

KOMMUNIKASIEVREES VAN HOËRSKOOL- LEERLINGE IN 'N PARALLELMEDIUMSKOOL

BRANWEN HENRY CHALLENS

KOMMUNIKASIEVREES VAN HOËRSKOO- LEERLINGE IN 'N PARALLELMEDIUMSKOOL

BRANWEN HENRY CHALLENS

B.A., H.O.D., B.Ed.

Skripsie voorgelê vir gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad Magister Educationis in die Nagraadse Skool vir Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Studieleier : Prof. N.J. Vreken

Potchefstroom
2000

**Met liefde opgedra aan my vrou, Halima en ons seun Lemuel,
sowel as aan
ons ouers, broers en susters.**

DANKBETUIGING

My opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies:

- Ons Hemelse Vader wat my die nodige krag, sterkte en genade gegun het om hierdie studie te voltooi.
- Prof. N.J. Vreken, my studieleier, vir sy bekwame leiding, insig, geduld, ondersteuning, vriendelikheid en voortdurende aanmoediging. Dit word opreg waardeer.
- My familie en vriende vir julle onderskraging, liefde en aanmoediging.
- Andrew Abdool, my vriend, kollega en medestudent vir jou hulp onderskraging, liefde en aanmoediging.
- Prof. M.C.A. Seyfert vir die taalkundige versorging van die skripsie.
- Mev. S.C. de Bruyn vir die noukeurige tegniese versorging en sketse.
- Dr. Mechaela Scott vir die vertaling van die opsomming in Engels.
- Die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO vir die hulp en verwerking van data. Besondere dank aan mev. W. Breytenbach vir u vriendelike hulp en bystand met die verwerking van data.
- Die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek, PU vir CHO, vir vriendelike hulp en bystand.
- Mev. R. Vreken van die Grafiese Dienste, PU vir CHO, vir die grafieke.
- Mnr. C.G. Olivier vir die sketse.
- Die prinsipaal, personeel en leerlinge van Alabama Sekondêre Skool in Klerksdorp vir u bereidwilligheid om behulpsaam te wees met die studie. Besondere dank aan mnr. M.G. Koopman vir u hulp met die vraelyste.

AAN GOD AL DIE EER !

Geldelike bystand gelewer deur die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling (RGN, Suid-Afrika) vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings uitgespreek en gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling toegeskryf word nie.

OPSOMMING

In hierdie studie is gepoog om 'n wetenskaplike beantwoording vir die volgende probleemvrae te gee, naamlik wat verstaan word onder kommunikasievrees; wat die kommunikasievrees is van leerlinge in 'n parallelmediumskool; watter faktore kommunikasievrees in die klaskamer veroorsaak en wat die onderwyser kan doen om leerlinge se kommunikasievrees te voorkom of te oorkom.

Om hierdie vrae te kon beantwoord, was dit eerstens nodig om menslike kommunikasie te bestudeer. Daar is ondersoek ingestel na kommunikasie-modelle, hulle funksies en die evaluering van 'n model. Kommunikasie as verskynsel is ook op die klaskamersituasie toegepas en daar is tot die gevolgtrekking gekom dat interaksie 'n voorvereiste is vir kommunikasie en gevolglik ook vir effektiewe onderrig.

Kommunikasievrees belemmer die sukses van die kommunikasieproses in die klaskamer en daarom ook van die onderrigleerproses. Daar is gepoog om 'n greep op kommunikasievrees te kry deur onder andere te kyk na die oorsake van kommunikasievrees en die invloed daarvan op die onderrigleersituasie. Daar is ook gekyk na riglyne vir die voorkoming en oorkoming van kommunikasievrees.

Die empiriese ondersoek wat geloods is deur die aanwending van die PRCA (*Personal report on communication apprehension*), is deur leerlinge van 'n parallelmediumskool, Alabama Sekondêre Skool in Klerksdorp, ingevul en die volgende is bevind:

- 'n Gemiddelde kommunikasievrees van 62,5% vir Afrikaanssprekendes teenoor 63,4 % vir andertaliges.
- Die gemiddelde persentasie kommunikasievrees vir die Afrikaans

moedertaalleerlinge is redelik hoog wanneer hulle in Afrikaans (60,2 %), of in Engels (64,3 %) moet kommunikeer.

- Die gemiddelde persentasie kommunikasievrees vir die andertaliges is redelik hoog wanneer hulle in Afrikaans (66,0 %) of in Engels (59,2 %) moet kommunikeer.
- Die gemiddelde kommunikasievrees vir dogters is effens hoër as vir seuns.
- Die leerlinge se kommunikasievrees is die hoogste wanneer hulle aan openbare toesprake deelneem en die laagste wanneer hulle aan gesprekke deelneem.
- Vrees vir mislukking, tekort aan selfvertroue en die onderrigstyl van die onderwyser as moontlike oorsake van kommunikasievrees word beaam, terwyl 'n gebrek aan kommunikasievaardighede nie so sterk na vore kom nie;
- Die response van die onderwysers het riglyne aangaande hoe kommunikasievrees by leerlinge voorkom en oorkom moet word wat ooreenstem met die literatuur en ook 'n paar ander interessante idees na vore gebring.

Navorsing oor kommunikasievrees in parallelmediumskole behoort uitgebrei te word om ook leerlinge in primêre skole in te sluit. Daar moet ook gekyk word na die kommunikasievrees in die moedertaal van al die leerlinge. Verder behoort die hoë mate van kommunikasievrees by leerlinge ondersoek te word sodat programme ontwikkel kan word om hierdie kommunikasievrees by leerlinge te bekamp.

Sleutelwoorde vir moontlike indeksering: *communication, classroom communication, communication apprehension, second language learning, communication anxiety.*

ABSTRACT

This study was aimed at giving a scientific answer to the following problem questions, namely, what communication apprehension connotes; whether students in a parallel medium school suffer from communication apprehension; which factors cause communication apprehension in the classroom, and what measures the teacher can take to prevent or overcome communication apprehension in the classroom.

To answer these questions, a literature study on communication apprehension was first undertaken. Communication models and the evaluation of such models were investigated. Communication as a phenomenon was also applied to the classroom situation, and the conclusion was reached that interaction is a prerequisite for communication, and, consequently, also for effective teaching.

Communication apprehension interferes with the success of the communication process in the classroom, as well as with the teaching-learning process. To delineate communication apprehension more clearly, the causes of communication apprehension and its influence on the teaching-learning situation were also studied. Guidelines for preventing and overcoming communication apprehension were lastly investigated.

The empirical study was based on the completion of the PRCA (*Personal Report on Communication Apprehension*) by students from a parallel medium school in Klerksdorp, namely the Alabama Secondary School. The following results were obtained:

- An average communication apprehension of 62,5% for Afrikaans speaking students versus an average of 63,4% for students speaking other languages.

- The average percentage of communication apprehension for students whose mother tongue is Afrikaans is quite high, whether they communicate in Afrikaans (60,2%) or English (64,3%).
- The average percentage of communication apprehension for students whose mother tongue is other than Afrikaans is quite high, whether they communicate in Afrikaans (66,0%) or English (59,2%).
- The average percentage of communication apprehension of girls is somewhat higher than that of boys.
- The communication apprehension of the students is the highest when they participate in public debates, and the lowest when they participate in ordinary conversations.
- A fear of failure, a lack of confidence, and the teaching style of the teacher are endorsed as possible causes of communication apprehension, while a lack of communication skills is not a major cause.
- The responses of the teachers identified guidelines for preventing and overcoming communication apprehension in students, of which some are in line with the literature, and others are new interesting ideas.

Research on communication apprehension in parallel medium schools ought to be extended to include students from primary schools as well. The apprehension of all students to communicate in their mother tongue should also be investigated. The high level of communication apprehension in students ought to be investigated with the aim of developing programmes for inhibiting communication apprehension in students.

Key words for possible indexing: *communication, classroom communication, communication apprehension, second language learning, communication apprehension.*

INHOUD

OPSOMMING	i
ABSTRACT.....	ii
TABELLE.....	ix
FIGURE	x

INLEIDING

1.1	PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING	2
1.2	DOEL VAN DIE ONDERSOEK	4
1.3	METODE VAN ONDERSOEK.....	4
1.3.1	Literatuurstudie.....	4
1.3.2	Empiriese ondersoek.....	5
1.3.2.1	<i>Onderhoude</i>	5
1.3.2.2	<i>Navorsingsontwerp</i>	5
1.3.2.3	<i>Populasie</i>	5
1.3.2.4	<i>Veranderlikes</i>	5
1.3.2.5	<i>Meetinstrument</i>	6
1.3.2.6	<i>Statististiese verwerking</i>	6
1.4	HOOFSUKINDELING.....	6
2.1	INLEIDING.....	7
2.2	DEFINISIES VAN KOMMUNIKASIE	7
2.2.1	Toevallige kommunikasie	8
2.2.3	Beeldende kommunikasie	8
2.2.3	Retoriese kommunikasie	8
2.3	KOMMUNIKASIEMODELLE	12
2.3.1	Funksies van 'n model.....	12
2.3.2	Evaluering van 'n model	13
2.3.3	Die Laswell-formule	14
2.3.4	Shannon en Weaver se model.....	14
2.3.5	Osgood en Scramm se kringloopmodel.....	15
2.4	Kontekste (terreine) waar kommunikasie voorkom in die onderwys.....	17

2.4.1	Intrapersoonlike kommunikasie.....	17
2.4.2	Interpersoonlike kommunikasie.....	18
2.5	KLASKAMERKOMMUNIKASIE.....	18
2.5.1	'n Model vir klaskamerkommunikasie	20
2.5.1.1	Kodering van die boodskap.....	21
2.5.1.2	Klimaatskepping	21
2.5.1.3	Gereedmaking van leerlinge om boodskap te ontvang ..	21
2.5.1.4	Bekendmaking van die boodskap	22
2.5.1.5	Hulp aan leerling om boodskap te ontvang.....	22
2.5.1.6	Hulp aan leerlinge om 'n boodskap korrek te dekodeer	22
2.5.1.7	Skep van terugvoergeleenthede vir leerlinge.....	23
2.6	Taal, kommunikasie, kommunikasievrees en akademiese prestasie	23
2.8	SAMEVATTING	24
3.1	INLEIDING.....	25
3.2	WAT IS KOMMUNIKASIEVREES ?	26
3.2.1	Kommunikasievrees as karaktertrek.....	27
3.2.2	Konteksgebaseerde kommunikasievrees	27
3.2.3	Gehoorgebaseerde kommunikasievrees	27
3.2.4	Situasiegebaseerde kommunikasievrees	28
3.2.5	Patologiese kommunikasievrees.....	28
3.3	OORSAKE VAN KOMMUNIKASIEVREES	29
3.3.1	Oorerwing	29
3.3.2	Positiewe of negatiewe versterking	30
3.3.3	Afwesigheid van geskikte kommunikasierolmodelle	30
3.3.4	Onvoldoende vaardigheidsontwikkeling.....	31
3.3.5	Medium van onderrig as 'n moontlike oorsaak	32
3.4	KOMMUNIKASIEVREES EN DIE AANLEER VAN 'N TWEEDÊ EN/OFDERDE TAAL	33
3.5	DIE VERWANTSKAP TUSSEN TAALONTWIKKELING EN OPVOEDINGSOMSTANDIGHED.....	37
3.6	DIE INVLOED VAN KOMMUNIKASIEVREES OP DIE ONDERRIGLEERSITUASIE	43
3.6.1	Die invloed van kommunikasievrees op die gedrag en gedragsmanifestasies van die leerling	43
3.6.2	Die invloed van kommunikasievrees op akademiese prestasie	44
3.7	RIGLYNE VIR DIE VOORKOMING VAN KOMMUNIKASIEVREES.....	46
3.8	OORKOMING VAN KOMMUNIKASIEVREES	48
3.9	SAMEVATTING	49
4.1	INLEIDING.....	51
4.2	DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK.....	51

4.3	ONDERSOEK NA DIE KOMMUNIKASIEVREES VAN LEERLINGE	52
4.3.1	Navorsingsmetode	52
4.3.2	Navorsingsontwerp.....	52
4.3.3	Die meetinstrument	52
4.3.4	Kenmerke van die vraelys	53
4.3.5	Populasie.....	53
4.3.6	Verwerking van relevante data.....	54
4.3.7	Statistiese tegnieke	54
4.3.8	Resultate	55
4.3.8.1	<i>Aantal vraelyste ingevul</i>	56
4.3.8.2	Samestelling van die populasie.....	57
4.3.8.3	Gemiddelde KV (klaskamer) vir verskillende moedertaalsprekers.....	60
4.3.8.4	Gemiddelde KV per graad indien leerlinge in Afrikaans en Engels kommunikeer.....	61
4.3.8.5	KV van die twee taalgroepe wanneer hulle in Afrikaans en Engels moet kommunikeer	63
4.3.8.6	Gemiddelde KV per geslag by Afrikaans- en Engelssprekendes in konteks 1-5	66
4.3.8.7	KV per geslag van leerlinge met Afrikaans as moedertaal en andertalige leerlinge is	68
4.3.8.8	KV in elk van die vyf kontekste	70
4.4	ONDERSOEK BY DIE LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN MOONTLIKE OORSAKE VAN KV IN DIE KLASKAMER	71
4.4.1	Navorsingsmetode	71
4.4.1.1	<i>Navorsingsontwerp</i>	71
4.4.1.2	Die meetinstrument en kenmerke van die vraelys	71
4.4.1.3	<i>Populasie</i>	72
4.4.1.4	Verwerking van relevante data.....	72
4.4.2	Resultate	72
4.4.2.1	<i>Aantal vraelyste ingevul</i>	72
4.4.2.2	Moontlike oorsake van KV in die klaskamer	72
4.4.2.3	Algemene bevinding ten opsigte van moontlike oorsake van kommunikasievrees.....	75
4.5	ONDERSOEK TEN OPSIGTE VAN MAATREËLS WAT ONDERWYSERS TREF OM KV TE VOORKOM EN/OF TE OORKOM.....	77
4.5.1	Navorsingsmetode	77
4.5.1.1	<i>Navorsingsontwerp</i>	77
4.5.1.2	<i>Die meetinstrument</i>	77
4.5.1.3	<i>Populasie</i>	77

4.5.1.4	Verwerking van relevante data.....	78
4.5.2	Resultate	78
4.5.2.1	Aantal vraelyste ingevul.....	78
4.5.2.2	Opsomming van die onderwysers se menings	78
4.6	SAMEVATTING	82
5.1	INLEIDING.....	83
5.2	SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS.....	83
5.3	AANBEVELINGS.....	87
5.4	VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE	87
BIBLIOGRAFIE		88
BYLAAG A: KORRESPONDENSIE		93
BYLAAG B: KOMMUNIKASIEVRAELYS		97
BYLAAG C: QUESTIONNAIRE ON COMMUNICATION		101
BYLAAG D: VRAELYS VIR ONDERWYSERS		105

TABELLE

Tabel 4.1:	Aantal vraelyste ingevul.....	56
Tabel 4.2:	Samestelling van die populasie volgens geslag	58
Tabel 4.3:	Samestelling van populasie volgens huistaal	59
Tabel 4.4:	Gemiddelde KV vir verskillende moedertaalsprekers	60
Tabel 4.5:	Gemiddelde KV per graad indien leerlinge Afrikaans en Engels moet kommunikeer	61
Tabel 4.6:	Gemiddelde KV van Afrikaanssprekende leerlinge.....	63
Tabel 4.7:	Gemiddelde KV van leerlinge wie se moedertaal nie Afrikaans of Engels is nie maar die medium van onderrig is Engels	65
Tabel 4.8:	Gemiddelde KV per geslag by Afrikaans- en Engels- sprekendes	66
Tabel 4.9:	KV per geslag van leerlinge met Afrikaans as moedertaal en leerlinge wat andertalig is	68
Tabel 4.10:	KV in elk van die vyf kontekste	70
Tabel 4.11:	Moontlike oorsake van KV in die klaskamer	73

FIGURELYS

Figuur 2.1:	Die Laswell-formule	14
Figuur 2.2:	Shannon en Weaver se model	15
Figuur 2.3:	Osgood en Scramm se kringloopmodel.....	16
Figuur 2.4:	Vreken se model vir klaskamerkommunikasie.....	20
Figuur 3.1:	Die kommunikasievreeskontinuum	26
Figuur 4.1:	Aantal vraelyste ingevul.....	57
Figuur 4.2:	Samestelling van populasie volgens geslag	58
Figuur 4.3:	Samestelling van populasie volgens huistaal	59
Figuur 4.4:	Gemiddelde KV vir verskillende moedertaalsprekers	60
Figuur 4.5:	Gemiddelde KV per graad indien leerlinge in Afrikaans en Engels moet kommunikeer	62
Figuur 4.6:	Gemiddelde KV van Afrikaanssprekende leerlinge.....	64
Figuur 4.7:	Gemiddelde KV van leerlinge wie se moedertaal nie Afrikaans of Engels is nie maar die medium van onderrig is Engels	65
Figuur 4.8:	Gemiddelde KV per geslag by Afrikaans- en Engels- sprekendes	67
Figuur 4.9.1:	KV per geslag van leerlinge met Afrikaans as moedertaal	68
Figuur 4.9.2:	KV per geslag van leerlinge wat andertalig is	69
Figuur 4.10:	KV in elk van die vyf kontekste	70

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING

In 1994 het die Departement van Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers) aan Alabama Sekondêre Skool toestemming verleen omoor te skakel na 'n parallelmediumskool (Afrikaans en Engels). In Januarie 1995 het Alabama Sekondêre Skool Engelssprekende leerlinge, waarvan almal van die swart bevolkingsgroep was, ingeskryf van standerd ses tot standerd nege.

Volgens statistiek wat by die skool gehou word, het die leerlinge in die Afrikaansmediumklasse in vergelyking met die Engelsmediumklasse met 'n gemiddeld van 34,3% beter presteer gedurende die 1995-skooljaar. In 1996 het die Afrikaansmediumklasse beter presteer met 'n gemiddeld van 13%.

Die leerlinge in die Afrikaansmediumklasse ontvang onderrig in hul moedertaal terwyl die leerlinge in die Engelse klasse onderrig in 'n tweede taal ontvang.

Uit gesprekke met die betrokke onderwysers blyk dit dat 'n moontlike oorsaak kan wees dat die leerlinge in die Engelsmediumklasse swak onderlê is in hulle onderrigmedium, naamlik Engels. Dit blyk ook dat van die leerlinge in die Engelsmediumklasse eerder in Afrikaans sal kommunikeer as in Engels (hulle onderrigmedium). Dit blyk verder dat die leerlinge wat onderrig in hul tweede taal ontvang huiwerig is om deel te neem aan klasgeprekke en die vermoede bestaan dat hierdie leerlinge 'n hoë mate van kommunikasievrees ervaar wanneer hulle in hul tweede taal in die klaskamer kommunikeer.

Pretorius (1997:1) meld dat 'n hoë mate van kommunikasievrees by leerlinge hul akademiese prestasie beïnvloed. Fenstermacher (1986:38) en Steyn (1988:247) beskou die interaksie tussen die onderriggewer en die leerder as een van die wesenstrekke van onderrig. Steyn (1988:249) meen ook dat menslike, lewende interaksie 'n voorwaarde is om 'n onderrighandeling te tipeer. Drinkwater (1996:1) meen dat daar 'n noue verband bestaan tussen kommunikasie en onderrig. Sy meen verder dat kommunikasievrees ook 'n nadelige invloed op die doeltreffendheid van onderrig mag hê.

Volgens Pretorius (1997:1) kan kommunikasievrees, of die afwesigheid daarvan, die sukses van die kommunikasieproses en die onderrigleergebeure bepaal. Sy meen verder tereg dat die gebrek aan deelname aan die onderrigleergesprekke aan die kant van die leerlinge, effektiewe onderrig verhoed en leer sal bemoeilik.

Uit navorsing deur Van Staden (1994:74) blyk dit dat swart onderwysstudente aan Mamokgalake Chuene College of Education as groep, meer vrees teenoor Engels openbaar as in hul moedertaal. Die vrees wat hierdie studente met Engels ervaar het, was hoër as wat verwag is, aangesien daardie studente alreeds vanaf standaard drie onderrig deur die medium van Engels op skool ontvang het. Van Staden (1994:2) wys daarop dat die huidige leerplan en veral die metode van onderrig in Engels tot en met standaard twee, een van die hoofprobleme is in die onderrig deur medium van 'n tweede taal, aangesien dit nie voldoen aan die vereistes om 'n stewige fondament vir Engelsmediumonderrig te verseker nie. Van Staden (1994:3) wys verder daarop dat kommunikasievrees waarskynlik een van die faktore is wat 'n groot oorsaak kan wees van die gebrek aan vaardigheid met Engels as onderrigtaal.

Uit 'n literatuurstudie blyk dit dat daar nog geen navorsing gedoen is aangaande kommunikasievrees van leerlinge wat onderrig ontvang in hul moedertaal (Afrikaans) en leerlinge wat onderrig ontvang in 'n tweede taal (Engels) in 'n parallelmediumskool nie. Hierdie navorsing is ondemeem om vas te stel watter

mate van kommunikasievrees bestaan by hoërskoolleerlinge wat onderrig in hulle moedertaal ontvang en die wat onderrig in 'n tweede taal (Engels) by 'n parallelmediumskool ontvang.

In die navorsing wat onderneem is, het vier vrae aan die orde gekom, naamlik:

- 1.1 Wat word verstaan onder kommunikasievrees?
- 1.2 Wat is die kommunikasievrees van leerlinge in 'n parallelmediumskool?
- 1.3 Watter faktore veroorsaak kommunikasievrees in die klaskamer?
- 1.4 Wat kan die onderwyser doen om die leerlinge se kommunikasievrees te voorkom of te oorkom?

1.2 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

In hierdie navorsing is gepoog om die volgende aspekte van kommunikasievrees vas te stel:

- 1.2.1 om die begrip kommunikasievrees te verstaan;
- 1.2.2 om kommunikasievrees by leerlinge in 'n parallelmediumskool te bepaal;
- 1.2.3 om die oorsake van kommunikasievrees in die klaskamer vas te stel, en
- 1.2.4 om te bepaal wat die onderwyser kan doen om die kommunikasievrees te voorkom of te oorkom.

1.3 METODE VAN ONDERSOEK

1.3.1 Literatuurstudie

Daar is 'n literatuurstudie onderneem om te dien as basis vir die empiriese ondersoek. Inligting aangaande kommunikasie, klaskamerkommunikasie, kommunikasievrees en wat die onderwyser tans doen om kommunikasievrees te

voorkom of te oorkom, is versamel, geweeg, bestudeer en geëvalueer. 'n DIALOG-rekenaarsoektog uit die ERIC-databasis is onderneem en tydskrifartikels en navorsingsverslae is bestudeer.

1.3.2 Empiriese ondersoek

1.3.2.1 Onderhoude

Op grond van die literatuurstudie is 'n onderhoudskedule ontwikkel. Die doel met die onderhoudskedule was om vas te stel wat die onderwysers tans doen om leerlinge se kommunikasievrees te voorkom of te oorkom en om riglyne te identifiseer vir die gebruik en implementering van moontlike oplossings.

1.3.2.2 Navorsingsontwerp

Daar is van 'n *ex post facto*-ontwerp gebruik gemaak. Vraelyste wat hul kommunikasievrees meet en moontlike oorsake bepaal, is deur leerlinge van 'n parallelmediumskool in Klerksdorp (Alabama Sekondêre Skool) ingevul.

1.3.2.3 Populasie

Die populasie bestaan uit al die leerlinge van Alabama Sekondêre Skool met 'n leerlingtal van 1038.

1.3.2.4 Veranderlikes

Die veranderlikes wat ter sprake was in hierdie navorsing is die volgende:

- Kommunikasievrees as onafhanklike veranderlike.
- Moedertaal- en nie-moedertaalonderrig as kontroleveranderlike.

1.3.2.5 Meetinstrument

- Biografiese vraelys.
- McCroskey (1978:192) se vraelys oor kommunikasievrees wat bekend staan as die PRCA (*Personal report of communication apprehension*).

Hierdie vraelys is vertaal en in 'n aangepaste vorm gebruik om ook die vrees vir klaskamerkommunikasie in te sluit.

1.3.2.6 Statistiese verwerking

Die inligting wat met behulp van die vraelyste ingesamel is, is deur die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO verwerk word. Beskrywende statistiek met t-toetse en effekgrootte as tegniek is in die navorsing gebruik.

1.4 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1 : Inleiding, probleemstelling en metode van ondersoek.

Hoofstuk 2 : Kommunikasie en klaskamerkommunikasie.

Hoofstuk 3 : Kommunikasievrees, taal, kultuur en akademiese prestasie.

Hoofstuk 4 : Empiriese ondersoek ten opsigte van klaskamerkommunikasie.

Hoofstuk 5 : Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.

HOOFSTUK 2

KOMMUNIKASIE EN KLASKAMERKOMMUNIKASIE

2.1 INLEIDING

Kommunikasie is 'n komplekse konsep en baie wetenskaplikes het al gepoog om dit te omskryf. Tubbs en Moss (1991:6) meen dat kommunikasie 'n onderwerp is wat so gereeld gebruik word, dat die term op sigself so ontwikkel het dat verskillende betekenisse daaraan geheg word. Daar bestaan tans dus baie verskillende definisies vir kommunikasie, afhangende van die doel van die definieerder en daardie deel van die kommunikatiewe gedrag wat beklemtoon word. In hierdie hoofstuk sal aandag aan die verskillende definisies vir kommunikasie gegee word en sal ook na verskillende modelle of skematiese voorstellings van die kommunikasieproses gekyk word. Hodge (1993:1) meen dat niemand kan onderrig, leer of weet wat geleer is sonder kommunikasie nie. Om hierdie rede sal die kommunikasieproses afgespits word op die klaskamer. Hierdie studie handel oor kommunikasievrees - 'n verskynsel wat direk met kommunikasie verband hou.

2.2 DEFINISIES VAN KOMMUNIKASIE

Richmond en McCroskey (1989:1) sien menslike kommunikasie as die proses waardeur 'n persoon (of persone) betekenis in die gedagte van 'n ander persoon (of persone) stimuleer deur die gebruik van verbale en / of nieverbale

boodskappe. Hierdie definisie sluit drie tipes kommunikasie in, naamlik toevallige, beeldende (betekenisvolle) en retoriese.

