Wiskunde-hoërgraadmens geïdentifiseer het op grond van sy aanleg, belangstelling, vermoë, toekomsgerigtheid, ensovoorts, wat besig is met selfaktualisering. In sy Wiskundesituasie bestaan daar vir hom grense, uitdagings, verantwoordelikhede en prestasievlakke wat deur sy duidelike en realistiese Wiskunde-identiteit bepaal word. Hy word die Wiskundemens wat hy kan, wil en behoort te word (Oosthuizen, 1982:11).

Geen voor-die-hand-liggende faktore wat tot Wiskunde-angs lei, kan duidelik uitgespel word nie, aangesien 'n interaksie van verskeie faktore aanleiding tot hierdie vrese kan gee. Dit wil egter voorkom asof Wiskunde-angs beslis sy oorsprong in onbevredigende Wiskunde-onderrig-metodes in die primêre en sekondêre skool het. Verder blyk dit dat memorisering van elementêre Wiskundebegin-sels 'n faktor is wat wiskundige bedrewenheid erg kan knou. Memorisering veroorsaak dat wiskundige feite nie prakties toegepas kan word nie, met ander woorde, die leerling toon min of geen begrip vir Wiskunde nie. Gewoonlik besef die kind te laat dat memorisering hom in die steek gelaat het en dat hy nie geleer het om ander strategieë te volg nie. So ontstaan dan 'n vrees vir die vak, veral ook as hy baie afwesig was of sleutelbe-grippe nie verstaan nie (Visser, 1987:2; Visser, 1988:38; Vgl. Botha, 1990:83-84).

Uiteraard sal die kind baie stres ervaar wanneer hy wiskundig nie kan presteer nie. Hy sal voel dat hy misluk het, maar bowenal dat hy nie aan die eise en verwagtings van sy ouers voldoen het nie. Vir baie ouers is die belangrikheid van Wiskunde daarin geleë dat dit 'n "paspoort" tot die arbeidsmark is (Visser, 1987:2,4). Die verwagtings wat die ouers van 'n kind wat nie in Wiskunde presteer nie koester, sal in elk

geval nie realiseer wanneer 'n realistiese Wiskunde-
hoërgraadidentiteit nie by die kind gevestig is nie.
Die kind is onseker en dikwels volkome onrealisties oor
homself. Selfaktualisering sal ook ontbreek, want vir
die kind is die self óf afwesig óf onrealisties. So 'n
kind sal waarskynlik poog om 'n begeerte van sy ouers of
'n beïnvloeding van sy maats of 'n ekonomiese oorweging
te aktualiseer, eerder as om te strew na selfaktuali-
sering. Die essensiële het vir hom geen grense in Wis-
kunde nie en kan soms selfs oneerlik wees.

In empiriese ondersoeke deur Rounds en Hendel (1980:83-
89) om die verband tussen Wiskunde-angs en die houding
teenoor Wiskunde vas te stel, is bevind dat leerlinge
wat angs of vrees teenoor Wiskunde openbaar, ook 'n
negatiewe houding teenoor die aanleer van Wiskunde
inneem. Uit die navorsing het dit ook geblyk dat
leerlinge onseker is oor hulle vermoë om Wiskunde te
leer. Volgens leerlinge skep onderwysers ook die indruk
dat hulle as skoliere nie oor wiskundige vermoëns beskik
nie.

4.12 **STRESREAKSIES OP LEES** (vgl. ook par. 2.3.3.3).

Om te kan lees, sluit deure oop tot belesenheid en
geletterdheid. Die kind wat nie kan lees nie, is nie in
staat om enige waarde aan lettertekens of ander simbole
te heg nie. Gevolglik bevind so 'n kind hom in 'n
geslote wêreld, wat geen toegang tot enige akademiese
uitdagings en sukses bied nie. As 'n analfabeet moet so
'n kind dan die wêreld betree en die voorreg om as
geletterde in 'n oorwegend beskaafde gemeenskap opgeneem
te word, ontbeer.

Om egter as 'n analfabeet in 'n Suid-Afrikaanse gemeenskap op te groei, is feitlik onmoontlik. Volgens Artikel 54 van die Wet op Onderwysaangeleenthede (Wet 70 van 1988) moet 'n kind vanaf die eerste skooldag van die jaar waarin hy die leeftyd van sewe jaar bereik gedurende die gewone skoolure 'n skool bywoon - tot die laaste skooldag van die jaar waarin hy die leeftyd van sestien jaar bereik. Vanselfsprekend stel die Wet die kind in staat om te kan lees en skryf.

In 'n skool is dit dikwels leesprobleme waarmee sommige kinders moet worstel. Kinders wat leesprobleme ondervind, voel dikwels minderwaardig en 'n minderwaardigheidsgevoel kan weer lei tot swak akademiese prestasies. Kinders wat nie vlot kan lees nie of leesprobleme ervaar, moet ook dikwels kritiek van ouers, onderwysers en klasmaats verduur. Leesprobleme veroorsaak dus gevoelens van toorn en vrees by leerlinge omdat hulle nie oor 'n goeie leesvermoë beskik nie. Sulke kinders kan vasgekeer voel en sien hulleself as die "verdruktes", "onderdruktes" en swart skape in die klaskamer, omdat hulle geen ondersteuning van enige aard geniet nie. Gevolglik is hulle net nie in staat om aan eise en verwagtinge wat aan hulle gestel word te voldoen nie. Om sake te vererger, voel baie van hierdie kinders skuldig, emosioneel ontsteld en ervaar stres omdat hulle dink hulle laat hulle onderwysers en ouers in die steek. Hulle is ook dikwels nie in staat om hulle gevoelens oorangs uit te druk nie (Gentile & McMillan, 1989:3).

Voorbeelde van stresvolle leessituasies in die klaskamer sluit onder meer die volgende in: om voor ander kinders te moet lees; die lees van moeilike woorde en sinsnedes wat bo hulle vuurmaakplek is; die onderwyser wat die leesles onderbreek om leesfoute, tempo en vlotheid te korrigeer; te lang leesstukke; leerlinge wat aangesê

word om op te hou lees, omdat hulle te veel foute begaan; leesstof wat die kind moet lees wat een of ander traumatiese gebeure in sy lewe na vore roep (Gentile & McMillan, 1989:4).

Gentile en McMillan (1989:609) het die navorsing van enkele navorsers (Spache, 1976; Skinner, 1972; Hincks, 1925; Gray, 1922 en Prester, 1940) bestudeer en gevind dat leesprobleme tot die volgende stresverwante probleme aanleiding kan gee: nagmerries, oorsensitiwiteit, emosionele onstabiliteit, onvermoë om te konsentreer, gebrek aan belangstelling, skugterheid, aggressie, angs, vyandigheid, impulsiwiteit, verdedigende optrede, depressiewe teenstand, negatiwiteit en frustrasies.

Uiteraard is hierdie negatiewe verskynsels geensins bevorderlik vir akademiese sukses nie. Die kind wat leesprobleme ondervind, sal gevolglik 'n akademiese loopbaan volg wat vir hom geen vreugde inhou nie.

Kinders wat lees as stres ervaar, openbaar twee reaksies, te wete 'n vlugreaksie en 'n vegreaksie.

4.12.1 Vlugreaksie

Die kind openbaar 'n vlugreaksie wanneer hy besef dat hy 'n probleem het. Hy probeer dan om sy onderwysers en ouers tevrede te stel deur sy beste prestasie te lewer. Hy wil self probeer om sy foute te herstel; tog besef hy dat hy ernstige probleme het wat hy nie kan oplos nie. In dié geval openbaar hy die volgende optrede in klasverband: hy kan nie lees nie en geeneen kan hom leer nie; het 'n afkeer in homself; toon geen begeerte tot konfrontasie nie; verval in dagdromery; beweeg weg van

die onderwyser en van lees; sy angs is na binne gerig; sal eerder huil en tou opgooi; doen weinig om enigsins sy lees te verbeter (Gentile & McMillan, 1989:21; Schultz & Heuchert, 1983:38).

4.12.2 Vegreaksie

'n Vegreaksie is 'n verdedigingsmeganisme. Die kind is aanvallend, rebels, traak-my-nie-agtig, vyandig, aggressief en neem 'n onversetlike houding in. Hy probeer om die onderwyser te ontwrig en sy aandag af te trek. Hy wil nie lees nie en sy leuse is: "Niemand sal my dwing om te lees nie". Dit het tot gevolg dat hy 'n totale afkeer van boeke, lees, onderwysers en skool openbaar. Sy akademiese vordering sal ook in die slag bly, as gevolg van sy negatiewe houding teenoor lees. Om te kan presteer, moet hy kan lees (Gentile & McMillan, 1989:21; Schultz & Heuchert, 1983:38; Schafer, 1987:20).

4.13 DIE INVLOED VAN STRES OP TUISWERK

Wanneer 'n kind tuiswerk doen, is "tyd" en "ruimte" twee belangrike begrippe wat nie verwaarloos mag word nie. Voldoende tyd en ruimte sal meehelp dat 'n kind tuiswerk doen. 'n Paar praktiese wenke om die kind te help om sy tuiswerk ongehinderd en met gemak te doen, kan onder meer die volgende insluit: die uitwerk van 'n tuiswerkrooster; 'n kort pouse wanneer lang ure voor die boeke deurgebring moet word; 'n geskikte plek om te studeer; aanmoediging om te konsentreer; vermyding van 'n lawaaierige omgewing; voldoende lig; geen muurversierings as die fokuspunt rondom 'n lessenaar nie; bedagsaamheid van ander gesinslede deur nie die kind lastig te val wanneer hy besig is om te studeer nie; vermyding van onderbrekings; 'n geskikte boekrak sodat boeke maklik bereikbaar is (Petrie, 1990:220; Herbert, 1987:154-155).

Die voorgenoemde gedagtes het betrekking op die praktiese uitvoering van tuiswerk. 'n Ander faktor wat tuiswerk ook kan beïnvloed, is die verandering van die primêre na die sekondêre skool. Baie kinders met 'n negatiewe lewenservaring ly aan angstigheid en is bang vir elke onbekende situasie in die toekoms (Van der Merwe, 1988:5). Die nuwe sekondêre leerling is gewoon dat hy senioriteit in die primêre skool geniet het. Nou moet hy skielik respek betoon vir kinders wat sy seniors is. Die nuwe skool, nuwe vriende en die magdom tuiswerk waarmee hy moet worstel, is vir hom vreemd (Oakeshott: 1973:66). Baie tuiswerk kan 'n kind ontmoedig om dit betyds af te handel, sodat hy dikwels probleme met agterstallige tuiswerk het. Ander kinders bestee weer al hulle tyd aan tuiswerk, sonder dat tyd vir ontspanning ingeruim word (Petrie, 1990:221).

Wanneer 'n ouer daarvan bewus raak dat sy kind angstig en verlore voel oor ongedane tuiswerk, voel hy dikwels verplig om in te gryp en sy kind se tuiswerk vir hom te doen. Dit is egter sinloos en die kind baat niks daarby nie. Hy moet geleer word om selfstandig te werk. Die ouer kan alleenlik help wanneer die kind probleme met tuiswerk ondervind. As 'n kind opdragte moet voltooi wat hy geensins begryp nie, en dan gespanne raak, moet die ouer kalm bly en die werk probeer verduidelik. Ouers verstaan self ook dikwels nie die werk nie, aangesien die moeilikheidsgraad en standaard van vakke voortdurend verhoog word. In dié verband behoort ouers ook met hulle kinders eerlik te wees en hulp by vriende of onderwysers te soek (Petrie, 1990:220-221).

Die ouer kan 'n lewendige belangstelling in die kind se tuiswerk toon en op só 'n wyse daarin slaag om die kind te inspireer om sy tuiswerk positief aan te pak. Daar is geen gevaarliker vyand vir skoolprestasies as 'n

gevoel dat die vak of vakgebied nie deel is van die kind se leefwêreld nie, of dat die vak geen betrekking op hom het nie. Die kind voel alleen en buitendien moet hy sy tuiswerk alleen doen. Om hierdie alleenheid af te weer, doen hy dan dikwels tuiswerk saam met 'n vriend oor die telefoon (Oakeshott, 1973:67).

4.14 EKSAMENS EN STRES

Vir die ouer sowel as die kind kan 'n eksamen, en veral die uitslag daarvan, 'n bron van stres wees. Die uitslag kan 'n kind se loopbaan en selfbeeld beïnvloed. Kinders reageer bowendien verskillend op eksamenstres. Leerlinge wat uitermate gespanne is, presteer akademies ook swakker in eksamens as leerlinge wat nie so gespanne is nie. Dit wil voorkom asof eersgenoemde groep leerlinge as gevolg van hulle gespannenheid, emosioneel ontwrig voorkom en nie hulle volle aandag by die betrokke eksamen kan bepaal nie. Eksamenstres kan egter ook op verskillende wyses op 'n leerling inwerk: die een kan daardeur aangevuur word om beter te presteer, terwyl 'n ander eksamenstres as 'n struikelblok in sy skoolloopbaan beskou (Petrie, 1990:223; Deffenbacher & Deitz, 1978:446).

Die aanloop tot die eksamen is ook 'n goeie aanduiding of die kind baie stres ervaar of nie. Uit 'n gesprek met die kind oor die naderende eksamen sal die fyn waarnemer gou agterkom of hy paniekerig is, of hy 'n selfverdedigende houding inneem en of hy klaar die stryd gewonne gegee het. Wanneer die kind so 'n negatiewe houding openbaar, is dit duidelik dat hy stres ervaar (Petrie, 1990:223).

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk aan die invloed van stresfaktore op die akademiese prestasie van leerlinge.

Uit die navorsingsliteratuur het dit geblyk dat 'n akademiese loopbaan nie sonder struikelblokke verloop nie en dat daar talle faktore is wat 'n stremmende uitwerking op 'n kind se akademiese skoolloopbaan kan hê. Stresfaktore in skoolverband is legio. Daar word egter volstaan met daardie faktore wat die algemeenste in skoolverband voorkom.

In Hoofstuk 5 word die doel, metode en program van ondersoek bespreek.

HOOFSTUK 5

5. METODE VAN ONDERSOEK

5.1 INLEIDING

Die voorafgaande hoofstukke was 'n kennismaking met die standerd ses-leerling in sy nuwe skoolomgewing. Besondere aandag is gegee aan stresfaktore wat 'n invloed op die kind kan hê. Die uitwerking van stres op akademiese prestasies, asook verborge innerlike kragte wat kan meewerk om 'n leerling se standerd ses-jaar te bemoeilik, is uitgelig.

In hierdie hoofstuk word die doel, metode van ondersoek, die universum en die meetinstrumente bespreek.

5.2 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van hierdie navorsingsprojek is om

5.2.1 om verskeie stresfaktore wat by die standerd ses-leerlinge aanwesig is met behulp van 'n stresvraelys te identifiseer;

5.2.2 die uitwerking van stres op die akademiese prestasie van 'n groep standerd ses-leerlinge te bepaal;

5.2.3 riglyne te verskaf vir die bekamping van stres en daardeur akademiese prestasie by leerlinge te optimaliseer.

5.3 HIPOTESEFORMULERING

Die hipoteses wat empiries getoets sal word, is die volgende:

5.3.1 Standaard ses-leerlinge is onderworpe aan stres.

5.3.2 Stres het 'n uitwerking op die akademiese prestasie van leerlinge.

5.4 VERLOOP VAN DIE NAVORSING

5.4.1 Insameling van die data

Vir die doel van die ondersoek sal 'n vraelys aan 1 054 standaard ses-leerlinge uitgedeel word. Die vraelys het ten doel om biografiese gegewens in te win en leerlinge vir stres te toets. Standaard ses-leerlinge van vyf stedelike Afrikaansmedium- sekondêre skole, wat ewekansig gekies is, word by die navorsingsprojek betrek. Die universum en steekproef word onder paragraaf 5.4.3 bespreek.

Omdat dit in die navorsingstudie oor die uitwerking van stres op die akademiese prestasie van leerlinge gaan, is dit essensieel om leerlinge se akademiese prestasie in die sekondêre skool ook by die navorsingsprojek te betrek. Slegs die gemiddelde punt van die eerste eksamen sal gebruik word, omdat dit die leerlinge se eerste eksamen in die nuwe skoolmilieu is.

