

FAKTORE WAT DIE STANDERD SES-LEERLING SE AANPASSING
IN DIE SEKONDÊRE SKOOL BEÏNVLOED

deur

Johannes Gysbertus Roos Bornman

B.A. B.Ed (UNISA); H.O.D. (PU vir CHO)

Verhandeling goedgekeur vir die graad

Magister Educationis

in die

Departement Voorligting en Ortopedagogiek

van die

Fakulteit Opvoedkunde

aan die

Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Studieleier: Dr. J.L. Marais

1988

DANKBETUIGINGS

Graag betuig ek my innige en opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies:

- My geagte studieleier, Dr. J.L. Marais vir sy leiding, inspirasie, hulpvaardigheid en vormende kritiek.
- Prof. dr. H.S. Steyn en personeel van die statistiese konsultasiediens van die PU vir CHO vir raad en verwerking van die gegewens.
- Mev. Ilse Jacobs vir die netjiese en keurige tikwerk.
- Mev. H.C. Barnard vir die taalversorging en mev. N. Steyn vir die Engelse vertaling van die opsomming.
- Die personeel van die Ferdinand Postmabiblioteek en die personeel van die Transvaalse Onderwysmediadiens vir hul flinke en vriendelike hulpvaardigheid.
- My ouers, ander familieleden, vriende en kollegas vir voortdurende aanmoediging en belangstelling.
- Aan my vrou, Nina vir haar bystand en offervardigheid tydens hierdie studie.

AAN GOD DIE EER

ABSTRACT

The aim of this investigation was to establish which factors influence the adjustment of std six pupils in the high school. This synopsis emphasizes the most important findings of the study of literature and the empirical investigation.

The empirical investigation confirmed some of the findings of the investigation of the literature, while there were a few for which not enough confirmation could be found.

By making use of a Biographical- and Relationship questionnaire the following were established, viz. that:

- Std six pupils experience problems with adjustment.
- Girls adapt more easily than boys.
- Std six pupils who come from families in the lower economical groups experience more problems to adapt.
- The school contributes to the maladjustment of std six pupils.
- Std six pupils from small farm-schools have more problems to adapt than pupils who attended bigger schools in towns.
- The peer group and acceptance in the peer- or classgroup is very important for successful adjustment.
- Std six pupils who have been brought up by a single parent and those whose parents are divorced, experience problems with adjustment.
- It couldn't be confirmed that working mothers are the cause of maladjustment.

By making use of the Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA), it was established that std six pupils experience scholastic and adjustment problems as the result of inefficient study habits and -attitudes. The primary school, teachers in the secondary school and parents mostly contribute unwittingly to that end. The phenomenon that std six pupils feel that they do not receive adequate praise and reward, is a serious accusation.

The Personal Home, Social and Formal Relations Questionnaire (PHSF) revealed that std six pupils display problems as far as adjustment is concerned in the abovementioned relationships. Std six pupils experience problems with their relationships of the ego as well as between the ego and the environment. This is why they experience maladjustment in their relationship with learning assignments, scholars and teachers. The desirability scale proved that std six pupils are more pretentious when answering the questionnaires - their situation is more critical.

The std six pupil displays personality traits like a lower super-ego strength, ego weakness, timidity and a phlegmatic personality which influence their adjustment in a detrimental way. These conclusions were made as a result of the High School Personality Questionnaire (HSPQ).

As a result of the response of the Kodus Interest Questionnaire it was established that interest could not be confirmed as a cause for maladjustment.

Annually a great number of std six pupils experience the change of school to the high school without having been prepared purposefully for this change. Approximately fifty percent of these pupils experience this moment with an extent of fear which is manifested in behavioural- and learning problems. These adjustment problems have a negative influence on the self-image of std six pupils.

Seeing that self-image is to a great extent the product of how the environment influences the individual and the individual's experience of this interaction, the influence of the parent, the teacher and the media is of utmost importance. Children with a positive self-image are a great asset to a society and, therefore, it is worthwhile investing in.