2.2.1 Toevallige kommunikasie

Toevallige kommunikasie kom voor wanneer 'n persoon nie bewus is daarvan dat hy of sy betekenis in die gedagte van 'n ander persoon gestimuleer het nie.

Byvoorbeeld, wanneer 'n persoon 'n paar keer gaap gedurende 'n lesing, kan dit 'n boodskap aan die spreker oordra dat die lesing vervelig is. Die manier waarop ons loop, praat, aantrek en onself voorstel stimuleer betekenis in die gedagte van ander oor wie en hoe ons is.

2.2.3 Beeldende kommunikasie

Hierdie kommunikasie kom voor as gevolg van die emosionele of motiverende stemming van 'n individu. Die boodskap wat voorkom, verteenwoordig die individu se gevoelens op 'n gegewe tyd. Byvoorbeeld, wanneer jy tik en jy ontdek dat jy 'n groot fout begaan het wat veroorsaak dat jy 'n hele aantal blaaie moet oortik en jy dalk uitroep "deksels", kan dit 'n boodskap aan 'n ander persoon oordra dat jy ontevrede is met jou tikvaardigheid. Wanneer daar nie 'n ander persoon teenwoordig is nie, kan beeldende kommunikasie nie voorkom nie. As niemand teenwoordig is nie, kan daar dus geen betekenis gevorm word deur die boodskap nie. Hierdie tipe kommunikasie kan opsetlik of onopsetlik wees.

2.2.3 Retoriese kommunikasie

McCroskey (*in* Richmond & McCroskey, 1989:3) definieer retoriese kommunikasie as "the process of a source stimulating a source-selected meaning in the mind of a receiver by means of verbal and nonverbal messages". Die bron is 'n individu of 'n groep waar die boodskap sy oorsprong het. Bron-geselekteerde betekenis is die boodskap waaroor die bron vooraf besluit het hy of sy in die gedagte van die ontvanger wil teweeg bring. Vir die bron om suksesvol te wees, moet die ontvanger die boodskap ontvang en interpreteer soos die bron dit wou hê. Retoriese kommunikasie is doelgerig. Die bron poog om 'n spesifieke boodskap in die gedagte van die ontvanger teweeg te bring.

In hierdie tipe kommunikasie sal die bron op verskeie maniere poog om hom of haar betekenis in die ontvanger se gedagte te kry.

'n Bron sal aanhou om boodskappe oor te dra totdat die ontvanger reageer soos die bron dink hy/sy moet reageer of die bron sal eenvoudig net opgee.

De Vito (1993:2) meen 'n paar aspekte wat by die definisie van kommunikasie ingesluit behoort te word, naamlik:

- dat menslike kommunikasie altyd deur "geraas" verwring word;
- kommunikasie altyd in 'n sekere konteks plaasvind;
- kommunikasie altyd 'n sekere uitwerking het, en
- dat kommunikasie geleentheid bied vir terugvoering.

Volgens Adler en Rodman (1991:7) vereis kommunikasie een of ander respons van die ontvanger. Die stuur van 'n boodskap op sigself is nie voldoende om terugvoer van die kommunikasiehandeling te kry nie. Malamah-Thomas (1987:11) beklemtoon ook dat interaksie 'n voorvereiste is vir kommunikasie. Waar daar dus konflik in die interaksie is, word kommunikasie verbreek. Slegs wanneer daar samewerking is tussen die sender en ontvanger wat in die interaksie betrokke is, kan kommunikasie effektief plaasvind en effektiewe leer voorkom (Malamah-Thomas, 1987:11).

Frank Dance (*in* Littlejohn, 1989:4-5) het 'n ontleding gedoen van die verskillende definisies van kommunikasie en toe vyftien onderskeidende konseptuele komponente geïdentifiseer. Hierdie komponente word deur Littlejohn (1989:5) soos volg opgesom, met aanhalings (vry vertaal) uit die verskillende definisies:

- Simbole/verbale/spraak : Kommunikasie is die verbale uitruiling van denke en idees.
- Verstandhouding : Kommunikasie is die proses waardeur ons ander verstaan en poog om deur hulle verstaan te word. Dit is dinamies, verander

voortdurend en daar is 'n verskuiwing in die reaksie van die totale situasie.

- **Interaksie/verwantskap/ :** Interaksie, selfs op die biologiese vlak, is 'n tipe kommunikasie, andersins kan gewone aksies nie plaasvind nie.
- **Vermindering van onsekerheid :** Kommunikasie kom voor uit die behoefte om onsekerheid te verminder, om effektief op te tree, om die ego te verdedig of te versterk.
- **Proses :** Kommunikasie: die versending van inligting, idees, emosies, vaardighede, ensovoorts deur die gebruik van simbole, woorde, prente, figure, grafieke, ensovoorts. Dit is die aksie of versending wat gewoonlik bekend staan as kommunikasie.
- **Oordrag/versending :** Dit blyk dat die verbindingsdraad die idee is dat 'n boodskap oorgedra word. Uitruiing van 'n boodskap vind van een persoon na 'n ander plaas. Die woord 'kommunikasie' word gebruik om te verwys na die betekenisinhoud wat oorgedra word, soms na die manier of die proses hoe dit oorgedra word. Die woord 'kommunikasie' impliseer ook deelname aan die kommunikasieproses.
- **Skakeling/binding :** Kommunikasie is die proses wat afgebroke dele van die lewende wêreld met mekaar verbind.
- **Algemeenheid :** Kommunikasie is 'n proses waardeur 'n boodskap deur die sender aan die ontvanger gekommunikeer word wat voorheen die monopolie was van iemand anders.
- **Kanaal/draer/middeweg :** Die kanaal om boodskappe te stuur, bestellings, ensovoorts. Die medium van kommunikasie kan onder andere taal, liggaam, vingertaal, geskrewe woord en elektroniese media wees.
- **Repliserende herinneringe :** Kommunikasie is die proses waardeur die aandag van 'n ander persoon beheer word met die doel om herinneringe te realiseer.
- **Diskriminerende reaksie/ :** Kommunikasie is die diskriminerende reaksie van

'n gedraggewysigde reaksieorganisme jeens 'n stimulus.

- Stimuli : Elke kommunikasieaksie word gesien as 'n versending van inligting, wat uit 'n diskriminerende stimuli bestaan, vanaf 'n bron na 'n ontvanger.
- Opsetlik : Die sentrale belang van kommunikasie is daardie gedragssituasies waarin 'n bron/sender 'n boodskap versend aan 'n ontvanger met die bewustelike bedoeling om laasgenoemde se gedrag te beïnvloed.
- Tyd/situasie : Die kommunikasieproses is 'n voorkeurentwerp van die oorgang van een gestruktureerde situasie as geheel na 'n ander.
- Krag : Kommunikasie is die meganisme waardeur krag uitgeoefen word.

Dit blyk dus dat Littlejohn vyftien gemeenskaplikhede in al die verskillende definisies geïdentifiseer het. Drinkwater (1996:18) konstateer dat daar 'n paar gemeenskaplikhede in die definisies voorkom wat as die wesenstrekke van kommunikasie beskou kan word, naamlik:

- 'n sender,
- 'n boodskap,
- 'n doel (van die boodskap: eksplisiet of implisiet),
- 'n kanaal of medium (waarlangs die boodskap gestuur word),
- 'n ontvanger of ontvangers,
- interaksie tussen sender en ontvanger(s), en
- 'n bepaalde konteks waarbinne die kommunikasie plaasvind.

Samevattend kan kommunikasie omskryf word as die proses waardeur 'n persoon (of persone) opsetlik (bewustelik) betekenis in die gedagte van 'n ander persoon stimuleer deur verbale en/of nieverbale boodskappe en dit 'n respons by die ontvanger tot gevolg het, mits versteuring dit nie benadeel nie.

2.3 KOMMUNIKASIEMODELLE

Ons gebruik modelle elke keer wanneer ons probeer om sistematies te dink, te visualiseer, of enige struktuur of proses te bespreek soos dit voorkom in die verlede, hede, of toekoms (Severin & Tankard, 1988:30). Severin en Tankard (1988:30) sien 'n model as 'n teoretiese en vereenvoudigde voorstelling van die werklike wêreld. Hulle meen verder dat 'n model nie 'n verklaring op sigself wil bied nie, maar dit help om teorie direk te formuleer. Deutsch (in Severin & Tankard, 1988:30) wys daarop dat 'n model 'n struktuur van simbole en opererende reëls is wat veronderstel is om 'n stel relevante punte in 'n bestaande struktuur of proses te wees.

Modelle is onontbeerlik om die meer komplekse prosesse te verstaan (Severin & Tankard, 1988:30). 'n Model voorsien 'n raam wat help om 'n probleem kan oordink, dit kan ook belangrike gapings in ons kennis uitwys wat andersins nie duidelik is nie en dit mag ook areas identifiseer waar navorsing benodig word (Severin & Tankard, 1998:31).

2.3.1 Funksies van 'n model

Deutsch (in Severin & Tankard, 1988:31) onderskei vier funksies van modelle: 'n organiserende, heuristiese, voorspellende en 'n metingsfunksie.

Die *organiserende* funksie van 'n model word gesien in sy vermoë om struktuur en data in verband te bring en ooreenkomste en verbande uit te wys wat nog nie voorheen aangetoon is nie. Wanneer nuwe modelle geskep word om te verduidelik wat nie vantevore verstaan is nie, impliseer dit byna altyd *voorspellings* wat gemaak kan word. Voorspellings, selfs al kan dit nie op daardie tydstip bevestig word as gevolg van 'n gebrek aan meetegnieke en data nie, kan *heuristiese* instrumente wees wat kan lei tot nuwe feite en verbande. Wanneer 'n model ons in staat stel om volledige kwantitatiewe voorspellings te maak en om met 'n bepaalde graad van sekerheid metings uit te voer, voldoen dit aan die sogenaamde "metingsfunksie".

2.3.2 Evaluering van 'n model

Volgens Severin en Tankard (1988:31) vorm elk van voorafgaande funksies 'n basis vir die evaluering van modelle.

2.3.1 Hoe algemeen is 'n model? Hoeveel materiaal word organiseer en hoe effektief is dit?

2.3.2 Hoe funksioneel of heuristies is die model? Hoe behulpsaam is dit in die ontdekking van nuwe verwantskappe, feite, of metodes?

2.3.3 Wat is die belang in terme van die ondersoekveld wat betref die voorspellings wat daaruit gemaak kan word?

2.3.4 Hoe akkuraat is die metings van die model wat ontwikkel kan word?

Deutsch (in Severin & Tankard, 1988:31 -32) voeg die volgende kriteria by om te evalueer:

- Hoe oorspronklik is die model? Hoe onwaarskynlik is dit? Hoeveel nuwe insig bring dit tot stand?
- Waarin is die model se eenvoud, ekonomie van gemiddeldes, spaarsaamheid geleë?
- Hoe realisties is die model? In watter mate kan ons daarop staatmaak as 'n voorstelling van die fisiese realiteit?

Vervolgens word 'n kort beskrywing gegee van die mees prominente kommunikasiemodelle soos dit in die kommunikasieliteratuur voorkom.

2.3.3 Die Laswell-formule

Die eerste kommunikasiemodel was dié van Laswell in 1948 (Severin & Tankard, 1988:32; Drinkwater, 1996:13). Volgens Laswell kan kommunikasie voorgestel word deur die volgende vrae te stel:

Wie?

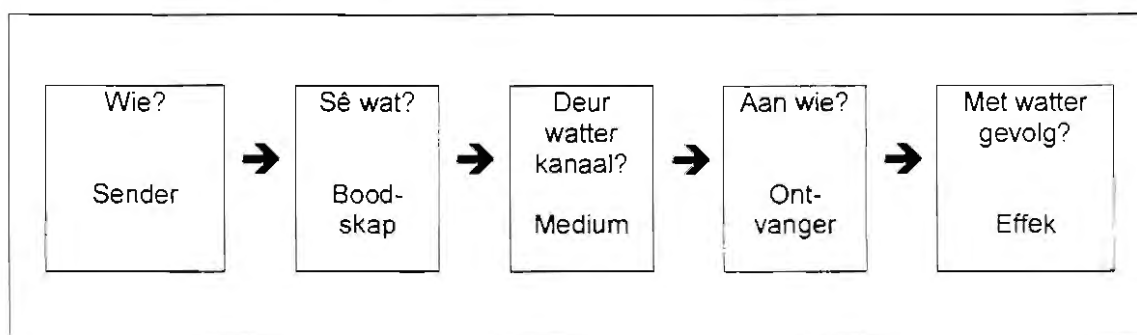
Sê wat?

Deur watter kanaal?

Aan wie?

Met watter gevolg/effek?

Figuur 2.1: Die Laswell- formule

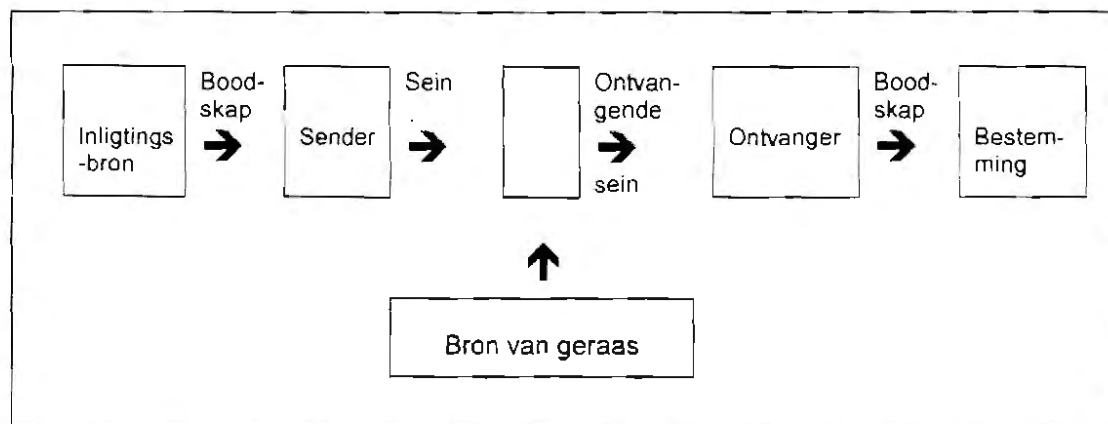


Hierdie model (fig. 2.1) is meganisties van aard en hou nie tred met kommunikasie as dinamiese proses en tipiese menslike handeling nie. Hierdie model is ook gekritiseer omdat dit blyk dat die teenwoordigheid van 'n kommunikator en 'n doelbewuste boodskap geïmpliseer word (Severin & Tankard, 1988:32).

2.3.4 Shannon en Weaver se model

Shannon en Weaver se sogenaamde "wiskundige" model wat in 1949 ontwikkel is, was die mees belangrike en invloedryke stimulus vir die ontwikkeling van ander modelle en teorieë in kommunikasie (Severin & Tankard, 1988:32).

Figuur 2.2: Shannon en Weaver se model



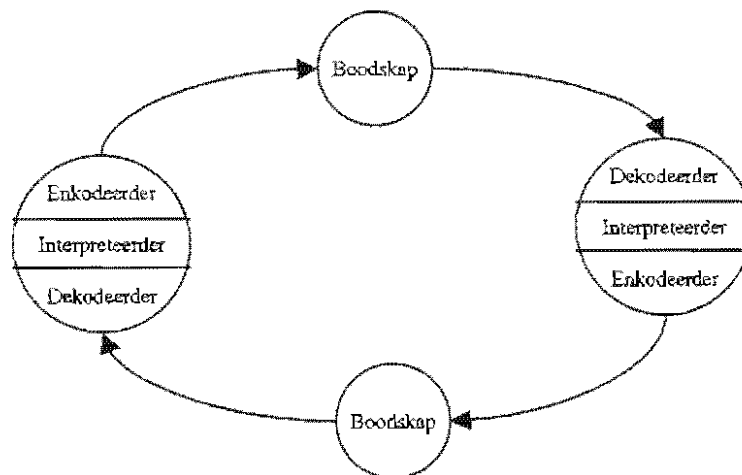
In voorafgaande model (fig. 2.2) is daar sprake van 'n *inligtingsbron*, wat 'n boodskap of 'n reeks boodskappe voortbring wat gekommunikeer moet word. Die boodskap word deur 'n *sender* in seine omskep, wat deur 'n *kanaal* na die *ontvanger* lei. Die ontvanger rekonstrueer die boodskap vanaf die sein. Die bestemming is die persoon of persone vir wie die boodskap bedoel is. In die proses is daar ook van steurings of geraas sprake, wat kan veroorsaak dat die boodskap wat gestuur is nie duidelik aan die ander kant ontvang word nie en gevolglik verkeerd geïnterpreteer kan word. Hierdie model is ook meganisties van aard en maak nie vir die dinamiek van die kommunikasieproses voorsiening nie.

2.3.5 Osgood en Scramm se kringloopmodel

Hierdie model (fig. 2.3) maak voorsiening vir beide die sending- en ontvangsfunksies by een individu, en dit neem die betekenis van simbole in ag (Severin & Tankard, 1988:33). Die senders en ontvangers word gesien as gelyke deelnemers aan die kommunikasieproses en hulle voer identiese funksies uit, naamlik enkodering, dekodeering en interpretasie. Die enkoderingsfunksie word gesien as deel van die stuur van boodskappe, terwyl die dekodeering deel vorm van die ontvang van die boodskap. Die interpretasiefunksie word uitgevoer deur die bron waarvoor die inligting bestem is (McQuail & Windahl, 1987:14-15).

Hierdie model maak voorsiening vir terugvoering. Kritiek teen hierdie model is egter dat daar nie voorsiening gemaak word vir steurings nie, dat sender en ontvanger presies dieselfde aandeel in die proses het (dit is nie altyd die geval nie, byvoorbeeld in die geval van massakommunikasie) en dat die dinamiek van kommunikasie as proses nie vasgevang word nie (Drinkwater, 1996:14).

Figuur 2.3: Osgood en Scramm se kringloopmodel



Elk van bogenoemde modelle beklemtoon sekere punte wat die skepper van die model as relevant beskou in die kommunikasieproses. Uit voorafgaande is dit duidelik dat daar tekortkominge is by elk van die modelle. In paragraaf 2.6.1 sal gepoog word om 'n model te beskryf wat van toepassing is op die klaskamersituasie. Hierdie model sal van bogenoemde modelle se kern-elemente gebruik maak en poog om die tekortkominge uit te skakel.

2.4 Kontekste (terreine) waar kommunikasie voorkom in die onderwys

Effektiewe kommunikasie in die onderwys manifesteer hoofsaaklik op twee vlakke, naamlik intra- en interpersoonlik kommunikasie (De Vito in Louw, 1993:69).

2.4.1 Intrapersoonlike kommunikasie

Dit is die kommunikasie met die self. Die individu tree met homself in gesprek. Waarnemings wat 'n persoon tydens interpersoonlike kontak met ander doen, word in die selfgesprek geïnterpreteer en betekenis gegee. Huebsch (1990:3) meen dat dit ook 'n stille refleksie op die self en die verhoudings met ander mense kan wees en met die nabye en verwyderde omgewing. Pretorius (1997:9) meen dat die persoon hom hierdeur beter leer ken deur met homself te kommunikeer, vrae te stel, te redeneer, homself te oortuig en besluite te neem. Huebsch (1990:4) bevestig dit ook dat oorreding en oortuiging van die belangrikste handeling van intrapersoonlike en binneskouende kommunikasie is. Die innerlike gesprek wat plaasvind tydens die lees van aantekeninge, of om na te dink oor 'n saak is algemene voorbeelde van intrapersoonlike kommunikasie (De Vito, 1993:4; Pretorius, 1997:9).

Drinkwater (1996:20) konstateer dat die persoon byvoorbeeld met homself sal redeneer alvorens hy 'n belangrike besluit neem om die moontlike gevolge van die besluit uit te klaar.

Intrapersoonlike kommunikasie word beskou as die basis waarop alle ander vlakke van kommunikasie funksioneer.

2.4.2 Interpersoonlike kommunikasie

Dit is die kommunikasie wat tussen twee persone plaasvind. Pretorius (1997:10) meen dat die twee kommunikeerders spesifiek van mekaar bewus is en dat elkeen homself aan die ander blootstel.

Interpersoonlike kommunikasie in die onderwys sluit in kommunikasie met kollegas, leerlinge (individueel, in klein groepe en in klasverband) en met ouers (De Kock *in* Louw, 1993:70).

Kommunikasie in die klassituasie (of klaskamerkommunikasie) sluit beide intrapersoonlike, sowel as interpersoonlike kommunikasie in en sal vervolgens van naderby beskou word.

2.5 KLASKAMERKOMMUNIKASIE

Om te weet wat jy wil doen, wat jy met jou leerlinge in die klaskamer wil kommunikeer, is 'n goeie begin. Om dit werklik te doen, om werklik effektief te kommunikeer, vereis baie inspanning en kundigheid (Malamah-Thomas, 1987:11).

Wetenskaplikes is dit eens dat kommunikasie alleenlik geskied as meer as een persoon betrokke is. Daar moet 'n persoon wees wat die boodskap oordra (versend) en een wat dit ontvang. In 'n klaskamer met leerlinge is daar verskeie moontlikhede, naamlik wie die boodskap gaan oordra en wie gaan dit ontvang. As die onderwyser wat die boodskap meedeel, kan hy gesien word as die een wat met die hele klas, 'n groep leerlinge of 'n individuele leerling gedurende verskillende momente van die les kommunikeer (Malamah-Thomas, 1987:12).

Kommunikasie geskied met die oog op 'n spesifieke doel. Daar is altyd 'n rede waarom 'n boodskap aan iemand meegedeel word. Kommunikasie in die klaskamersituasie, soos baie ander sosiale situasies, het 'n spesifieke doel, naamlik om te leer (Malamah-Thomas, 1987:14). Die primêre doel van klaskamerkommunikasie is dus pedagogies van aard. Die onderwyser beskik oor bepaalde vakkennis en vaardighede om kennis te kommunikeer en van hom

word verwag om leergeleenthede te skep waar die leerlinge dit ook kan bemagtig.

Malamah-Thomas (1987:14) meen dat die onderwyser geris is op onderrig en leer; daarom is sy kommunikasie in die klaskamer duidelik gefokus, naamlik om 'n nuwe struktuur voor te stel; om die leerlinge van praktiese oefeninge te voorsien om die struktuur te gebruik; om 'n nuwe woord te verduidelik; om 'n model vir uitspraak te voorsien; om foute te korrigeer, ensovoorts.

Alhoewel leer die fokus is van klaskamerkommunikasie, is nie al die kommunikasie in die klaskamer van 'n pedagogiese aard nie. Mense het ander redes om in die klaskamer te kommunikeer. Daar is byvoorbeeld die behoefte om persoonlike verhoudings te skep en te onderhou.

Malamah-Thomas (1987:15) meen dat nog 'n rede vir klaskamerkommunikasie kom van die formele aard van die klaskamersituasie self en die noodsaaklikheid om dit vir leerdoeleindes te organiseer. Bywoningsregisters moet geneem word, inneem en uitgee van boeke, rangskikking van meubels om onderrig en leeraktiwiteite te fasiliteer, ensovoorts. Baie van die klaskamerkommunikasie draai dus om organisasie en administrasie, dinge wat noodsaaklik is vir die onderrigleerproses, maar nie direk pedagogies op sigself is nie.

Die inhoud van kommunikasie, die werklike boodskap wat meegedeel word, is nou verwant aan die doel van kommunikasie. Tydens taalonderrig sal kommunikasie 'n streng pedagogiese inhoud hê, soos bepaalde taalkundige inligting en taalgebruikskunde, inligting oor hoe linguistiese vaardighede werk in daardie spesifieke taal, ensovoorts. In die literatuur word daarna verwys as "klaskamertransaksie" en dit is in volle beheer van die onderwyser, die handboekskrywer, of die enige ander genereerder van die inligting (Malamah-Thomas, 1987:15).

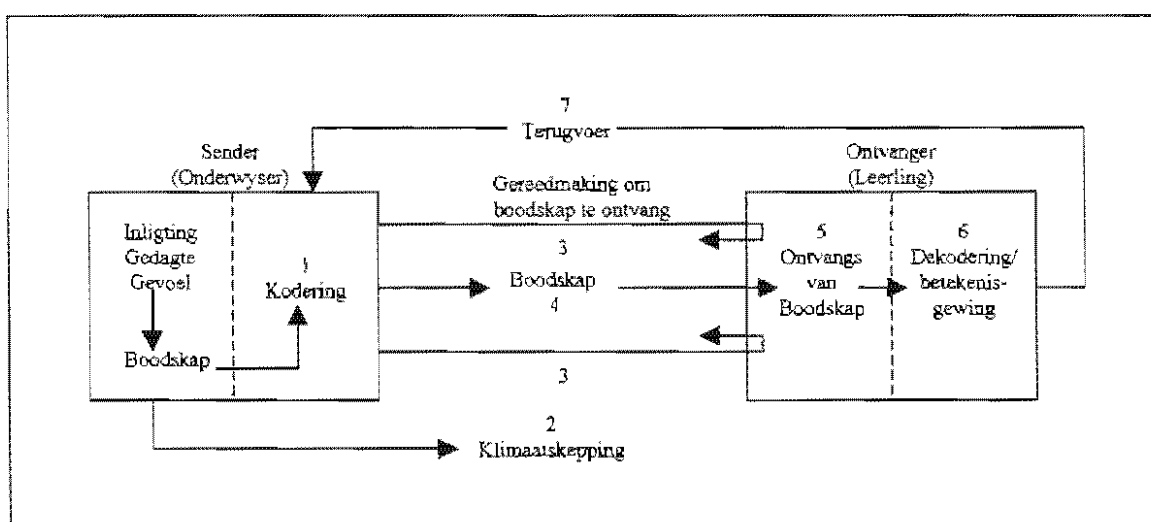
2.5.1 'n Model vir klaskamerkommunikasie

Vreken (1994) gee 'n eenvoudige voorstelling van die kommunikasieproses wat tydens die onderrigleersituasie tussen die onderriggewer en die leerder plaasvind. Hierdie model verdeel die onderwyser se taak ten opsigte van klaskamerkommunikasie in sewe fasette, naamlik:

- Kodering van die boodskap.
- Klimaatskepping.
- Gereedmaking van leerlinge om die boodskap te ontvang.
- Bekendmaking van die boodskap.
- Hulp aan leerlinge om die boodskap te ontvang.
- Hulp aan leerlinge om die boodskap reg te dekodeer en te verstaan.
- Skep van terugvoergeleenthede vir leerlinge.