Die IK-telling van leerlinge word ook vir die navorsingsprojek benodig. 'n Intelligensiekwosienttoets word egter nie tydens die stresresponstoets afgeneem nie. Daar word van beskikbare IK-tellings gebruik gemaak. Die inligting word by die betrokke skool

verkry, sonder dat die navorser van enige leerling se identiteit bewus is. Geselekteerde personeel by die betrokke skole skryf die akademiese prestasie en IK-telling neer volgens 'n numeriese stelsel wat met 'n nommer van die stresvraelys ooreenstem. Klaslyste bied hier 'n oplossing. Met die ontvangs van die vraelyste word identifikasie weggelaat en die inligting volgens die nommers op die vraelys verwerk.

Die doel van die IK-tellings is om dit ook in verband met akademiese prestasie en stres te bring. Hoë IK-tellings sal byvoorbeeld met leerlinge se stresvlakke in verband gebring word. So kan die verband tussen 'n lae IK-telling en verskillende stresvlakke ook bepaal word.

Om die verskillende IK-toetse te bespreek, is 'n navorsingstudie uit eie reg. Dit val ook nie binne die raamwerk van hierdie navorsingsprojek om IK-toetse afsonderlik te bespreek nie. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat IK-toetse deur gekwalifiseerde toetsafnemers afgeneem is en dat dié vertroulike inligting, sonder om leerlinge te identifiseer, as statistiek vir navorsingsdoeleindes gebruik kan word. Net soos akademiese prestasie, is IK-tellings reeds beskikbare gegewens wat as belangrike aanvullende inligting by 'n navorsingsprojek betrek kan word.

Daar sal egter kortliks na die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets (NSAG)(1965) verwys word, aangesien dit 'n bekende toets is wat in skole gebruik word.

Die NSAG is as 'n groeptoets vir akademiese intelligensie ontwerp. Die doel is om 'n verbale, nie-verbale en totale IK-telling vir elke toetsling te verskaf (Van den Berg, 1988:127).

Daar word aanvaar dat die vermoë om probleme rakende figure, verbale materiaal (woorde en sinne) en syfers op te los, 'n belangrike aanwyser is van daardie fasette van intelligensie wat in normale skoolopvoeding belangrik is (Van den Berg, 1988:127).

Die NSAG bestaan uit twee subtoetse, naamlik nie-verbale subtoetse en verbale subtoetse. Die nieverbale subtoetse word as volg ingedeel:

Subtoets 1 - Getallerye
Subtoets 3 - Figuuranalogieë
Subtoets 5 - Patroonvoltooiing

Die verbale subtoetse word as volg ingedeel:

Subtoets 2 - Klassifikasie van woordpare
Subtoets 4 - Verbale redenering
Subtoets 6 - Woordanalogieë (Van den Berg, 1988:128).

Die teikenuniversum van die NSAG is Afrikaans- en Engelssprekende kinders in die volgende ouderdomsgroepe:

Juniorreeks : 8 jaar 0 maande - 11 jaar 11 maande
Intermediêre reeks : 10 jaar 0 maande - 14 jaar 11 maande
Seniorreeks : 13 jaar 0 maande - 17 jaar 11 maande
(Van den Berg, 1988:127).

5.4.2 Instruksies vir die invul van die biografiese vraelys en stresresponsskaal

Elk van die 1 054 standerd ses-leerlinge sal 'n vraelys ontvang om in te vul. Die betrokke registervoogde sal met die uitdeel van die vraelyste behulpsaam wees.

Om die verloop van die toetsprogram volledig te verduidelik, word 'n voorbeeld van die brief wat aan elke registervoog oorhandig is, vervolgens ingesluit.

Geagte Toetsafnemer

METODE VAN TOETSAFLEGGING

1. 'n Sekere nommerreeks, bv. 320 - 450, is op die vraelyste vir u skool aangebring.
2. Bring asseblief 'n vraelysnommer teenoor elke leerling se naam op 'n klaslys aan.

Voorbeeld van klaslys

1. Basson Johan A.	320
2. Breedt Linda	321
3. Cronjé Anet	322
4. Dames Willem E.	323

ensovoorts

3. Om u taak te vergemaklik, kan u met 'n potlood elke leerling se naam op sy/haar vraelys aanbring, sodat u die vraelyste vinnig aan die regte leerlinge kan uitdeel.
4. Versoek asseblief die leerlinge sodra hulle die vraelyste ontvang het, om hulle name uit te vee.
5. Dui op die klaslys waarop die nommers aangebring is, ook asseblief die volgende inligting aan:
 - 5.1 Die gemiddelde akademiese prestasie van leerlinge (slegs die gemiddelde % van al die vakke wat geskryf is, al is dit net een eksamen)

5.2 Die IK-telling van leerlinge in die volgorde soos aangedui:

NV V T.

6. Nadat u die betrokke inligting neergeskryf het, sny asseblief die name van die leerlinge af, sodat slegs die nommers, leerlinge se akademiese prestasie en IK-tellings daarop verskyn.

Voorbeeld (op klaslys)

<u>Nommer</u>	<u>Gemiddelde akademiese %</u>	<u>NV</u>	<u>V</u>	<u>T</u>
320	69%	112	112	112

7. Bogenoemde klaslyste word dan saam met die vraelyste in numeriese volgorde by die hoof ingehandig, waar dit afgehaal sal word.
8. Die inligting wat verkry is, is streng vertroulik en word slegs vir statistiese doeleindes gebruik. Geen leerling se naam of die skool se naam word êrens op die vraelys of die klaslys aangedui nie.
9. 'n Vriendelike versoek word gerig dat die leerlinge sal stil wees tydens die voltooiing van die vraelys.
10. Leerlinge wat die betrokke dag afwesig is, se vraelys word ook ingelewer. Teenoor die nommer op die klaslys laat u net 'n blanko spasie.

5.4.3 **Beskrywing van die universum en steekproef**

5.4.3.1 **Universum**

Die begrip **universum** (ook genoem die teikenuniversum) word gedefinieer as die totale groep persone of omvattende versameling items (elemente) waarop die studie betrekking het (Steyn et al., 1989:12). In 'n navorsingsprojek besluit 'n navorser tot watter groep hy die resultate van die navorsing wil veralgemeen, naamlik die universum (De Wet et al., 1981:34). Die universum in hierdie navorsingsprojek is alle blanke Afrikaanssprekende standerd ses-leerlinge in TOD-skole.

5.4.3.2 **Steekproef**

Volgens Steyn et al. (1989:12) is 'n steekproef enige deelversameling van die universum. 'n Steekproef, volgens Mulder (1981:55), is 'n groep wat uit die universum geselekteer is. Dit is minder as die universum, maar tog so verteenwoordigend as moontlik.

In hierdie navorsingsprojek word die standerd ses-leerlinge van vyf sekondêre skole in 'n stedelike gebied by die ondersoek betrek. Slegs gemengde skole vorm deel van die universum en seun- en meisieskole word nie by die ondersoek betrek nie. (Vgl. par. 5.4.5.)

5.4.4 **Steekproefneming**

Wanneer die navorser beskik oor 'n volledige omskrywing van die universum waaruit die steekproef geneem gaan word, kan hy oor 'n geskikte metode van steekproefneming besluit. Die inligting wat uit die steekproef verkry is, word deur die navorser gebruik om ten opsigte van die universum te veralgemeen. Die vermoë van die

steekproef om die eienskappe van die universum op 'n juiste manier te weerspieël, bepaal die korrekte veralgemening ten opsigte van die universum (Steyn et al., 1989:12).

'n Baie duidelike onderskeid moet ook tussen die universum, die bereikbare universum en die steekproef getref word. Die universum, of doelpopulasie, dui op die omvattende versameling waarop die navorsing betrekking het. Om met die totale universum te werk is nie altyd moontlik nie, omdat 'n universum in die praktyk gewoonlik baie groot is, alhoewel grootte nie die deurslaggewende faktor is nie. Wanneer die hele universum nie in 'n navorsingsprojek betrek kan word nie, moet daar duidelikheid verkry word oor die gedeelte van die universum wat wel bereik kan word, dit wil sê die bereikbare universum. Die steekproef word dan vanuit hierdie bereikbare universum geneem (Ary et al., 1972 soos aangehaal deur De Wet et al., 1981:112; Mulder, 1981:53-55).

Drie faktore wat by 'n navorsingsprojek 'n belangrike rol speel, is universumgrootte, tyd en koste (Steyn et al., 1989:14). In die navorsingstudie oor die uitwerking wat stres op die akademiese prestasie van leerlinge het, het al drie faktore wel 'n invloed op die projek. Eerstens is daar 40 238 standerd ses-leerlinge in Transvaal, wat die praktiese uitvoerbaarheid van die projek bemoeilik as gevolg van die grootte. Tweedens moet die finansiële en tydsaspek ook in gedagte gehou word.

Die ideaal sou wees om alle standerd ses-leerlinge in Transvaal by die projek te betrek, want hoe groter die steekproef, hoe betroubaarder die resultate en veralgemening. Met koste, tyd en grootte in ag genome,

is daar besluit om slegs vyf stedelike skole by die navorsingsprojek te betrek. In dié verband het die praktiese uitvoerbaarheid van die studie 'n beslissende rol gespeel. Die veralgemening van resultate wat in die navorsingstudie verkry sal word, sal betrekking hê op die bereikbare universum en nie op die universum nie. Laasgenoemde veralgemening is te riskant, omdat die bereikbare universum nie as verteenwoordigend van die universum beskou kan word nie (De Wet et al., 1981:112). Te veel veranderlikes, waar onder geografiese gebied, milieu, sosio-ekonomiese omstandighede en moontlike verskanste faktore, kan 'n veralgemening op die universum bevraagteken. So 'n veralgemening kan ook wetenskaplik ongeldig verklaar word.

5.4.5 Metodes van steekproefneming

Volgens Steyn et al. (1989:17) kan steekproefnemingsmetodes in twee groepe verdeel word, te wete waarskynlikheidsprosedures en niewaarskynlikheidsprosedures. Laasgenoemde prosedures is in 'n groot mate subjektief en moet slegs met groot oordeelkundigheid in belangrike navorsingsprojekte gebruik word.

Daar is drie niewaarskynlikheidsprosedures, naamlik gerief-, oordeel- en kwotasteekproefneming. Die rede waarom hierdie drie nie in die navorsingsprojek gebruik word nie, is dat die eerste twee geen statistiese onderbou het nie en daarom 'n subjektiewe karakter het. Geriefsteekproefneming word gebruik wanneer die mening van Jan Alleman oor 'n bepaalde aktuele saak verkry moet word. Waar klein steekproewe uit heterogene universums geneem moet word, word die oordeelsteekproefneming gebruik. Kwotasteekproefneming is 'n vereenvoudigde

vorm van gestratifiseerde ewekansige proefneming, maar het geen gewaarborgde goeie eienskappe nie. In 'n kwotasteekproefneming word ook geen lys van elemente in die universum vereis nie (Steyn et al., 1989:34-36).

Steekproefnemingmetodes wat in hierdie navorsingsprojek gebruik sal word, sal gevolglik uit waarskynlikheidsprosedures bestaan, omdat elke element in 'n universum 'n bekende waarskynlikheid of kans het om in die steekproef opgeneem te word. In so 'n geval word van 'n waarskynlikheidsteekproef gepraat (Steyn et al., 1989:17).

In hierdie navorsingstudie is daar van trossteekproefneming gebruik gemaak. Trossteekproefneming is 'n ander vorm van eenvoudige ewekansige steekproefneming (Guy et al., 1987:188) en beteken dat die groepering van univerversumeenhede, byvoorbeeld skole, woonstelblokke en klasse vereis word. Dié metode van steekproefneming is gerieflik en ekonomies, en al die lede van so 'n tros wat gekies is, word in die steekproef betrek (De Wet et al., 1981:115). Trossteekproefneming staan ook bekend as bundel- of bondelsteekproefneming.

Die trossteekproefnemingsmetode in hierdie navorsingstudie is saamgestel uit

- . vyf ewekansig geselekteerde Afrikaansmedium- sekondêre skole in die Pretoria-gebied; en
- . alle standerd ses-leerlinge in hierdie vyf skole.

5.5 MEETINSTRUMENTE

5.5.1 Biografiese gegewens

Die biografiese vraelys is nie gestandaardiseer nie, maar is so saamgestel dat meer agtergrondkennis oor die standerd ses-leerling ingewin kan word.

Uit die vraelys is die volgende inligting van belang: die kind se ouderdom, skoolverwisseling, gesinsinligting en kwalifikasies van ouers.

Vrae wat die identiteit van die kind kan verrai, is weggelaat, te wete sy naam, van en skool, asook enige identifikasie met betrekking tot sy ouers, broers en susters.

Die biografiese gegewens het ten doel om die verband tussen stres en skoolverwisseling, geslag en gesinsomstandighede te bepaal.

Die biografiese gegewens bestaan uit veertien vrae (kyk p. 122-124), terwyl die stresresponskaal uit 40 items bestaan (kyk p. 131-132, Vrae 15-54).

VRAELYS AAN ST. 6-LEERLINGE

VRAELYS NO.

--	--	--

INSTRUKSIES

1. Jou naam en jou skool se naam mag nie op die vraelys verskyn nie.
2. Vul asseblief die vraelys so eerlik en volledig as moontlik in.
3. Jy mag 'n pen of 'n potlood gebruik om hierdie vraelys in te vul.
4. Alle inligting soos verkry uit hierdie vraelys is vertroulik en sal slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik word.
5. Trek slegs 'n kringetjie om die syfer in die toepaslike blokkie.

VOORBEELD

VRAAG: Geniet jy jou skoolvakansies?

JA	NEE
①	2

AFDELING A: Biografiese gegewens

1. Hoe oud is jy?

11 j	12 j	13 j	14 j	15 j en ouer
1	2	3	4	5

2. Hoeveel keer het jy al van skool verwissel? (L.W.: Laerskool na hoërskool word nie as skoolverwisseling gereken nie)

GEEN KEER	EEN KEER	TWEE KEER	DRIE KEER	VIER KEER	VYF KEER OF MEER
1	2	3	4	5	6

3. Geslag:

Seun	Meisie
1	2

4. Hoeveel broers het jy?

GEEN	EEN	TWEE	DRIE	VIER	VYF OF MEER
1	2	3	4	5	6

5. Hoeveel susters het jy?

GEEN	EEN	TWEE	DRIE	VIER	VYF OF MEER
1	2	3	4	5	6

6. Hoeveel broers is ouer as jy?

GEEN	EEN	TWEE	DRIE	VIER	VYF OF MEER
1	2	3	4	5	6

7. Hoeveel susters is ouer as jy?

GEEN	EEN	TWEE	DRIE	VIER	VYF OF MEER
1	2	3	4	5	6

8. Leef jou vader?

JA	NEE
1	2

9. Leef jou moeder?

JA	NEE
1	2

10. By wie woon jy?

Beide ouers	Vader alleen	Moeder alleen	Vader en stiefmoeder	Moeder en stiefvader	Familie	Vriende	Ande
1	2	3	4	5	6	7	8

11. Beroep (werk) van jou vader (as hy leef)?

12. Beroep (werk) van jou moeder (as sy leef)?

13. Onderwyskwalifikasie van jou vader.

St. 6 - 9	St. 10	St. 10 + Diploma	Universiteitsgraad	Oorlede
1	2	3	4	5

14. Onderwyskwalifikasie van jou moeder.

St. 6 - 9	St. 10	St. 10 + Diploma	Universiteitsgraad	Oorlede
1	2	3	4	5

Voordat daar oorgegaan word tot die beskrywing van die stresresponskaal 'n enkele opmerking. In die bespreking van die stresresponskaal van Chandler (1983) word daar telkens na die werke van etlike ander outeurs verwys. Geriefshalwe sal daar slegs in hakies na hierdie outeurs (bv. Piso, 1981) verwys word. Hulle name verskyn dus nie in die Bibliografie aan die einde nie.