INHOUDSOPGAWEHOOFSTUK 1BLADSY

Probleemstelling, doel, metode en program van
ondersoek

1.1	Inleidende oriëntering	1
1.2	Probleemstelling	4
1.3	Die doel van die ondersoek	5
1.4	Metode van ondersoek	6
1.5	Samevatting	7

HOOFSTUK 2

Die wese van die leerling in die junior sekondêre
fase

2.1	Algemene ontwikkelingstendense	8
2.2	Kognitiewe ontwikkeling	9
2.3	Die verband tussen fisiese ontwikkeling en selfkonsep	10
2.4	Emosionele ontwikkeling	12
2.5	Sosiale ontwikkeling	13
2.6	Godsdienstige ontwikkeling	15
2.7	Morele ontwikkeling	16
2.8	Samevatting	18

HOOFSTUK 3

Voorligting aan die leerling in die junior
sekondêre fase in Transvaal

3.1	Inleiding	19
3.2	Beskouinge oor voorligting	19
3.3	Die skool en die stelsel van ge- differensieërde onderwys	20
3.4	Voorligting as opvoedkundige hulpdiens	21
3.4.1	Aard, wese en omvang van voorligting	21
3.4.2	Die algemene doelstellings van voor- ligting	23
3.4.3	Die besondere doelstellings van voor- ligting	24
3.5	Die komponente van voorligting	25
3.5.1	Die doel van persoonlikheidsvoorligting	25
3.5.2	Die doel van opvoedkundige voorligting	27
3.5.3	Die doel van loopbaanvoorligting	29

3.6	Die organisasie van die voorligtings- diens aan skole	30
3.6.1	Die taak van voorligting aan die pri- mêre skool	31
3.7	Die voogstelsel in Transvaalse skole ten opsigte van die identifisering en hulp- verlening aan leerlinge met aanpassings- probleme.	32
3.7.1	Inleiding	32
3.7.2	Tyd toegesê en die doel van die voog- stelsel	33
3.7.3	Voorskrifte ten opsigte van die betrok- kenes binne die voogstelsel	34
3.7.4	Samevatting	36

HOOFSTUK 4

	Faktore wat die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool beïnvloed	38
4.1	Inleiding	38
4.2	Huislike omstandighede	38
4.2.1	Waarde van gesinsopvoeding	38
4.2.2	Armoede	39
4.2.3	Getal kinders	39
4.2.4	Die affektiewe verhouding tussen ouer en kind	40
4.2.5	Werkende moeder	40
4.2.6	Ondoeltreffende tug	41
4.2.7	Opvoeding tot verantwoordelikheid	41
4.2.8	Enkelouergesinne en verdere huwelike	42
4.2.9	Die verhouding tussen huis en skool	43
4.2.10	Die gedepriveerde kind	43
4.3	Die rol van die skool met betrekking tot die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool	44
4.3.1	Die skool as oorsaak van gedragsprobleme	44
4.3.2	Skoolgereedheid en druiping	45
4.3.3	Prestasiebehoefte	46
4.3.4	Gedragsprobleme	47
4.3.5	Die invloed van die skool op die persoonlik- heidsontwikkeling van die standerd ses-leer- ling met aanpassingsprobleme	48
4.4	Die invloed van die standerd ses-leerling se persoonlikheidsontwikkeling op sy aanpassing in die sekondêre skool	50

4.4.1	Persoonlikheid	50
4.4.2	Identiteitskrisis	50
4.4.3	Fisiese oriëntasie	51
4.4.3.1	Vroeë- en laatontwikkeling	51
4.4.3.2	Liggaamsbeeld	52
4.4.4	Identifikasiefigure	53
4.4.5	Die klas- en portuurgroep se invloed op die standerd ses-leerling se persoon- likheidsontwikkeling	54
4.5	Samevatting	55

HOOFSTUK 5

Die metode van ondersoek

5.1	Inleiding	57
5.2	Die doel van die ondersoek	57
5.3	Die metode van die ondersoek	57
5.4	Beskrywing van die populasie en steekproef	57
5.4.1	Steekproefneming	57
5.4.2	Metodes van steekproefneming	58
5.5	Meetinstrumente	58
5.5.1	Die Kodus-belangstellingsvraelys	58
5.5.1.1	Doel met die vraelys	58
5.5.1.2	Beskrywing van die Kodus-belangstel- lingsvraelys	58
5.5.1.3	Beskrywing van die Belangstellingsvelde	58
5.5.1.4	Tegniese gegewens: Betroubaarheid	60
5.5.2	Die Hoërskool-persoonlikheidsvraelys (HSPV)	60
5.5.2.1	Die doel met die toetsbattery	60
5.5.2.2	Beskrywing van die HSPV	60
5.5.2.3	Tegniese gegewens: Bespreking van die voor- spellingsgeldigheid	61
5.5.3	Die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys (PHSF)	63
5.5.3.1	Begrip: Verhoudinge	63
5.5.3.2	Doel van die PHSF	63
5.5.3.3	Beskrywing van die komponente	63
5.5.3.4	Tegniese gegewens: Standaardisering	65
5.5.4	Die Opname van Studiegewoontes en -houdings (OSGH)	66