Vreken (1995) (fig. 2.2) beklemtoon dat dit nie noodwendig 'n stapsgewyse proses is nie en dat die leerling deurentyd 'n belangrike rol speel.

Figuur 2.4: Vreken se model vir klaskamerkommunikasie



Vervolgens word bogenoemde fasette kortliks bespreek (Vreken, 1994:2-7).

2.5.1.1 Kodering van die boodskap

Die kodering van die boodskap wat oorgedra word, vind volgens twee stappe plaas. Die onderwyser (sender) moet die inligting, idees, gevoelens, gedagtes, ens. wat hy wil oordra (bekendstel) in sy gedagtes omskep in 'n verstaanbare boodskap. In die tweede stap word die boodskap wat in die gedagtes gevorm is, omgesit in kodevorm (Pretorius, 1997:29). Die boodskap moet so omgesit word dat die leerlinge dit maklik sal kan verstaan en daaruit kan leer. Drinkwater (1996:30) noem dat dit noodsaaklik is dat die onderwyser die les deeglik moet beplan en op die geskikte strategieë, metodes en media moet besluit. Kodering is dus die beplanningsproses van hoe om 'n spesifieke boodskap so duidelik moontlik aan die leerling "openbaar" te maak (Pretorius, 1997:29).

2.5.1.2 Klimaatskepping

Die klaskamer (atmosfeer) het 'n direkte invloed op die onderrigleergebeure. Dit is dus die taak van die onderwyser om 'n klimaat of omgewing te skep wat kommunikasie en leer sal bevorder. Faktore soos agtergrondlawaai, voldoende vars lug, die posisie waar leerlinge in die klas sit (voor of agter) en hoe ver hulle van mekaar af sit en nog vele ander, beïnvloed die klaskamerklimaat en gevolglik ook leer (Vreken, 1994:4; Moore, 1989:199).

2.5.1.3 Gereedmaking van leerlinge om boodskap te ontvang

Om die boodskap te ontvang sodat effektiewe onderrig kan plaasvind, is dit noodsaaklik dat die leerlinge gereed moet wees en aandag moet gee. Die onderwyser kan die leerlinge gereed maak deur hulle aandag te fokus, relevante voorkennis op te roep, die les met 'n interessante probleemstelling te begin en/of leerlinge te motiveer om aan die leergebeure deel te neem (Drinkwater, 1996: 31).

2.5.1.4 Bekendmaking van die boodskap

Hier handel dit oor die stuur, oordrag of bekendmaking van die boodskap aan die leerder. In die klaskamer word die boodskap gewoonlik oorgedra deur die onderwyser, of soms ook deur die leerder wat aktief aan die les deelneem. Dit is dus van uiterste belang dat die onderwyser oor goeie verbale sowel as nieverbale vaardighede moet beskik, onder andere taalvaardighede, spraakvaardighede, kommunikasiehelderheid, die vermoë om die regte kommunikasiekanaal te kies, die vermoë om te verduidelik en om leerinhoud te struktureer en te orden. Die vaardige seleksie en integrasie van onderrigleermedia om 'n boodskap duidelik te maak, speel hier ook 'n baie belangrike rol.

2.5.1.5 Hulp aan leerling om boodskap te ontvang

Die onderwyser moet die leerling se aandag rig en voorberei sodat hy die boodskap op 'n positiewe wyse kan ontvang (Vreken, 1994:5). Motivering speel 'n belangrike rol by die wek van belangstelling en om die leerling se aandag te behou. Belangstelling kan dus gewek word deur leerinhoud interessant en anders aan te bied. Die onderwyser wat dus geïnteresseerd en entoesiasies oor sy vak is en hierdie entoesiasme aan sy leerlinge kommunikeer, kan die leerlinge se aandag wek deur van 'n interessante inleidingsmoment gebruik te maak (Pretorius, 1997:32). Variasie in stimuli kan ook leerlinge help om volgehoue aandag te gee (Moore *in* Drinkwater, 1996:31).

2.5.1.6 Hulp aan leerlinge om 'n boodskap korrek te dekodeer

Wanneer die leerling 'n boodskap ontvang, moet hy dit kan dekodeer. Dekodering beteken dat die leerling die boodskap sal interpreteer en 'n bepaalde betekenis daaraan gee (Pretorius, 1997:32). Die belangrikste onderrigvaardigheid wat die onderwyser kan aanwend, is dié van vraagstelling.

Onderwysers kan aan leerlinge hulp verleen met die leerproses deur die vra van kognitiewe hoë-ordevrae, want hierdie vrae laat leerlinge dink (Drinkwater, 1996:31-32). Deur begeleiding van die onderwyser sal die leerling leer om denkvrae aan homself te vra en so aktief betrokke te bly by dit wat aan hom gekommunikeer word. Wanneer die leerling aktief betrokke is by die kommunikasiehandeling, word leer bevorder (Vreken, 1994:5). Die onderwyser moet hier poog om die leerling tot intrakommunikasie aan te moedig (vgl. par. 2.5.1).

2.5.1.7 Skep van terugvoergeleenthede vir leerlinge

Enkodering en dekodeer van boodskappe word grootliks beïnvloed deur terugvoering. Terugvoering is vir die leerling sowel as die onderwyser van onskatbare belang. Die leerling toon deur terugvoering aan of hy die boodskap verstaan het al dan nie. Deur terugvoering kan leemtes en foute wat ontstaan het, blootgelê word. Die onderwyser reageer op die terugvoer van die leerlinge deur leemtes te identifiseer, die kommunikasieproses krities te evalueer en dan remediërend op te tree. Terugvoer gee aan die onderwyser die geleentheid om te bepaal of die leerinhoud wat die leerlinge gedekodeer het (leeruitkomst) dieselfde is as wat bedoel is (Pretorius, 1997:34). Terugvoer gee ook aan die leerling die geleentheid om seker te maak dat hy die boodskap reg verstaan het en op sy beurt weer reg gekodeer het (Pretorius, 1997:34).

2.6 TAAL, KOMMUNIKASIE, KOMMUNIKASIEVREES EN AKADEMIESE PRESTASIE

Duitse navorsers soos Sassenfeld, Frohn en Selz (in Griessel *et al.*, 1986:125) het bewys dat taal en denke onafskeidelik verbonde is. Die onderwyser as volwassene moet met sy groter ervaring en groter vakkennis by die inkleding van sy gedagtes rekening hou met die taalvermoë van sy leerlinge. As hulle nie verstaan wat hy aan hulle wil oordra nie, val hulle terug op die handboek of aantekeninge wat dikwels sinloos gememoriseer word (Griessel *et al.*,

1986:125). Uit navorsing deur Van Staden (1994:74) blyk dit dat swart onderwysstudente 'n hoër vlak van kommunikasievrees in Engels toon as in hul moedertaal. Uit navorsing deur, onder andere Pretorius (1997:1) blyk dit dat 'n hoë mate van kommunikasievrees by leerlinge hul akademiese prestasie nadelig beïnvloed.

Uit bostaande blyk dit dus dat daar 'n verband bestaan tussen taal, kommunikasie, kommunikasievrees en akademiese prestasie. Hierdie aspekte sal in die volgende hoofstuk onder die vergrootglas geplaas word.

2.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gepoog om 'n greep op die komplekse verskynsel van kommunikasie te kry. Dit het ook duidelik na vore gekom dat kommunikasie onontbeerlik is vir effektiewe onderrig. Dit is duidelik dat interaksie 'n voorvereiste is vir kommunikasie en gevolglik ook vir effektiewe onderrig is. Kommunikasie in die klaskamersituasie is onontbeerlik en Vreken (1994) se model vir klaskamerkommunikasie is in besonder bespreek.

Die verband tussen kommunikasie en kommunikasievrees wat die effektiwiteit van die kommunikasieproses kan benadeel, is ook aangetoon. In hoofstuk drie sal gekyk word na die verband tussen taal, kommunikasievrees en akademiese prestasie.

HOOFSTUK 3

KOMMUNIKASIEVREES, TAAL, KULTUUR EN AKADEMIESE PRESTASIE

3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is gekyk na die verband tussen kommunikasie en onderrig. In hierdie hoofstuk sal gepoog word om aan te dui hoe kommunikasievrees doeltreffende kommunikasie sal beïnvloed en gevolglik die onderrigleersituasie kan benadeel.

Daar sal gepoog word om die term vanuit die literatuur te omskryf deur onder andere na die verskillende soorte kommunikasievrees te verwys. Die moontlike oorsake van kommunikasievrees sal beskryf word, aangesien dit in oorweging geneem word by die voor- en oorkoming daarvan.

Kommunikasievrees en die aanleer van 'n derde taal sal beskryf word, sowel as die verband tussen taal en kultuur. Daar sal ook gekyk word hoe taal verwerf word en die invloed van kommunikasievrees op die onderrigleersituasie.

Laastens sal daar gekyk word na moontlike maatreëls vir die voor- en oorkoming van kommunikasievrees in die klaskamer.

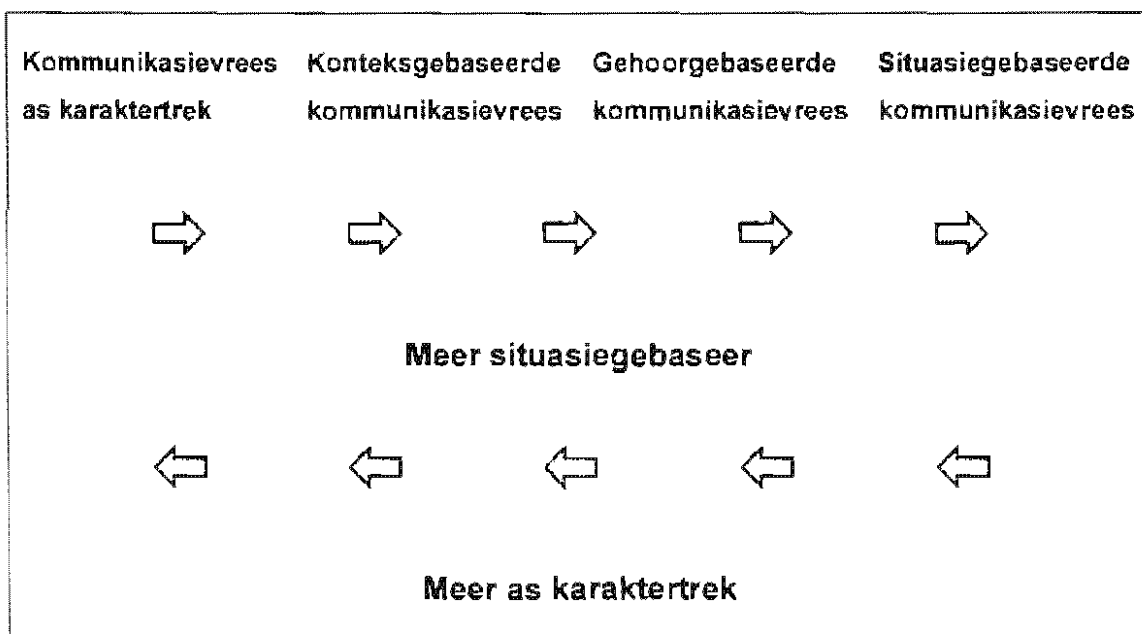
Kommunikasievrees in hierdie studie sal uitsluitlik verwys na *verbale* kommunikasievrees.

3.2 WAT IS KOMMUNIKASIEVREES ?

Richmond en McCroskey (1989:37) omskryf die verskynsel as 'n individu se vlak van vrees, angs of ongemak wat geassosieer word met werklike of verwagte kommunikasie met 'n ander persoon of persone.

Op grond van navorsing wat deur onder andere Richmond en McCroskey gedoen is, kan kommunikasievrees beskou word as 'n vierpuntkontinuum. Kommunikasievrees as karaktertrek sal aan die een kant en situasiegebaseerde kommunikasievrees aan die ander kant wees. Volgens Richmond en McCroskey (1989:39) kan daar hoofsaaklik vier tipes kommunikasievrees onderskei word, naamlik kommunikasievrees as karaktertrek, konteksgebaseerde, gehoorgebaseerde en situasiegebaseerde kommunikasievrees. Die kontinuum vir kommunikasievrees soos dit deur Richmond en McCroskey (1989:38) voorgestel is, word in figuur 3.1 aangetoon.

Figuur 3.1: Die kommunikasievreeskontinuum



Hierdie tipes kommunikasievrees sal nou afsonderlik bespreek word.

3.2.1 Kommunikasievrees as karaktertrek

Richmond en McCroskey (1989:39) beweer dat hierdie soort kommunikasievrees 'n relatief langdurige persoonseienskap is weens 'n gegewe wyse van kommunikasie met betrekking tot 'n reeks verskeie kontekste. 'n Persoon wat kommunikasievrees as karaktertrek het, sal relatief langdurig, in 'n wye verskeidenheid kommunikasietekste, ongemak of vrees ervaar (Drinkwater, 1996:35). So 'n persoon sal gewoonlik vir 'n lang periode 'n konstante mate van kommunikasievrees ervaar tensy hy een of ander vorm van behandeling daarvoor ontvang (Richmond & McCroskey, 1989:39).

Lucas (1990:72) noem dat persone wat in 'n hoë mate aan hierdie vorm van kommunikasievrees ly, nie voor 'n gehoor sal kan optree sonder om vorme van spanning en ongemak te ervaar nie en hulle sal alles in hulle vermoë doen om nie in die openbaar op te tree nie.

3.2.2 Konteksgebaseerde kommunikasievrees

McCroskey en Beatty (1986:282) beskryf hierdie soort kommunikasievrees as 'n relatief langdurige persoonlikheidseienskap teenoor kommunikasie in 'n gegewe tipe kommunikasietekst. Sommige mense ervaar kommunikasievrees in een tipe konteks terwyl hulle geen probleem in 'n ander konteks ervaar nie. Voorbeelde hiervan is verhoogvrees, vrees vir onderhoude en om nuwe verhoudings aan te knoop (McCroskey & Richmond, 1985:41).

3.2.3 Gehoorgebaseerde kommunikasievrees

McCroskey en Beatty (1986:282) beskou gehoorgebaseerde kommunikasievrees as 'n relatief langdurige oriëntasie teenoor kommunikasie met 'n gegewe persoon of groep mense. Hierdie soort kommunikasievrees hou verband met die persoon of persone met wie gekommunikeer word en nie met die persoonlikheid van die kommunikeerder nie.

(Richmond & McCroskey, 1989:41). Hulle mag dalk vrees ervaar wanneer hulle met bepaalde individue of groepe kommunikeer terwyl hulle min of geen vrees het wanneer hulle met ander groepe of individue kommunikeer nie. Drinkwater (1996:35) meen dat gehoorgebaseerde kommunikasievrees in die volgende situasies kan voorkom: as 'n kind met sy pa, 'n leerling met 'n onderwyser of 'n werknemer met 'n werkgewer moet kommunikeer.

3.2.4 Situasiëgebaseerde kommunikasievrees

Drinkwater (1996:35) beweer dat situasiëgebaseerde kommunikasievrees die teenpool vorm van kommunikasievrees as karaktertrek en dat dit te doen het met vrees in 'n spesifieke kommunikasiesituasie. McCroskey en Beatty (1986:282) beskou situasiëgebaseerde kommunikasievrees as 'n kortstondige oriëntasie teenoor kommunikasie met 'n gegewe persoon of groep mense. Hierdie kommunikasievrees is nie 'n karaktereienskap nie, maar 'n reaksie op die situasionele beperkings wat deur die ander persoon of groep teweeggebring is (Pretorius, 1997:44). Hierdie kommunikasievrees afhangende van die stremming wat die ander persoon of groep op die kommunikasie plaas, kan verhoog of verlaag word (Richmond & McCroskey, 1989:44). 'n Voorbeeld hiervan is wanneer die onderwyser 'n leerling inroep wat van 'n maat afgeskryf het of gekul het in 'n toets. Die leerling ervaar gewoonlik in hierdie situasies buitengewone hoë mate van kommunikasievrees.

3.2.5 Patologiese kommunikasievrees

Richmond en McCroskey (1989:46) noem ook patologiese kommunikasievrees, maar beskou dit nie heeltemal in dieselfde kategorie as die vorige vier nie. Dit word eerder as abnormale kommunikatiewe optrede van 'n persoon beskou.

Uit bogenoemde bespreking van die verskillende tipes kommunikasievrees, word dit duidelik dat daar waarskynlik verskillende oorsake van kommunikasievrees kan wees. Vervolgens word moontlike oorsake van naderby beskou.

3.3 OORSAKE VAN KOMMUNIKASIEVREES

Volgens Daly (1986:24-25) bestaan daar vier moontlike oorsake wat kommunikasievrees kan genereer:

- oorerwing;
- positiewe of negatiewe versterking;
- afwesigheid van geskikte kommunikasierolmodelle, en
- onvoldoende vaardigheidsontwikkeling.

Malimabe (1997:34) noem ook die medium van onderrig as 'n moontlike oorsaak van kommunikasievrees.

3.3.1 Oorerwing

Mense verskil reeds van geboorte af van mekaar weens die inpak van hulle sosiale omgewing. Sommige is meer sosiaal terwyl ander minder sosiaal is en toon dus 'n neiging om 'n hoër of laer mate van kommunikasievrees te ervaar. Vreken (1995:4) noem dat kommunikasievrees 'n struikelblok is in die ontwikkeling van kommunikasievaardighede. Hy steun McCroskey (1984:23-24) wanneer hy poneer dat "sosiale bioloë" vasgestel het dat kinders by geboorte reeds verskil ten opsigte van hulle moontlikhede. Dit kan hulle interaksie met hulle omgewing beïnvloed en uiteindelik lei tot hoër of laer vlakke van kommunikasievrees. Dit is daarom moontlik dat kinders hulle ouers se gedrag kan erf. Drinkwater (1996:41) meen ook dat die verskil in ingesteldheid van mense teenoor ander blyk biologies van aard en dus oorerflik te wees.

3.3.2 Positiewe of negatiewe versterking

Versterking kan in 'n eng behavioristiese sin van die woord verstaan word, naamlik dat 'n kind wat vir kommunikasie beloon word, dit meer en dus makliker sal doen terwyl 'n kind wat vir kommunikasie gestraf word, dit minder en moeiliker sal doen (McCroskey, 1984:24).

'n Kind leer deur ervaring om bepaalde verwagtings van persone (ouers, onderwysers, broers en susters) in sy omgewing te koester (Drinkwater, 1996:42). Die kind wat aangemoedig word as hy kommunikeer, word positief versterk en sal meer kommunikeer. Die aanmoediging moet konsekwent wees om verwarring uit te skakel. Indien 'n kind se pogings om te kommunikeer gestraf of geïgnoreer word, sal dit hom negatief versterk en sal hy minder kommunikeer. Verwarring kan voorkom indien 'n kind vir een kommunikasiehandeling beloon word en vir dieselfde handeling in 'n volgende (min of meer dieselfde situasie) gestraf word. Die kind sal dan nie weet wat van hom verwag word nie of hoe om in 'n volgende situasie op te tree nie. Drinkwater (1996:42) meen dat aanhoudende negatiewe verwagtings en terugvoer van persone uit die omgewing (met ander woorde, wanneer die persoon byna altyd 'n negatiewe ervaring het wanneer hy kommunikeer, byvoorbeeld om stilgemaak of verkleineer te word) tot angs kan lei.

Pretorius (1997:45) omskryf dit duidelik dat die kultuur van die ouers ook 'n groot rol speel en meen dat sekere kulture meer waarde heg aan kommunikasie as ander. Dink maar aan die gesegde in die Afrikaanse kultuur: "Kinders moet gesien word maar nie gehoor word nie." Hierdie gesegde dui in 'n sekere mate op die waarde wat die kultuur aan kommunikasie heg. So verskil kommunikasievaardighede van kultuur tot kultuur.

3.3.3 Afwesigheid van geskikte kommunikasierolmodelle

Die modelleringsteorie poneer dat kinders (en in 'n sekere mate volwassenes) die kommunikasiegedrag van ander in hulle omgewing waarneem en poog om dit na te boots (McCroskey, 1984:24). Indien 'n kind sien dat iemand anders

vir kommunikasie beloon word, of as hy/sy beloon word vir positiewe navolging, sal hy/sy besef dat kommunikasie lonend is en met daardie gedrag sal volhou (Pretorius, 1997:46). Wanneer 'n kind se ouers en/of onderwysers hoë vlakke van kommunikasievrees het en nie veel kommunikeer nie, mag hy hulle navolg. Die grootte van die gesin kan ook 'n rol speel, byvoorbeeld in enkel-ouergesinne waar die ma of die pa afwesig is. Daar is dan minder rolmodelle wat die kind as verwysingsraamwerk kan gebruik (Hurt *et al.*, 1978:153; McCroskey & Beatty, 1986:289).

Malimabe (1997:34) sê dat die afwesigheid van rolmodelle in 'n tweede taal klas 'n nadelige effek op kommunikasie in 'n tweede taal kan hê. McDonald en Burroughs (1991:15) meen dat die onderwyser die gesagsfiguur is en dat hy die vloei van die leeraktiwiteite reguleer. Die leerlinge verwag van die onderwysers om toepaslike leiding te gee. Met "Uitkomsgebaseerde onderwys" word die onderwyser gesien as fasiliteerder en 'n groot deel van die onderrigleersituasie vind plaas deur middel van groepwerk. Die leerlinge kry hierdeur gewoonlik meer selfvertroue in dié sin dat hulle gemakliker voel om in hulle portuurgroep te kommunikeer. Dit bied ook meer geleentheid vir kommunikasie as in die tradisionele klas-onderrig waar die onderwyser hoofsaaklik die praatwerk doen.

3.3.4 Onvoldoende vaardigheidsontwikkeling

Leerlinge met hoë vlakke van kommunikasievrees sal kommunikasie probeer vermy. Hulle sal dus al minder kommunikeer, met die gevolg dat hulle kommunikasievaardighede nie na wense ontwikkel nie. Die afwesigheid of tekort aan hierdie vaardighede sal weer die vlak van kommunikasievrees laat toeneem. Indien leerlinge kommunikasievaardighede op 'n later stadium en stadiger as hul klasmaats aanleer, kan dit hulle nadelig beïnvloed, omdat hulle maats hulle kan terg en spot (Pretorius, 1997:46).

Hierdie situasie kan wel voorkom waar die onderrigtaal die tweede taal van leerlinge is en hulle saam met eerstetaalleeringe onderrig ontvang. Negatiewe

versterking word ontvang wat veroorsaak dat kommunikasievrees verder kan toeneem en die leerlinge hul verder onttrek.

Leerders met 'n hoë kommunikasievrees sal later moontlik beroepe kies waar kommunikasie nie 'n baie prominente rol speel nie of sal 'n sitplek verkies in die klaskamer waar hulle nie baie opvallend is nie (Malimabe, 1997:33).

Sommige leerlinge met hoë kommunikasievrees sal hul van kommunikasie onttrek deur slegs dit te sê wat absoluut nodig is, of praat wanneer daar 'n beroep op hulle gemaak word. Hulle is ook geneig om liever te maak of hulle nie 'n vraag kan antwoord nie al ken hulle waarskynlik die korrekte antwoord. Mondelinge interaksie word dus tot die minimum beperk.

3.3.5 Medium van onderrig as 'n moontlike oorsaak

Malimabe (1997:34) meen dat die medium van onderrig 'n groot effek kan hê op kommunikasievrees in besonder waar 'n tweede taal gebruik word as medium van onderrig. Wanneer 'n leerling byvoorbeeld aangespreek word in 'n tweede taal, kan die feit dat hy nie vertrou is met die taal waarin hy moet kommunikeer nie lei tot vrees en spanning.

MacIntyre en Gardner (1991:103) het bevind dat leerlinge se angs hoër is wanneer hulle onderrig word in 'n vreemde taal en dat dit hulle prestasie ook nadelig beïnvloed.

Wheldall en Glynn (1989:34) meen dat 'n bepaalde onderrigbenadering invloed op die gedrag van leerlinge kan hê. Dit is vir leerlinge van belang om voorwerpe, mediums/verskynsels te identifiseer wat vir hom/haar natuurlik voorkom en wat waarde het. In hierdie geval mag die leerling die taal van onderrig as 'n kommunikasiemedium identifiseer wat onnatuurlik voorkom en nie waarde het nie omdat dit nie hul moedertaal is nie.

Omdat die onderrigtaal so belangrik is in die kommunikasieproses, is dit waarskynlik dat leerlinge hoë vlakke van kommunikasievrees sal toon, veral as

die medium van onderrig 'n tweede taal of selfs derde taal is. Dit bring dan die kwessie van 'n tweede en/of derde taal na vore.

3.4 KOMMUNIKASIEVREES EN DIE AANLEER VAN 'N TWEEDE EN/OFDERDE TAAL

Uit 'n literatuursoektog blyk dit dat die probleem van kommunikasievrees in 'n tweede en/of derde taal tot nou nog nie veel aandag geniet het nie. Dit blyk egter dat daar wel navorsing gedoen is aangaande die verband tussen tweede- of vreemde taal en angs.

Angs bewerkstellig 'n gevoel van spanning, vrees, senuweeagtigheid en bekommernis wat met 'n opwekking van die outonome sensustelsel geassosieer word (Horwitz *et al.*, 1986:125).

MacIntyre (1995:91) meen dat taalangs primêr veroorsaak word deur die sosiale en kommunikatiewe aspekte van die aanleer van 'n taal en kan daarom as 'n sosiale angs gereken word.

Sosiale angs kan soos volg gedefinieer:

- gevoelens van spanning en ongemak;
- negatiewe selfevaluasie, en (3)
- 'n neiging om te onttrek in die teenwoordigheid van andere (Schwarzer *in* MacIntyre, 1995:91).