5.6.1 **Beskrywing en rasionaal**

Die stresresponskaal is ontwerp vir gebruik in klinieke, skole en gemeenskapsorganisasies as een maatstaf vir die bepaling van kinders se emosionele stand. Dit kan nuttige data verskaf vir besluitneming ten opsigte van sifting en differensiële diagnose. Die skaal is opgestel vir kinders tot en met veertienjarige ouderdom. Dit is nie ontwerp vir kinders met probleme wat spruit uit verstandelike gestremdheid of psigo-neurologiese leerprobleme nie. Kinders met ernstige emosionele versteurings word ook nie as 'n geskikte universum vir die gebruik van hierdie skaal beskou nie. Die skaal het veertig beskrywingskenmerke wat aan itemposisies toegeken is, sodat hulle op 'n sespuntskaal geëvalueer kan word (Chandler, 1983:4).

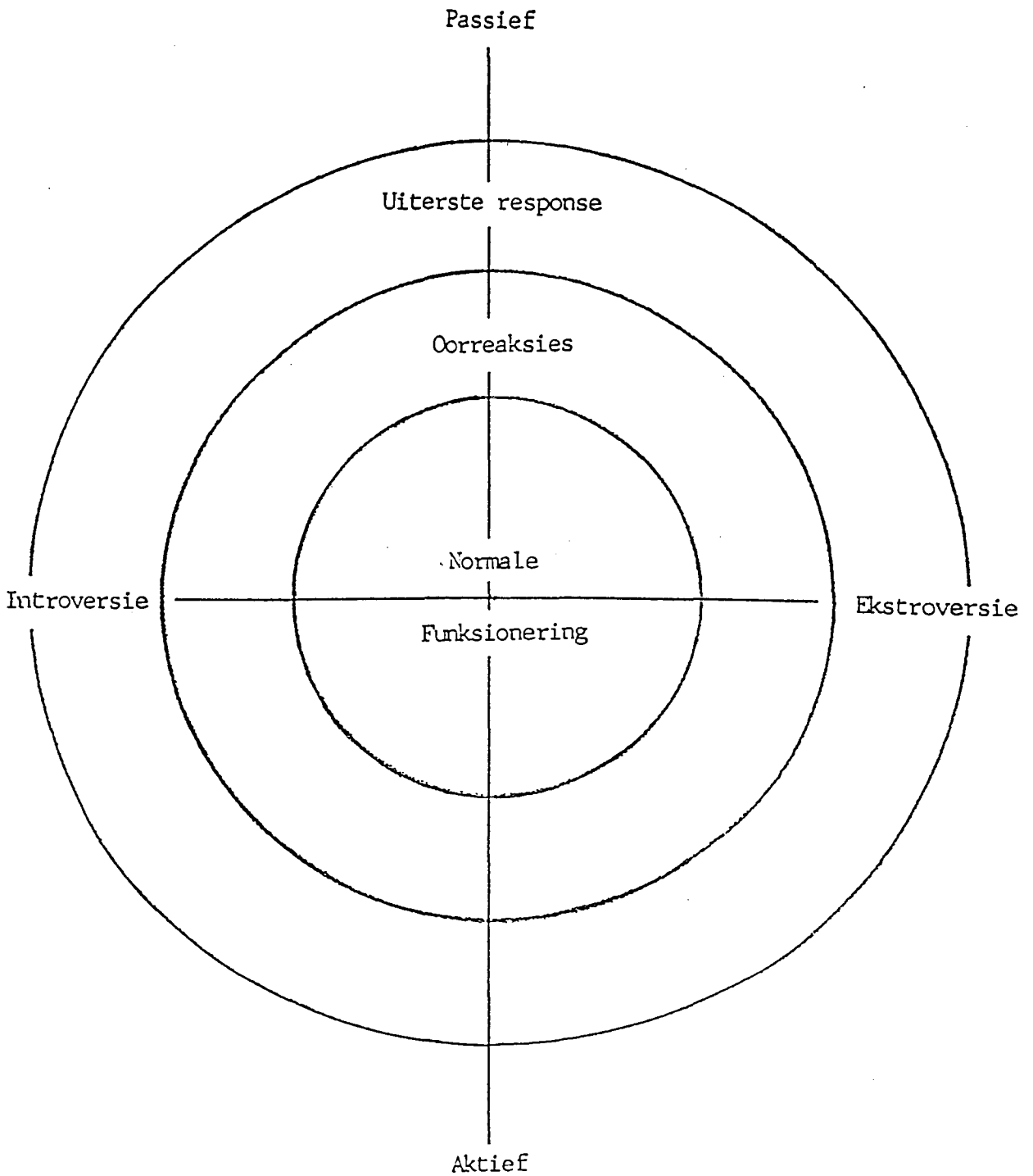
Die stresresponskaal is afgelei van 'n model wat die gedragpatrone wat algemeen deur kinders onder stres geopenbaar word, beskryf. Dit is gegrond op die aanname dat 'n kind se reaksie op stres as 'n gedragsreaksie op 'n spesifieke tipe stimulus gesien kan word. Hierdie stresresponsmodel beskryf die kind se interaksie met sy omgewing volgens twee algemeen gebruikte persoonlikheidsdimensies (Chandler, 1983:5).

Die model (Figuur 1) illustreer hoe die tipiese gedrag wat 'n kind moontlik kan openbaar uit reaksie op stres, op 'n kontinuum met uiterste gedragsvorms aan albei punte gesien kan word. Uit hierdie perspektief gesien, kan die probleme wat gewoonlik beskou word as aanpassingsprobleme, gesien word as uiterste voorbeelde van wanaangepaste pogings om stres te hanteer (Chandler, 1983:5).

Volgens 'n ander model (Figuur 2) kan vier stresresponspatrone, naamlik Afhanklik, Impulsief, Passief-Aggressief en Onderdruk onderskei word. Met behulp van dié model kan kinders dan geklassifiseer word volgens die tipe kenmerkende responspatrone wat hulle openbaar (Chandler, 1983:6).

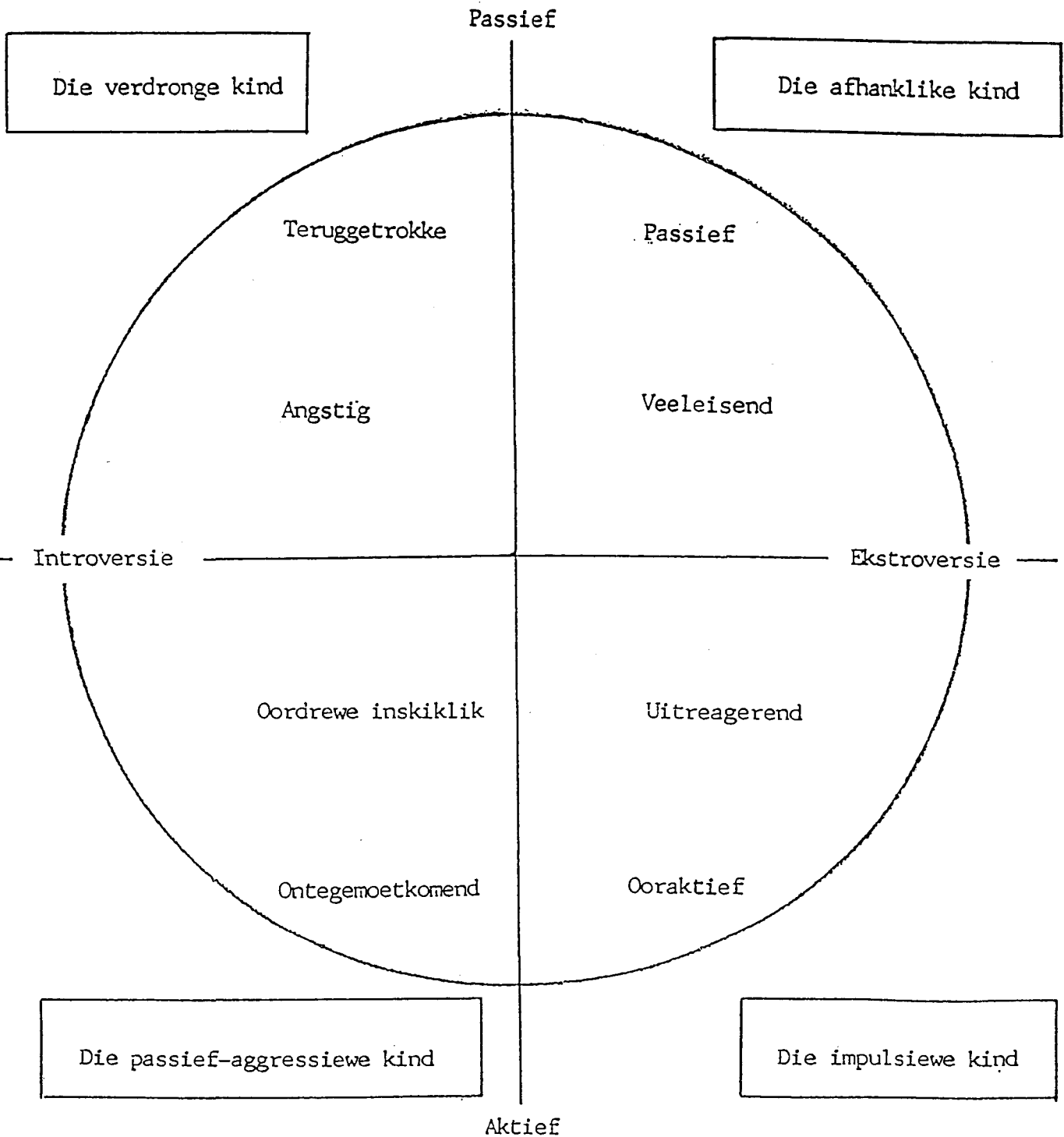
FIGUUR 1

Twee persoonlijkheidsdimensies



FIGUUR 2

Vier algemene stresresponspatrone



STRESRESPONSSKAAL

Dui ook in hierdie afdeling jou antwoord aan deur 'n kringetjie om die syfer in die toepaslike blokkie te trek.

VOORBEELD

VRAAG: Hoe dikwels voel jy goed oor jouself?

NOOIT	OMTRENT NOOIT	SOMS	DIKWELS	OMTRENT ALTYD	ALTYD
1	2	3	4	5	⑥

Die stresresponskaal:

Verduideliking

Nooit - Het nog nooit gebeur nie.

Omtrent nooit - Het nog net so een of twee keer gebeur.

Soms - Nou en dan, van tyd tot tyd, partykeer.

Dikwels - Baie maal, baie keer.

Omtrent altyd - Byna elke dag.

Altyd - Sonder ophou, elke dag.

Voorbeeld:

- * As jy nog nooit verslaap het nie, beteken dit dat jy die kringetjie onder nooit sal trek.
- * As jy elke dag verslaap, beteken dit dat jy die kringetjie onder altyd sal trek.
- * As jy nou en dan verslaap, trek jy die kringetjie onder soms.
- * Oorweeg asseblief elke vraag baie deeglik voordat jy 'n kringetjie trek. Moenie sommer net blindelings kringetjies trek nie.

	NOOIT	OMTRENT NOOIT	SOMS	DIKWELS	OMTRENT ALTYD	ALTYD
15. Hoe dikwels is jy bekommerd?	1	2	3	4	5	6
16. Hoe dikwels dagdroom jy?	1	2	3	4	5	6
17. Word jy maklik opgewen oor 'n saak?	1	2	3	4	5	6
18. Word jy maklik verwar?	1	2	3	4	5	6
19. Hoe dikwels voel jy dat jy 'n veel-eisende persoon is? (Jy voel jy is baie lastig.)	1	2	3	4	5	6
20. Hoe dikwels voel jy hulpeloos?	1	2	3	4	5	6
21. Hoe dikwels voel jy dat jy 'n onderpresteerder is?	1	2	3	4	5	6
22. Hoe dikwels sien jy jouself as stil en teruggetrokke?	1	2	3	4	5	6
23. Hoe dikwels tree jy selfsugtig op?	1	2	3	4	5	6

	NOOIT	OMRENT NOOIT	SOMS	DIKWELS	OMRENT ALTYD	ALTYD
24. Is jy dikwels passief (wil niks doen nie?)	1	2	3	4	5	6
25. Hoe dikwels het jy woedeuitbarstings?	1	2	3	4	5	6
26. Hoe dikwels sukkel jy om jou uit te druk?	1	2	3	4	5	6
27. Sloer jy met sake en stel jy dikwels dinge af?	1	2	3	4	5	6
28. Hoe dikwels is jy rusteloos of ooraktief?	1	2	3	4	5	6
29. Hoe dikwels is jy negatief teenoor skool?	1	2	3	4	5	6
30. Hoe dikwels tree jy verspot op?	1	2	3	4	5	6
31. Tree jy dikwels uitdagend op?	1	2	3	4	5	6
32. Is jy sensitief (voel jy maklik seergemaak of gekrenk)?	1	2	3	4	5	6
33. Hoe dikwels voel jy vrolik of spelerig?	1	2	3	4	5	6
34. Hoe dikwels kan jy jou volle aandag gee aan dit waarmee jy besig is?	1	2	3	4	5	6
35. Neem jy dikwels deel aan aktiwiteite wat om jou aangaan?	1	2	3	4	5	6
36. Praat jy maklik en baie?	1	2	3	4	5	6
37. Gee jy om vir jou skoolwerk?	1	2	3	4	5	6
38. Is daar agteruitgang in jou skoolprestasies?	1	2	3	4	5	6
39. Pik jy op ander kinders?	1	2	3	4	5	6

	NOOIT	OMTRENT NOOIT	SOMS	DIKWELS	OMTRENT ALTYD	ALTYD
40. Tree jy impulsief op (sonder om te dink)?	1	2	3	4	5	6
41. Is jy selfversekerd?	1	2	3	4	5	6
42. Hoe dikwels wil jy jou sin hê?	1	2	3	4	5	6
43. Baklei jy dikwels?	1	2	3	4	5	6
44. Is jy skaam?	1	2	3	4	5	6
45. Voltooi jy opdragte wat aan jou gegee is?	1	2	3	4	5	6
46. Voel jy senuweeagtig of prikkelbaar?	1	2	3	4	5	6
47. Word jy maklik ontstel?	1	2	3	4	5	6
48. Voel jy dikwels geïsoleerd en buitevoeling met gebeure (eensaam)?	1	2	3	4	5	6
49. Is jy bang vir nuwe situasies?	1	2	3	4	5	6
50. Tree jy onafhanklik op?	1	2	3	4	5	6
51. Tree jy moedswillig op?	1	2	3	4	5	6
52. Kan jy kritiek aanvaar en verwerk?	1	2	3	4	5	6
53. Is jy 'n hulpvaardige persoon?	1	2	3	4	5	6
54. Is jy 'n koppige persoon (jy gee nie maklik toe nie)?	1	2	3	4	5	6

BAIE DANKIE DAT JY DIE VRAELYS BEANTWOORD HET. GENIET JOU SKOOLLOOPBAAN!!

5.6.2 Geldigheid

5.6.2.1 Samestellingsgeldigheid

Indien wanaangepaste gedrag verwronge of uiterste voorbeelde van normale behartigingsgedrag ("coping behaviour", d.w.s. die gedrag van 'n persoon wat stres kan hanteer) voorstel, sou dit ook moontlik wees om uiterste stresresponse met geïdentifiseerde behartigingsresponse in verband te bring. Moos en Billings (1982) (Stresrespons skaal, 1983:6) het 'n voorlopige taksonomie van behartigingsresponse voorgestel. 'n Onderzoek na die gedragsresponspatrone voorspel deur die stresresponsmodel, en geselekteerde behartigingsresponse uit dié voorgestel deur Moos en Billings, toon dat daar ooreenkomste is.

VIER ALGEMENE STRESRESPONSPATRONE

Geselekteerde behartigingsresponse (Uit Moos & Billings, 1982)

Wanaangepaste stresresponse van kinders en adolescenten

Gelate aanvaarding

Aanvaar die situasie soos dit is met die gevoel dat niks gedoen kan word om dinge te verander nie. Onderwerp hom aan die noodlot.

Afhanklike respons

Sulke kinders blyk gelate te aanvaar dat hulle nie in staat is om verandering teweeg te bring nie. Hulle verkies om gelate hulle lot in die hande van volwassenes te laat.