5.5.4.1	Doel van die OSGH	66
5.5.4.2	Beskrywing van die OSGH	66
5.5.4.3	Tegniese gegewens: Betroubaarheid	67
5.5.5	Biografiese- en verhoudingsvraelys	68
5.5.6	Statistiese tegnieke wat in die ondersoek gebruik is	68
5.5.6.1	Inleiding	68
5.5.6.2	Faktoranalise	68
5.5.6.3	Die Phi-koëffisiënt (ϕ)	69
5.5.7	Samevatting	69

HOOFSTUK 6

Resultate van die ondersoek

6.1	Inleiding	70
6.2	Hipoteses	70
6.2.1	Hipotese 1: Standerd ses-leerlinge beleef aanpassingprobleme	71
6.2.1.1	Analise van response	72
6.2.1.2	Gevolgtrekking	72
6.2.2	Hipotese 2: Standerd ses-leerlinge wie se gesinne finansieel swak daaraan toe is het aanpassingsprobleme	72
6.2.2.1	Analise van response	73
6.2.2.2	Gevolgtrekking	73
6.2.3	Hipotese 3: Meisies pas makliker in die sekondêre skool aan as seuns	73
6.2.3.1	Analise van response	73
6.2.3.2	Gevolgtrekking	74
6.2.4	Hipotese 4: Standerd ses-leerlinge wie van-af klein plaasskooltjies af kom het meer aanpassingsprobleme	74
6.2.4.1	Analise van response	75
6.2.4.2	Gevolgtrekking	75
6.2.5	Hipotese 5: Die skool oefen 'n invloed uit op die aanpassing van standerd ses-leerlinge	75

VII

6.2.5.1	Analise van response	75
6.2.5.2	Gevolgtrekking	76
6.2.6	Hipotese 6: Standerd ses-leerlinge het probleme binne die portuurgroep wat hul aanpassing in die sekondêre skool beïnvloed	77
6.2.6.1	Analise van response	77
6.2.6.2	Gevolgtrekking	77
6.2.7	Hipotese 7: Standerd ses-leerlinge wie se moeders werk het aanpassingsprobleme	78
6.2.7.1	Analise van response	78
6.2.7.2	Gevolgtrekking	78
6.2.8	Hipotese 8: Standerd ses-leerlinge wie blootgestel is aan egskeidings en wat deur enkelouers groot gemaak is het aanpassingsprobleme	79
6.2.8.1	Analise van response	80
6.2.8.2	Gevolgtrekking	80
6.3	Resultate van die faktoranalise	80
6.3.1	Hipotese 1: Standerd ses-leerlinge ondervind skolastiese- en aanpassingsprobleme as gevolg van swak studiegewoontes en -houding	82
6.3.1.1	Analise van response	82
6.3.1.2	Gevolgtrekking	83
6.3.2	Hipotese 2: 'n Ongesonde verhouding binne die self en tussen die self en die omgewing lei tot wanaanpassing	84
6.3.2.1	Analise van response	84
6.3.2.2	Gevolgtrekking	85
6.3.3	Hipotese 3: Sekere persoonlikheidseienskappe het 'n groot invloed op die standerd ses-leerling se aanpassing	86
6.3.3.1	Analise van response	86
6.3.3.2	Gevolgtrekking	87

VIII

6.3.4	Hipotese 4: Belangstelling is nie 'n beduidende oorsaak vir wanaanpassing in standerd ses nie	88
6.3.4.1	Analise van response	88
6.3.4.2	Gevolgtrekking	88
6.4	Samevattende gevolgtrekking	88
6.5	Samevatting	89

HOOFSTUK 7

Samevatting en aanbevelings

7.1	Inleiding	90
7.2	Samevatting	90
7.2.1	Die literatuurstudie	90
7.2.2	Die empiriese ondersoek	93
7.3	Gevolgtrekkings	94
7.4	Aanbevelings	94
7.5	Leemtes van die ondersoek	96
7.6	Slotopmerking	96