Kommunikasievrees kan omskryf word as 'n individu se vlak van vrees, angs of ongemak wat geassosieer word met werklike of verwagte kommunikasie met 'n ander persoon of persone (Richmond & McCroskey, 1989:37). Persone wat aan 'n hoë mate van kommunikasievrees ly, sal nie voor 'n gehoor kan optree sonder om vorme van spanning en ongemak te ervaar nie en hulle sal alles in hulle vermoë doen om nie in die openbaar op te tree nie (Lucas, 1990:72).

Net soos by angste ervaar mense wat aan kommunikasievrees is ook gevoelens van ongemak en spanning en het ook die neiging om hulself te onttrek in die teenwoordigheid van ander, of om angsvolle situasies te vermy.

Aangesien daar so 'n noue verband tussen kommunikasievrees en angste staan, gaan daar gekyk word na die navorsing wat gedoen is aangaande angste by die aanleer en gebruik van 'n vreemde taal.

Horwitz *et al.* (1986:127) beskou kommunikasievrees en vreemdetaalangs as verwante angsvorme wat prestasie beïnvloed. As gevolg van die beklemtoning van interpersoonlike interaksies is kommunikasievrees relevant met betrekking tot die konseptualisasie van vreemdetaalangs. Kommunikasievrees is 'n tipe skaamheid of terughoudendheid wat gekarakteriseer word deur vrees vir of angste om met mense te kommunikeer (Horwitz *et al.*, 1986:127). Probleme om in pare of groepe (verbale kommunikasievrees) of in die publiek (verhoogvrees) te kommunikeer, of om te luister na of om 'n gesproke boodskap te leer (ontvanger angste), kan alles beskou word as manifestasies van kommunikasievrees. Kommunikasievrees speel dus 'n groot rol in vreemdetaalangs. Mense wat probleme het om in groepe te praat, is geneig om groter probleme te hê wanneer hulle in 'n vreemde taal in 'n klas praat waar hulle min beheer oor die kommunikasiesituasie het. Verder eis die klaskamersituasie ook dat die leerling in 'n vreemde taal moet kommunikeer via 'n medium waarin hy slegs beperkte vaardigheid bemeester het. Hierdie gebrek aan vaardighede is moontlik 'n oorsaak waarom praterige leerlinge stil is in 'n klaskamer waar hulle in 'n vreemde taal moet kommunikeer (Horwitz *et al.*, 1986:127).

Beraders het gevind dat angste sentreer rondom twee basiese taakvereistes van leer in 'n vreemde taal: luister en praat. Om in die klas te praat, is die grootste bekommernis van die meeste leerders wat angste ervaar in 'n vreemde taal (Horwitz *et al.*, 1986:126).

Horwitz *et al.* (1986:126) meen die volgende probleme wat die angsvolle taalleerder ervaar in die onderrigleersituasie:

3.4.1 Studente bevestig dat hulle gewoonlik heel gemaklik reageer op 'n

dril oefening, of om 'n voorbereide toespraak in die vreemde taalklas te lewer, maar neig om te "vries" in 'n rolspelsituasie.

- 3.4.2 Angsvolle taalleerders kla dat hulle dit moeilik vind om geluide en strukture van 'n taalboodskap te onderskei. Een manlike leerder beweer dat hy slegs 'n harde gongsgeluid hoor wanneer die onderwyser in die vreemde taal praat.
- 3.4.3 Angsvolle leerders mag dit ook moeilik vind om die inhoud van die les te begryp. Baie leerders wat vir berading aanklop, beweer dat hulle min of geen idee het van wat die onderwyser sê nie.
- 3.4.4 Angs in 'n vreemde taal tree ook gewoonlik na vore in toetssituasies. Leerders beweer dat hulle in 'n sekere taal antwoorde "ken" maar dit "vergeet" het gedurende 'n skriftelike of mondelinge toets wanneer baie van die taalaspekte gelyktydig onthou en gekoördineer moet word.
- 3.4.5 Die probleem manifesteer ook in volhardende "nalatige" foute in spelling of sintakses. Die leerling ontdek, gewoonlik na die toets, dat hy/sy die korrekte antwoord geken het maar die verkeerde een neergeskryf het as gevolg van senuweeagtigheid. Indien die leerling ontdek het dat hy/sy gedurende die toets voorkombare foute gemaak het, kan angs verhoog en foute toeneem.
- 3.4.6 Oormatige studie is 'n verwante probleem. Leerlinge wat oorbekommerd is oor hulle prestasie, mag so angstig raak wanneer hulle foute maak dat hulle poog om te kompenseer deur nog meer te studeer. Hulle frustrasie is vertaanbaar wanneer hulle kompulsiewe pogings nie lei tot toename in hulle punte nie.
- 3.4.7 Die omgekeerde is ook moontlik. Angsvolle leerlinge mag studiegeleenthede en klasse vermy en in sommige gevalle klasse ontduik in 'n poging om hulle angs te verlig.
- 3.4.8 Sekere opvattinge oor die leer van 'n taal dra ook by tot die leerling se spanning en frustrasie in die klaskamer. 'n Groot aantal leerders glo dat

niks gesê moet word in die vreemdetaalklasskamer nie totdat dit korrek gesê kan word en dat dit nie reg is om 'n onbekende woord in die vreemde taal te raai nie. Opvattinge soos hierdie produseer angst aangesien van leerlinge verwag word om te kommunikeer in die tweede taal voor vlotheid bereik is. Selfs puik taalstudente maak foute of vergeet woorde en moet by meer as een geleentheid raai.

Tobias (*in* MacIntyre & Gardner, 1991:515) beskryf die uitwerkinge van angst in onderrigsituasies soos in 'n tweedetaalkursus. Tobias verdeel leer tydens die onderrigsituasie in 'n klasskamer in drie fases: invoer, verwerking en opbrengs. Die indringende denke wat geassosieer word met angst kan die vermoë van 'n individu om inligting op elk van die fases te verwerk benadeel.

Navorsing oor die uitwerking van angst op die leer van 'n taal toon dat daar besondere klem gelê word op die opbrengsfase waar produksie, prestasie, kursuspunte, en ander aspekte wat verband hou met dié fase beklemtoon word (MacIntyre & Gardner, 1991:516). Gedurende die invoerfase, waartydens die aanvanklike verwerking van inligting plaasvind, is aandag en konsentrasie van kritiese belang vir die akkurate voorstelling van stimulusitems in die geheue. In 'n studie wat deur MacIntyre en Gardner (1991:518-530) doen is, is bevind dat in terme van Tobias se driefasemodel van verwerking, angst 'n negatiewe effek het op beide die invoer- en die opbrengsfase. Daar is verder bevind dat leerlinge se angst hoër is wanneer hulle onderrig word in 'n vreemde taal en gevolglik ook hulle prestasie nadelig beïnvloed (MacIntyre & Gardner, 1991:103).

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat daar 'n baie noue verband is tussen die aanleer van 'n vreemde taal en die kommunikasievrees (angst) wat daarmee gepaard gaan.

3.5 DIE VERWANTSKAP TUSSEN TAALONTWIKKELING EN OPVOEDINGSOMSTANDIGHEDE

Die taal wat 'n mens praat, is nie biologies bepaal nie, maar is 'n funksie van 'n mens se kulturele agtergrond (Tozer *et al.*, 1993:314). Kommunikasienavorsers het tot die besef gekom dat kultuur verband hou met die kommunikasievrees wat mense ervaar (Nieman & Rubin, 1991:357).

Eliot *et al.* (*in* Nieman & Rubin, 1991:357) beweer dat die onderskeie kulture verskil in hulle persepsie van die gewenstheid van kommunikasie. Sommige Asiatiese subkulture (o.a. Japan) is gereserveerd en vereis minder verbale verduideliking in hulle boodskappe. Hulle sal dus meer terughoudend wees in hulle kommunikasie. Die Amerikaanse kultuur vereis meer verbaal eksplisiete boodskappe en mense wat onbevoeg is om só te kommunikeer, sal waarskynlik 'n hoë vlak van kommunikasievrees beleef.

Klopf en Cambra (*in* Nieman & Rubin, 1991:357) het gevind dat Japannese studente die hoogste persentasie aangemelde hoë kommunikasievrees het (volgens die PRCA) - hoër as die Amerikaners (Hawaii-studente), Australiërs en Koreane. Amerikaanse studente aan die Universiteit van Hawaii het op hulle beurt weer hoër vrees as die studente van die vaderland ("mainland"). Die outeurs vermoed dat die Japannese hoë vlakke van kommunikasievrees het omdat hulle kultuur selfbeheersing beklemtoon en dat die Koreane se telling laag is omdat hulle kultuur meer aanmatigend van aard is. Hulle spreek hul mening vrylik uit.

Malimabe (1997:43) beskou kultuurverskille en kommunikasievrees as onderling verbonde veral in 'n kultuur waar van die vrou verwag word om 'n ondergeskikte rol teenoor die man te speel - ook wat kommunikasie betref. Malimabe (1997:58) het bevind dat meisies in die Sesothokultuur gevolglik 'n hoër vlak van kommunikasievrees ontwikkel in 'n situasie waar seuns (mans) teenwoordig is.

Dit blyk dus dat sommige kulture van so 'n aard is dat dit aanleiding kan gee tot hoër vlakke van kommunikasievrees.

Kinders wat opgroei in 'n kultuur van armoede toon 'n gebrek aan vermoë om in die taal van die dominante kultuur te kommunikeer. Die interpersoonlike kommunikasievaardighede van hierdie kinders is so gebrekkig dat aktualisering van hulle persoonlike potensiaal belemmer word. Hulle ontvang ook weinig aanmoediging en stimulasie om hulle potensiaal te ontwikkel. Ouers speel selde, indien ooit, met hul kinders en daar is nie veel doelgerigte belangstelling in hul onderrig en opleiding nie. Die ouers van hierdie kinders praat ook minder gereeld met hulle en vra selde vrae (Holman in Le Roux & Geldenhuys, 1994:44).

Taalprobleme of -leemtes in 'n kultuur van armoede is die resultaat van swak voorbeelde wat die ouers stel in hierdie verband. Le Roux en Geldenhuys (1994:44) meen dat aangesien die gebruik van taal van 'n swak gehalte is, het die pedagogiese redevoering vanselfsprekend ook 'n gebrek aan kwaliteit. Indien die taalgebruik in die kind se breë omgewing ook swak is, is die probleem veelvuldig en sal sy of haar taalverwerwing onvoldoende wees. 'n Kind se beperkte taalvermoë is dus meestal 'n aanduiding van hulle beperkende omstandighede (Le Roux & Geldenhuys, 1994:44).

Kinders wat opgroei in 'n kultuur van armoede en wie se taal gevolglik nie na wense ontwikkel nie, sal heel waarskynlik 'n hoë mate van kommunikasievrees ervaar wanneer van hulle verwag word om op korrekte wyse binne die klaskamersituasie te kommunikeer.

Sosiotaalkundiges bevestig dat taalverskille in laer- en middelklaskinders onvermydelik is, omdat spraak 'n teken is van sosiale identiteit (Jiaying, 1990:586). Daar is taalkundige items in elke taal wat die sosiale eienskappe van die spreker reflekteer. Jiaying (1990:586) meen dat kinders van die laer en hoër klasse verskille in aspekte van die taal vertoon, soos woordeskat, sekere areas van sintaksis, vaardighede om taal te gebruik vir sekere take en lees- en skryfvaardighede. Hierdie areas van die taal word gewoonlik op skool geleer, maar

kinders van verskillende sosiale agtergronde presteer verskillend. Jiaying (1990:586) meen dat omgewing 'n kind se taalontwikkeling beïnvloed.

Kinders se taalontwikkeling word gesien as gebonde met die internalisering van sosiale rolle in die familie. Sosiale struktuur bepaal die spraakmodus wat gebruik word, en hierdie gebruike van spraak vorm denke en gevoel. Sosiale struktuur bestaan uit 'n patroon van rolle en verwantskappe wat die hele stel of spesifieke situasies dek. So 'n struktuur korreleer met 'n familie se sosiale klas (Jiaying, 1990:587). Die tipe rolle wat beskikbaar is vir die werkersklas en dié rolle wat beskikbaar is vir middelklas is verskillend in enige gemeenskap. Aangesien sosiale opset spesifieke kommunikasievorme genereer en verskillende sosiale verhoudings verskillende spraaksisteme genereer, is dit waarskynlik dat die werkersklas en middelklas verskillende spraakpatrone sal gebruik (Jiaying, 1990:587).

Sosiale struktuur word by die kind deur sy ouers bepaal. Sommige moeders uit die laer klas gebruik 'n beperkte taalkode deur nie-eksplisiet te wees nie, beklemtoon hul status en maak groter aanvaardings oor kennis wat die kind deel. 'n Werkersklasmoeder kan byvoorbeeld vir haar kind sê om nie iets te doen nie, omdat die moeder so sê (sy beklemtoon haar status as moeder), terwyl 'n middelklasmoeder dalk 'n meer uitgebreide taalkode sal gebruik en meer eksplisiet sal wees en 'n persoon-tot-persoon-verwantskap met die kind sal beklemtoon. Sy sal verduidelik waarom die kind dit nie moet doen nie. Die moeder se taalgebruik vertel die kind wat belangrik is en wat nie. Die kind leer hoe om taal te gebruik en terselfdertyd leer hy hoe om te dink en te voel op maniere wat aanvaarbaar is vir sy/haar subkultuur (Jiaying, 1990:587).

In 'n studie wat deur Lareau (1987:81-82) gedoen is, is gevind dat leerlinge van die middelklas meer lees as dié van die werkersklas. Die ouers uit die middelklas lees gereeld vir hulle kinders, help met tuiswerk en laat hulle kinders lees. Hierdie ouers het meestal meer tyd tot hulle beskikking en beskik oor die nodige

opvoedkundige vaardighede. Ouers uit die werkersklas het nie veel tyd tot hulle beskikking nie en voel dat hulle opvoedkundige vaardighede onvoldoende is.

Kinders uit die laer klas ontvang dus nie soveel taalstimulasie soos dié uit die middelklas en hoër klas nie. Hulle ly dan 'n nadeel as gevolg van hulle moeder se spraak (taal) en gedrag.

Vinnige taalontwikkeling kom voor gedurende kinders se vroeë skooljare. Vir baie kinders kan die blootstelling aan verskeie tale bloot toevallig geskied, soos hulle interaksie buite die familie toeneem. Kinders begin op hierdie stadium optree as onafhanklike sosiale eenhede en word moontlik gedwing om meer te praat, om met meer verskillende mense te praat en om taal met meer waardering te gebruik.

As kinders dit nie lonend vind om verbaal op te tree nie, sal hulle poog om so min as moontlik te praat (Jiaying, 1990:587).

Jiaying (1990:587) meen dat die opvoeding in die meeste skole gewoonlik die belange van die hoër- en middelklasgemeenskappe verteenwoordig. Die taalitems wat in skole gebruik word, is soortgelyk aan dié wat daaglik gebruik word in daardie klasse gebruik word. Dié leerders het dus 'n voordeel. Werkersklaskinders ervaar moontlike kulturele diskontinuiteit wanneer hulle begin skoolgaan. Hulle moet nou twee verskillende kommunikasiesisteme hanteer: die beperkte taalkode van die werkersklas waaraan hulle tuis blootgestel word en die uitgebreide taalkode wat hulle hoor van hulle middelklasonderwysers en medeleerders.

Die skool is die voertuig vir die oordrag van hoër- en middelklaswaardes. Onderwysers is geneig om hulle eerste indrukke van die leerlinge op die standaardtaal (spraak/uitspraak) wat hulle gebruik te baseer. Tozer *et al.* (1993:314) het gevind dat miljoene Afro-Amerikaanse kinders, veral dié wat uit arm families kom wat in woonbuurtes bly wat apart is van die wit gemeenskappe, praat 'n taal wat verskillend is van dié wat deur die grootste gemeenskap en die skool

gepraat word, want dit is die dominante taal van hulle woonbuurt of gemeenskap en hulle huis. Dembo (1991:94) noem dat nie-Standaardengels ("Black English") 'n dialek is wat afwyk van Standaardengels se uitspraak, woordeskat en grammatika. Die verskille in uitspraak en grammatika veroorsaak gewoonlik 'n probleem in die klaskamer. Die *r* word byvoorbeeld gewoonlik nie uitgespreek nie en dan kry jy: "*sto=y (story)*" en "*ma=y (marry)*" wat kan lei tot misverstande in betekenis. Onderwysers sien hierdie taal as 'n minderwaardige produk van omgewingstoestande. Die resultaat is dat onderwysers nie 'n goeie indruk van die leerling vorm wat nie-standaardtaal en dialek praat nie. Dit kan die leerling se latere skoolprestasie beïnvloed. 'n Soortgelyse situasie bestaan in Suid-Afrika waar swart leerlinge 'n eiesoortige dialek van Engels praat.

'n Belangrike vraagstuk wat in Suid-Afrika na vore kom is hoe om die toenemende aantal leerders wie se moedertaal nie Engels of Afrikaans is nie te onderrig. Moet hulle in hulle moedertaal onderrig word? Moet hulle aangemoedig word om eerder van kleins af Engels te praat? Moet hulle tweetalige onderwys ontvang?

Een van die eerste benaderings tot die taalverskeidenheid hier te lande was die "sink-of-swim"-metode (Dembo, 1991:107). Leerlinge is in die Engelstalige klasse geplaas en daar is van hulle verwag om die taal en die leerinhoud te bemeester. In sekere gevalle is leerlinge gestraf wanneer hulle betrap is dat hulle in hulle moedertaal kommunikeer.

Cummins (*in* Dembo, 1991:108) glo dat skole direk bydra tot die probleme wat sekere groepe op skool ervaar, deurdat hulle leerders se kulturele identiteit ondermyn word. Hy meen dat die waarde van hulle eie taal verminder word en dat hulle voorsien word van Engelstalige leermateriaal wat min sin maak vir die tweedetaalleerling.

Baie opvoeders is teen tweetalige onderwys omdat hulle glo leerlinge sal Engels vinniger aanleer indien hulle gouer en meer daaraan blootgestel word. Ander is

bang dat hulle hul taal en gevolglik ook hulle kultuur en identiteit sal behou wat dalk negatiewe gevolge vir die dominante kultuur kan inhou. Ander glo weer dat hulle moedertaal interferensie of verwarring met die leer van Engels sal veroorsaak. Daar is geen bewyse dat tweetaligheid sal interfereer met vordering of in denke in enige van die tale nie. Tweetalige onderwys lei tot 'n toename in prestasie in ander areas as die taal. 'n Taal kan die ontwikkeling van 'n basiese vaardigheid in beide tale verhoog. Soos die leerlinge met verloop Engels leer, kan hulle met betrekking tot inhoudelike areas onderrig in hulle moedertaal ontvang. Die resultaat is dat beperkte vaardighede in Engels nie die intellektuele of akademiese prosesse van die leerling verhinder nie. Verder voel die leerling minder vervreemd in die skool en is hy meer geneig om 'n positiewe selfkonsep te ontwikkel (Dembo, 1991:109).

In die Suid-Afrikaanse opset blyk dit tans nie moontlik om leerlinge op sekondêre en tersiêre vlak in hulle moedertaal (behalwe Engels en Afrikaans) te onderrig nie, aangesien die ander nege amptelike landstale nie ten volle as wetenskaplike taal ontwikkel is nie en daar gevolglik ook nie genoegsame handboeke in daardie tale geskryf is nie. 'n Ander probleem is dat al die onderwysers nie veeltalig is nie.

SAMEVATTING

Uit bogenoemde is dit duidelik dat daar 'n noue verband is tussen taal en kultuur en dat die onvermoë om in die taal van die dominante kultuur te kommunikeer kan lei tot kommunikasievrees. McCroskey (1977a:92) meen dat elke individu wat aan hoë kommunikasievrees ly nie alle gedragsmanifestasies gaan toon nie. Sommige individue slaag daarin om bevredigend aan te pas in 'n dominante kultuur met hulle dominante taal wat as onderrigmedium gebruik word.

Aangesien hierdie studie ten doel het om die aard en omvang van kommunikasievrees by leerlinge te bestudeer wat onderrig in hulle moedertaal en dié

wat onderrig in 'n tweede taal ontvang, is dit van belang om die invloed van kommunikasievrees op die onderrigleersituasie vervolgens in oënskou te neem.

3.6 DIE INVLOED VAN KOMMUNIKASIEVREES OP DIE ONDERRIGLEERSITUASIE

3.6.1 Die invloed van kommunikasievrees op die gedrag en gedragsmanifestasies van die leerling

Leerlinge met hoë kommunikasievrees sal vaker kies waar kommunikasie (toesprake, klasgesprekke of verbale verslae) tot die minimum beperk is. Hulle sal groot klasgroepe verkies en klasse waar die onderwyser van die tradisionele lesingmetode gebruik maak. Wanneer die onderwyser 'n les aanbied, hoef die leerlinge slegs te luister en notas te neem en die kommunikasiemoontlikhede is gewoonlik minder. Leerlinge met 'n hoë mate van kommunikasievrees sal gewoonlik agter en aan die kante van die klaskamer sit, aangesien interaksie met die onderwyser die meeste in die middel en in die voorste rye voorkom. Richmond en McCroskey (1989:52) het bevind dat leerlinge met hoë kommunikasievrees dié periodes waar van hulle verwag word om byvoorbeeld 'n voordrag te lewer afwesig sal wees en selfs die vaker sal laat vaar waar hulle gedwing word om te kommunikeer. Dit vind ook op laerskool plaas waar 'n leerling met 'n hoë mate van kommunikasievrees sal te kenne gee dat hy nie kan lees nie, net om die situasie te vermy waar hy hardop vir die klas moet voorlees. Hierdie leerlinge gee byna nooit vrywillig 'n antwoord nie, al is hulle seker dat hulle die korrekte antwoord het. Verder gee hierdie leerlinge soms ook doelbewus 'n verkeerde antwoord om hulle kanse te verminder om later weer gevra te word. Leerlinge met 'n hoë kommunikasievrees se algemene houding jeens "skool" is ook meer negatief as leerlinge met lae kommunikasievrees (Drinkwater, 1996:46).

3.6.2 Die invloed van kommunikasievrees op akademiese prestasie

Heelwat navorsing is gedoen oor die verband tussen akademiese prestasie en kommunikasievrees. In al dié studies is bevind dat daar 'n negatiewe korrelasie tussen dié twee entiteite bestaan. McCroskey en Andersen (1976) sowel as Pretorius (1997) het gevind dat leerders met 'n uiterse hoë kommunikasievrees 'n duidelike laer prestasie as die leerders met 'n uiterse lae kommunikasievrees het. Ander navorsers het bevind dat leerders met 'n lae kommunikasievrees beter presteer met opdragte in kommunikasieverwante kursusse as leerders met hoë kommunikasievrees (Daly, 1986:24).

Comadena en Prusank (1988) het met hulle navorsing van laer- en hoërskoolleerlinge bevind dat leerlinge met 'n hoë kommunikasievrees byvoorbeeld tot 23% minder behaal in wiskunde as leerlinge met gemiddelde tot lae kommunikasievrees. Hierdie studie het ook 'n toename getoon in kommunikasievrees by die sewe graadvlakke. Daar was 'n 17% toename in kommunikasievrees vanaf graad 2 tot graad 8. Die feit dat daar 'n toename gevind is, is nie verbasend nie. Soos kinders ouer word, word hulle al hoe meer selfbewus van hulle sosiale beeld. 'n Toename in selfbewuswording en bekommernis vir interpersoonlike evaluasie veroorsaak dat hulle meer vrees of angs ervaar om met ander te kommunikeer (Comadena & Prusank, 1988:275). Hierdie verwantskap tussen kommunikasievrees en graadvlakke stel 'n paar interessante verwantskappe tussen kommunikasievrees en akademiese prestasie voor. Eerstens, aangesien kommunikasievrees met graadvlakke blyk toe te neem, mag kommunikasievrees 'n meer negatiewe effek op akademiese prestasie in die hoë graadvlakke (hoërskool en universiteit) hê as die laer graadvlakke. Tweedens, die toename in kommunikasievrees met graadvlakke het implikasies vir die toevallige verwantskap tussen kommunikasievrees en akademiese prestasie. Die rasionaal vir hierdie studie toon dat hoë kommunikasievrees laer akademiese prestasie veroorsaak omdat kommunikasievrees veroorsaak dat leerlinge onttrek van die klaskamerkommunikasie. Terwyl bestaande navorsing bevind dat kommunikasievrees laer akademiese prestasie kan veroorsaak, moet ons daarop let dat laer akademiese prestasie ook 'n afname in selfagting mag veroorsaak en dat dit op sy beurt hoër kommunikasievrees meebring. Navorsing

het 'n sterk negatiewe korrelasie ($r = -.54$ tot $r = -.72$) tussen kommunikasievrees en selfagting by volwassenes getoon (McCroskey *et al.*, 1977).

Op die hoërskoolvlak waar leerlinge meer sensitief is oor hulle sosiale beeld, kan laer akademiese prestasie bydra tot die ontwikkeling van kommunikasievrees. Op laerskool kan laer akademiese prestasie 'n kleiner effek op kommunikasievrees hê omdat selfagting by dié leerlinge nog nie sterk afhanklik is van persepsies van akademiese sukses nie.

Indien leerlinge bewus is daarvan dat daar van hulle verwag word om inligting weer te gee aan die einde van die les, sal vrees vir kommunikasie hulle kognitiewe leerprosesse in so 'n mate beïnvloed dat tot 20 persent van die inligting verlore gaan (Richmond & McCroskey, 1989:54). Leer sal dus minder effektief by leerlinge met 'n hoë mate van kommunikasievrees plaasvind as by leerlinge met 'n lae kommunikasievrees (Pretorius, 1997:49).