Emosionele ontlading

Verbale uitlatings om "stoom af te blaas", huil, en impulsiewe gedragsuitings word

Impulsiewe respons

Sulke kinders is oor die algemeen ooraktief en vertoon soms aggressiewe uit-

hierby ingesluit. Kan 'n reagerende gedrag. Hulle onvermoë tot affektiewe beheer het 'n probleem met beheersing impliseer. hoorlike beheersing.

hoorlike beheersing.

Skep van alternatiewe belonings

Pogings om 'n probleem die hoof te bied deur nuwe bronne van satisfaksie te vind. Ontwikkeling van groter outonomie en onafhanklikheid. Raak betrokke by plaasvervangende aktiwiteite.

Kognitiewe vermyding

Ontken vrees of angs wanneer onder stres, ontken die probleem, verval in wensdenkery.

Passief-aggressiewe respons

Sulke kinders voldoen nie aan die vereistes van volwassenes nie, veral met betrekking tot skoolprestaties. Hulle weier hardnekkig om te aanvaar wat hulle as doelwitte deur ander op hul afgedwing sien.

Onderdrukte respons

Sulke kinders vertoon angstige, bevreesde en teruggetrokke gedrag. Hulle kom soms buierig en afsydig voor.

Verdere ondersteuning vir die geldigheid van hierdie beskouing kom uit die werk van Klerman (1979). Klerman beskou volwasse depressiewe versteurings as vergeefse pogings deur die individu om aan te pas. Kliniese depressie is dus die gevolg van gedeeltelike suksesvolle pogings tot aanpassing. Kinders se emosionele aanpassingsprobleme kan dan eweneens beskou word as wanaangepaste reaksies op stres. Hierdie ekstreme reaksies vestig die aandag op die betrokke kind self, en belemmer sy effektiewe funksionering tuis, by die skool en in sosiale verhoudings.

5.6.2.2 Inhoudelike geldigheid

Indien die voorspelde gedragspatrone vry algemeen by kinders voorkom, en veral by kinders met emosionele aanpassingsprobleme, behoort dit moontlik te wees om soortgelyke patrone in die literatuur oor kinderpsigopatologie te identifiseer. Verder is soortgelyke sindrome ook gevind deur middel van empiriese studies wat gedragsgroepe deur die gebruik van statistiese metodes geïdentifiseer het (Edelbrock 1979). Bewyse vir die voorspelde gedragspatrone is laastens ook gevind in die psigologiese verslae oor kinders wat vir kliniese evaluering verwys is (Chandler 1979). Uit die literatuur, en uit die psigologiese verslae oor kinders, is kenmerkende eienskappe vir elke tipe bymekaar gebring en saamgestelde beskrywings opgestel. In die ontwikkeling van die stresrespons skaal is beskrywende aspekte uit elke saamgestelde beskrywing ewekansig aan itemposisies op 'n waardeskaal toegesê (Chandler, 1983:7).

5.6.2.3 Feitelike geldigheid

'n Reeks ontwikkelingstudies is met behulp van vroeëre weergawes van die waardeskaal uitgevoer (Chandler, 1983:1982a). 'n Aanvanklike faktor-analitiese studie met 'n steekproef klinies verwysde kinders ($n = 120$) het 'n vyffaktor-oplossing gevind wat ooreenstem met die tipes wat deur die model voorspel is, wat 62% van die afwyking verantwoord (Chandler, 1979). In 'n herhaling daarvan met 'n aangepaste weergawe van die skaal en 'n groter groep klinies verwysde kinders ($n = 200$) is daar eweneens 'n vyffaktor-oplossing gevind wat 70% van die afwyking verantwoord (Piso, 1981). Een belangrike bevinding was dat 'n gelyksoortige faktorstruktuur bestaan

het by 'n groep nieverwysde kinders (N = 376), wat dan verdere steun verleen aan die idee dat emosionele aanpassingsreaksies beskou kan word as ekstreme patrone van normale behartigende gedrag (Chandler, 1983:8).

'n Faktor-analitiese studie van die huidige vorm van die skaal met nieverwysde kinders (N = 167) het weer eens die vyffaktor-oplossing gelewer wat 64% van die varian-sie verantwoord (Chandler & Lundahl, 1983). Vier en dertig van die 40 items is in die analise ingesluit, en die trossgrootte het gevarieer tussen 6 en 12 items elk. Dit het geblyk dat drie van die trosse die voorspelde kategorieë van die model konsekwent ondersteun het. Hulle is aangedui as: Passief - Aggressief, Afhanklik en Onderdruk. Die twee oorblywende trosse blyk 'n verde-ling te wees van die vierde voorspelde tipe, naamlik Impulsief, in die twee subtipes: Impulsief, Ooraktief; en Impulsief, Uitreagerend. 'n Herhaling van die toets met 'n groter steekproef (N = 962) het die vyffaktor-oplossing bevestig (Shermis & Chandler, 1985; Chandler, 1983:10).

Faktor-analises het vyf sindrome geïdentifiseer wat beskou kan word as tipiese gedragpatrone wat kinders openbaar. Hulle is:

I IMPULSIEF (UITREAGEREND)

Uitreagerende kinders word dikwels beskryf as veeleisend, selfsugtig en uittartend met veelvuldige woedeuitbarstings. Hulle is geneig om te baklei en op ander kinders te pik. Hierdie kinders is ook impulsief, ontegenwoordig en koppig en vind dit moeilik om kritiek te aanvaar. Hulle is soms moedswillig, eiesinnig en afsydig (Chandler, 1983:10).

II PASSIEF-AGGRESSIEF

Passief-aggressiewe kinders word dikwels beskryf as onderpresteerders wat sloer, dinge uitstel en 'n negatiewe houding teenoor skoolwerk het. Hulle is geneig om opdragte onvoltooid te laat en hul skoolprestasies ver-swak. Dié kinders is ook geneig om ontegenoetkomend en koppig te wees (Chandler, 1983:11).

III IMPULSIEF (OORAKTIEF)

Ooraktiewe kinders raak maklik opgewonde en is ondeund, speels en spraaksaam. Hulle is geneig om deel te neem aan aktiwiteite en is geensins teruggetrokke, passief of skaam nie (Chandler, 1983:11).

IV VERDRONGE

Verdronge ("repressed") kinders word dikwels beskryf as sensitief, maklik seergemaak, bekommerd, geïrriteerd, maklik omgekrap en bang vir nuwe situasies. Hulle is geneig om min selfvertroue te hê (Chandler, 1983:11).

V AFHANKLIK

Afhanklike kinders word dikwels gekarakteriseer as afhanklik, en dwing selde hulle wil af. Hulle het 'n gebrek aan selfvertroue en kan nie kritiek verdra nie. Hulle neem selde aan aktiwiteite deel.

Vergelyk onderstaande tabel om simptome te identifiseer.

SIMPTOONTROSSE GEÏDENTIFISEER DEUR FAKTOR-ANALISES

IMPULSIEF (Uitreagerend)

Veeleisend (19)
Selfsugtig (23)
Openbaar woedeuitbarstings (25)
Uittartend (31)

Min belangstelling in skoolwerk (37)
Pik op ander kinders (39)

Impulsief (40)
Moedswillig (42)
Baklei (43)
Afsydig, buite voeling (48)
Koppig (51)

Kan nie kritiek verdra nie (52)
Koppig (54)

PASSIEF-AGGRESSIEF

Dagdromery (16)
Onderpresteerder (21)
Sloer, stel dinge af (27)
Swak houding teenoor skool (29)
Gebrek aan deelname (35)
Min belangstelling in skoolwerk (37)
Afname in skoolprestasies (38)
Gebrek aan selfvertroue (41)
Voltooi nie opdragte (45)
Afsydig, buite voeling (48)
Gebrek aan onafhanklikheid (50)
Ontegemoetkomendheid (53)
Koppigheid (54)

IMPULSIEF (Ooraktief)

Maklik opgewonde (17)
Nie stil of teruggetrokke (22)

Nie passief (24)
Spelerig (33)

Gebrek aan deelname (35)
Spraaksaam (36)
Nie skaam nie (44)
Nie bang vir nuwe situasies (49)
Koppig (51)

VERDRONGE

Bekommerd (15)
Sensitief, maklik seergemaak (32)
Gebrek aan selfvertroue (41)
Senuweeagtig, geïrriteerd (46)
Maklik ontstel (47)
Bang vir nuwe situasies (49)

AFHANKLIK

Nie passief (24)	Die syfers tussen hakies
Gebrek aan deelname (35)	stem ooreen met nommers
Gebrek aan selfvertroue (41)	15 - 54 van die stresrespons-
Nie moedswillig (42)	skaal (vgl. pp. 130-132).
Gebrek aan onafhanklikheid (50)	
Kan nie kritiek verdra nie (52)	

5.6.2.4 Konstruktiewe geldigheid

Om 'n ander geldigheidsaspek te toets, het Chandler en Shermis (1985) van trossanalises, 'n konstruktiewe geldigheidsbepalingstegniek, gebruik gemaak om die algemene responspatrone wat by 'n universum nieverwysde kinders van skoolgaande ouderdom gevind is, te identifiseer. Daar is gevind dat verskeie patrone trosse vorm binne verskillende ouderdoms-/geslagssubgroepe, 'n verdere bevestiging dat die patrone algemeen onder kinders voorkom en dat oorwegings rakende ontwikkelings en geslagsidentifikasie gedragsresponse kan beïnvloed (Chandler, 1983:12).

5.6.2.5 Diskriminantgeldigheid

Die diskriminantgeldigheid van die stresresponsskaal is met behulp van 'n reeks studies getoets ten einde vas te stel of daar op grond van tellings op die skaal tussen verskillende kliniese groepe en subgroepe en hul portuurgroepe onderskei kan word. Die bevindinge het deurgaans aangetoon dat verwysde kinders beduidend hoër getoets het as nieverwysde kinders (Piso, 1981), sowel as kinders in die algemene universum skoolkinders (Chandler, 1983; Kemmerer, 1984; Chandler, 1983:12).

Verdere bevestiging van die diskriminantgeldigheid van die skaal is verkry uit 'n studie waarin die relatiewe frekwensie van die verskillende profielteipes, sowel in klinies verwysde as ewekansig geselekteerde universums, onder die soeklig geplaas is. Die resultate het aange- toon dat subgroepe in die klinies verwysde groep wat as **Uitreagerend** en **verdronge** aangetoon is, as heel algemeen geïdentifiseer is (Chandler, 1983:12).

5.6.2.6 Kriteriaverwante geldigheid

Indien hierdie skaal as nuttig bewys word vir die bepa- ling van kinders se emosionele toestand, sal daar vasge- stel moet word in hoe 'n mate geestesgesondheid en op- voedkundige uitkomste daarvolgens voorspel kan word. Binne die kliniese raamwerk behels een van die meer algemene uitkomste die differensiële diagnose van die psigiatriese kategorieë waarvolgens kinders geklassifi- seer word. Hierdie gevalle is meestal dié wat in die nuutste uitgawe van die American Psychiatric Association se Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III). Deur van vergelykings gebruik te maak, het Chandler, Shermis en Marsch (1985) getoets of daar vol- gens die stresrespons skaal in 'n kliniese opset bepaal kan word tot watter psigiatriese groep 'n kind behoort. Met die vergelyking van tellings van die stresrespons- skaal se subskale met diagnoses toegeken aan 'n steek- proef klinies verwysde kinders (n = 60), is daar gevind dat die stresrespons skaal die fout in die voorspelling van psigiatriese groeplidmaatskap verminder. Die beoor- deling van sowel ouers as onderwysers was waardevol, alhoewel die beoordeling van die onderwysers in hierdie konteks beter was. Uit die resultate van hierdie studie

het dit geblyk dat die stresrespons skaal 'n nuttige middel kan wees by diagnostiese evaluering.

Die resultate het aangetoon dat die uitreageringsubtelling moontlik die beste voorspeller vir plasing in spesiale onderwys is, terwyl kinders met 'n kombinasie van 'n hoë uitreageringstelling en 'n lae Verdronge en Afhanklike telling eerder 'n program sal volg wat daarop gemik is om emosionele onstabiliteit teë te werk. Hierdie bevindinge dui daarop dat die stresrespons skaal 'n nuttige hulpmiddel is by psigo-opvoedkundige besluitneming.

5.6.3 Betroubaarheid

Aanvanklike betroubaarheid is gevind met kinders in gewone onderwys ($n = 45$) deur van onderwysers as beoordelaars gebruik te maak, en met 'n toets-hertoetsinterval van twee weke (80,7 gemiddelde persentasie van ooreenkoms wat betref al die items). 'n Betroubaarheidstudie met die huidige weergawe van die skaal toon goeie resultate ($r = .86$) met 'n soortgelyke universum ($n = 25$) in 'n toets-hertoetsprosedure waar gebruik gemaak is van 'n maandinterval. Toets-hertoets-koëffisiënte vir die vyf subskale was: Uitreagering, $r = .79$; Passief-Aggressief, $r = .90$; Ooraktief, $r = .85$; Verdronge, $r = .78$; en Afhanklik, $r = .87$.

'n Daaropvolgende studie is onderneem deur gebruik te maak van die beoordelings van onderwysers van 68 kinders van laerskoolouderdom (7 tot 11 jaar) in 'n toets-hertoetsprosedure met 'n 4-weekinterval (Mramor, 1986). Die volgende koëffisiënte is gevind: Totale telling, $r = .87$; Uitreagering, $r = .83$; Passief-Aggressief, $r = .83$; Ooraktief, $r = .72$; Onderdruk, $r = .80$; en Afhanklik, $r = .73$.

Daar is bevind dat koëffisiënt Alpha, 'n maatstaf vir interne konsekwentheid, .94 is by die normatiewe univerversum.

5.7 **SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die doel en metode van ondersoek bespreek, asook die univerversum en meetinstrumente.

In Hoofstuk 6 volg 'n bespreking van die resultate wat uit die vraelyste verkry is.

HOOFTUK 6

AANBIEDING VAN DIE RESULTATE

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die resultate wat in die ondersoek oor die biografiese gegewens, stres, akademiese prestasie en IK's verkry is, uiteengesit en bespreek.

Eerstens sal aandag aan biografiese gegewens geskenk word. Daarna sal daar gekonsentreer word op response wat deur middel van die stresvraelys bekom is, waarna die akademiese prestasie en IK's van die leerlinge aan die beurt sal kom.

Die prosedure wat gevolg is om die vraelyste te voltooi, asook die verkryging van die IK's en akademiese prestasie, is volledig in Hoofstuk 5 bespreek. (Vgl. Hoofstuk 5, par. 5.4.2.) Na die voltooiing van die vraelyste is dit persoonlik by elke betrokke skool afgehaal.

6.2 VERDUIDELIKING VAN STATISTIESE TOETSING VAN HIPOTEESES

6.2.1 Die statistiese program

Die data is vasgelê met behulp van 'n DBASE III-program en verwerk met 'n Turbo Pascal-program wat spesiaal vir hierdie doel geskryf is.

Gestel twee onafhanklike groot steekproewe met groottes n_1 en n_2 het gemiddeldes van μ_1 en μ_2 onderskeidelik, word die nulhipotese gewoonlik soos volg geformuleer:

$H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$ of $\mu_1 = \mu_2$. Dit wil sê die twee gemiddeldes is gelyk aan mekaar.

Die alternatiewe hipotese H_1 kan op een van die volgende drie wyses geformuleer word:

(a) $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$ of $\mu_1 \neq \mu_2$. Dit wil sê, μ_1 en μ_2 is nie gelyk aan mekaar nie.

(b) $\mu_1 - \mu_2 > 0$ of $\mu_1 > \mu_2$. Dit wil sê μ_1 is groter as μ_2 .

(c) $\mu_1 - \mu_2 < 0$ of $\mu_1 < \mu_2$. Dit wil sê μ_1 is kleiner as μ_2 .

Die nulhipotese $\mu_1 - \mu_2 = 0$ kan soos volg statisties getoets word:

Neem die peil van betekenis $\alpha = 0,01$ (1%).

Die toetsgrootheid Z kan met behulp van die volgende formule bepaal word:

$$Z = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{S_1^2/n_1 + S_2^2/n_2}}$$

μ_1 en μ_2 is die gemiddeldes van die twee universums waaruit steekproewe van grootte n_1 en n_2 geneem is. \bar{X}_1 , \bar{X}_2 en S_1 , S_2 is die steekproewe se gemiddeldes en standaardafwykings.