BIBLIOGRAFIE	97-106
--------------	--------

LYS VAN TABELLE

- Tabel 6.1 Biografiese- en Verhoudingsvraelys
- Tabel 6.2 Standerd ses aanpassing en gesinne se finansiële omstandighede
- Tabel 6.3 Standerd ses aanpassing en geslag
- Tabel 6.4 Standerd ses aanpassing en die grootte van die laerskool
- Tabel 6.5 Standerd ses aanpassing en werkende moeders
- Tabel 6.6 Standerd ses aanpassing en alleenouers
- Tabel 6.7 Standerd ses aanpassing en egskeidings
- Tabel 6.8 Faktore geïdentifiseer met die faktoranalise

HOOFSTUK I

PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1 Inleidende oriëntering

Baie leerlinge het met die aanvang van hulle sekondêre skoolloopbaan in 'n mindere of meerdere mate aanpassingsprobleme. Vir sommige skep dit weinig probleme, terwyl dit vir ander 'n traumatiese ondervinding is, wat in gedrags- en leerprobleme manifesteer (Makinde, 1984:68).

Die oorsake van aanpassingsprobleme kan nie net by die kind gesoek word nie, maar ook in die ontoereikende begeleiding van ouers en onderwysers (Van Niekerk, 1986:19). Wanneer die kind begin skoolgaan, begin die onderwysers en die portuurgroep 'n belangrike sosialiseringfunksie (Wiechers, 1982:67).

Volgens Van Niekerk (1986:163) is die verband tussen aanpassingsprobleme in die sekondêre skool en aanvanklike skoolgereedheid baie groot. Gesaghebbendes is van mening dat gebrekkige skoolgereedheid bydra tot die aanpassingsprobleme van die standaard sesleerling (Joubert, 1984:2).

Gesaghebbendes is dit eens dat tyd nie al is wat nodig is om die kind gereed te maak vir die vreemde en onbekende situasie nie. Ouers moet hulle opvoedingsinset so wysig dat die kind die geleentheid kry om sy ontwikkelingsagterstand in te haal. Die probleem word vererger omdat ouers dikwels onkundig is oor alles wat saamhang met hul kinders se skolasiese aanpassing (Kok, 1982:3). Baie ouers het self nie veel akademiese of skolasiese agtergrond nie.

Kruger (1983:30) is van mening dat indien die gesinssituasie nie opvoedkundig gesond is nie, dit die kind skade kan berokken wat slegs met groot moeite, en nooit volkome deur ander opvoedingsinstansies vergoed kan word nie. Instellings soos die skool het daarom 'n besondere verantwoordelikheid om wanaangepaste kinders te steun in hul ontwikkeling.

Die tempo, spanning en bedreigings van die twintigste eeu het die huisgesin binne gedring en 'n vrugbare teelaarde vir die opvoedkundige verwaarloosing van die kind geskep. Die skool, kerk en staat neem baie van die gesin se funksies oor, en talle ouers beskou die buitewêreld gevolglik as

verantwoordelik vir die opvoeding van hul kinders (Pretorius, 1987:5).

Tesame met die neiging om die verantwoordelikheid toenemend aan ander instansies oor te dra, is die erkenning van die gesin se belangrike opgawe ten opsigte van die opvoeding van kinders. Enkelouer-gesinne met 'n vroulike gesinshoof is besig om toe te neem. In sommige lande kan ongeveer 45 % van die kinders onder 18 jaar verwag om op een of ander stadium lid van so 'n gesin te wees. Die probleem hou besondere implikasies in vir Suid-Afrika met sy reeds hoë persentasie egskeidings (Kriegler, 1987:1; R.G.N., 1986:1-3).

Ontoereikende selfstandigwording vind plaas wanneer die kind affektief verwaarloos word en derhalwe nie wil waag nie. Dit gee aanleiding tot angs, onsekerheid, bedreigdhed, algemene basiese lewensonsekerheid en lei daarom tot aanpassingsprobleme. Affektiewe bemoeienis deur die gesin en onderwyser is daarom noodsaaklik (Van Niekerk, 1978:19).