Pretorius (1997:49-50) vat die moontlike redes waarom leerlinge met hoë kommunikasievrees akademies swakker presteer as ander soos volg saam:

- *Leerlinge vra nie vrae nie.* Indien leerlinge in die onderrigleersituasie die werk nie verstaan nie, moet hulle dit aan die onderriggewer te kenne gee sodat hy sy metode van aanbieding kan verander om die leerling te lei tot kennis en verstaan van die leerinhoud. Leerlinge met 'n hoë mate van kommunikasievrees sal nooit vrae vra of aandui dat hulle hulp nodig het om die werk te verstaan nie. Die onderwyser is dan onbewus daarvan dat die leerlinge die leerinhoud nie verstaan en verwerk het nie en effektiewe onderrig vind dus nie plaas nie.
- *Onderwyser se verwagtinge.* Onderwysers vorm negatiewe verwagtinge ten opsigte van leerlinge met 'n hoë mate van kommunikasievrees. Navorsing het getoon dat daar 'n korrelasie is tussen hierdie verwagtinge van die onderwyser en die leerlinge se prestasie. Leerlinge presteer soos daar van hulle verwag word.
- *Leerlinge het 'n negatiewe houding teenoor die skool in die algemeen.* Navorsing het getoon dat leerlinge met 'n hoë mate van kommunikasievrees

oor die algemeen meer negatief is oor die skool as dié met 'n laer kommunikasievrees. Hierdie negatiewe houding beïnvloed ook die leerling se akademiese prestasie negatief en hulle presteer swakker as die leerlinge met 'n lae kommunikasievrees.

- *Selfwaarde van die leerling.* 'n Mens se gevoel van selfwaarde word gebaseer op sy interaksie met ander mense, gevolglik sal leerlinge met 'n hoë kommunikasievrees se selfwaarde baie laer wees as leerlinge met 'n lae kommunikasievrees. Navorsing het getoon dat daar 'n verband is tussen die selfwaarde van die leerling en sy akademiese prestasie. Hoe laer 'n persoon se selfwaarde is, met ander woorde, hoe minder 'n leerling van homself dink, hoe swakker sal hy presteer.

Die onderwyser moet kennis dra van hierdie faktore sodat hy leerlinge met hoë kommunikasievrees kan identifiseer en akkommodeer. Hy moet die onderrigleersituasie so inruim dat dit kommunikasievrees by leerlinge kan voorkom en oorkom. Daar sal vervolgens gekyk word na riglyne vir die voorkoming en oorkoming van kommunikasievrees by leerlinge.

3.7 RIGLYNE VIR DIE VOORKOMING VAN KOMMUNIKASIEVREES

Drinkwater (1996:51) het in haar ondersoek bevind dat genetiese faktore, sowel as die invloed van ouers (rolmodelle sowel as versterking) kommunikasievrees veroorsaak. Die klaskamergebeure kan ook veroorsaak dat leerlinge kommunikasievrees ontwikkel. Kommunikasievrees of die geneigdheid tot kommunikasievrees by leerlinge kan verhoed word. Die volgende riglyne om kommunikasievrees te voorkom, soos dit uit die literatuur waargeneem is, word vervolgens aangedui:

- 'n Kind se pogings tot kommunikasie moet positief versterk word. Hurt *et al.* (1978:154) meen dat 'n leerling nooit vir swak kommunikasie in die klaskamer gestraf moet word nie. Leerlinge wat in 'n klas praat, behoort nie gestraf te word nie, anders leer hulle (deur negatiewe versterking) dat dit

beter is om eerder stil te bly.

- Pretorius (1997:51) bevestig dat kinders wie se praatvaardighede stadig of gebrekkig ontwikkel so vroeg moontlik hulp vir hierdie probleem moet ontvang. Indien dit nie gebeur nie, kan die leerlinge ontoereikende vaardighede ontwikkel wat tot 'n hoë mate tot kommunikasievrees kan lei. Leerlinge met spraakprobleme moet so gou moontlik na 'n spraakterapeut verwys word.
- McCroskey (1977b:33) meld dat indien leerlinge met hoë kommunikasievrees gedwing word om te kommunikeer, kan hulle vlakke van vrees toeneem. Onderwysers moet verdraagsaam met leerlinge wees en meer positiewe terugvoer en versterking aan leerlinge gee vir hulle kommunikasiepogings.
- Drinkwater (1996:51) meen dat 'n onderwyser vrye keuse van sitplekke aan leerlinge moet toelaat om hulle "veiliger" te laat voel, maar hy moet seker maak dat hy almal by klasbesprekings betrek. Daar moet ook nie van leerlinge verwag word om verbale take uit te voer bo hulle vaardigheidsontwikkelingsvlak nie.
- Die onderwyser moet vroegtydig taalleemtes by leerlinge identifiseer en kommunikasie en lees by leerlinge aanmoedig sodat hulle hulle potensiaal kan ontwikkel.
- Die onderwyser moet die leerlinge wat kommunikasievrees toon vroegtydig identifiseer.
- Ouers en onderwysers moet waaksaam wees om leerlinge met 'n lae selfbeeld vroegtydig te identifiseer sodat pogings aangewend kan word om dit te verbeter.
- Die onderwyser moet positief reageer op leerlinge se pogings om vrae te vra.
- Die onderwyser moet 'n goeie kommunikasiemodel wees. Die onderwyser self moenie aan hoë kommunikasievrees ly nie en oor goeie

kommunikasievaardighede beskik (Vreken & Vreken, 1989:7).

- 'n Positiewe klasklimaat waar leerlinge geborge voel, dit aanvaarbaar is om foute te maak, leerlinge mekaar help en ondersteun, waar 'n goeie persoonlike vertrouensverhouding tussen die onderwyser en leerlinge bestaan, moet geskep word.

3.8 OORKOMING VAN KOMMUNIKASIEVREES

Indien die onderwyser leerlinge geïdentifiseer het wat 'n hoë mate van kommunikasievrees ervaar, kan hierdie leerlinge gehelp word om hulle vrees te oorkom deur tydig behandeling daarvoor te kry. Die onderwyser moet ook alles in sy vermoë doen om die leerling in die klaskamersituasie tot hulp te wees deur te poog om kommunikasievrees in 'n groot mate te oorkom. Die volgende riglyne om kommunikasievrees te oorkom volg, word eksplisiet in die geraadpleegde literatuur uiteengesit:

- Leerlinge met hoë kommunikasievrees moet vroegtydig geïdentifiseer word sodat hulle reg hanteer kan word.
- Drinkwater (1996:52) meld dat 'n gevoel van nabyheid tussen onderwyser en sy leerlinge kommunikasievrees laat afneem. Onderwysers kan hierdie gevoel van nabyheid laat blyk deur byvoorbeeld opmerkings te maak soos “vertel my meer” (verbaal) en deur vriendelike oogkontak (nieverbaal) te maak (Richmond & McCroskey, 1989: 86 -87).
- 'n Klasklimaat waar leerlinge veilig voel en waar hulle toegelaat word om foute te maak, help ook om kommunikasievrees te ontkom. Die onderwyser moet poog om 'n klasklimaat te skep waar leerders vrymoedig voel om deel te neem aan klasgesprekke en om vrae te stel.
- Indien onderwysers so optree dat hulle leerlinge “uitgenooi” voel om aan die interaksie in die klaskamer deel te neem, kan dit vrees by hulle laat afneem.
- Leerlinge met hoë kommunikasievrees moet so min moontlik aan

mondelinge evaluering blootgestel word. McCroskey (1977a:33) stel voor dat onderwysers eerder moet poog om punte aan sulke leerlinge toe te ken op grond van geskrewe werksopdragte. Drinkwater (1996:53) meld dat indien dit juis verbale vaardighede is wat getoets word, kan die onderwyser die leerling moontlik in 'n een-tot-een-situasie evalueer en sodoende die vrees om voor sy klasgroep op te tree, verminder.

- Booth-Butterfield (1988:221) bevestig dat 'n matige afname in kommunikasievrees sal plaasvind wanneer die onderwyser leerinhoud evalueer en aanpas by die kommunikasievlak van die leerling, beter motiveringstrategie toepas en beter leerder-onderwyserverhoudings tot stand bring. Dit het egter die volgende implikasies vir die onderrig, naamlik dat: die onderwyser leerinhoud en aktiwiteite in 'n verskeidenheid kontekste moet aanbied. Die onderwyser moet dan leerlinge met hoë kommunikasievrees identifiseer en spesiale maatreëls in werking stel om hulle te help om hulle op hulle gemak te stel, byvoorbeeld deur maklike vrae aan hulle te stel en hulle op so 'n wyse te betrek by klasgesprekke, leerlinge beloon moet word vir deelname aan kommunikasie in die klaskamer, die onderwyser voorsiening moet maak vir groepwerk waar die leerders self hulle groepe kan kies.

3.9 SAMEVATTING

Daar is in hierdie hoofstuk gekyk na die aard en wese van kommunikasievrees, onder andere om die verskillende soorte kommunikasievrees te beskryf. Die oorsake van kommunikasievrees is beskryf en daar is gekyk na kommunikasievrees en die aanleer van 'n derde taal.

Die verband tussen taal en kultuur is beskryf en daar is ook gekyk na taalverwerwing. Daar is ook gekyk na die nadelige invloed van kommunikasievrees op die onderrigleersituasie.

Laastens is wenke gegee vir die moontlike voor- en oorkoming van kommunikasievrees in die klaskamer.

In hoofstuk vier sal die aard en omvang van kommunikasievrees van leerlinge wat onderrig in hulle moedertaal en dié wat onderrig in 'n tweede taal in 'n parallelmediumskool ontvang, in oënskou geneem word. Dit moet gedoen word ten einde leerlinge met hoë kommunikasievrees te identifiseer, om sodoende hulp te verleen indien dit nodig is. Daar moet ook vasgestel word watter persentasie van die genoemde leerlinge se kommunikasievrees so hoog is, dat dit moontlik 'n invloed op hulle onderrig kan hê.

HOOFSTUK 4

EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In hoofstuk drie is die konsep kommunikasievrees, die oorsake daarvan en die aanleer van 'n tweede en/of derde taal beskryf. In hierdie hoofstuk sal die aard en omvang van kommunikasievrees van leerlinge wat onderrig in hulle moedertaal en dié wat onderrig in 'n tweede taal in 'n parallelmediumskool ontvang op grond van navorsingsresultate in oënskou geneem word.

Die meetinstrumente wat in hierdie studie gebruik is, sal beskryf word asook die teikenpopulasie en die metode van ondersoek. Die statistiese tegnieke wat gebruik is om inligting te verkry, te verwerk en te ontleed, sal beskryf word. Die resultate sal weergegee, vertolk en bespreek word.

4.2 DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die doel van die ondersoek is om vas te stel wat die mate van kommunikasievrees by hoërskoolleerlinge in 'n parallelmediumskool is wanneer hulle in Afrikaans en Engels kommunikeer (vgl. par. 1.2.2 - 1.2.4).

4.3 ONDERSOEK NA DIE KOMMUNIKASIEVREES VAN LEERLINGE

4.3.1 Navorsingsmetode

Vervolgens word die navorsingsmetode meer breedvoerig bespreek. Dit sluit in die navorsingsontwerp, 'n beskrywing van die meetinstrument, die populasie wat aan die empiriese ondersoek deelgeneem het en die statistiese tegnieke wat aangewend is.

4.3.2 Navorsingsontwerp

Daar is van 'n *ex post facto*-ontwerp gebruik gemaak, waar die leerlinge wat die populasie uitmaak se kommunikasievrees eenmalig gemeet is.

4.3.3 Die meetinstrument

Die PRCA (*Personal report of communication apprehension*) is 'n vraelys wat ontwerp is deur McCroskey (1978:192) vir die meet van kommunikasievrees. Hierdie vraelys beskik oor 'n hoë mate van geldigheid en betroubaarheid. Hierdie vraelys is in talle navorsingsprojekte reg oor die wêreld deur navorsers gebruik om kommunikasievrees van verskillende groepe mense te bepaal (Comadena & Prusank, 1988; Ericson & Gardner, 1992; McCroskey & Andersen, 1976; Bainbridge Frymier, 1993; McCroskey *et al.*, 1989; Booth-Butterfield & Booth-Butterfield, 1993). In Suid-Afrika het Vreken en Vreken (1989), Van Staden (1994), Drinkwater (1996), Pretorius (1997), Malimabe (1997) en Haasbroek (1999) alreeds hierdie instrument aangewend om kommunikasievrees te bepaal.

4.3.4 Kenmerke van die vraelys

Die PRCA bestaan uit vier afdelings wat elk kommunikasievrees meet in 'n afsonderlike konteks, naamlik groepbesprekings, vergaderings, gesprekke en openbare toesprake. Elke afdeling bestaan uit ses verskillende vrae wat volgens 'n Likert-tipe vyfpuntskaal beantwoord moet word. Drie van die vrae in elke afdeling word positief en die ander drie negatief gestel. Die vrae wat positief gestel is se punttoekenning word dus omgeskakel wanneer die data verwerk word. Respondente se kommunikasievrees kan dus in elkeen van die genoemde kontekste gemeet word, asook hulle kommunikasievrees in die algemeen deur van die totale vraelys gebruik te maak. Die vraelys is so ontwerp dat die respondent self verslag doen van sy kommunikasievrees en volgens McCroskey (1978:192) verhoog dit die betroubaarheid van die vraelys.

McCroskey (1978:193) beweer dat die geldigheid van persoonlike verslaggewing deur twee faktore beïnvloed word, naamlik die konteks waar die vraelys ingevul is en hoe "waar" die respons is. McCroskey (1978:203) meen ook dat die vraelys aan die basiese vereistes vir geldigheid en betroubaarheid voldoen, omdat daar in verskeie navorsingsprojekte gevind is dat die PRCA empiriese data lewer wat konsekwent in ooreenstemming is met wat getoets word.

Vreken (Skool vir Onderwysersopleiding, PU vir CHO) het die PRCA in Afrikaans vertaal en aangepas deur ses vrae by te voeg wat die respondent se kommunikasievrees in die klaskamersituasie bepaal (vgl. bylaag B).

4.3.5 Populasie

Die populasie bestaan uit al die leerlinge van Alabama Sekondêre Skool met die uitsondering van leerlinge wat tydens die afneem van die toets afwesig was. Die bereikbare populasie was dus die leerlinge wat teenwoordig was tydens die geleentheid toe die vraelyste ingevul is nie.

4.3.6 Verwerking van relevante data

Die data wat met behulp van hierdie aangepaste PRCA-vraelys ingesamel is, is verwerk deur die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO en wel op die volgende wyse:

- Die kommunikasievrees van elke leerling vir elke konteks, sowel as die leerling se gemiddelde kommunikasievrees is bepaal en na 'n persentasiepunt verwerk.
- Die rekeningkundige gemiddelde persentasie kommunikasievrees van elke graad is ook bereken, sowel as dié van seuns en dogters afsonderlik.
- Die kommunikasievrees van die verskillende graadgroepe is met mekaar vergelyk asook die kommunikasievrees van seuns met dié van dogters. Vergelykings is ook getref tussen leerlinge wat onderrig in hulle moedertaal ontvang teenoor leerlinge wat onderrig deur medium van 'n tweede of derde taal ontvang. Hierdie vergelyking is in elkeen van die kommunikasie-kontekste getref en is gedoen om vas te stel of daar beduidende verskille tussen die verskillende groepe is.

4.3.7 Statistiese tegnieke

Data is verwerk met behulp van die hoofrekenaar van die PU vir CHO deur van 'n SAS-stelsel gebruik te maak (SAS Institute, INC., 1988). Die volgende tegnieke is gebruik:

- *Berekening van persentasies*

Al die inligting wat met behulp van die vraelyste ingewin is, is na persentasies verwerk, sodat die data vergelyk kon word.

- *Berekening van rekenkundige gemiddeldes*

Die rekenkundige gemiddeld is 'n sentrale waarde wat bereken word deur al die tellings bymekaar te tel en dan te deel deur die aantal tellings te

deel. Rekenkundige gemiddeldes word gebruik om 'n opsommende beeld van 'n reeks gegewens te gee (De Wet *et al.*, 1981:176). In hierdie studie is die rekenkundige gemiddelde nuttig gebruik ten einde opsommende beelde van relevante gegewens te verkry.

- *Berekening van effekgroottes*

Omdat met die totale populasie gewerk word en nie 'n steekproef gebruik is nie, gaan daar nie met statistiese beduidenheid gewerk word nie.

Effekgroottes is bereken om vas te stel of die verskil tussen die twee taalgroepe in die parallelmediumskool prakties beduidend is.

Effekgroottes is soos volg bereken:

$$d = x/s$$

waar x = die verskil tussen die rekeningkundige gemiddeldes

s = die rekenkundige gemiddelde van die standaardafwykings binne die twee groepe.

Die volgende afsnypunte is gebruik:

$d = 0,2$: klein effek

$d = 0,5$: medium effek

$d = 0,8$: groot effek

Die effek is prakties betekenisvol indien d gelyk aan of groter as 0,8 is.

4.3.8 Resultate

Vervolgens sal die resultate bespreek word soos dit uit die empiriese ondersoek verkry is.

4.3.8.1 Aantal vraelyste ingevul

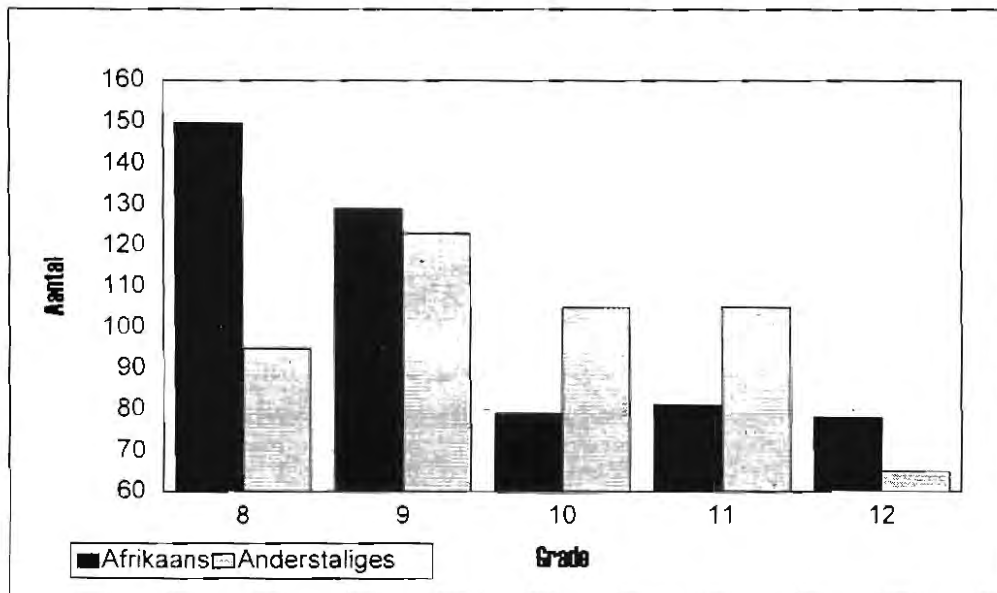
Tabel 4.1 dui aan hoeveel vraelyste ingevul is.

Tabel 4.1 Aantal vraelyste ingevul

Graad	Totaal	Afrikaans	% van totaal	Andertalig	% van totaal
8	245	150	61,2	95	38,8
9	252	129	51,2	123	48,8
10	184	79	42,9	105	57,1
11	186	81	43,5	105	56,5
12	143	78	54,5	65	45,5
Totaal	1010	517	51,2	493	48,8

Skemas kan dit soos volg voorgestel word:

Figuur 4.1: Aantal vraelyste ingevul



Uit tabel 4.1 en figuur 4.1 blyk dit dat daar in totaal slegs 'n verskil van 24 tussen die aantal Afrikaanssprekende en andertalige leerlinge was. Die twee groepe was dus redelik gelyk verdeel.

4.3.8.2 Samestelling van die populasie

Die populasie bestaan uit heterogene klasgroepe, seuns en dogters. Meer as die helfte van die leerlinge (51,2%) ontvang onderrig deur medium van hulle moedertaal (Afrikaans), terwyl die ander helfte van die leerlinge (48,8%) onderrig deur medium van 'n tweede of derde taal ontvang.

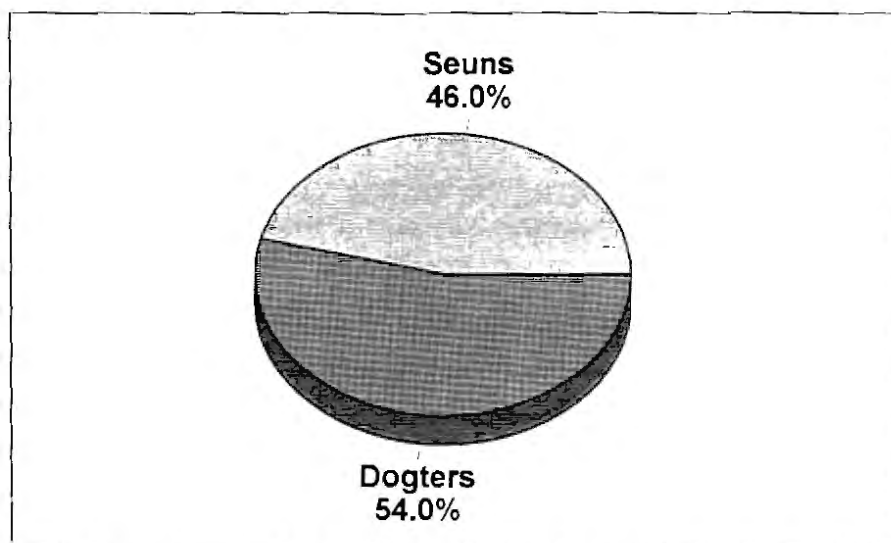
4.3.8.2.1 Samestelling van die populasie volgens geslag

Tabel 4.2 Samestelling van die populasie volgens geslag

Seuns	Dogters	Totaal
465	545	1010
46 %	54 %	100 %

Hierdie data word grafies in figuur 4.2 soos volg voorgestel:

Figuur 4.2 Samestelling van die populasie volgens geslag



Daar is 'n effense verskil in die getal seuns (46 %) en dogters (54 %) wat aan die ondersoek deelgeneem het.

4.3.8.2.2 Samestelling van die populasie volgens huistaal

Die vraelys maak voorsiening vir leerlinge met Afrikaans en Engels as huistaal.

Ander huistale word onder "ander" aangedui. Tabel 4.3 gee die samestelling van die populasie ten opsigte van huistaal:

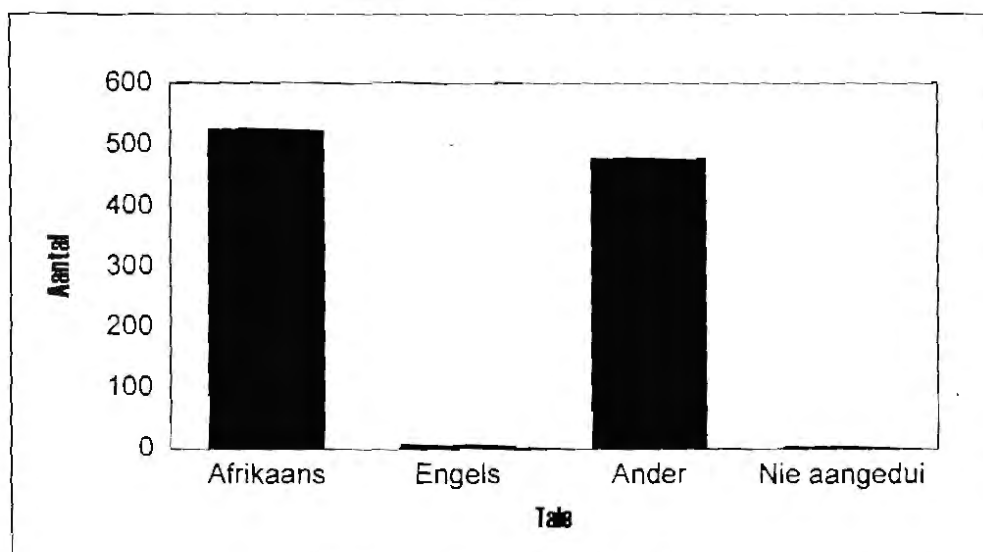
Tabel 4.3 Samestelling van die populasie volgens huistaal

Afrikaans	Engels	Ander	Nie aangedui	Totaal
525	5	477	3	1010

Aangesien hierdie studie fokus op leerlinge wat onderrig deur medium van hulle moedertaal (Afrikaans) ontvang en dié wat deur medium van 'n tweede of derde taal onderrig ontvang, gaan die leerlinge met Engels (0,4%) as moedertaal en diegene wat nie hulle moedertaal aangedui het nie (0,2%) buite rekening gelaat word.

Hierdie data kan grafies soos volg voorgestel word:

Figuur 4.3 Samestelling van die populasie volgens huistaal



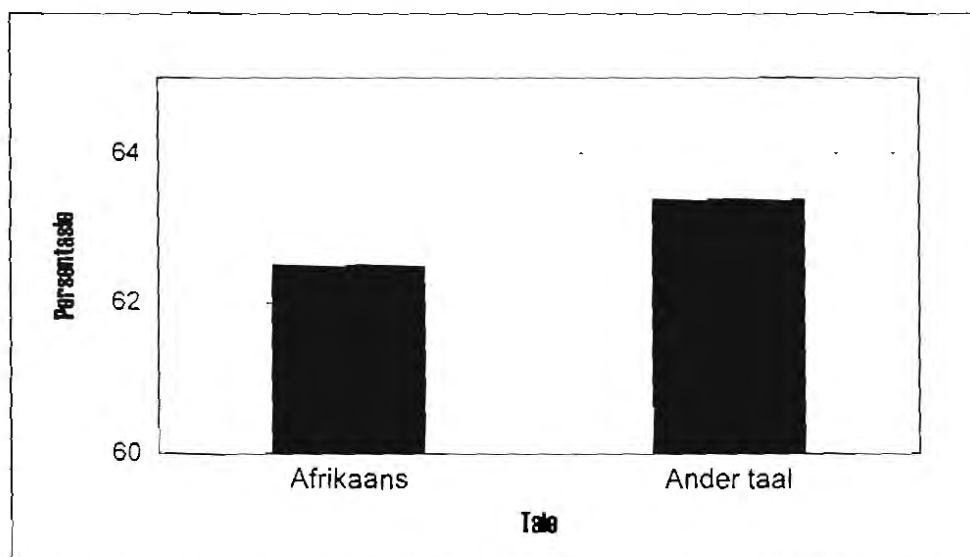
4.3.8.3 Gemiddelde KV (klaskamer) vir verskillende moedertaalsprekers

Tabel 4.4 Gemiddelde KV (klaskamer) vir verskillende moedertaalsprekers

Moedertaal	Gemiddelde KV (%)	d - waarde
Afrikaans	62,5	0,061
Ander taal	63,4	Klein effek

Hierdie data kan soos volg voorgestel word:

Figuur 4.4 Gemiddelde KV (klaskamer) vir verskillende moedertaalsprekers



Tabel 4.4 en figuur 4.4 dui aan dat die mate van kommunikasievrees in 'n geringe mate verskil. Kommunikasievrees vir Afrikaanssprekendes is 62,5% teenoor die 63,4% van leerlinge wie se moedertaal nie Afrikaans of Engels is nie. Volgens die d-waarde is daar dus nie 'n beduidende verskil tussen die

twee groepe se kommunikasievrees nie, maar dat die andertaliges se kommunikasievrees slegs in 'n mate hoër is as dié van die Afrikaanssprekende groep.