Die volgende beslissingspeil word gebruik om H_0 te toets:

Alternatiewe hipotese	Beslissingspeil
$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$ d.w.s. $\mu_1 - \mu_2 \neq 0$	aanvaar H_1 indien $ z > 2,58$
$H_1 : \mu_1 > \mu_2$ d.w.s. $\mu_1 - \mu_2 > 0$	aanvaar H_1 indien $z > 2,33$
$H_1 : \mu_1 < \mu_2$ d.w.s. $\mu_1 - \mu_2 < 0$	aanvaar H_1 indien $z < -2,33$

Die tekens $<$ en $>$ word deurgaans in hierdie hoofstuk gebruik.

$<$ = kleiner as.

$>$ = groter as.

(Steyn et al., 1984:354)

Effekgrootte $d = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S}$ waar \bar{X}_1 en \bar{X}_2

S

die gemiddeldes van twee groepe (die verskillende groepe soos in die tabelle) is en $S = \text{maksimum}(S_1, S_2)$ waar S_1 en S_2 die groepe se standaardafwykings is. As $d > 0,8$ is die effek groot en dus opvoedkundig betekenisvol (Cohen, 1977:474).

6.3 STATISTIESE VERWERKINGS EN RESULTATE

Vir die ondersoek is vraelyste aan 1 054 standerd ses-leerlinge van vyf Afrikaansmedium- sekondêre skole uitgedeel. Die doel van die vraelys was om biografiese gegewens in te win, asook om leerlinge vir stres te toets. Die verkryging van biografiese gegewens was noodsaaklik, omdat dit uit die literatuur geblyk het dat daar talle stressors, soos omgewingsfaktore, in 'n kind se lewe aanwesig kan wees wat hom nadelig kan beïnvloed.

Die akademiese prestasie en IK's van hierdie leerlinge is ook verkry, sodat dit met die stres gekorreleer kon

word. Hierdie inligting is deur die betrokke standerd ses-personeel vanaf die Ed. Lab.-kaarte op 'n klaslys aangebring.

Standaard ses-leerlinge van vyf stedelike Afrikaansmedium- sekondêre skole is by hierdie ondersoek betrek. Die vyf skole is ewekansig gekies.

Van die 1 054 standaard ses-leerlinge het 985 leerlinge die vraelys volledig voltooi. Die res (69) was óf afwesig óf het die vraelys onvolledig voltooi.

Die akademiese prestasie van 960 leerlinge kon verkry word, terwyl slegs 726 leerlinge se IK-telling beskikbaar was. Die 960 leerlinge se akademiese prestasie is hulle eerste eksamenpunt wat reeds ten tye van die voltooiing van die stresrespons skaal by die skole beskikbaar was. Al die respondente se IK-telling was ook nie beskikbaar nie. As rede kan aangevoer word dat nie alle leerlinge in TOD-skole IK-toetse aflê nie. Die 985 leerlinge wat aan die ondersoek deelgeneem het, het uit 529 seuns en 456 meisies bestaan. Dit het die totaal op $N = 985$ te staan gebring.

Vervolgens word die gegewens soos uit die vraelyste verkry bespreek. Daar word ook bepaal of daar 'n verband tussen die stresvraelys en veranderlikes bestaan.

Die verband tussen skoolverwisseling en stres, akademiese prestasie en die IK van die respondente word in Tabel 6.1 voorgestel.

Tabel 6.1 : Skoolverwisseling

N	Aantal kere	Strestelling	Akademiese prestasie	IK
808	0 - 2	73,4 *(18,1)	58,7 (15,3)	107,9 (14,4)
177	3 of meer	79,5 (19,4)	53,1 (14,7)	104,9 (12,4)
	Z-waarde	-3,85	4,41	2,46
	d-waarde	0,43	0,4	0,2

* Die syfer tussen hakies toon die standaardafwyking

ONTLEDING

Strestelling

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 < \mu_2$. Aangesien $Z = -3,85$ ($Z < -2,33$) word H_1 aanvaar.

Die gemiddelde van die 177 respondente is dus beduidend groter as dié van die 808 respondente.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat d kleiner as 0,8 is.

Akademiese prestasie

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 > \mu_2$. Aangesien $Z = 4,41$ ($Z > 2,33$) word H_1 aanvaar.

Die gemiddelde van die 808 respondente is dus beduidend groter as dié van die 177 respondente.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat d kleiner as 0,8 is.

IK-telling

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 > \mu_2$. Aangesien $Z = 2,46$ ($Z > 2,33$) word H_1 aanvaar.

Die gemiddelde van die 808 respondente is dus beduidend hoër as die gemiddelde van die 177 respondente.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat d kleiner as 0,8 is.

Bevinding

Uit Tabel 6.1 kan afgelei word dat leerlinge met 'n laer IK 'n hoër stres ervaar en meer van skool verwissel as leerlinge met 'n hoër IK. Hierdie is moontlik 'n veld vir verdere navorsing.

In Tabel 6.2 word die verband tussen die veranderlikes geslag, stres en akademiese prestasie en IK voorgestel.

Tabel 6.2: Geslag

	N	Strestelling	Akademiese prestasie	IK
Seuns	529	72,8 (18,2)	56,6 (14,9)	107,1 (14,5)
Meisies	456	76,5 (18,7)	59,1 (15,7)	107,8 (13,9)
	Z-waarde	-3,17	-2,52	-,73
	d-waarde	0,2	0,2	0

ONTLEDING

Strestelling

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 < \mu_2$. Aangesien $Z = -3,17$ ($Z < -2,33$) word H_1 aanvaar.

Die gemiddelde van die meisies is dus beduidend groter as dié van die seuns.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat d kleiner as 0,8 is.

Akademiese prestasie

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 < \mu_2$. Aangesien $Z = -2,52$ ($Z < -2,33$) word H_1 aanvaar. Die gemiddelde akademiese prestasie van die seuns is dus laer as dié van die meisies.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat d kleiner as 0,8 is.

IK-telling

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 = \mu_2$. Aangesien $Z = -,73$ ($|Z| < 2,58$) word H_0 aanvaar. Die gemiddeldes van die twee groepe verskil dus nie beduidend nie.

Bevinding

Dit blyk uit Tabel 6.2 dat meisies 'n hoër strestelling en akademiese prestasie as seuns het. Die IK-telling van die twee groepe verskil egter nie beduidend nie.

In Tabel 6.3 word die verband tussen die aantal broers, strestelling, akademiese prestasie en IK voorgestel.

Tabel 6.3: Aantal broers

N	Aantal broers	Strestelling	Akademiese prestasie	IK
904	0 - 2	74,4 (18,4)	58,1 (15,3)	107,8 (14,2)
81	3 of meer	75,9 (19,9)	53,3 (15,5)	103,1 (13,4)
	Z-waarde	-,67	2,65	2,54
	d-waarde	0,1	0,3	0,3

ONTLEDING

Strestelling

Alternatiewe hipotese H_1 : $\mu_1 = \mu_2$. Aangesien $Z = -,67$ ($|Z| < -2,58$) word H_0 aanvaar. Die gemiddeldes van die twee groepe verskil dus nie beduidend nie.

Akademiese prestasie

Alternatiewe hipotese H_1 : $\mu_1 > \mu_2$. Aangesien $Z = 2,65$ ($Z > 2,33$) word H_1 aanvaar. Die gemiddelde van die 904 respondente is dus hoër as dié van die 81 respondente.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat $d < 0,8$.

IK-telling

Alternatiewe hipotese H_1 : $\mu_1 > \mu_2$. Aangesien $Z = 2,54$ ($Z > 2,33$) word H_1 aanvaar. Die gemiddelde van die 904 respondente is dus hoër as dié van die 81 respondente.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat $d < 0,8$

Bevinding

Dit blyk uit Tabel 6.3 dat kinders wat geen broers het nie, of net een of twee het, se IK-telling, asook akademiese prestasie, hoër is as leerlinge wat drie of meer broers het. Die getal broers het egter geensins 'n invloed op die prestelling gehad nie.

In Tabel 6.4 word die verband tussen die aantal susters, prestelling, akademiese prestasie en IK voorgestel.

Tabel 6.4: Aantal susters

N	Aantal susters	Prestelling	Akademiese prestasie	IK
926	0 - 2	74,2 (18,3)	58,1 (15,3)	107,9 (14,2)
59	3 of meer	78,9 (20,5)	52,8 (15,0)	100,6 (12,0)
	Z-waarde	-1,71	2,62	3,85
	d-waarde	0,2	0,3	0,5

ONTLEDING

Strestelling

Alternatiewe hipotese $H_1: \mu_1 < \mu_2$. Aangesien $Z = -1,71$ ($Z > -2,33$) word H_0 aanvaar. Die gemiddelde van die 926 respondente is dus nie beduidend laer as die gemiddelde van die 59 respondente nie.

Akademiese prestasie

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 > \mu_2$. Aangesien $Z = 2,62$ ($Z > 2,33$) word H_1 aanvaar. Die gemiddelde van die 59 respondente is dus beduidend kleiner as dié van die 926 respondente.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat $d < 0,8$

IK-telling

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 > \mu_2$. Aangesien $Z = 3,85$ ($Z > 2,33$) word H_1 aanvaar. Die gemiddelde van die 926 respondente is dus beduidend hoër as dié van die 59 respondente.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat $d < 0,8$

Bevinding

Volgens die statistiese gegewens uit Tabel 6.4 het die aantal susters nie 'n invloed op die strestelling gehad nie. Dieselfde patroon as in Tabel 6.3 (Broers) word aangetref.

In Tabel 6.5 word die verband tussen die respondent se posisie in die gesin, sy strestelling, akademiese prestasie en IK voorgestel.

Tabel 6.5: Oudste kind (1) - Nie oudste kind (2)

N	Strestelling	Akademiese prestasie	IK
373(1)	72,1 (18,4)	59,8 (14,9)	108,7 (14,5)
612(2)	75,9 (18,4)	56,5 (15,5)	106,6 (14,0)
Z-waarde	-3,2	3,34	1,91
d-waarde	0,2	0,2	0,1

ONTLEDING

Strestelling

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 < \mu_2$. Aangesien $Z = -3,2$ ($Z < -2,33$) word H_1 aanvaar. Die gemiddelde van die jonger kinders is dus beduidend hoër as dié van die oudste kinders.

Omdat $d < 0,8$ is, is die effek opvoedkundig nie beduidend nie.

Akademiese prestasie

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 > \mu_2$. Aangesien $Z = 3,34$ ($Z > 2,33$) word H_1 aanvaar. Die gemiddelde van die oudste kinders is dus beduidend hoër as dié van die jonger kinders.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat $d < 0,8$

IK-telling

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 > \mu_2$. Aangesien $Z = 1,91$ ($Z < 2,33$) word H_0 aanvaar.

Die oudste kinders se gemiddelde is dus nie beduidend groter as dié van die jonger kinders nie.

Bevinding

Jonger kinders het 'n hoër prestelling as die oudste kinders in 'n huis behaal (Vgl. Tabel 6.5). 'n Moontlike verklaring vir 'n hoër prestelling is dat hulle aan hulle ouer broers of susters se verwagtinge moet voldoen. Eise van die ouer en skool word aan hom gestel om dieselfde prestasies as sy ouer broer of suster te behaal. Die kind kan ook onbewus eise aan homself stel om aan sy ouer broers of susters se standarde te beantwoord.

Die IK-tellings van die twee groepe het geen statisties beduidende verskille getoon nie.

Die akademiese prestasie van die oudste kinders was hoër as dié van jonger kinders. 'n Moontlike verklaring kan wees dat die oudste kind die eerste kind is en dat hy homself moet bewys.

In Tabel 6.6 word die verband tussen gesinsvolledigheid en respondent se strestelling, akademiese prestasie en IK voorgestel.

Tabel 6.6: Albei ouers leef (1) - teenoor enkelouer (een oorlede) (2)

N	Strestelling	Akademiese prestasie	IK
924(1)	74,3 (18,5)	57,9 (15,3)	107,6 (14,2)
61 (2)	77,9 (18,1)	54,7 (15,8)	104 (13,4)
Z-waarde	-1,5	-1,5	1,69
d-waarde	0,2	0,2	0,3

Bevinding

Geen beduidende verskille is hier waargeneem ten opsigte van stres, akademiese prestasie en IK nie.

In Tabel 6.7 word die invloed van die woonplek (beide ouers teenoor enkelouer) op die strestelling, akademiese prestasie en IK voorgestel.

Tabel 6.7: Woonplek

N	Strestelling	Akademiese prestasie	IK
726(1)	73,3 (18,0)	59,2 (15,1)	108,8 (14,6)
259(2)	77,9 (19,3)	53,7 (15,2)	103,6 (12,3)
Z-waarde	-3,4	4,88	4,71
d-waarde	0,2	0,4	0,4

ONTLEDING

Strestelling

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 < \mu_2$. Aangesien $Z = -3,4$ ($Z < -2,33$) word H_1 aanvaar. Die gemiddelde van respondente van enkelouergesinne is dus beduidend hoër as dié van respondente uit volledige huisgesinne.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat $d < 0,8$

Akademiese prestasie

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 > \mu_2$. Aangesien $Z = 4,88$ ($Z > 2,33$) word H_1 aanvaar. Die gemiddelde van respondente uit volledige huisgesinne is dus beduidend hoër as dié van respondente van enkelouergesinne.

Omdat $d < 0,8$ is, is die effek opvoedkundig nie beduidend nie.

IK-telling

Alternatiewe hipotese $H_1 : \mu_1 > \mu_2$. Aangesien $Z = 4,71$ ($Z > 2,33$) word H_1 aanvaar. Die gemiddelde van die eerste groep is dus beduidend hoër as dié van die tweede groep.

Opvoedkundig is die effek egter nie beduidend nie, omdat $d < 0,8$

Bevinding

Kinders wat uit gebroke huise kom, (vgl. Tabel 6.7) ervaar meer stres as kinders uit volledige huisgesinne. Die eerste groep het ook akademies swakker presteer en het 'n laer IK-telling.

In Tabel 6.8 word 'n korrelasie tussen die respondente se toetsresultate (per vraag) en hulle akademiese prestasie, gerangskik in stygende volgorde voorgestel:

Tabel 6.8: Invloed van veranderlikes op akademiese prestasie

VRAAG	r	r ²
20	-,3798	,1442
37	-,3747	,1404
49	-,3200	,1024
44	-,2740	,0750
19	-,2587	,0669
17	-,2044	,0418
33	-,2021	,0408
36	-,1979	,0392
51	-,1973	,0389
28	-,1889	,0357
46	-,1841	,0339
40	-,1787	,0319
45	-,1620	,0260
14	-,1541	,0237
21	-,1485	,0220
47	-,1479	,0219
48	-,1452	,0211
24	-,1451	,0211
18	-,1442	,0208
43	-,1385	,0192
34	-,1134	,0128
16	-,1069	,0114
25	-,0838	,0070
39	-,0733	,0054
31	-,0722	,0052
27	-,0636	,0040
23	-,0491	,0024
26	-,0301	,0009
42	-,0189	,0004
15	-,0147	,0002
50	-,0057	,0000
38	-,0045	,0000
52	,0110	,0001
29	,0232	,0005
32	,0304	,0009
22	,0453	,0020
35	,0923	,0085
30	,1066	,0113
41	,1220	,0149
42	,1778	,0316
Strestelling	-,2620	,0686

r² gee die proporsie wat die betrokke item van die akademiese prestasie se variansie verklaar.

Die 10 vrae wat die grootste negatiewe korrelasie met die akademiese prestasie toon (dit is die eerste 10 vrae in die Tabel) kan beskou word as voorspellers van akademiese prestasie.

Die korrelasie is egter nie baie hoog nie en slegs 4% tot 14% van die variansie in akademiese prestasie kan herlei word tot die variansie in bepaalde stresfaktore, dit wil sê met behulp van hierdie tien vrae kan akademiese prestasie in 4% tot 14% van die gevalle korrek voorspel word.

Die drie vrae wat die grootste negatiewe korrelasie toon is Vraag 20 (Hoe dikwels voel jy hulpeloos?), Vraag 37 (Gee jy om vir jou skoolwerk?) en Vraag 49 (Is jy bang vir nuwe situasies?).

Die sewe ander vrae wat die grootste negatiewe korrelasie met die akademiese prestasie toon, is:

Vraag 44 : Is jy skaam?

Vraag 19 : Hoe dikwels voel jy dat jy 'n veeleisende persoon is?
(Jy voel jy is baie lastig).

Vraag 17 : Word jy maklik opgewen oor 'n saak?

Vraag 33 : Hoe dikwels voel jy vrolik of spelerig?

Vraag 36 : Praat jy maklik en baie?

Vraag 51 : Tree jy moedswillig op?

Vraag 28 : Hoe dikwels is jy rusteloos of ooraktief?

Gevolgtrekking

Alhoewel slegs 4% tot 14% van die variansie in akademiese prestasie tot bepaalde stresfaktore herlei kan word, is dit duidelik dat daar bepaalde stresfaktore in 'n kind aanwesig is wat verband met sy akademiese prestasie hou.

Die voordeel van hierdie ontleding is dat 'n leerling wat 'n hoë telling ten opsigte van hierdie tien stresfaktore behaal, betyds geïdentifiseer kan word om spesiale hulp te kan ontvang.

In Hoofstuk 7 sal daar meer aandag aan dié aspek gegee word.

Tabel 6.9 is 'n korrelasie tussen die respondente se toetsresultate (per vraag) en hulle IK-tellings, gerangskik in stygende volgorde.

Tabel 6.9: Invloed van veranderlikes op IK

VRAAG	r	r ²
20	-,4752	,2258
37	-,4230	,1790
49	-,3374	,1138
51	-,3373	,1138
19	-,3356	,1126
17	-,3184	,1014
14	-,3065	,0939
24	-,2886	,0833
45	-,2730	,0750
40	-,2595	,0673
46	-,2416	,0584
33	-,2328	,0542
18	-,1664	,0277
28	-,1609	,0259
21	-,1599	,0256
27	-,1551	,0241
44	-,1446	,0209
47	-,1102	,0121
25	-,1016	,0103
32	-,0978	,0095
48	-,0960	,0090
16	-,0934	,0087
43	-,0702	,0049
31	-,0688	,0047
34	-,0595	,0035
39	-,0528	,0028
42	-,0326	,0011
26	-,0237	,0006
23	-,0107	,0001
36	-,0071	,0001
15	-,0053	,0000
38	-,0528	,0028
52	,0742	,0055
29	,0766	,0059
22	,0794	,0063
41	,0884	,0078
50	,0907	,0082
35	,0995	,0099
30	,1004	,0101
53	,1334	,0178
Strestelling	-,2868	,0823

Die vrae wat die grootste negatiewe korrelasie met die IK-telling toon (dit is die eerste 10 vrae in die Tabel) is die stresfaktore wat die sterkste verband met 'n lae IK toon.

Die korrelasie is hoër as in die geval van akademiese prestasie en 7% tot 22% van die variansie in stres kan verklaar word deur variansie in IK. Dit beteken dat die strestelling in 7% tot 22% van die gevalle uit die IK voorspel kan word.

Dit is insiggewend dat die drie vrae wat die grootste negatiewe korrelasie toon, net soos in die geval met akademiese prestasie, ook Vrae 20, 37 en 49 is. (Vergelyk Tabel 6.8.)

'n Moontlike afleiding wat gemaak kan word is dat leerlinge met 'n lae IK en lae akademiese prestasie stres ervaar ten opsigte van die volgende:

- . 'n Gevoel van hulpeloosheid
- . Die uitwerking wat skoolwerk het
- . Vrees vir nuwe situasies.

Tabel 10 gee die gemiddelde telling (op 'n skaal 1 tot 6) wat elke vraag behaal het, asook die gemiddelde totale strestelling wat die leerlinge behaal het, naamlik 113,48.

Tabel 6.10: Vraaggemiddelde

Vraag	Gemiddelde
32	4,38
49	4,06
35	3,93
53	3,39
41	3,29
51	3,26
40	3,20
54	3,19
31	3,17
16	3,12
46	3,05
37	2,99
43	2,98
20	2,96
28	2,95
34	2,89
27	2,87
33	2,87
45	2,84
29	2,80
30	2,80
24	2,75
48	2,73
15	2,71
25	2,65
52	2,64
17	2,63
19	2,61
39	2,58
42	2,58
21	2,57
47	2,56
18	2,55
44	2,44
22	2,40
26	2,39
23	2,37
36	2,31
50	2,26
38	1,82
Gemiddelde Strestelling	113,48

Die twee vrae wat volgens die tabel die hoogste gemiddelde behaal het, is Vraag 32 (Is jy sensitief? Voel jy maklik seerge-
maak of gekrenk?) en Vraag 49 (Is jy bang vir nuwe situasies?)

Dit is insiggewend dat die vrees vir nuwe situasies 'n hoë gemiddeld behaal het, wat geïnterpreteer kan word dat die nuwe skool vir die standerd 6-leerling onbekend en vreemd is. Hy verwag dus dat daar situasies gaan opduik waarmee hy nog nie in aanraking was nie.

Die vraag oor sensitiwiteit (Vraag 32) het ook 'n hoë telling behaal, wat daarop dui dat die kind baie liggeraak en fyngevoelig is. Hy is dus baie vatbaar vir gewaarwordings. Dit is juis in die nuwe milieu waarin hy beweeg dat hy talle gewaarwordinge, wat hom direk of indirek kan beïnvloed, ervaar.

Die onderstaande tabel gee die gemiddelde wat elke tros (op 'n skaal van 1 tot 6) behaal het weer.

Tabel 6.11: Trosgemiddelde

Trosse	Gemiddelde per vraag
1. Impulsief (Uitreagerend)	2,7
2. Passief-aggressief	2,9
3. Impulsief (ooraktief)	3,0
4. Verdronge	3,0
5. Afhanklik	3,2

Tabel 6.11 gee die gemiddelde punt per vraag van elke tros. Dit lyk asof leerlinge wat getoets is in die volgende drie trosse val, aangesien die laaste drie trosse se gemiddeldes hoër was as dié van die eerste twee.

Die drie groepe is:

1. Impulsief (ooraktief)
2. Verdronge
3. Afhanklik.

Respondente wat in die impulsiewe ooraktiewe groep val, is kinders wat dikwels opvlieënd, ondeund, speels en spraaksaam is. Hierdie kinders is geensins teruggetrokke, passief of skaam nie en hulle neem aan aktiwiteite deel.

Respondente wat in die verdronge groep val, word maklik seerge-
maak, is sensitief, bekommerd, geïrriteerd, word maklik omgekrap
en is bang vir nuwe situasies. Dié kinders is ook geneig om min
selfvertroue te hê.

Respondente wat in die afhanklike groep val is afhanklik, en
dwing hulle wil selde af. Hulle het ook 'n gebrek aan selfver-
troue en kan nie kritiek verdra nie. Deelname aan aktiwiteite
vind selde plaas.

Die verskillende trosse is in Hoofstuk 5, par. 5.6.2.3 bespreek.

6.4 SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKING

Indien die invloed van IK uitgeskakel word, toon die
ontledings die volgende:

1. Meisies het 'n hoër strestelling as seuns en
presteer ook oor die algemeen beter. (Kyk Tabel
6.2.)
2. Jonger kinders in die huis ervaar meer stres as
ouer kinders, moontlik omdat daar meer druk op
hulle geplaas word. Hulle presteer ook nie
heeltemal so goed soos die ouer kinders nie. (Kyk
Tabel 6.5.)
3. Die drie belangrikste stresfaktore wat deur stan-
dard ses-leerlinge ervaar word wat swak presteer,
is die volgende:

- (a) 'n Gevoel van hulpeloosheid
- (b) Die uitwerking wat skoolwerk het
- (c) Vrees vir nuwe situasies.

6.5 **SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die navorsingsresultate bespreek. 'n Samevatting en gevolgtrekking, asook aanbevelings volg in Hoofstuk 7.

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

In die slothoofstuk van hierdie proefskrif sal daar vervolgens 'n samevatting van die ses voorafgaande hoofstukke verstrek word. Die probleem, doel en metode van die ondersoek sal kortliks saamgevat word, waarna die resultate van die studie oorsigtelik bespreek sal word.

7.2 PROBLEEMSTELLING

Die probleem van die navorsingstudie was tweërlei van aard. Eerstens moes daar vasgestel word in watter mate stres by standerd ses-leerlinge aanwesig is en tweedens wat die uitwerking van stres op hul akademiese prestasie is.

7.3 DOELSTELLINGE

Die doelstellinge wat in hierdie navorsingsprojek nagestreef is, sluit die volgende in:

- . Om in die metode van ondersoek die begrip stres te presiseer en kriteria vir die diagnosering van stres by leerlinge in dié verband te formuleer
- . Om verskeie stresfaktore wat by standerd ses-leerlinge aanwesig is met behulp van 'n stresvraelys te bepaal

- . Om die uitwerking van stres op die akademiese prestasie van 'n groep standerd ses-leerlinge te bepaal
- . Om riglyne te gee vir die bekamping van stres en daardeur akademiese prestasie by leerlinge te optimaliseer.

7.4 **METODE VAN ONDERSOEK**

7.4.1 **Literatuurstudie**

Suid-Afrikaanse en internasionale literatuur is gebruik om feitemateriaal in verband met stres, die standerd ses-leerling en akademiese prestasie te versamel en te verwerk.

7.4.2 **Hoofstuk 1**

In Hoofstuk 1 is daar kortliks na die standerd ses-leerling verwys. Die aksent het veral op die veranderinge wat die standerd ses-leerling moet ondergaan, geval. Daar is ook vermeld dat swak aanpassing, emosionele onstabiliteit, 'n identiteitskrisis, eensaamheid en onvoorbereidheid om die sekondêre skool te betree, 'n stresvolle ervaring vir die leerling kan wees, wat sy akademiese prestasie nadelig kan beïnvloed (vgl. par. 1.1).

Die standerd ses-leerling bevind hom ook in sy adolessente jare en dit beteken dat hy 'n tydperk tussen kindwees en volwassenheid beleef. Vir baie adolessente is dit 'n moeilike stadium met talle probleme wat dit kenmerk (vgl. par. 1.1).

7.4.3 Hoofstuk 2

In Hoofstuk 2 is die begrip "stres" volledig bespreek. Aandag is onder meer aan die begrip, ontstaan en vorme van stres geskenk (vgl. par. 2.2.2; 2.3.2; 2.3.3; 2.4).

Die hoofstuk het dit dus ten doel gehad om aan te toon wat onder stres verstaan word, wat stres veroorsaak en hoe stres in 'n kind tot uiting kan kom, dit wil sê die wyse waarop 'n kind wat stres ervaar reageer. Daar is ook aandag aan positiewe en negatiewe stres gegee (vgl. par. 2.2.2). Negatiewe stres is die oorsaak dat 'n persoon nie sy maksimale vermoëns ten volle benut nie. Positiewe stres bied weer aan die persoon 'n uitdaging om dit wat hom nadelig beïnvloed, teë te werk of te aanvaar om sodoende sy beste te lewer.

7.4.4 Hoofstuk 3

Die standerd ses-leerling is in Hoofstuk 3 bespreek.

In hierdie hoofstuk is daar veral klem gelê op die leefwêreld waarin die kind hom bevind (vgl. par. 3.2). Dit is 'n leefwêreld wat met die oorgangsfase van die primêre na die sekondêre skool vele struikelblokke inhou. Sy nuwe skoolmilieu is 'n kritieke fase (vgl. par. 3.3) waarin daar vrese en angsgevoelens mag bestaan en ontstaan. Dit is egter ook verblydend dat die meeste leerlinge die oorgangsfase as positief ervaar (vgl. par. 3.3).

Behalwe 'n akademiese aanpassing, is daar nog ander faktore waarmee die standerd ses-leerling te kampe het. Hierdie faktore speel 'n deurslaggewende rol in sy persoonlike ontwikkeling en sommige daarvan kan 'n nadelige invloed op sy akademiese loopbaan en persoonlike

ontwikkeling hê. Enkele van hierdie faktore is onder meer sy verhouding met ander leerlinge (vgl. par. 3.5), groeppvorming (vgl. par. 3.6), selfrespek (vgl. par. 3.8), identiteit (vgl. par. 3.9), sy wilslewe (vgl. par. 3.10), selfbeeldvorming (vgl. par. 3.11), selfvertroue (vgl. par. 3.12), liggaamlike verandering (vgl. par. 3.14) en emosionaliteit (vgl. par. 3.15).

Daar moet egter beklemtoon word dat elke kind uniek geskape is en dat voorgenoemde faktore op verskillende wyses by verskillende kinders tot uiting sal kom. Die uitwerking van hierdie faktore sal van individu tot individu verskil. Die kind se emosionele stabiliteit sal egter 'n beslissende rol in die verwerking van al hierdie faktore speel.

7.4.5 Hoofstuk 4

In Hoofstuk 4 het die klem op stres en akademiese prestasie geval.

Daar is veral aandag geskenk aan moontlike stresfaktore wat 'n invloed op die leervermoë van 'n kind kan hê.

Uit die literatuur het dit ook geblyk dat die uitwerking van stres negatief sowel as positief ervaar kan word en dat bepaalde simptome by kinders bespeur kan word (vgl. par. 4.2).

Stres wat in die skoolomgewing en die persoonlike omgewing van die kind ervaar word, is ook uitgelig. Daarom is in die besonder gepoog om vas te stel watter stresfaktore uit die twee genoemde omgewings 'n invloed op die akademiese prestasie van die kind het (vgl. par. 4.3).

Ander stresfaktore in skoolverband wat 'n invloed op die akademiese prestasie van 'n standerd ses-leerling kan hê, is onder meer die volgende: klastoetse (vgl. par. 4.4), akademiese druk en oordrewe kompetisie (vgl. par. 4.5), die invloed van die onderwyser op akademiese prestasie (vgl. par. 4.8), die uitwerking van evaluering op prestasie (vgl. par. 4.9), skoolfobie (vgl. par. 4.10), Wiskunde-angs (vgl. par. 4.11), belesenheid (vgl. par. 4.12), tuiswerk (vgl. par. 4.13) en eksamens (vgl. par. 4.14).

Verdere faktore wat ook 'n invloed op akademiese prestasie kan uitoefen en wat meer uit 'n innerlike en persoonlike stryd spruit, is onder meer selfmoordneigings (vgl. par. 4.6) en passiwiteit (vgl. par. 4.7). Omdat selfmoord die laaste uitweg is wat 'n kind kan kies, was dit nodig dat daar aan hierdie tragiese handeling aandag geskenk word en dat veral die oorsake van selfmoord onder die soeklig geplaas word. Passiwiteit veroorsaak dat kinders nie 'n poging aanwend om te presteer nie, gevolglik was dit nodig dat ook hierdie saak aandag geniet.

7.4.6 Hoofstuk 5

Die fokus het in Hoofstuk 5 op die metode van ondersoek geval.

Daar is aandag geskenk aan die doel van die ondersoek (vgl. par. 5.2), hipoteseformulering (vgl. par. 5.3), die verloop van die navorsing (vgl. par. 5.4 e.v.) en die meetinstrumente (vgl. par. 5.5 e.v.).

As deel van die hoofstuk is daar ook 'n brief aan die toetsafnemer en die stresvraelys bygevoeg. Die stresvraelys is 'n gekombineerde vraelys wat ook biografiese gegewens ingesluit het (vgl. par. 5.5 en 5.6).

Daar is geen spesifieke vorm ontwerp om leerlinge se akademiese prestasie en IK-telling in te win nie. Om dié inligting te verkry, is 'n versoek aan die betrokke standerd ses-personeel gerig (vgl. par. 5.4.2 "Metode van toetsaflegging").

7.4.7 Hoofstuk 6

Die resultate van die ondersoek soos uit die vraelyste verkry, is in Hoofstuk 6 bespreek.

In paragraaf 6.2 is 'n verduideliking van statistiese toetsing van hipoteses gegee.

Die statistiese verwerkings en resultate is in paragraaf 6.3 bespreek. Dit sluit die resultate van die biografiese gegewens sowel as die stresrespons skaal in. 'n Samevattende gevolgtrekking is in paragraaf 6.4 gegee.