In 'n studie deur Haasbroek (1999:53) was die kommunikasievrees vir Afrikaanssprekendes 60,45 % teenoor die 60,33 % van die leerlinge in die Engelsmediumklasse. Malimabe (1997:54) het bevind dat die leerlinge se kommunikasievrees in Afrikaans 57,23 % is teenoor Engels 51,94 % en Sesotho 51,08 %.

4.3.8.4 Gemiddelde KV per graad indien leerlinge in Afrikaans en Engels kommunikeer

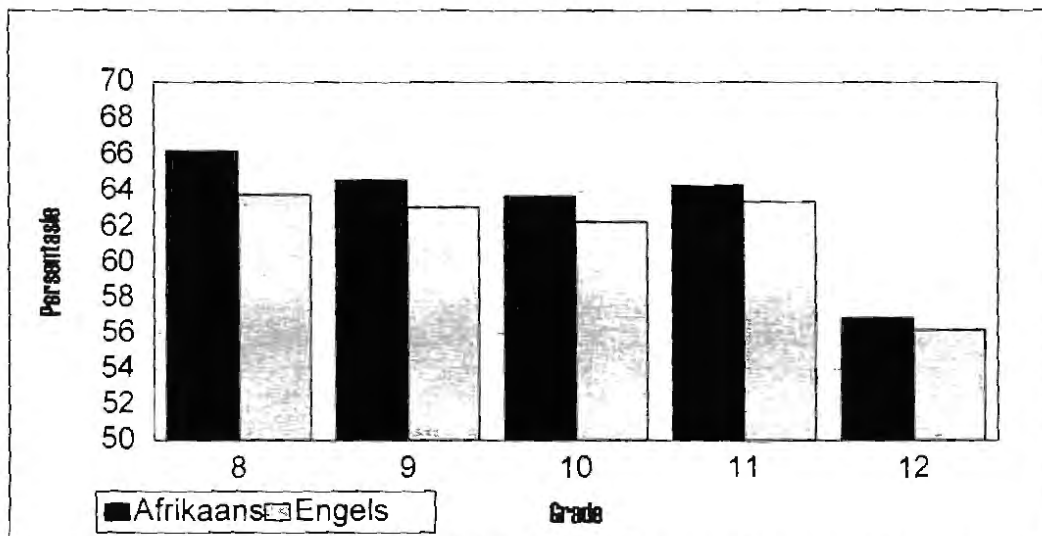
Tabel 4.5 toon die gemiddelde kommunikasievrees in graad 8 - 12 vir al die leerlinge wanneer hulle in Afrikaans en in Engels moet kommunikeer.

Tabel 4.5 Gemiddelde KV per graad indien leerlinge in Afrikaans en Engels moet kommunikeer

Graad	Afrikaansmedium (%)	Engelsmedium (%)
8	66,2	63,8
9	64,6	63, 1
10	63,7	62,3
11	64,3	63,4
12	56,9	56,2

Hierdie data kan grafies soos volg voorgestel word:

Figuur 4.5 Gemiddelde KV per graad indien leerlinge in Afrikaans en Engels moet kommunikeer



Die resultate toon dat die gemiddelde kommunikasievrees hoër in Afrikaans en Engels is wanneer die leerlinge moet kommunikeer. 'n Moontlike rede kan wees dat Engels gesien word as die taal van die toekoms en dat leerlinge van die nieblanke gemeenskappe, veral die tradisionele swart mense, hulleself beter toerus en dat hulle al hoe meer Engels magtig word. Nog 'n moontlike rede kan wees dat veral die swart leerlinge Afrikaans dalk beskou as die taal van die onderdrukker tydens die apartheidsjare en gevolglik Afrikaans vermy.

Die resultate toon ook dat daar 'n afname is in die kommunikasievrees vanaf graad 8 waar die gemiddelde kommunikasievrees in Afrikaans 66,2% en in Engels 63,2%, terwyl in graad 10 is die kommunikasievrees in Afrikaans 63,2% en in Engels 62,3%. Die gemiddelde kommunikasievrees styg vanaf graad 10 waar die kommunikasievrees 63,2% in Afrikaans en 62,3% in Engels is in graad 11 is dit onderskeidelik 64,3% (Afrikaans) en 63,4% (Engels). Vanaf graad 11 daal die gemiddelde kommunikasievrees waar dit in Afrikaans 64,3% en in Engels 63,4% is, en in graad 12 is die kommunikasievrees in Afrikaans 56,9% en in Engels 56,2%. 'n Moontlike rede waarom die gemiddelde kommunikasievrees in graad 8 die hoogste is, is moontlik omdat die graad 8-leerlinge hulle bevind in 'n nuwe skool waarby hulle eers moet aanpas. Die

gemiddelde kommunikasievrees styg vanaf graad 10 na graad 11. Haasbroek (1999:55) het ook hierdie tendens in haar navorsing bespeur en afgelei dat 'n moontlike rede dalk kan wees omdat die leerlinge in graad 11 bekommerd is oor hulle toekoms en waar hulle hul plek in die samelewing gaan inneem. Die onsekerheid onder leerlinge oor hul rol in die toekoms kan moontlik hulle kommunikasievrees verhoog.

4.3.8.5 KV van die twee taalgroepe wanneer hulle in Afrikaans en Engels moet kommunikeer

4.3.8.5.1 Gemiddelde KV van Afrikaanssprekende leerlinge (medium van onderrig is Afrikaans)

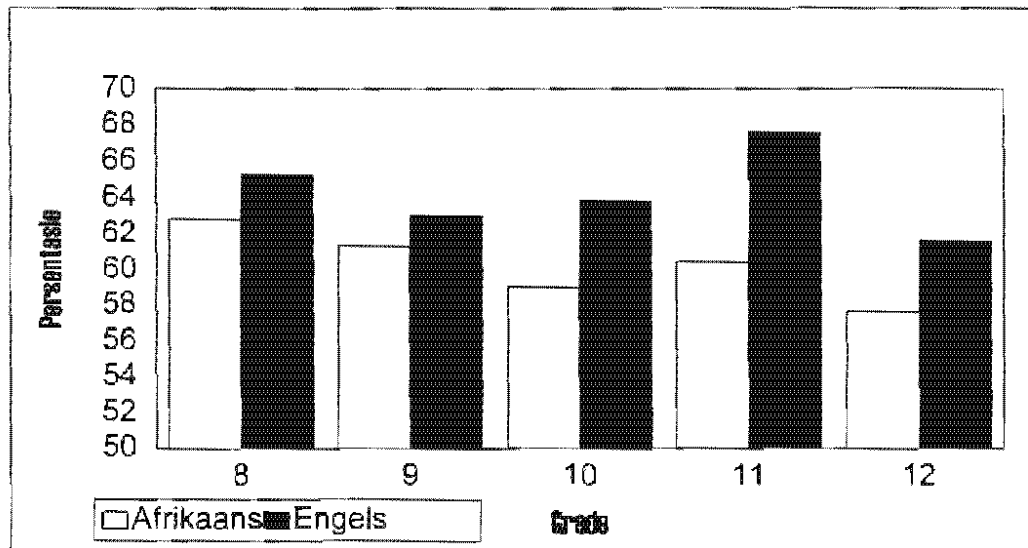
Tabel 4.6 toon die gemiddelde kommunikasievrees van leerlinge wat onderrig deur die medium van Afrikaans (hulle moedertaal) ontvang wanneer hulle in Afrikaans, of in Engels moet kommunikeer.

Tabel 4.6 Gemiddelde KV van Afrikaanssprekende leerlinge (medium van onderrig is Afrikaans)

Graad	Afrikaans	Engels	d - waarde
8	62,8	65,3	0,32
9	61,3	63,0	0,17
10	59,0	63,8	0,41
11	60,4	67,6	0,39
12	57,6	61,6	0,32
Totaal	60,2	64,3	0,32

Hierdie data kan grafies soos volg voorgestel word:

Figuur 4.6 Gemiddelde KV van Afrikaanssprekende leerlinge (medium van onderrig is Afrikaans)



Uit hierdie gegewens is dit duidelik dat die leerlinge wat onderrig in Afrikaans ontvang se gemiddelde kommunikasievrees hoër in Engels as in Afrikaans is.

Die gemiddelde kommunikasievrees is die hoogste in graad 8 (62,8% en 65,3%) en die laagste in graad 12, naamlik 57,6% en 61,6%. Die d-waardes vir graad 8 en 12 stem ooreen (beide 0,32) en toon 'n klein effek in beide gevalle.

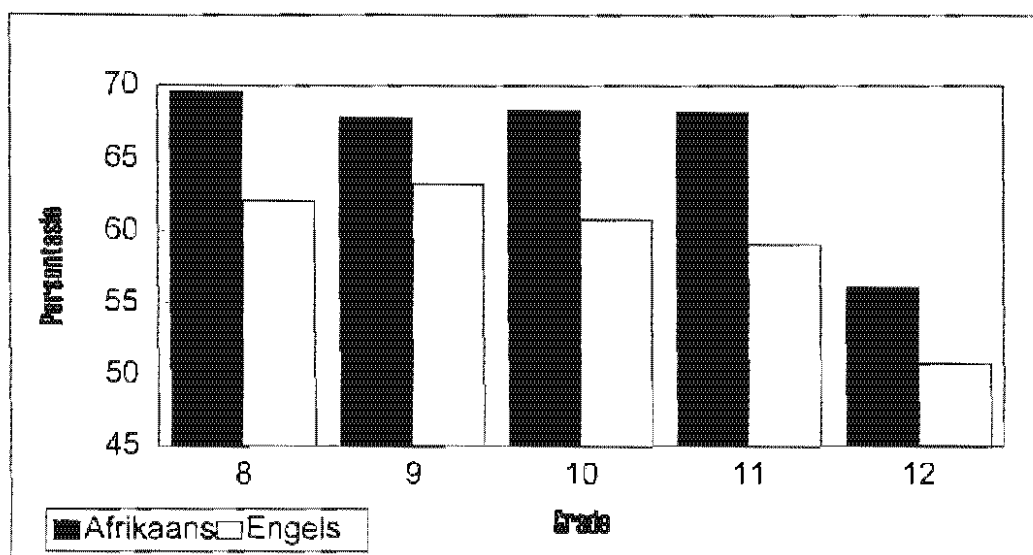
In beide gevalle is daar dus nie 'n beduidende verskil nie.

Tabel 4.7 Gemiddelde KV van leerlinge wie se moedertaal nie Afrikaans of Engels is nie maar die medium van onderrig is Engels

Graad	Afrikaans	Engels	d-waarde
8	69,6	62, 1	0,551
9	67,8	63,2	0,308
10	68,3	60,8	0,503
11	68,2	59, 1	0,610
12	56, 1	50,8	0,504
Totaal	66,0	59,2	0,495

Hierdie data kan grafies soos volg voorgestel word:

Figuur 4.7 Gemiddelde KV van leerlinge wie se moedertaal nie Afrikaans of Engels is nie maar die medium van onderrig is Engels



Uit hierdie gegewens is dit duidelik dat die leerlinge wat onderrig in Engels ontvang, se gemiddelde kommunikasievrees hoër is in Afrikaans as in Engels. Die gemiddelde kommunikasievrees is onderskeidelik die hoogste in graad 8 (69,6 % en 62, 1 %) en die laagste in graad 12, naamlik 56, 1 % en 50,8 %. Die d-waarde vir graad 8 is 0,55 wat dui op 'n mediumeffek. Die d-waarde vir graad 12 is 0,50 en dui ook op 'n mediumeffek. In beide gevalle is daar dus nie 'n beduidende verskil nie.

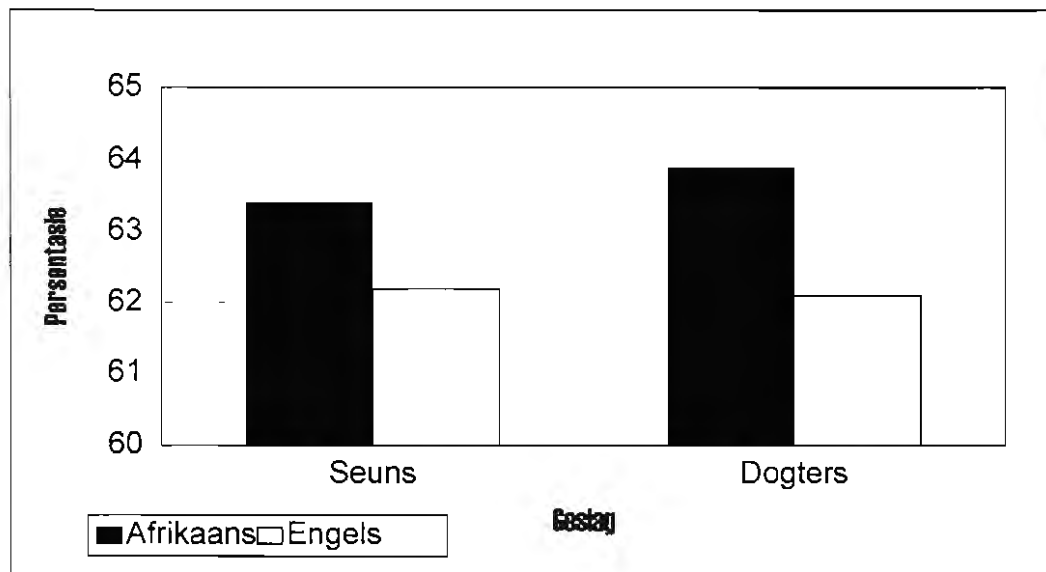
4.3.8.6 *Gemiddelde KV per geslag by Afrikaans- en Engelssprekendes in konteks 1-5 (al die leerlinge)*

Tabel 4.8 Gemiddelde KV per geslag by Afrikaans- en Engelssprekendes

Geslag	Afrikaans (%)	Engels (%)	d- waarde
Seuns	63,4	62,2	0,091
Dogters	63,9	62, 1	0, 137
d-waarde	0,038	0,007	

Hierdie data kan grafies as volg voorgestel word:

Figuur 4.8 Gemiddelde KV per geslag by Afrikaans- en Engels-sprekendes



Die kommunikasievrees by Afrikaanssprekende seuns is effens laer as dié van die dogters - 'n verskil van 0,5 %. Die kommunikasievrees by Engelssprekende dogters is effens laer as dié van die seuns - 'n verskil van 0, 1%. Geen van die verskille is prakties beduidend nie. Beide seuns en dogters se kommunikasievrees is hoër in Afrikaans as in Engels maar die verskille is ook nie prakties beduidend nie.

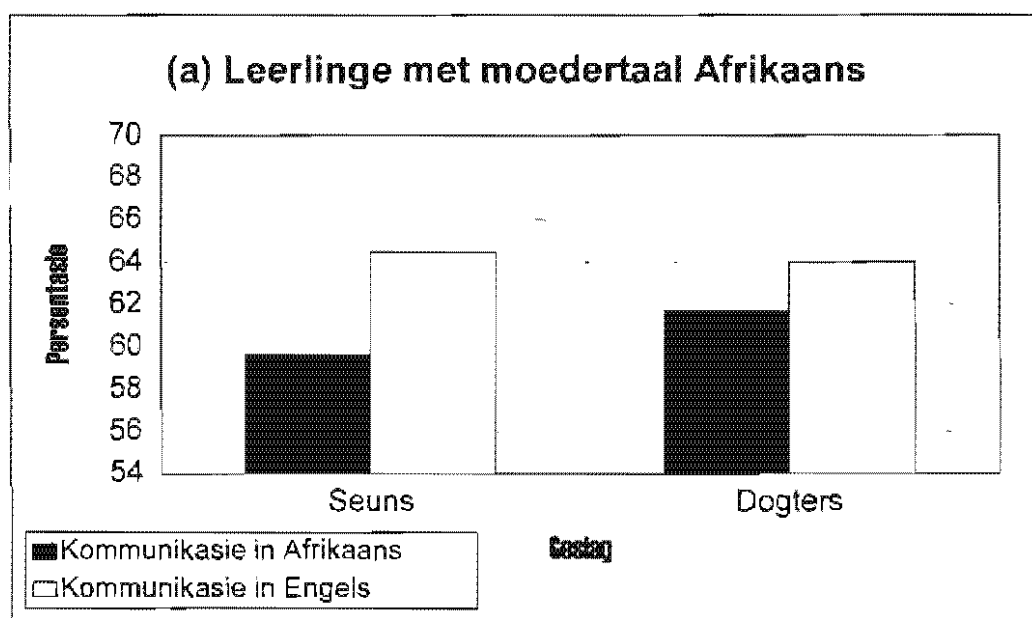
4.3.8.7 KV per geslag van leerlinge met Afrikaans as moedertaal en andertalige leerlinge is

Tabel 4.9: KV per geslag van leerlinge met Afrikaans as moedertaal en leerlinge wat andertalig is

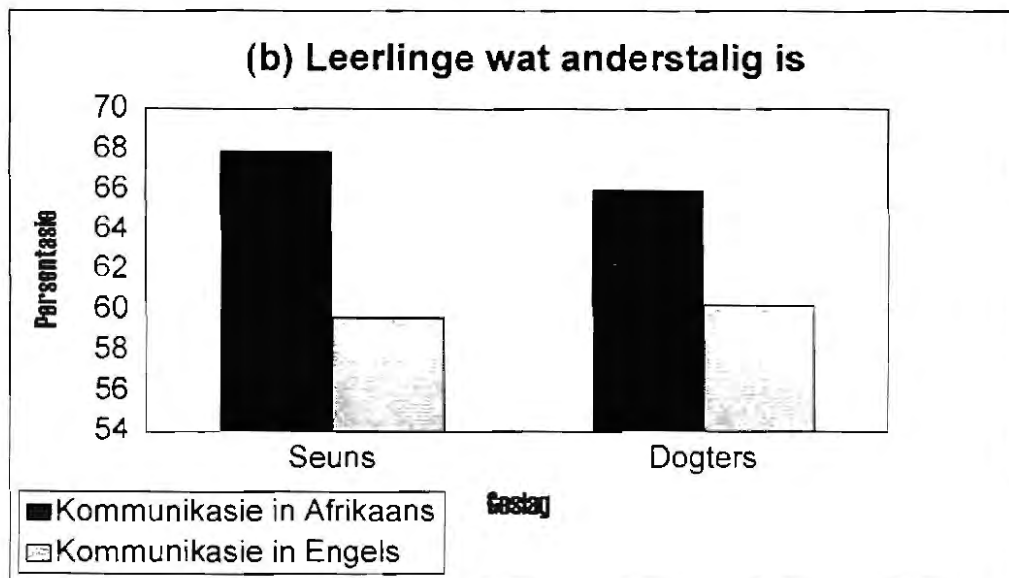
	Leerlinge met Afrikaans as moedertaal		Leerlinge wat andertalig is	
	Afrikaans	Engels	Afrikaans	Engels
Seuns	59,6	64,5	67,9	59,6
Dogters	61,7	64,0	66,0	60,2
Totaal	60,7	64,3	66,9	59,9

Hierdie data kan grafies soos volg voorgestel word:

Figuur 4.9.1 KV per geslag van leerlinge met Afrikaans as moedertaal



Figuur 4.9.2 KV per geslag van leerlingewat andertalig is



Hierdie gegewens toon dat die kommunikasievrees van die Afrikaanssprekende seuns laer is in Afrikaans (59,6%) as dié van die andertalige seuns (67,9%). Die d-waarde (0,576) toon dat 'n mediumeffek bestaan tussen hierdie groepe. Die kommunikasievrees van die Afrikaanssprekende dogters in Afrikaans (61,7%) is laer as dié van die andertalige dogters (66,0%). Dit gee 'n d-waarde van 0,294 wat dui op 'n klein effek.

Die kommunikasievrees van die Afrikaanssprekende seuns in Engels (64,5%) is hoër as dié van die andertalige seuns (59,6%). Dit gee 'n d-waarde van 0,401 wat dui op 'n klein effek. Die kommunikasievrees van die Afrikaanssprekende dogters in Engels (64,0%) is hoër as dié van die andertalige dogters (60,2%). Dit gee 'n d-waarde van 0,296 wat dui op 'n klein effek. Die kommunikasievrees van die andertaliges in Afrikaans, hul tweede onderrigtaal, is hoër (66,9%) as dié (64,3%) van die Afrikaanssprekendes se tweede taal (Engels). 'n Interessante verskynsel wat na vore gekom het, is die feit dat die totale kommunikasievrees van die Afrikaanssprekende leerlinge (Afrikaans is hul moedertaal) effens hoër is (60,7%) as die onderrigtaal (Engels) van die andertaliges (59,9%). 'n Moontlike rede is die feit dat Engels gesien word as die taal van die toekoms en dat Afrikaans beskou word as die taal van die verdrukter tydens die apartheidsjare.

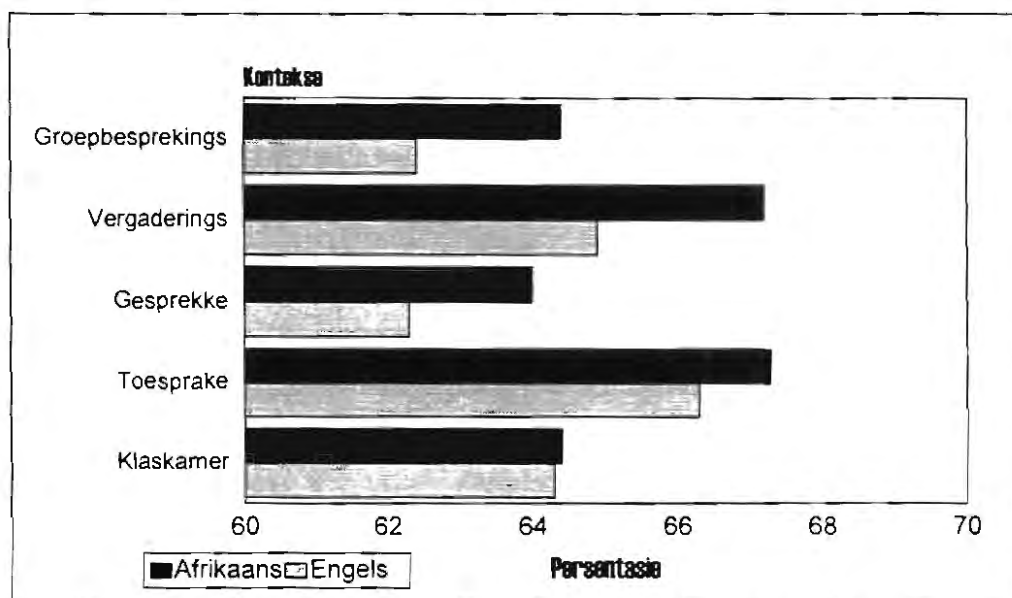
4.3.8.8 KV in elk van die vyf kontekste (al die leerlinge)

Tabel 4.10 KV in elk van die vyf kontekste

Taal	KV Konteks				
	1 Groepbe- sprekings	2 Verga- derings	3 Ge- sprekke	4 Toe- sprake	5 Klas- kamer
Afrikaans	64,4	67,2	64,0	67,3	64,4
Engels	62,4	64,9	62,3	66,3	64,3
Gem. %	63,4	66,1	63,2	66,8	64,4

Hierdie data kan grafies soos volvoorgestel word:

Figuur 4.10 KV in elk van die vyf kontekste



Tabel 4.10 en figuur 4.10 toon dat die kommunikasievrees in beide Afrikaans en Engels die hoogste is wanneer die leerlinge aan openbare toesprake deelneem, naamlik onderskeidelik 67,3% en 66,3% met 'n gemiddelde van 66,8%. Die leerlinge se kommunikasievrees is die laagste wanneer hulle aan gesprekke deelneem in beide Afrikaans en Engels, naamlik onderskeidelik 64,0% en 62,3% met 'n gemiddelde van 63,2%.

4.4 ONDERSOEK BY DIE LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN MOONTLIKE OORSAKE VAN KV IN DIE KLASKAMER (vrae 1 - 13)

4.4.1 Navorsingsmetode

Vervolgens word die volgende bespreek: die navorsingsontwerp, die meetinstrument, die populasie wat aan die empiriese ondersoek deelgeneem het en die statistiese tegnieke wat aangewend is.

4.4.1.1 Navorsingsontwerp

Daar is van 'n *ex post facto*-ontwerp gebruik gemaak, waar die moontlike oorsake van die kommunikasievrees in die klaskamersituasie eenmalig gemeet is.

4.4.1.2 Die meetinstrument en kenmerke van die vraelys

Dertien vrae is by die PRCA-vraelys gevoeg vir die bepaling van die moontlike oorsake van kommunikasievrees in die klaskamer (vgl. par. 4.3.3 en 4.3.4). Dit bestaan uit dertien stellings waar die leerlinge moes aandui (Nee, Onseker, Ja) wanneer die stelling 'n rol speel wanneer hulle kommunikasievrees ervaar. Ruimte is ook gelaat waar leerlinge hulle eie ervaring van oorsake van kommunikasievrees kon aandui.

4.4.1.3 Populasie

Die populasie bestaan uit al die leerlinge van Alabama Sekondêre Skool, met uitsondering van leerlinge wat afwesig was. Die bereikbare populasie was dus die leerlinge wat nie afwesig was tydens die geleentheid toe die vraelyste ingevul is nie.