7.5 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

7.5.1 Vergelyking van verskillende groepe leerlinge

Met behulp van die biografiese gegewens kon verskillende groepe leerlinge wat betref stres, akademiese prestasie en IK met mekaar vergelyk word.

Volgens die resultate wat verkry is, kon die volgende afleidings gemaak word:

- Leerlinge met 'n lae IK ervaar meer stres in skoolverband en presteer swakker. Hulle is ook meer geneig om van skool te verwissel. (Kyk Tabel 6.1.)
- Meisies ervaar meer stres as seuns, maar presteer ook beter. (Kyk Tabel 6.2.)
- Die oudste kind in die huis ervaar minder stres in skoolverband as die jonger kinders, en presteer oor die algemeen beter. (Kyk Tabel 6.5.)
- Die drie belangrikste stresfaktore wat deur standerd ses-leerlinge wat swak presteer ervaar word, is die volgende:
 - . 'n Gevoel van hulpeloosheid
 - . Die uitwerking van skoolwerk
 - . Vrees vir nuwe situasies.

7.5.2 Die stresvraelys

Die tien vrae volgens die stresvraelys wat die sterkste verband (grootste negatiewe korrelasie) met akademiese prestasie toon, is Vrae 20, 37, 49, 44, 19, 17, 33, 36, 51 en 28 (vgl. Tabel 6.8).

Hierdie vrae kan dus beskou word as 'n tros stresfaktore wat verband hou met akademiese prestasie.

Volgens Tabel 6.8 gee r^2 'n aanduiding van die voorspellingswaarde van die items. Dit beteken dus dat as 'n groep kinders 'n hoë telling in item 20 behaal (Hoe dikwels voel jy hulpeloos?) sal die akademiese prestasies van 14.4% van hulle eweneens swak wees.

Binne sowel as buite skoolverband is daar stresfaktore wat 'n rol in die lewe van 'n standerd ses-leerling speel.

Buite skoolverband beïnvloed skoolverwisseling, ouderdomshiërargie en gebroke huisgesinne die akademiese prestasie van standerd ses-leerlinge. Hierdie leerlinge het egter ook 'n hoë strestelling behaal. 'n Moontlike afleiding wat dus gemaak kan word, is dat genoemde faktore 'n direkte nadelige uitwerking op 'n kind se prestasie het of dat hierdie faktore stressors is wat akademiese prestasie kan beïnvloed. Uit die literatuurstudie het dit egter geblyk dat hierdie faktore die kind nadelig kan beïnvloed. Ouderdomshiërargie is egter 'n faktor buite die kind se beheer. Skoolverwisseling en 'n gebroke huisgesin kan onstabiliteit veroorsaak wat noodwendig nuwe aanpassings verg. Dit is ook moontlik dat leerlinge wat 'n lae IK het en stres ervaar, juis meer dikwels van skool verwissel.

Uit die stresvraelys het dit ook duidelik geblyk dat daar sekere faktore is wat met akademiese prestasie verband hou. Die tien items volgens die vraelys wat die grootste negatiewe korrelasie met akademiese prestasie toon, kan as 'n tros geneem word waarvolgens kinders vir stres getoets kan word, met die oog op pedoterapeutiese begeleiding.

Een van die doelstellings van hierdie navorsingsprojek was juis die optimalisering van akademiese prestasie by leerlinge en om dié doel te bereik is dit belangrik dat alle negatiewe faktore, waaronder ook stres, bekamp sal word.

Om te beweer dat alle standerd ses-leerlinge stres ervaar, is eweneens riskant. Uit die resultate het dit ook geblyk dat lae strestellings ten opsigte van die stresvraelys behaal is, wat geïnterpreteer kan word as sou standerd ses-leerlinge oor die algemeen emosioneel stabiel wees en dat die fokus altyd op die individu moet val die enkeling wat deel van die massa is en dikwels die gevaar loop om in die massa te verdwyn.

7.7 AANBEVELINGS

Dit moet altyd deel van 'n opvoeder se program wees om stresfaktore by 'n kind te identifiseer.

Om stres by 'n kind te identifiseer, is dit egter noodsaaklik dat die opvoeder die begrip stres ten volle sal begryp, asook hoe stres ontstaan. Hy moet hom ook deeglik vergewis van die verskillende vorme van stres. Eers dan kan daar besondere aandag aan die kind geskenk word.

Die stresvraelys is besonder geskik vir individuele toetsing. Op so 'n wyse kan die opvoeder bepaalde strespatrone by die kind identifiseer en kan die kind remediërende onderrig ontvang.

Om stres by 'n kind te identifiseer, sal egter 'n baie intensiewe en fyn waarneming van die kind deur die opvoeder verg.

Sonder om die stresvraelys deur die kind te laat voltooi, kan die opvoeder sonder die kind se medewete hom periodiek waarneem en ook op so 'n wyse stres by die kind identifiseer.

By die huis en in die skool behoort die ouer sowel as die onderwyser hulleself dit voortdurend ten doel te stel om die milieu waarin die kind hom bevind so sinvol en opvoedkundig verantwoordbaar as moontlik te maak.

Betrokkenheid van die ouer en die onderwyser by die kind kan nie oorbeklemtoon word nie. Die ouer en die skool is in vennootskap met mekaar en hulle het 'n gemeenskaplike doel om na te streef, naamlik om die kind in sy ontwikkelingsjare te ondersteun en te begelei.

Sowel die ouer as die onderwyser moet die kind te alle tye tot hulp wees, veral die kind wat uit 'n onstabiele ouerhuis kom en dikwels van skool moet verwissel, 'n gevoel van hulpeloosheid ervaar, probleme met skoolwerk ondervind en 'n vrees vir nuwe situasies ervaar.

'n Afstand tussen die volwassene en die kind sal voorge-noemde probleme net vererger en kan daartoe lei dat die kind se akademiese loopbaan 'n totale mislukking is. Om hierdie probleme uit te skakel, is gesprekvoering, belangstelling en 'n vertrouensverhouding van die grootste belang vir die kind.

Hierdie drie aspekte bied sekuriteit aan die kind. Dit is 'n fondament waarop hy kan voortbou vir sy eie toekoms. Die doel van opvoeding lê immers in die volgende gedagte opgesluit: om 'n kind tot eer van sy Skepper op te voed, sodat hy as skepsel 'n positiewe, doelgerigte, Godvresende en suksesvolle lewe mag lei.

Elke volwassene, asook elke kind, ervaar een of ander tyd in sy lewe stresvolle situasies. Die kind moet ook geleer word dat 'n stresvolle situasie positief

aangewend kan word. Dit leer hom selfstandigheid, hoe om krisissituasies te hanteer en ook om onder druk en spanning te kan werk.

Die aksent moet dus nooit op stres of die besondere stresvolle situasie val nie, maar op die oorwinning wat die kind kan behaal deur stres bloot as 'n middel tot 'n doel te ervaar en die volgende gedagte sy leuse te maak: "Ek het nie misluk as gevolg van stres nie, maar stres het my aangespoor om die negatiewe te oorwin, 'n doel na die beste van my vermoëns na te streef en dit, ten slotte, te bereik".

Die kind bevind hom in 'n tyd waar die klem op die massa of almal as 'n eenheid val. Hy kan homself as identiteitsloos beskou en die toekoms as uitsigloos ervaar. So 'n siening is nihilisties. Gevolglik kan die kind ook akademies swak presteer, juis as gevolg van al hierdie negatiewe faktore wat hy as stresvol kan ervaar.

Wanneer die gelowige Christen-opvoeder vra hoe hy die kind sinvol tot volwassenheid kan lei en hom van negatiewe stressors bewaar, vind hy die antwoord opgesluit in Spreuke 3:1 en 2, waar die klem op die enkeling val en nie op die massa nie:

"My seun, wat ek jou leer
moet jy nie vergeet nie,
hou vas aan wat ek jou voorskryf,
want dit sal vir jou 'n lang lewe
verseker,
dit sal maak dat jy 'n vol lewe het."

7.8 MOONTLIKE LEEMTES IN DIE ONDERSOEK

Daar is vroeër vermeld dat alle Transvaalse standaard ses-leerlinge by die navorsingsprojek betrek behoort te gewees het. As gevolg van die tyd- en finansiële aspek was dit egter nie moontlik nie. Sou dié ideaal ver-wesenlik word, sou die aksent van die navorsingsprojek op die massa en nie op die individu geval het nie. Die ideaal sou dus wees om elke leerling individueel oor 'n aantal jare te toets, byvoorbeeld deur die jare volgens die verskillende skoolfasies in te deel.

Meer akademiese punte behoort ook verkry te kan word. Die standaard ses-leerlinge het ten tye van die voltooiing van die vraelys slegs een of twee eksamens geskryf.

7.9 MOONTLIKE VERDERE NAVORSING WAT ONDERNEEM KAN WORD

7.9.1 Daar word aanbeveel dat die stresvraelys gebruik word om kinders met besondere emosionele probleme individueel oor 'n bepaalde tydperk te toets.

7.9.2 Die verband tussen lae IK en skoolverwisseling behoort verder ondersoek te word.

7.10 SAMEVATTING

Uit die navorsingsprojek het dit weer eens duidelik geword dat die kind deur talle stresfaktore beïnvloed kan word. 'n Kind is nog nie 'n volwassene nie; juis daarom behoort die opvoeder altyd dié persoon te wees

wat aan die kind as volgeling 'n Christelike en navolgenswaardige voorbeeld stel. In stresvolle situasies moet die volwassene as anker 'n vashouplek aan die hulpelose en beangste kind bied, sodat die kind ook die sin en betekenis van sy bestaan kan besef en tot eer van God kan leef.

Met dié navorsing is daar in alle nederigheid gepoog om 'n bydrae tot die verwesenliking van hierdie verhewe opvoedingsideaal te lewer.

EPILOOG

"Gee leiding aan 'n jongmens
oor hoe hy moet leef,
en hy sal ook as hy al oud is
nie daarvan afwyk nie."

SPREUKE 22:6



DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR
DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE

ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD
ADMINISTRATION: HOUSE OF ASSEMBLY

TRANSSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT
TRANSVAAL EDUCATION DEPARTMENT
BURO VIR ONDERWYSNAVORSING

Navrae: Dr. P.W. Möller
Enquiries:
Verw.: TOA 9-7-2/69/91
Ref.: 317-4057
Tel.: (012)

TOD-gebou
TED Building
Privaatsak X76
Private Bag X76
PRETORIA 0001

1991-05-23

Mnr. A. S. du Plooy
Buro vir Onderwysnavorsing
Transvaalse Onderwysdepartement
Privaatsak X76
PRETORIA
0001

Geagte mnr. Du Plooy

VRAELYS AAN STANDERD 6-LEERLINGE

U skrywe, gedateer 1991-5-23 (folio 3) het betrekking.

Die Transvaalse Onderwysdepartement verleen aan u toestemming om die reeds goedgekeurde vraelys wat oor stres handel, deur standerd 6-leerlinge van vyf Afrikaansmedium- sekondêre skole in Pretoria te laat invul.

Die toestemming is onderworpe aan die volgende voorwaardes:

- . U moet self die samewerking van die betrokke skoolhoofde en onderwysers verkry.
- . U moet hierdie brief aan die skoolhoofde en onderwysers toon as bewys dat u die Departement se toestemming verkry het om die ondersoek uit te voer, maar u mag dit nie gebruik om hul samewerking te probeer afdwing nie.
- . Die name van die betrokkenes en medewerkers mag nie in u proefskrif vermeld word nie.



Ons wys u vriendelik daarop dat ons op studente 'n beroep doen om saam met die gebinde proefskrif, ook 'n artikel, gebaseer op die navorsing, vir moontlike publikasie in die Onderwysbulletin aan die Departement voor te lê.

U word sterkte met u studie toegewens.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Dagter', written over a horizontal line.

Namens UITVOERENDE DIREKTEUR: ONDERWYS

BIBLIOGRAFIE

- ACKERMAN, C.J. 1988. Selfmoordhandelinge by adolessente in die RSA. (In Die Kinderversorger, 6(6):8-10, Jun.)
- ADAMS, J.F. 1980. Understanding adolescence. Boston: Allyn & Bacon.
- ADELSON, J., red. 1980. Handbook of adolescent psychology. New York: John Wiley.
- ALLEN, B.P. 1987. Youth suicide. Adolescence, 22(86): 271-290, Summer.
- ANDERS, M.M. 1987. Wiskundepotensiaal en sosialisering: die relevansie hiervan vir Wiskunde as skoolvak. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 7(1):42-46, Febr.
- ANON. 1988. Switching to secondary is not a major trauma. Education, 172(12) : 260, Sept.
- ANON. 1989. Gee u kind selfvertroue. Salus, 12(6) : 8-9, Des.
- ANON. 1990. Self-esteem - a fragile balance. Salus. 13(1) : 2-3, Febr./Mrt.
- ARMSTRONG, J.M. 1981. Achievement and participation of women in mathematics: results of two national surveys. Journal for research in mathematics education, 12(5):356-372, Nov.
- BADENHORST, D.C., CALITZ, L.P., VAN SCHALKWYK, O.J. & VAN WYK, J.G. 1986. Skoolbestuur: die rol en taak van die onderwyser. Pretoria: Haum.
- BARNARD, J.S., CRONJÉ, A.P., VAN DER MERWE, E.A., HAUPTFLEISCH, H.M.A.M., GROVÉ, M.C. & DU PREEZ, J.G.S. 1975. Remediërende onderwys in die praktyk. Johannesburg: Perskor.
- BARNARD, J.S., KEMP, K.G., VAN DER MERWE, E.A., GROBBELAAR, G.J., BOTHA, W.F., VAN COLLER, A.J., DE LA REY, J., CONRADIE, D. & POTGIETER, M. 1972. Sielkunde vir onderwysstudente. Kaapstad: HAUM.
- BENSWANGER, E.G. 1982. Stressful events in early childhood: an ecological approach. Child care quarterly, 11(4): 267 - 279, Winter.
- BLIGNAUT, C.M. & GREY, A.M. 1963. Inleiding tot leesonderrig. Johannesburg: Afrikaanse Pers Boekhandel.
- BLOM, G.E., CHENEY, B.D. & SNODDY, J.E. 1986. Stress in childhood. New York: Teachers College Press.

- BOSHOFF, B. 1980. Die adolessent. Stellenbosch: Universiteits-uitgewers en -boekhandelaars.
- BOSMAN, D.B., VAN DER MERWE, I.W. EN HIEMSTRA, L.W. 1986. Tweetalige Woordeboek. Kaapstad: Tafelberg.
- BOTHA, J.H. 1990. Die verband tussen die selfbeeld en wiskundeprestasie van Afrikaanssprekende st. 7-leerlinge. Potchefstroom. (Verhandeling (M.Ed.) - PU vir CHO.)
- BREYTENBACH, J.A. 1987. Leerlingprestasie hou verband met die lewenskwaliteit van die onderwyser. Kurr-I-Komm, 13(5) : 6, Sept.
- BROWN, F.G. 1971. Measurement and evaluation. Iowa State University: Peacock.
- BROWN, F.G. 1983. Principles of educational and psychological testing. 3rd ed. New York: Winston.
- BURNS, R. 1988. Coping with stress. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- BYBEL. 1983. Die Bybel: nuwe vertaling. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
- CARBARINO, J. 1985. Adolescent development: an ecological perspective. Columbus: Bill & Howell.
- CARTER, F. & CHEESMAN, P. 1988. Anxiety in childhood and adolescence: Encouraging selfhelp through relaxation training. London: Croom Helm.
- CELLA, D.F., DE WOLFE, A.S. & FITZGIBBON, M. 1987. Ego identity status, identification and decision - making style in late adolescents. Adolescence, 22(88) : 849-861, Winter.
- CHANDLER, L.A. 1983. Stress response scale: a manual. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- CHANDLER, L.A. 1985. Assessing stress in children. New York: Praeger.
- CHANDLER, L.A. 1985. Children under stress. Illinois: Charles C. Thomas.
- CHEN, M. & FRESKO, B. 1978. The interaction of school environment and student traits. Educational Research, 20(2) : 114-120.
- COHEN, J. 1977. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Orlando: Academic Press.
- COLEMAN, J.C. 1980. The nature of adolescence. London : Methuen.