4.4.1.4 Verwerking van relevante data

Die data wat met behulp van die tweede deel van die PRCA-vraelys ingesamel is, is verwerk deur die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO en wel op die volgende wyse:

- Vir elk van die moontlike oorsake van kommunikasievrees is tellings gedoen en is dit as 'n persentasie uitgedruk.

4.4.2 Resultate

Vervolgens sal die resultate bespreek word soos dit uit die empiriese ondersoek verkry is.

4.4.2.1 Aantal vraelyste ingevul

Daar is 1010 vraelyste ingevul (vgl. tab. 4.1).

4.4.2.2 Moontlike oorsake van KV in die klaskamer (vrae 1 - 13)

Tabel 4.11 toon die moontlike oorsake van kommunikasievrees in die klaskamer waar dertien vrae aan die leerlinge gestel is waarop hulle "Nee", "Onseker" of "Ja" moes antwoord.

Tabel 4.11 Moontlike oorsake van KV in die klaskamer

Vraag	Nee (%)	Onseker (%)	Ja (%)
1	26,8	23,7	49,5
2	11,6	9,3	79,0
3	40,0	10,9	49,1
4	31,0	15,7	53,3
5	34,2	18,5	47,3
6	48,8	26,7	24,4
7	40,6	8,6	50,8
8	21,3	14,6	64,1
9	38,8	22,8	38,5
10	53,3	15,3	31,4
11	53,3	12,6	34,1
12	60,9	15,3	23,8
13	37,6	23,0	39,5
Gem. %	38,32	16,7	44,98

Die moontlike oorsake van kommunikasievrees (vrae 1 - 13) kan in vier groepe ingedeel en bespreek word (sommige oorsake sou by meer as een groep ingedeel kan word):

Groep 1: Vrees vir mislukking (vrae 3, 5, 7, 8, 11, 13).

Groep 2: Tekort aan selfvertroue (vrae 1, 2, 7, 8, 11).

Groep 3: Onderrigstyl van die onderwyser (vrae 3, 4, 5, 6).

Groep 4: Tekort aan kommunikasievaardighede (vrae 9, 10, 11, 12, 13).

Groep 1: Vrees vir mislukking (vrae 3, 5, 7, 8, 11, 13)

Die leerlinge se vrees vir mislukking kan 'n moontlike oorsaak wees van kommunikasievrees. Vraag 3 (49,1% *Ja*), 5 (47,3% *Ja*), 8 (die grootste persentasie *Ja*, naamlik 64,1%), 11 (die kleinste persentasie *Ja*, naamlik 34,1%) en 13 (39,5% *Ja*) beaam die groot rol wat groep 1 speel as moontlike oorsaak van die leerlinge se kommunikasievrees.

Groep 2: Tekort aan selfvertroue (vrae 1, 2, 7, 8, 11)

Die data toon dat 'n tekort aan selfvertroue 'n invloed kan uitoefen as moontlike oorsaak van kommunikasievrees. Die persentasie *Ja* van vraag 1 (49,5%) teenoor *Nee* (26,8%), vraag 2 se *Ja* (79,0%) teenoor *Nee* (11,6%), vraag 7 se *Ja* (50,8%) teenoor *Nee* (40,6%), vraag 8 se *Ja* (64,1%) teenoor *Nee* (21,3%) beaam hierdie stelling. Slegs vraag 11 se *Ja* (34,1%) teenoor die *Nee* (53,3%) wys op die teendeel.

Groep 3: Onderrigstyl van die onderwyser (vrae 3, 4, 5, 6)

Volgens die data kan die onderrigstyl van die onderwyser ook 'n moontlike oorsaak wees van kommunikasievrees in die klaskamer. Vraag 3 (49,1% *Ja*) teenoor (40,0% *Nee*) dui wel op 'n oorsaak van kommunikasievrees, vraag 4 (53,3% *Ja*) en (31,0% *Nee*) en vraag 5 (47,3% *Ja*) en (34,2% *Nee*) dui op dieselfde tendens. Vraag 6 (48,8 % *Nee*), (24,4 % *Ja*) en (26,7 % *Onseker*)

dui egter daarop dat dit nie 'n groot invloed op die kommunikasievrees uitoefen nie.

Groep 4: Gebrek aan kommunikasievaardighede (vrae 9, 10, 11, 12, 13)

Die inligting dui daarop dat die gebrek kan kommunikasievaardighede as moontlike oorsaak van KV in 'n mindere mate invloed uitoefen op kommunikasievrees, maar wel 'n invloed wat nie geïgnoreer kan word nie. Vraag 9 (38,5% Ja), 10 (31,4% Ja), 11 (34,1% Ja), 12 (23,8% Ja) en vraag 13 (39,5% Ja) bevestig hierdie bevinding.

4.4.2.3 Algemene bevinding ten opsigte van moontlike oorsake van kommunikasievrees

Van die dertien stellings was daar agt stellings wat die meerderheid leerlinge gevoel het dat dit 'n besliste invloed op hulle kommunikasievrees het. Stellings 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 en 13 se persentasie Ja is groter as die wat Nee geantwoord het. Uit die resultate kan die bevindings ten opsigte van die moontlike oorsake van kommunikasievrees soos volg saamgevat word:

Groep 1: Vrees vir mislukking (vrae 3, 5, 7, 8, 11, 13)

Stellings 3, 5, 7, 8 en 13 se persentasie Ja is groter as die Nee-antwoorde en beaam die groot rol wat vrees vir mislukking speel as moontlike oorsaak van die leerlinge se kommunikasievrees. Slegs stelling 11 se persentasie Nee is groter as vir Ja. Stelling 11 is soos volg: "Ek hikkel as ek 'n vraag moet beantwoord"; daarom is dit verstaanbaar waarom die persentasie Nee groter is aangesien nie almal wat 'n hoë vlak van kommunikasievrees het, hikkel nie.

Groep 2: Tekort aan selfvertroue (vrae 1, 2, 7, 8, 11)

Stellings 1, 2, 7 en 8 se persentasie *Ja* is groter as vir *Nee* en beaam die groot rol wat 'n *tekort aan selfvertroue* speel as moontlike oorsaak van die leerlinge se kommunikasievrees. Slegs stelling 11 se persentasie *Nee* is groter as vir *Ja* (vgl. groep 1).

Groep 3: Onderrigstyl van die onderwyser (vrae 3, 4, 5, 6)

Stellings 3, 4 en 5 se persentasie *Ja* is groter as vir *Nee* en beaam die groot rol wat die *onderrigstyl van die onderwyser* speel as moontlike oorsaak van kommunikasievrees by die leerlinge. Slegs stelling 6 se persentasie *Nee* is groter as vir *Ja*. Stelling 6 lui soos volg: "Die onderwyser hou nie van my nie." Dit beklemtoon dus die ingebore liefde van die onderwysers teenoor kinders en verklaar waarom die meeste leerlinge hierdie vraag negatief beantwoord het.

Groep 4: Gebrek aan kommunikasievaardighede (vrae 9, 10, 11, 12, 13)

Stellings 9, 10, 11 en 12 se persentasie *Nee* is groter as vir *Ja* en dui daarop dat die meeste van die leerlinge glo dat hulle nie 'n gebrek het aan kommunikasievaardighede nie. Slegs stelling 13 se persentasie *Ja* is groter as vir *Nee*.

4.5 ONDERSOEK TEN OPSIGTE VAN MAATREËLS WAT ONDERWYSERS TREF OM KV TE VOORKOM EN/OF TE OORKOM

4.5.1 Navorsingsmetode

Vervolgens word die volgende bespreek: die navorsingsontwerp, die meetinstrument en die populasie wat aan hierdie gedeelte van die empiriese ondersoek deelgeneem het.

4.5.1.1 Navorsingsontwerp

Daar is van 'n *ex post facto*-ontwerp gebruik gemaak, waar die maatreëls wat onderwysers tref om kommunikasievrees by leerlinge te voorkom en/of te oorkom bepaal is.

4.5.1.2 Die meetinstrument

'n Vraelys is aan die onderwysers uitgedeel om vas te stel of hulle kommunikasievrees by leerlinge bespeur asook wat hulle doen om kommunikasievrees by leerlinge te voorkom en te oorkom. (Bylaag D.)

4.5.1.3 Populasie

Die populasie het bestaan uit al die onderwysers van die Alabama Sekondêre Skool, met uitsondering van dié wat afwesig was en die wat nie die vraelyste terugbesorg het nie. Die bereikbare populasie was dus die onderwysers wat teenwoordig was tydens die geleentheid waar die vraelyste ingevul is en diegene wat die vraelyste terugbesorg het. Die getal was 22.

4.5.1.4 Verwerking van relevante data

Die data wat met behulp van hierdie vraelys ingesamel is, is opgesom en saamgevat.

4.5.2 Resultate

Vervolgens sal die resultate bespreek word soos dit uit die response van vraelyste verkry.

4.5.2.1 Aantal vraelyste ingevul

Aantal vraelyste uitgedeel: 36

Aantal vraelyste terug ontvang: 22

Persentasie van onderwysers wat deelgeneem het: 61,1%

4.5.2.2 Opsomming van die onderwysers se menings

4.5.2.2.1 Wat die onderwysers doen om KV by leerlinge te probeer voorkom

Uit die response wat van die onderwysers ontvang is, het die volgende na vore gekom:

- Skep van 'n ontspanne en informele klasatmosfeer deur byvoorbeeld eers 'n grappie te maak wat miskien verband hou met die werk wat afgehandel moet word.
- Aanmoediging van leerlinge om vrae te vra oor wat hulle nie verstaan nie, om te praat en te lees. Laat leerlinge verstaan dat hoe meer jy kommunikeer hoe makliker word dit.
- Lees werk verrykend in op kommunikasievermoë. Die onderwyser kan

byvoorbeeld tydskrifte en koerante in die klaskamer tot die leerders te beskikking stel.

- Moedig leerlinge aan om mekaar reg te help sonder om vir mekaar te lag. Onderwysers moet ook nie vir hulle lag nie.
- Leerlinge word herinnert dat elkeen sy eie mening en die reg het om dit te huldig. Hulle word ook daaraan herinner dat dit belangrik is wat hulle sê en nie hoe hulle dit sê nie.
- Leerlinge word op hulle name genoem en om hulle menings gevra, omdat van hulle sal stilbly totdat hulle gevra word.
- Probeer so natuurlik as moontlik wees (sonder om te liberaal te wees) sodat leerlinge die onderwyser 'benaderbaar' en nie 'dreigend' vind nie.
- 'n Verskeidenheid 'temas' in die leermateriaal word aangebied in die hoop om die verskeidenheid persoonlikhede te bereik en te akkommodeer.
- Maak gebruik van aktiewe groepbesprekings.
- Moenie leerlinge afkraak nie. Leerlinge moet toegelaat word om foute te maak.
- Vermy strikvrae.
- Gee leerlinge opdragte waar terugvoering gegee moet word.
- Bou op 'n gereelde basis aan die leerlinge se selfbeeld.
- Vermy dit om leerlinge voor die klas te laat staan.
- Glimlag (nie oorvriendelik nie) en noem leerlinge op hul name.
- Probeer uitvind of iets wat hartseer veroorsaak het (byvoorbeeld verlies aan 'n troeteldier of geliefde) onlangs gebeur het en dat daardie verlies makliker verwerk kan word deur kommunikasie.

Baie van die riglyne wat die onderwysers toepas, stem ooreen met dié uit die

literatuur (vgl. par. 3.7). Daar is ook 'n paar ander idees wat na vore gekom het wat dalk kan help om kommunikasievrees by leerlinge te voorkom. Vervolgens sal ook gekyk word na wat die onderwysers doen om leerlinge te help om kommunikasievrees te oorkom.

4.5.2.2.2 Wat die onderwysers doen om leerlinge te help om kommunikasievrees te oorkom

- Lê klem daarop dat elke mens die reg het om te praat en dat alles wat jy sê betekenis het, al is dit ook net vir jouself en een ander persoon. Niemand is ooit heeltemal reg of heeltemal verkeerd nie.
- Deur kommunikasie laat jy jouself geld en mense het dan 'n beter beeld van jou. As jy niks sê nie kan mense jou minderwaardig laat voel.
- Laat leerlinge baie lees, want dit kan hulle woordeskat verbreed en hul vermoë om te kommunikeer, verryk.
- Kommunikeer met leerlinge oor 'n verskeidenheid onderwerpe en probeer om almal te betrek.
- Moedig leerlinge aan om aan klasbesprekings deel te neem, al maak hulle foute.
- Laat leerlinge verstaan dat wie vrae vra eintlik leergierig is.
- Motiveer leerlinge deurgaans om elke vak positief te benader.
- Laat leerlinge wat 'n groot probleem het dit eers op skrif stel.
- Laat leerlinge ontspan.
- Motiveer leerlinge om die vrae te beantwoord wat die onderwyser vra, hetsy reg of verkeerd.
- Moedig leerlinge aan om eenvoudige taal te gebruik.

- Gesels met leerlinge oor algemene sake.
- Gesels individueel met leerlinge om te probeer vasstel wat die agtergrond van hulle probleem is.
- Help deur middel van berading om kommunikasievrees te oorkom.
- Maak gebruik van groepbesprekings en dinkskrumme en laat leerlinge kort toesprake lewer.
- Skep 'n goeie klasklimaat en ontspanne atmosfeer waar daar geen vrees is nie.
- Lei leerlinge om selfvertroue in die vak te verkry, vra vir bydrae, idees, ens.
- Leer leerlinge dat almal foute maak en dat hulle nie vir mekaar moet lag nie.
- Laat elke leerling in elke groep die geleentheid kry om 'n groepleier te word.
- Bring 'n bepaalde probleem in verband met alledaagse situasies na vore sodat leerlinge spontaan hieroor kan gesels.
- Moenie die leerlinge se menings kritiseer nie en moet ook nie afbrekende opmerkings maak nie.
- Komplimenteer leerders se kreatiewe bydraes, vindingryke taalvermoë en syfervaardigheid met positiewe opmerking.
- Praat direk met die leerlinge, maak oogkontak en gebruik stembuiging.
- Moedig leerlinge aan om televisie te kyk en radio te luister om goeie uitspraak en selfvertroue te bevorder.

Baie van die riglyne wat die onderwysers toepas in die klaskamer, kom ook in die literatuur voor (vgl. par. 3.8).

Uit die menings van die onderwysers is dit duidelik dat die onderwysers pogings

aanwend om leerlinge te help om kommunikasievrees te voorkom en te oorkom. Al die riglyne wat die onderwysers toepas stem dalk nie ooreen met die literatuur nie, maar dit is moontlikhede wat ondersoek kan word.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die volgende bespreek: die metode van navorsing, die meetinstrument, teikenpopulasie sowel as die aard en omvang van algemene kommunikasievrees, en die kommunikasievrees van leerlinge wat onderskeidelik onderrig in hulle moedertaal en 'n tweede taal ontvang. Statistiese verwerkings is gedoen en bepaalde bevindings is op grond daarvan gemaak.

In die volgende hoofstuk word die studie bondig saamgevat en word die algemene gevolgtrekkings en aanbevelings gestel.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hoofstuk een is die doel van hierdie hoofstuk gestel, naamlik om vas te stel wat verstaan word met die begrip kommunikasievrees; wat die kommunikasievrees van leerlinge in 'n parallelmediumskool is; watter faktore kommunikasievrees in die klaskamer veroorsaak en wat die onderwyser kan doen om die kommunikasievrees te voorkom of te oorkom.

In hierdie hoofstuk word bogenoemde doelstellings bespreek en word gekyk of die navorsing die gestelde probleemvrae kon beantwoord. Daar word bepaalde gevolgtrekkings gemaak en moontlike verklarings gegee.

5.2 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS

Om die begrip kommunikasievrees te kon verstaan was dit eers nodig om te kyk na kommunikasie. Die evaluering van 'n kommunikasiemodel en klaskamerkommunikasie is bespreek. Bogenoemde het in hoofstuk twee aan die orde gekom.

In hoofstuk drie is kommunikasievrees as verskynsel ondersoek. Daar is onder andere gekyk na die faktore wat kommunikasievrees in die klaskamer

veroorsaak (oorsake van kommunikasievrees) en na moontlike riglyne vir die voorkoming en oorkoming van kommunikasievrees in die klaskamer.

In hoofstuk vier is 'n empiriese ondersoek gedoen na die kommunikasievrees van leerlinge in 'n parallelmediumskool. Die volgende samevattende gevolgtrekkings volg hieruit:

- Met die meting van die leerlinge se kommunikasievrees is gevind dat die gemiddelde kommunikasievrees vir Afrikaanssprekendes 62,5% is teenoor 63,4% vir andertaliges. Dit dui aan dat daar 'n taamlike groot mate van kommunikasievrees in die skool bestaan. Die d-waarde toon 'n klein effek tussen die Afrikaanssprekendes en andertaliges.
- Die resultate van die gemiddelde kommunikasievrees per graad indien leerlinge in Afrikaans en Engels kommunikeer, toon dat die gemiddelde kommunikasievrees hoër is wanneer leerlinge in Afrikaans teenoor dié wat in Engels moet kommunikeer. 'n Moontlike rede kan wees dat Engels gesien word as die taal van die toekoms en dat leerlinge van die nieblanke gemeenskappe, veral die tradisionele swart mense, hulleself daarmee toerus en dat hulle al hoe meer Engels magtig word. Nog 'n moontlike rede kan wees dat veral die swart leerlinge Afrikaans dalk beskou as die taal van die onderdrukker tydens die apartheidsjare en gevolglik Afrikaans vermy.
- Daar bestaan 'n verskil in kommunikasievrees tussen grade. Die resultate toon ook dat daar 'n afname is in die kommunikasievrees vanaf graad 8 tot graad 10. Die gemiddelde kommunikasievrees styg vanaf graad 10 na graad 11. Vanaf graad 11 daal die gemiddelde kommunikasievrees na graad 12. 'n Moontlike rede waarom die gemiddelde kommunikasievrees in graad 8 die hoogste is, is moontlik omdat die graad 8-leerlinge hulle bevind in 'n nuwe skool waarby hulle eers moet aanpas. Die gemiddelde kommunikasievrees styg vanaf graad 10 na graad 11. Haasbroek (1999:55) het ook hierdie tendens in haar navorsing bespeur en afgelei dat 'n moontlike rede dalk kan wees omdat die leerlinge in graad 11 bekommerd is oor hulle toekoms en waar hulle

hul plek in die samelewing gaan inneem. Die onsekerheid onder leerlinge oor hul rol in die toekoms kan moontlik hulle kommunikasievrees verhoog.

- Die leerlinge wat onderrig in Afrikaans ontvang se gemiddelde kommunikasievrees is hoër in Engels as in Afrikaans en is die hoogste in graad 8 en die laagste in graad 12. Die d-waardes toon 'n klein effek tussen die leerlinge se kommunikasievrees in Afrikaans en Engels.
- Leerlinge wie se moedertaal nie Afrikaans of Engels is nie, maar wie se medium van onderrig Engels is se gemiddelde kommunikasievrees is hoër in Afrikaans as in Engels. Die gemiddelde kommunikasievrees is die hoogste in graad 8 en die laagste in graad 12. Die d-waardes toon 'n mediumeffek tussen die leerlinge se kommunikasievrees in Afrikaans en Engels.
- Die kommunikasievrees van die seuns in die Afrikaansmediumklasse is effens laer as dié van die dogters. Die kommunikasievrees van die dogters in die Engelsmediumklasse is effens laer as dié van die seuns. Die verskille is egter nie prakties beduidend nie. Beide seuns en dogters se kommunikasievrees is hoër in Afrikaans as in Engels, maar die verskille is ook nie prakties beduidend nie.
- Die kommunikasievrees van die Afrikaanssprekende seuns is laer in Afrikaans as dié van die andertalige seuns. Die d-waarde (0,576) toon dat 'n mediumeffek bestaan tussen hierdie groepe. Die kommunikasievrees van die Afrikaanssprekende dogters in Afrikaans is laer as dié van die andertalige dogters. Dit gee 'n d-waarde van 0,294 wat dui op 'n klein effek. Die kommunikasievrees van die Afrikaanssprekende seuns in Engels is hoër as dié van die andertalige seuns. Dit gee 'n d-waarde van 0,401 wat dui op 'n klein effek. Die kommunikasievrees van die Afrikaanssprekende dogters in Engels is hoër as dié van die andertalige dogters. Dit gee 'n d-waarde van 0,296 wat dui op 'n klein effek.

- Die kommunikasievrees van die andertaliges in Afrikaans, hul tweede taal, is hoër as dié van die Afrikaanssprekendes in hulle tweede taal (Engels). 'n Interessante verskynsel wat na vore kom, is die feit dat die totale kommunikasievrees van die Afrikaanssprekende leerlinge (Afrikaans is hul moedertaal) effens hoër is (60,7%) as die kommunikasievrees van die andertaliges in hulle onderrigtaal, naamlik Engels (59,9%).
- Die resultate toon dat die kommunikasievrees in beide Afrikaans en Engels die hoogste is wanneer die leerlinge aan openbare toesprake deelneem, naamlik 67,3% en 66,3% onderskeidelik met 'n gemiddelde van 66,8%. Die leerlinge se kommunikasievrees is die laagste wanneer hulle aan gesprekke deelneem in beide Afrikaans en Engels, naamlik 64,0% en 62,3% onderskeidelik met 'n gemiddelde van 63,2%.
- Die resultate toon dat vrees vir mislukking, tekort aan selfvertroue en die onderrigstyl van die onderwysers deur die leerlinge uitgewys is as moontlike oorsake vir hulle kommunikasievrees. Die meeste leerlinge glo nie dat 'n gebrek aan kommunikasievaardighede 'n moontlike oorsaak is van hulle kommunikasievrees nie.
- Die response van die onderwysers aangaande wat hulle doen om kommunikasievrees by leerlinge te voorkom en te oorkom, stem ooreen met dié uit die literatuur en daar kom ook nog ander interessante idees na vore wat dalk ondersoek kan word.

Uit bostaande bevindings is dit duidelik dat al vier doelstellings, naamlik om vas te stel wat verstaan word met die begrip kommunikasievrees; wat die kommunikasievrees van leerlinge is in 'n parallelmediumskool is; watter faktore kommunikasievrees in die klaskamer veroorsaak en wat die onderwyser doen om die kommunikasievrees te voorkom of te oorkom, bereik is.

5.3 AANBEVELINGS

- Onderwysers moet bewus gemaak word van kommunikasievrees as verskynsel en die negatiewe gevolge wat dit het op die onderrig-leergebeure.
- Onderwysers moet aandag skenk aan die riglyne wat neerge lê is vir die voorkoming en oorkoming van kommunikasievrees.
- Leerlinge met 'n hoë mate van kommunikasievrees in skole moet geïdentifiseer en gehelp word om hulle kommunikasievrees te oorkom.
- Onderwysers moet aandag skenk aan die oorsake van kommunikasievrees wat in die studie aangedui word veral ten opsigte van die leerlinge se vrees vir mislukking, gebrek aan selfvertroue en die onderrigstyl van die onderwyser.

5.4 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

- Navorsing oor kommunikasievrees moet voortgesit word, om ook leerlinge van die primêre skole in te sluit, aangesien 'n hoë mate van kommunikasievrees in die vroeë vormingsjare van die kind ontwikkel.
- Verdere navorsing moet gedoen word om vas te stel waarom sekere leerlinge 'n hoë mate van kommunikasievrees ervaar.
- Programme moet ontwikkel word om onderwysers op te lei sodat hulle in staat kan wees om kommunikasievrees by leerlinge te voorkom en te oorkom.
- Navorsing behoort gedoen te word oor kommunikasievrees in 'n multi-kulturele klaskamer en daar moet ook gekyk word hoe so 'n milieu die kommunikasievrees van leerlinge beïnvloed.

BIBLIOGRAFIE

- ADLER, R.B. & RODMAN, G. 1985. Understanding human communication. New York : CBS College Publishing. 381 p.
- BOOTH-BUTTERFIELD, S. 1988. Instructional interventions for reducing situational anxiety and avoidance. *Communication education*, 37:214-223, Jul.
- COMADENA, M.E. & PRUSANK, D.T. 1988. Communication apprehension and academic achievement among elementary and middle school students. *Communication education*, 37:270-277, Oct.
- DALY, J.A. 1986. Communication apprehension in the college classroom. *New directions for teaching and learning*, 26:21-31, June.
- DEMBO, M.H. 1991. Applying educational psychology in the classroom. 4th ed. New York : Longman. p.76-116.
- DE VITO, J.A. 1993. Essentials of human communication. New York : Harper Collins College Publishers. 368 p.
- DRINKWATER, M. 1996. Die aard en omvang van kommunikasievrees van HOD-studente. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.) 92 p.
- FENSTERMACHER, G.D. 1986. Philosophy of research on teaching: three aspects. (In Wittrock, M.C., ed. International handbook on research of teaching. New York : Macmillan. p.37-48.)

- GRIESSEL, G.A.J., LOUW, G.J.J. & SWART, C.A. 1986. Grondbeginsels van opvoedende onderwys. Pretoria : Acacia Books. 225 p.
- HAASBROEK, E. 1999. Kommunikasievrees in Kleurling sekondêre skole. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)
- HODGE, B. 1993. Teaching as communication. London : Longman. 162 p.
- HORWITZ, E.K., HORWITZ, M.B. & COPE, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *Modern language journal*, 70(2):125-132, Summer.
- HUEBSCH, J.C. 1990. Kommunikasie 2000. 2de uitg.. Durban : Butterworths. 458 p.
- HURT, T.H., SCOTT, M.D. & McCROSKEY, J.C. 1978. Communication in the classroom. Reading, Ma. : Addison Wesley. 215 p.
- JIAYING, Z. 1990. Social class and human development. (*In* Husén, T. & Postlethwaite, T.N., eds. International encyclopedia of education. New York : Pergamon. 2:585-589.)
- LAREAU, A. 1987. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60:73-85.
- LE ROUX, J. & GELDENHUYS, F.P. 1994. The phenomenon of a 'culture of poverty' in contemporary society. (*In* Le Roux, J., ed. The black child in crisis. A socio-educational perspective. Vol. 2. Pretoria: Van Schaik. p. 26-51.)
- LITTLEJOHN, S.W. 1989. Theories of human communication. 3rd ed. Belmont : Wadsworth. 315 p.
- LOUW, W.J., red. 1993. Klaskamerpraktyk, 'n oriëntasie. Pretoria : Academica. 182 p.
- LUCAS, S.E. 1990. Teaching public speaking. (*In* Daly, J.A., Friedrich G.W. & Vangelisti, A.L. Teaching communication: Theory, research and methods. Hillside, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. p. 67-76.)

- MacDONALD, C. & BURROUGHS, E. 1991. Eager to talk and learn and think. Cape Town : Maskew Miller Longman. 30 p.
- MACINTYRE, P.D. & GARDNER, R.C. 1991. Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41:1, March.
- MACINTYRE, P.D. 1995. How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern language journal*, 79(1):90-99, Spring.
- MALAMAH –THOMAS, A. 1987. Classroom interaction. Oxford : Oxford University Press. 150 p.
- MALIMABE, M.M. 1997. Communication apprehension in Quaqua secondary schools. Potchefstroom : PU for CHE. (Thesis – M.Ed.) 103 p.
- McCROSKEY, J.C. 1977a. Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. *Human communication research*, 4(1):78-96, Fall.
- McCROSKEY, J.C. 1977b. Classroom consequences of communication apprehension. *Communication education*, 26:27-33, Jan.
- McCROSKEY, J.C. 1984. The communication apprehension perspective. (In Daly, J.A. & McCroskey, J.C., eds. Avoiding communication. Shyness, reticence, and communication apprehension. Beverly Hills : Sage Publications. p. 13-38.)
- McCROSKEY, J.C. & ANDERSEN, J.F. 1976. The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students. *Human communication research*, 3(1):73-81, Fall.
- McCROSKEY, J.C. & BEATTY, M.J. 1986. Oral communication apprehension. (In Jones, W.H., Cheek, J.M. & Briggs, S.R., eds. Shyness. perspectives on research and treatment. New York : Plenum Press. 279-293.)

- McCROSKEY, J.C., DALY, J.A., RICHMOND, V.P. & FALCIONE, R.L. 1977. Studies of the relationship between communication apprehension and self-esteem. *Human communication research*, 3(3):269-277, Spring.
- McCROSKEY, J.C. & RICHMOND, V.P. 1985. Communication apprehension, avoidance and effectiveness. Scottsdale, Arizona : Gorsuch Scarisbrick Publishers. 138 p.
- McQUAIL, D. & WINDAHL, S. 1987. Communication models for the study of mass communication. New York : Longman. 110 p.
- MOORE, K.D. 1989. Classroom teaching skills: a primer. New York : Random House. 231 p.
- NEIMAN, G.S. & RUBIN, R.B. 1991. Changes in communication apprehension, satisfaction, and competence in foreign dialect and stuttering cliets. *Journal of communication disorders*, 24(5-6):353-366, Oct-Dec.
- PRETORIUS, H.A. 1997. Die verband tussen kommunikasievrees van Afrikaanssprekende hoërskoolleerlinge en skolastiese prestasie. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.) 100 p.
- RICHMOND, V.P. & McCROSKEY, J.C. 1989. Communication: apprehension, avoidance, and effectiveness. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick Publishers. 138 p.
- SEVERIN, W.J. & TANKARD, J.W. 1988. Communication theories. 2nd ed. New York : Longman. 351 p.
- STEYN, I.N. 1988. Onderrig versus effektiewe onderrig: implikasies vir didaktiese teorievorming. (Referaat gelewer tydens die ses-en-twintigste kongres van die Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika by die PU vir CHO. Potchefstroom. 14 p.)

- TOZER, S.E., VIOLAS, P.C. & SENESE, G.B. 1993. School and society. Educational practice as social expression. New York : McGraw-Hill. p.304-314.
- TUBBS, S.L. & MOSS, S. 1991. Human communication. 6th ed. New York : McGraw-Hill. 490 p.
- VAN STADEN, H.E. 1994. Kommunikasievrees onder swart onderwys-studente. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.) 93 p.
- VREKEN, N.J. 1994. A classroom communication model. (Paper read at the regional conference of teacher education for teaching across the curriculum in a second language. University of Zimbabwe. 6-8 December. Harare. 7 p.)
- VREKEN, N.J. 1995. Mondelinge onderhoud met skrywer op 17 Oktober. Potchefstroom.
- VREKEN, N.J. & VREKEN, R. 1989. Kommunikasievrees in die klaskamer. (Referaat gelewer tydens die dertiende Nasionale konvensie van onderwysers in Wiskunde, Natuur- en Skeikunde en Biologie. Pretoria. 8p.)
- WHELDALL, K. & GLYNN, T. 1989. Effective classroom learning: a behavioural interactionist approach to teaching. Oxford : Blackwell.

BYLAAG A: KORRESPONDENSIE

Boshoffstraat 84
La Hoff
Klerksdorp
2570
7 Mei 1999

Die Prinsipaal
Mnr C.G.Olivier
Alabama Sekondêre Skool
Posbus 303
ALABAMA
2577

Geagte Heer

'N EMPIRIESE ONDERSOEK AAN ALABAMA SEKONDÊRE SKOOL.

Ek is tans 'n deeltydse M.Ed.-student aan Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

My studies is goedgekeur deur die universiteit en ek werk oor die navorsingstema:

Kommunikasievrees van hoërskoolleerlinge in 'n parallelmediumskool.

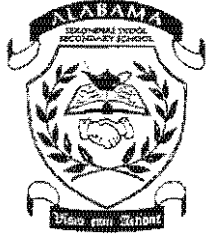
Graag wil ek u vriendelik versoek om die empiriese ondersoek by Alabama Sekondêre Skool te doen. Ek beoog om die ondersoek te loods deur middel van 'n gestruktureerde vraelys aan al die onderwysers en leerlinge te gee om te bepaal wat die vlak van kommunikasievrees is.

Alle data sal met behulp van die rekenaar verwerk word. Hulp sal verkry word van die PU vir CHO se Statistiese Konsultasiediens in die finansiering van die vraelys en die verwerking van data.

Die vraelys word internasionaal gebruik. Geen onderwyser of kind se name wat by die navorsing betrek is sal bekend gemaak word nie. Die rede vir die skrywe is om u skriftelike goedkeuring daaraan te heg.

Dankie vir u samewerking in die verband.


.....
Mnr B.H. Challens



Sekondêre Skool **ALABAMA** Secondary School

Posbus/PO Box 303, Alabama, 2577

Tel: (018) 467-5031 / 467-5132

Faks/Fax: (018) 467-5260

14 Mei 1999

Geagte Mnr B.H.Challens

Na aanleiding van u skrywe gedateer 7 Mei 1999 verleen ek toestemming aan u om u empiriese studie voort te sit aan bogenoemde skool.

My wense vergesel u.



.....
Mnr. C. G. Olivier - Prinsipaal

Boshoffstraat 84
La Hoff
Klerksdorp
2570
7 Mei 1999

Die Kringbestuurder
Mnr Mooketsi
Noordwes Onderwys Departement
Klerksdorp - Weskring
KLERKSDORP
2570

Geagte Heer

'N EMPIRIESE ONDERSOEK AAN ALABAMA SEKONDÊRE SKOOL.

Ek is tans 'n deeltydse M.Ed.-student aan Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

My studies is goedgekeur deur die universiteit en ek werk oor die navorsingstema:

Kommunikasievrees van hoërskoolleerlinge in 'n parallelmediumskool.

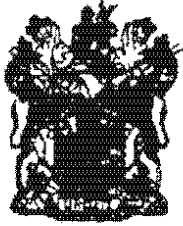
Graag wil ek u vriendelik versoek om die empiriese ondersoek by Alabama Sekondêre Skool te doen. Ek beoog om die ondersoek te loods deur middel van 'n gestruktureerde vraelys aan al die onderwysers en leerlinge te gee om te bepaal wat die vlak van kommunikasievrees is.

Alle data sal met behulp van die rekenaar verwerk word. Hulp sal verkry word van die PU vir CHO se Statistiese Konsultasiediens in die finansiering van die vraelys en die verwerking van data.

Die vraelys word internasionaal gebruik. Geen onderwyser of kind se name wat by die navorsing betrek is sal bekend gemaak word nie. Die rede vir die skrywe is om u skriftelike goedkeuring daaraan te heg.

Dankie vir u samewerking in die verband.


.....
Mnr B.H. Challens



DEPARTMENT OF EDUCATION
NORTH WEST PROVINCE

PRIVATE BAG X2044, MMABATHO, 2735 - DR JAMES MOROKA DRIVE,
GARONA BUILDING PHONE (0140) 87 3428 FAX (0140) 87 3775

ENQUIRIES: R.S. MOEKETSI
PRIVATE BAG X5057
KLERKSDORP 2570
TEL: (018) 462-6593

WEST END BUILDING
SIDDLE STREET
KLERKSDORP

RE-PERMISSION TO CONDUCT A RESEARCH

17 May 1999

Permission is hereby granted to Mr B.H. Challenstto conduct a research at
Alabama Secondary School for the purpose of achieving his MEd Studies.

Thank you


R.S. MOEKETSI
K/DORP-WEST CIRCUIT MANAGER

BYLAAG B

KOMMUNIKASIEVRAELYS

(Geen naam, van of skoolnaam sal in hierdie ondersoek genoem word nie. Antwoord asseblief alle vrae baie eerlik.)

Vir kantoorgebruik

Kaartnommer

--	--	--	--

 (1-4)

Geslag: Seun:

--

 (5)
 Dogter:

--

Standaard:

--	--	--	--	--	--

 (6)

Huistaal:

1	2	3	4

 (7)

Let wel: Omkring in elke geval die toepaslike nommer vir elke stelling soos wat jy dit beleef in (1) Afrikaans (2) Engels.

1. Stem volkome saam
2. Stem saam
3. Onseker
4. Verskil effens
5. Verskil heeltemal

	Deelname aan groepbesprekings	Afrikaans		Engels	
1.	Ek hou nie daarvan om aan 'n groepbespreking deel te neem nie.	1 2 3 4 5	(8)	1 2 3 4 5	(9)
2.	Oor die algemeen voel ek heeltemal gemaklik wanneer ek aan 'n groepbespreking deelneem.	1 2 3 4 5	(10)	1 2 3 4 5	(11)
3.	Ek is gespanne en senuweeagtig wanneer ek aan 'n groepbespreking deelneem.	1 2 3 4 5	(12)	1 2 3 4 5	(13)
4.	Ek hou daarvan om betrokke te wees by groepbesprekings.	1 2 3 4 5	(14)	1 2 3 4 5	(15)

	Deelname aan groepbesprekings	Afrikaans		Engels	
5.	Om deel te neem aan 'n groepbespreking saam met vreemde mense maak my gespanne en senuweeagtig.	1 2 3 4 5	(16)	1 2 3 4 5	(17)
6.	Ek is kalm en ontspanne wanneer ek aan groepbesprekings deelneem.	1 2 3 4 5	(18)	1 2 3 4 5	(19)

Let wel: Omkring in elke geval die toepaslike nommer vir elke stelling soos wat jy dit beleef in (1) Afrikaans (2) Engels.

1. Stem volkome saam
2. Stem saam
3. Onseker
4. Verskil effens
5. Verskil heeltemal

	Deelname aan byeenkomste/vergaderings	Afrikaans		Engels	
7.	Oor die algemeen is ek senuweeagtig wanneer ek aan 'n byeenkoms/vergadering moet deelneem.	1 2 3 4 5	(20)	1 2 3 4 5	(21)
8.	Gewoonlik is ek kalm en ontspanne terwyl ek deelneem aan 'n byeenkoms/vergadering.	1 2 3 4 5	(22)	1 2 3 4 5	(23)
9.	Ek is baie kalm en ontspanne waneer ek op 'n byeenkoms/vergadering gevra word om my mening te lug.	1 2 3 4 5	(24)	1 2 3 4 5	(25)
10.	Ek is bang om my standpunt te stel op 'n byeenkoms/vergadering.	1 2 3 4 5	(26)	1 2 3 4 5	(27)
11.	Om op byeenkomste/vergaderings te praat, laat my ongemaklik voel.	1 2 3 4 5	(28)	1 2 3 4 5	(29)
12.	Ek is baie ontspanne wanneer ek vrae op 'n vergadering moet antwoord.	1 2 3 4 5	(30)	1 2 3 4 5	(31)

	Deelname aan gesprekke	Afrikaans		Engels	
13.	As ek in gesprek is met iemand wat ek nuut ontmoet, is ek baie senuweeagtig.	1 2 3 4 5	(32)	1 2 3 4 5	(33)
14.	Ek is glad nie bang om my sê te sê in gesprekke nie.	1 2 3 4 5	(34)	1 2 3 4 5	(35)
15.	Gewoonlik is ek baie gespanne en senuweeagtig in gesprekke.	1 2 3 4 5	(36)	1 2 3 4 5	(37)
16.	Gewoonlik is ek baie kalm en op my gemak in gesprekke.	1 2 3 4 5	(38)	1 2 3 4 5	(39)
17.	As ek 'n gesprek voer met 'n nuwe persoon is ek baie op my gemak.	1 2 3 4 5	(40)	1 2 3 4 5	(41)
18.	Ek is bang om my sê te sê in gesprekke.	1 2 3 4 5	(42)	1 2 3 4 5	(43)

Let wel: Omkring in elke geval die toepaslike nommer vir elke stelling soos wat jy dit beleef in (1) Afrikaans (2) Engels.

1. Stem volkome saam
2. Stem saam
3. Onseker
4. Verskil effens
5. Verskil heeltemal

	Lewering van openbare toesprake	Afrikaans		Engels	
19.	Ek is glad nie bang om 'n toespraak te lewer nie.	1 2 3 4 5	(44)	1 2 3 4 5	(45)
20.	Ek is baie gespanne terwyl ek 'n toespraak lewer.	1 2 3 4 5	(46)	1 2 3 4 5	(47)
21.	Ek voel op my gemak terwyl ek 'n toespraak lewer.	1 2 3 4 5	(48)	1 2 3 4 5	(49)
22.	My gedagtes raak deurmekaar wanneer ek 'n toespraak lewer.	1 2 3 4 5	(50)	1 2 3 4 5	(51)
23.	Ek benader die geleentheid om 'n toespraak te lewer met selfvertroue.	1 2 3 4 5	(52)	1 2 3 4 5	(53)

	Optrede in die klaskamer	Afrikaans		Engels	
24.	As ek 'n toespraak lewer, raak ek so op my senuwees dat ek van die feite wat ek goed ken, heeltemal vergeet.	1 2 3 4 5	(54)	1 2 3 4 5	(55)
25.	Oor die algemeen is ek senuweeagtig en gespanne wanneer ek iets moet sê in die klas.	1 2 3 4 5	(56)	1 2 3 4 5	(57)
26.	Ek hou daarvan as die onderwysers baie vrae vra.	1 2 3 4 5	(58)	1 2 3 4 5	(59)
27.	Gewoonlik raak my gedagtes deurmekaar wanneer ek 'n vraag in die klas moet antwoord.	1 2 3 4 5	(60)	1 2 3 4 5	(61)
28.	Ek is nooit bang wanneer ek klas toe gaan nie.	1 2 3 4 5	(62)	1 2 3 4 5	(63)
29.	In 'n klas verkies ek dat die onderwyser die praatwerk doen en dat ek net hoef te luister.	1 2 3 4 5	(64)	1 2 3 4 5	(65)
30.	Dit pla my glad nie as ek 'n vraag moet antwoord terwyl die skoolhoof/inspekteur ons klas besoek nie.	1 2 3 4 5	(66)	1 2 3 4 5	(67)

Hieronder verskyn 'n moontlike lys van oorsake van kommunikasievrees (CA) tydens onderrig. Toon aan in watter mate sal elke stelling 'n rol speel wanneer jy CA ervaar gedurende onderrig in die klaskamer.

Ek ervaar kommunikasievrees gedurende klaskameronderrig omdat:

	Nee	Onseker	Ja	
1. Ek voel selfbewus as ek 'n vraag moet beantwoord in die klas.	1	2	3	(68)
2. Wanneer ek 'n vraag moet vra, word al die aandag op my gevestig.	1	2	3	(69)
3. Ek is bang die onderwyser raas met my as ek 'n verkeerde antwoord gee.	1	2	3	(70)
4. Die onderwyser raak ongeduldig wanneer ons te veel onnodige vrae vra.	1	2	3	(71)
5. Die onderwyser sal dink dat ek intelligent probeer wees as ek baie vrae stel.	1	2	3	(72)
6. Die onderwyser nie van my hou nie.	1	2	3	(73)
7. Ek is bang dat my maats vir my sal lag as ek 'n verkeerde antwoord gee.	1	2	3	(74)
8. Die ander leerlinge sal dink dat ek slim probeer wees as ek gereeld vrae stel.	1	2	3	(75)
9. Ek nie my werk goed voorberei het nie.	1	2	3	(76)
10. Ek nie weet hoe om 'n vraag in die klas te stel nie.	1	2	3	(77)
11. Ek hikkel as ek 'n vraag moet beantwoord.	1	2	3	(78)
12. Ek kan nie 'n vraag in Engels beantwoord nie.	1	2	3	(79)
13. Ek kan nie die moeilike terme in 'n vak hardop sê nie.	1	2	3	(80)

Noem in die oopgelate spasie enige ander moontlike oorsake hoekom jy CA ervaar in die klaskamer:

14.
15.
16.
17.

BYLAAG C

QUESTIONNAIRE ON COMMUNICATION

(Not your name nor the name of your school will be mentioned in this investigation.
Please answer the questions very honestly.)

For office use only

Questionnaire number

--	--	--	--

 (1-4)

Sex: Male:

--

 (5)

Female:

--

Standard:

--	--	--	--	--	--

 (6)

Home language:	Afrikaans	English	Other
	1	2	3

 (7)

Please note: For each of the statements, encircle the appropriate number for when you have to communicate in (1) Afrikaans (2) English.

1. Strongly disagree
2. Disagree
3. Undecided
4. Agree
5. Strongly agree

	Participation in group discussions	Afrikaans		English	
1.	I dislike participating in group discussions.	1 2 3 4 5	(8)	1 2 3 4 5	(9)
2.	Generally I am comfortable while participating in a group discussion.	1 2 3 4 5	(10)	1 2 3 4 5	(11)
3.	I am tense and nervous while participating in a group discussion.	1 2 3 4 5	(12)	1 2 3 4 5	(13)
4.	I like to get involved in group discussions.	1 2 3 4 5	(14)	1 2 3 4 5	(15)
5.	Engaging in a group discussion with new people makes me tense and nervous.	1 2 3 4 5	(16)	1 2 3 4 5	(17)
6.	I am calm and relaxed while participating in group discussions.	1 2 3 4 5	(18)	1 2 3 4 5	(19)

Please note: For each of the statements, encircle the appropriate number for when you have to communicate in (1) Afrikaans (2) English.

1. Strongly disagree
2. Disagree
3. Undecided
4. Agree
5. Strongly agree

	Participation in meetings	Afrikaans		English	
7.	Generally I am nervous when I have to participate in a meeting.	1 2 3 4 5	(8)	1 2 3 4 5	(9)
8.	Usually I am calm and relaxed while participating in meetings.	1 2 3 4 5	(10)	1 2 3 4 5	(11)
9.	I am very calm and relaxed when I am called upon to express an opinion at a meeting.	1 2 3 4 5	(12)	1 2 3 4 5	(13)
10.	I am afraid to express myself at meetings.	1 2 3 4 5	(14)	1 2 3 4 5	(15)
11.	Communication at meetings usually makes me uncomfortable.	1 2 3 4 5	(16)	1 2 3 4 5	(17)
12.	I am very relaxed when answering questions at a meeting.	1 2 3 4 5	(18)	1 2 3 4 5	(19)

	Participation in conversations	Afrikaans		English	
13.	While participating in a conversation with a new acquaintance, I feel very nervous.	1 2 3 4 5	(8)	1 2 3 4 5	(9)
14.	I have no fear of speaking up in conversations.	1 2 3 4 5	(10)	1 2 3 4 5	(11)
15.	Ordinarily I am very tense and nervous in conversations.	1 2 3 4 5	(12)	1 2 3 4 5	(13)
16.	Ordinarily I am very calm and relaxed in conversations.	1 2 3 4 5	(14)	1 2 3 4 5	(15)
17.	While conversing with a new acquaintance, I feel very relaxed.	1 2 3 4 5	(16)	1 2 3 4 5	(17)
18.	I am afraid to speak up in conversations.	1 2 3 4 5	(18)	1 2 3 4 5	(19)

Please note: For each of the statements, encircle the appropriate number for when you have to communicate in (1) Afrikaans (2) English.

1. Strongly disagree
2. Disagree
3. Undecided
4. Agree
5. Strongly agree

	Public speaking	Afrikaans		English	
19.	I have no fear of giving a speech.	1 2 3 4 5	(8)	1 2 3 4 5	(9)
20.	Certain parts of my body feel tense and rigid while giving a speech.	1 2 3 4 5	(10)	1 2 3 4 5	(11)
21.	I feel relaxed while giving a speech.	1 2 3 4 5	(12)	1 2 3 4 5	(13)
22.	MY thoughts become confused and jumbled when I am giving a speech.	1 2 3 4 5	(14)	1 2 3 4 5	(15)
23.	I face the prospects of giving a speech with confidence.	1 2 3 4 5	(16)	1 2 3 4 5	(17)
24.	While giving a speech I get so nervous, I forget facts I really know.	1 2 3 4 5	(18)	1 2 3 4 5	(19)

	In the classroom	Afrikaans		English	
25.	Generally, I get nervous when I have to say something in class.	1 2 3 4 5	(8)	1 2 3 4 5	(9)
26.	I like it when the teacher asks a lot of questions.	1 2 3 4 5	(10)	1 2 3 4 5	(11)
27.	Usually my thoughts become confused when U have to answer a question.	1 2 3 4 5	(12)	1 2 3 4 5	(13)
28.	I am never afraid to go to class.	1 2 3 4 5	(14)	1 2 3 4 5	(15)
29.	In class I prefer the teacher to speak a lot so that I only have to listen.	1 2 3 4 5	(16)	1 2 3 4 5	(17)
30.	It does not bother me if I have to answer a question in class while the principal/inspector is on visit.	1 2 3 4 5	(18)	1 2 3 4 5	(19)

Below appears a list of possible causes of Communication Apprehension (CA) during teaching. Indicate to which extent each statement plays a role when you experience CA in the classroom:

I experience CA during classroom interaction because:

	No	Unsure	Yes
1. I feel selfconscious when I have to answer a question in the classroom.	1	2	3
2. When I have to ask a question, all attention is focused on me.	1	2	3
3. I am afraid the teacher might scold me when I give the wrong answer.	1	2	3
4. The teacher might get impatient when we ask too many unnecessary questions.	1	2	3
5. The teacher might think that I'm trying to act intelligent when I ask many questions.	1	2	3
6. The teacher doesn't like me.	1	2	3
7. I am afraid that my friends would laugh at me if I give the wrong answer.	1	2	3
8. The other students might think I'm trying to act intelligent if I keep on asking questions.	1	2	3
9. I haven't prepared my work thoroughly.	1	2	3
10. I don't know how to ask a question in the classroom.	1	2	3
11. I stutter when I have to answer a question in the classroom.	1	2	3
12. I cannot answer a question in English.	1	2	3
13. I cannot pronounce difficult terms in a subject.	1	2	3

Name in the space provided, any other possible causes why you experience CA in the classroom:

14.
15.
16.
17.

BYLAAG D

VRAELYS VIR ONDERWYSERS

Omring in elke geval die toepaslike nommer vir elke stelling soos wat jy dit beleef.

1. Stem volkome saam
2. Stem saam
3. Onseker
4. Verskil effens
5. Verskil heeltemal

Vrae ten opsigte van leerlinge wat onderrig in Afrikaans ontvang.

1. Al die leerlinge in die klas neem aktief deel aan groepbesprekings in die klas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Leerlinge hou daarvan om aan groepbesprekings deel te neem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Leerlinge is gespanne en senuweeagtig wanneer hulle aan groepbesprekings deelneem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Al die leerlinge in die klas vra gereeld vrae.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Leerlinge hikkel as hulle vrae vra of vrae moet beantwoord.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Leerlinge is ontspanne, vra vrae en neem deel aan klasbesprekings as die skoolhoof / inspekteur die klas besoek.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Seuns is gretiger as dogters om hulle mening te lug in 'n bespreking.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Die stil leerlinge wat nie deelneem aan die klasbesprekings nie, sit gewoonlik agter in die klas of langs die kante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Die leerlinge is kalm en ontspanne wanneer hulle in Engels moet kommunikeer.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Die leerlinge neem aktief deel aan groepbesprekings in Engels.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Die leerlinge vra vrae in Engels en is baie ontspanne.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Navorsing het getoon dat daar 'n verband is tussen kommunikasievrees en akademiese prestasie. Wat doen u as onderwyser om kommunikasievrees by leerlinge te probeer voorkom ?

13. Wat doen u om leerlinge te help om kommunikasievrees te voorkom ?

Vrae ten opsigte van leerlinge wat onderrig in Engels ontvang.

14. Al die leerlinge in die klas neem aktief deel aan groepbesprekings in die klas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Leerlinge hou daarvan om aan groepbesprekings deel te neem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Leerlinge is gespanne en senuweeagtig wanneer hulle aan groepbesprekings deelneem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Al die leerlinge in die klas vra gereeld vrae.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Leerlinge hikkel as hulle vrae vra of vrae moet beantwoord.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Leerlinge is ontspanne, vra vrae en neem deel aan klasbesprekings as die skoolhoof / inspekteur die klas besoek.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Seuns is gretiger as dogters om hulle mening te lug in 'n bespreking.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Die stil leerlinge wat nie aan die klasbesprekings deelneem nie, sit gewoonlik agter in die klas of langs die kante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Die leerlinge is kalm en ontspanne wanneer hulle in Afrikaans moet kommunikeer.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Die leerlinge neem aktief deel aan groepbesprekings in Afrikaans.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. Die leerlinge vra vrae in Afrikaans en is baie ontspanne.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---