CONNERS, D.A. 1983. The school environment: a link to understanding stress. Theory into practice, 22(1): 15 - 20, Winter.

CURTIS, T.E. & BIDWELL, W.W. 1977. Curriculum and instruction for emerging adolescents. London: Addison-Wesley.

DAVIS, C. 1983. Krag in 'n krisis. Kaapstad: Tafelberg.

DEDNAM, C.I. 1988. Kurrikulêre agterstande van die hoërskoolbeginner. Randse Afrikaanse Universiteit. (Verhandeling (M.Ed.) - RAU.)

DEFFENBACHER, J.L. & DEITZ, S.R. 1978. Effects of test anxiety on performance, worry, and emotionality in naturally occurring exams. Psychology in the schools, 15(3) : 446-450, Jul.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR. ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD. 1990. Hoofverslag. Koester ons jeug 2000. Pretoria: Staatsdrukker. (Voorsitter: Dr. H.J.S. Stone.)

DE GRAEVE, C. 1961. Bijdrage tot het probleem der leesrijpheid. Amsterdam: J.M. Meulenhoff.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Durban: Butterworth.

DE WIT, J. & VAN DER VEER. 1979. Psychologie van de adolescentie. 4de uitg. Callenbach: Nijkerk.

DORE, H. 1990. Coping with stress. London: The Hamlyn Publishing Group.

DORSCH, F. 1970. Psychologisches Wörterbuch. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

DUMONT, J.J. 1973. Leerstoornissen. Rotterdam: Lemniscaat.

DURRELL, D.D. 1956. Improving reading instruction. New York: Harcourt, Brace & World.

DU PLOOY, A.S. 1985. Aggressie as simptome van 'n kind se leerprobleme. Potchefstroom. (Verhandeling (M.Ed.) - PU vir CHO.)

DU TOIT, G.A. 1990. Die kind van die 1990's en sy leefwêreld. (Referaat gelewer tydens die TOD-Onderwyssimposium van 1990.)

ELIAS, M.J. 1989. Schools as a source of stress to children: an analysis of causal and ameliorative influences. Journal of school psychology, 27(4) : 393-407, Feb.

ELKIND, E. & WEIMER, I.B. 1978. Development of the child. New York: Wiley.

- FERRON, O.M. 1990. Guidance and counselling for tertiary students. Durban: Butterworth.
- FOGARTY, T.F. 1975. Coping with stress. Chicago: Claretian Publication.
- FOWLER, B.A. 1989. The relationship of body image perception and weight status to recent change in weight status of the adolescent female. Adolescence, 24(70) : 557-565.
- FROSTIG, E.C. & MASLOW, P. 1973. Learning problems in the classroom. New York: Grune & Stratton.
- GARBERS, J.G., WIID, A.J.B., MYBURGH, C.P.H., VAN BILJON, S.S. & FOURIE, C.M. 1983. Adolessensie. Durban: Butterworths.
- GENTILE, L.M. & McMILLAN, M.M. 1989. Stress and reading difficulties. Research assessment intervention international reading association. New York : Delaware.
- GERDES, L.C., MOORE, C., OCHSE, R. & VAN EDE, D. 1988. Die ontwikkelende volwassene. Durban : Butterworth.
- GISPERT, M., WHEELER, K., MARSH., L. & DAVIS, M.S. 1985. Suicidal adolescents: factors in evaluation. Adolescence, 20 (80): 753-761, Winter.
- GOLDENSON, R.M. 1970. The encyclopedia of human behaviour. New York: Doubleday (2:1263-1265).
- GOUWS, L.A., LOUW, D.A., MEYER, W.F. & PLUG, C. 1973. Psigologie-woordeboek. Johannesburg: McGraw-Hill.
- GREENBERG, S.F. 1984. Stress and the teaching profession. Baltimore: Paul H. Brookes.
- GROSS, F.A. 1985. Youth in crisis. Kaapstad: Juta.
- GUY, R.F., EDGLEY, C.E., ARAFAT, I. & ALLEN, D.E. 1987. Social research methods: puzzles and solutions. Boston: Allyn & Bacon.
- HAMMONS, R.A. & OLSON, M.C. 1988. Interschool transfer and dropout: some findings and suggestions. NASSP Bulletin, 72(509) : 136-139, Sept.
- HANSON, P. 1986. The joy of stress. London: Pan Books.
- HARRIS, A.B. 1979. Breakpoint. London: Turnstone Books.
- HAT kyk Odendaal, F.F., red.
- HEILIGER, A. 1972. Angst. Nijkerk: Uitgeverij Into.
- HERBERT, M. 1987. Living with teenagers. Oxford: Basil Blackwell.

HEWETT, F.M. 1977. Emotionele stoornissen. Vertaald en bewerk door dr. J. Valk. Rotterdam: Lemniscaat.

HEYNS, A.M. 1985. 'n Gespanne of daadkragtige jeug? Woord en daad, 25(280): 15-16, Des.

HUMPHREY, J.H. & HUMPHREY, J.N. 1985. Controlling stress in children. Illinois: Charles C. Thomas.

JOHNS, B. & JOHNS, M. 1983. Stress burns out kids, too. The education digest, 49(2): 45-46, Oct.

JOUBERT, P.A. & DE VRIES, C.G. 1990. Faktore binne die skoolmilieu wat opvoeding tot arbeidsverantwoordelikheid en sinvolle vryetydsbesteding beïnvloed. Die Unie, 87(1): 9 - 15, Jul.

JUHASZ, A.M. 1989. Significant others and self-esteem: Methods for determining who and why. Adolescence, 24(95): 581-594.

KING, N.J., OLLENDICK, T.H. & GULLONE, E. 1990. School-related fears of children and adolescents. Australian Journal of Education, 34(1): 99-109.

KLINGMAN, A. & ZEIDNER, M. 1990. A preliminary study of primary prevention of test anxiety among elementary school students: a phenomenological perspective. Psychology in the schools, 27(3): 252 - 260, Jul.

KNOBLOCK, P. 1983. Teaching emotionally disturbed children. Boston: Houghton Mifflin.

KOK, J.C., red. 1982. Die junior sekondêre skooljare. Durban Butterworths.

KRECH, D., CRUTCHFIELD, R.S. & LIVSON, N. 1969. Elements of Psychology. New York: Alfred A. Knopf.

KURTEN, J.V.L. 1989. Voorkoms van stres by die st. 5-leerling. Potchefstroom. (Verhandeling (M.Ed.) - PU vir CHO.)

LAMPRECHT, J.C. 1987. Die oorgangsproblematiek van standerd vyf na ses. (Referaat gelewer tydens gespreksgroep skool/universiteit. "Van laerskool na hoërskool". Aangebied deur die Afdeling Openbare Betrekkinge, RAU (Ongepubliseer).

LEVI, L. 1975. Society, stress and disease: Childhood and adolescence. Volume 2. London: Oxford University Press.

LEYDEN, S. 1985. Helping the child of exceptional ability. London: Croom Helm.

LIGHT, H.K. & MARTIN, R.E. 1989. Stress comes to school. Educamus, 35(6): 9 - 11, Jul.

LINDSAY, G., red. 1983. Problems of adolescence in the secondary school. Worcester: Billing.

LOUW, D.A., GERDES, L.C. & MEYER, W.F. 1984. Menslike ontwikkeling. Pretoria: Gutenberg.

MAMORU, I. 1981. Suicide of Japanese Youth. Suicide and life-threatening behaviour, 11(1): 17-29, Spring.

MARAIS, J.L. 1986. Is ons kinders toegerus vir die lewe na matriek? Fokus, 13(1-4): 133-138.

MARAIS, J.L. 1989. Faktore wat stres veroorsaak by onderwysers in die Oranje-Vrystaat en Kaapprovinsie: Verwysingsnommer 15/1/3/3/1910. RGN-Verslag. (Ongepubliseer.)

MARAIS, J.L. & BORNMAN, J.G.R. 1989. Sekondêre skoolaanpassing en die st. 6-leerling: hydraende faktore. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 9(4): 702-209.

MASLAND, R., red. 1991. Seks: wat tieners wil weet. Kaapstad: Tafelberg.

McANARNEY, E.R. 1979. Adolescent and youth adult suicide in the United States - a reflection of societal unrest? Adolescence, 14(56):765-774: Winter.

McDOWELL, R.L., ADAMSON, G.W. & WOOD, F.H. 1982. Teaching emotionally disturbed children. Boston: Little, Brown & Co.

McNAMEE, A.S. 1982. Children under stress: Helping Children cope. Washington: Association for childhood education international.

MEDEIROS, D.C., PORTER, B.T. & WELCH, I.D. 1983. Children under stress: how to help with the everyday stresses of childhood. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

METCALFE, B.M.A. 1981. Self-concept and attitude to school: the British journal of educational psychology, 51(1): 66-76, Feb.

MEYER, C.J. 1980. Inleiding tot die remediërende onderwys. Potchefstroom: Pro Rege.

MEYER, C.J., PRETORIUS, C.C.J. & MARAIS, J.L. 1989. Selfbeeld van die hulpklasleerling. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 9(4): 708-712.

MONTEITH, J.L. DE K., POSTMA, F. & SCOTT, M. 1988. Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent. Pretoria: Academica.

MUELLER, R.J. 1974. Principles of classroom learning and perception. An introduction to educational psychology. New York: Praeger.

- MULDER, J.C. 1981. Statistiese tegnieke in opvoedkunde. Pretoria: Opvoedkundige Uitgewery.
- NORMAND, P. & DONNELLY, O. 1989. School refusal: symptomatology and management. (In Die Kinderversorger, 7(4):3-4, Apr.)
- OAKESHOTT, E. 1973. The child under stress. London: Priory Press.
- ODENDAAL, F.F., red. 1983. Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Johannesburg: Perskor.
- OOSTHUIZEN, J.D. 1982. Identiteitsvorming as taak van skoolvoortligting. Educare, 11(2): 10-21.
- PAPINI, D.R., SEBBY, R.A. & CLARK, S. 1989. Affective quality of family relations and adolescent identity exploration. Adolescence, 24(94): 457-466, Summer.
- PETRIE, P. 1990. The adolescent years: a guide for parents. London: Michael Joseph.
- PHILLIPS, B.N. 1978. School stress and anxiety. Theory, research and intervention. New York: Human Sciences Press.
- PISTORIUS, P. 1982. Kind in krisis. Kaapstad: Human & Rousseau.
- PLUG, C., MEYER, W.F., LOUW, D.A. & GOUWS, L.A. 1989. Psigologie-woordeboek. Johannesburg: Lexicon.
- PRETORIUS, D.J. 1981. Leesprobleme: aspekte in verband met diagnosering en remediëring. Die Unie, 77(9): 215-219, Mrt.
- PRETORIUS, J.W.M. 1987. Die kwesbaarheid van die moderne gesin. (Lesing gelewer op 15 Mei 1987 tydens die simposium - Gesin in krisis.) Pretoria: Die Transvaalse Onderwysvereniging en die Kinderleidinginstituut, UP (Ongepubliseer.)
- PROTINSKY, H. 1988. Identity formation: a comparison of problem and nonproblem adolescents. Adolescence, 23(89): 67-72, Spring.
- PURKEY, W.W. 1970. Self concept and school achievement. New Jersey: Prentice Hall.
- RICE, P.L. 1987. Stress and health. California: Brooks/Cole.
- RICHMAN, C.L., CLARK, M.L. & BROWN, K.P. 1985. General and specific self-esteem in late adolescent students: race x gender x sex effects. Adolescence, 20(79) : 555-564.
- ROOS, N.J. & MÖLLER, A.T. 1988. Stres: Hanteer dit self. Kaapstad: Human & Rousseau.

- ROUNDS, J.B. & HENDEL, D.D. 1980. Mathematics anxiety and attitudes toward mathematics. Measurement and evaluation in guidance, 13(2) : 83-89, Jul.
- ROY, C.M. & FUQUA, D.R. 1983. Social support systems and academic performance of single-parent students. The school counselor, 30(3): 183 - 191, Jan.
- RUBINSTEIN, M. 1987. The growing years: a guide to your child's emotional development from birth to adolescence. New York: Atheneum.
- SABATELLI, R.M. & MAZOR, A. 1985. Differentiation idividuation, and identity formation: the integration of family system and individual developmental perspectives. Adolescence, 20(79): 619-633, Spring.
- SANGSTER, N. 1989. Phobias: everyone experiences anxiety at some stage. Destino, 3(3): 10-11.
- SARASON, S.B., DAVIDSON, K.S., LIGHTHALL, F.F., WAITE, R.R. & RUEBUSH, B.K. 1960. Anxiety in elementary school children. New York : John Wiley.
- SAUNDERS, A. & REMSBERG, B. 1984. The stress-proof child. New York: New American Library.
- SAUNDERS, A. & REMSBERG, B. 1987. Leer jou kind stres hanteer. Kaapstad: Lux Verbi.
- SCHAFER, W. 1987. Stress management for wellness. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- SCHULTZ, E.W. & HEUCHERT, C.M. 1983. Child stress and the school experience. New York: Human Sciences Press.
- SCHULZE, S. & VAN ROOYEN, L. 1989. Geslagsopvoeding vir seuns: riglyne ter voorkoming van homoseksualiteit en kindermolestering. Hammanskraal: Unibook.
- SELYE, H. 1974. Stress without distress. London: Transworld.
- SHARPE, R. 1985. Thrive on stress. London: Souvenir Press.
- SHOAF, N.L. 1990. Is stress killing your kids? (In The plain truth, 55(9): 12-13, Oct.)
- STEYN, A.G.W., SMIT, C.F. & DU TOIT, S.H.C. 1989. Moderne statistiek vir die praktyk. Pretoria: J.L. van Schaik.
- SUID-AFRIKA (REPUBLIEK). 1988. Wet op Onderwysaangeleenthede, no. 70 van 1988. Pretoria: Staatsdrukker.

TEGGIN, A.F. & VAN NIEKERK, J.P. DE V. 1981: Manifestations and management of stress. Suid-Afrikaanse mediese tydskrif, 59(21): 751, Mei.

VAN DEN BERG, A.R. 1988. Intelligensietoetse. (In Owen, K. & Taljaard, J.J., red. Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolastiese toetse van IPEN en die NIPN. Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing: Pretoria.)

VAN DER MERWE, R. 1988. Stres onder kinders. (In Die Kinderversorger, 6(11): 3-6, Nov.)

VAN NIEKERK, P.A. 1984. Opvoedingsprobleme by die hoërskoolkind. (In Sonnekus, M.C.H., red. Handbook of adolescent psychology: New York : A Wiley-interscience publication.)

VARNER, G.F. 1962. How may we achieve better articulation with the elementary school and the senior high school? The bulletin of the national association of secondary school principals, 46(276): 30-31, Oct.

VEDDER, R. 1974. Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden. 2de dr. Groningen : Wolters - Noordhoff.

VENTER, R. 1988. Kan u bybly? Kampus, 31:2, Apr.

VERMEULEN, O.C. 1985. Die kind en sy selfbeeld. Kaapstad: The Local Printer.

VISSER, D. 1987. Wiskunde ontsluit beroepsdeure vir vroue. Spectrum, 25(1): 2-3, Febr.

VISSER, D. 1988. Wiskunde ontsluit beroepsdeure vir vroue. Spectrum, 25(1): 2-3, Febr.

WALLACE, G. & McLOUGHLIN, J.A. 1975. Learning disabilities: concepts and characteristics. Columbus : Charles E. Merrill.

WELFORD, A.T., red. 1974. Man under stress. London: Taylor & Francis.

WOLFF, S. 1981. Children under stress. 2de uitg. Middlesex : Penguin.

WOLMAN, B.B., 1975. Dictionary of behavioral science. London. The MacMillan Press.

WOODS, P. & MEASOR, L. 1984. Primary-to-secondary rites of passage. Education, 164(23): 468, Dec.

YAMOMOTO, K., SOLIMAN, A., PARSONS, J. & DAVIES, O.L. 1987. Voices in unison: stressful events in the lives of children in six countries. Child psychology, 28(6): 855 - 864.

YOUNGS, G.A., RATHGE, R., MULLIS, R. & MULLIS, A. 1990.
Adolescent stress and self-esteem. Adolescence, 25(98): 333-340,
Summer.