Die ouers se rol as primêre voorkomende opvoeders word as van die hoogste belang beklemtoon. Gesaghebbendes soos van Jaarsveld (1985:78) identifiseer tereg 'n krisissituasie waarin ouers hulle bevind by die uitvoering van hul taak. Faktore wat kumulatief verminderende kommunikasiegeleenthede binne die gesin, en onsekerheid by ouers skep is onder meer:

- die stygende aantal werkende moeders en enkelouergesinne;
- 'n homogene gemeenskap met 'n duidelike sosiale struktuur wat as model vir die gesin kan dien, word in 'n toenemende mate vervang deur 'n heterogene gemeenskap met vae norme;
- die kerngesin funksioneer in toenemende sosiale isolasie met verminderende ondersteunende familie- en gemeenskapstrukture;
- 'n opvoedingsmilieu wat tegnologies, sosio-ekonomies en maatskaplik grootliks verskil van die milieu wat ouers as kinders geken het.

Ten spyte van genoemde faktore bly die gesin die mees aanpasbare en buigsame vorm van sosiale same-syn met 'n prosesmatige eerder as 'n statiese entiteit (Van Wyk et al., 1984:14). Ten spyte daarvan kom aanpassingsprobleme by die standerd ses-leerling redelik algemeen voor.

Naas die gesin het die onderwyser ook 'n baie belangrike voorkomende funksie. Kruger (1980:144-146) beveel aan dat die onderwyser in die primêre skool aandag moet gee aan daardie aspekte van persoonlikheids- en opvoedkundige voorligting wat die kind gereed sal maak vir toetrede tot die sekondêre skool.

Die persoonlikheid van die onderwyser en die stigting van 'n klasatmosfeer is belangrik vir die kind in die primêre skool. Dit dien as 'n grondslag vir die sosiale ontwikkeling want in die sekondêre skool moet die leerling in verskillende klasgroepe kan aanpas (Warren et al., 1984:643). Prinsloo (1985: 55) maak die stelling dat dit die primêre taak van die laer- en hoërskoolhoofde behoort te wees om 'n gesonde, geborge skoolklimaat te skep.

Van Jaarsveld (1986:1) wys op die belangrikheid van die onderwyser as die eerste professionele identifiserings- en verwysingsbron van leerlinge met aanpassingsprobleme.

Die groep/klas is die besondere ervaringsterrein van die leerling, en kan 'n belangrike voorkomende rol speel ten opsigte van aanpassingsprobleme. Die leerling het persoonlike behoeftes waaraan slegs deur interaksie binne die groep voldoen word (Basson, 1979:58; McCurdy et al., 1977:248). Alhoewel Huber (1984:74) die belangrike bydrae erken wat ouers, onderwysers en hoofde kan lewer om aanpassingsprobleme die hoof te bied, word die bydrae van die kind as passief gestel. Die kind wil egter groot word, en is daarom met selfverwesenliking besig. Die kind kan dit nie self doen nie, en het die steun, leiding, versorging en hulp van 'n volwassene nodig, om homself ten volle te kan ontplooi. Later bestaan hierdie steun juis daarin dat steungewing opsetlik beperk word. Dit is nodig sodat die kind oefening kan kry om selfstandig te handel volgens die norme wat geldig is binne sy eie kultuur. Volgende selfstandigheid is 'n voorvereiste vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool (Vrey, 1982:20).

Sosiale rolle bied aan die junior sekondêre kind geleentheid om sy idees van die self uit te toets (Sturm, 1980:105). Die terugvoering wat hy kry stel hom in staat om hierdie idees van die self te aanvaar, te wysig of te verwerp. Hierdie evaluering van die self is verantwoordelik vir die vorming van

'n selfkonsep wat die standerd ses-leerling se aanpassingsvermoë bepaal (Jacobs, 1982:28).

Dit is duidelik dat die versteurde opvoedingsverhoudings in die gesin hulle sal wreek en tot uitdrukking kom in die kind se verhouding tot die onderwyser, klasmaats, homself en die leeropgaaf (Hoffman, 1984:25).

Die onderskeid tussen genoemde verhoudings is kunsmatig maar het sin omdat dit die opvoedkundige kan help om die oorspronge van verhoudings- en aanpassingsprobleme met meer begrip te waardeer (Kizziar & Hagedorn, 1979:3).

Leerlinge in die junior sekondêre skoolfase kan nie hulle voorafgaande prestasiepeil van die primêre skoolfase volhou nie; hulle onderpresteer, hulle bou 'n weerstand teen skoolgaan en leer op, word potensiele vroeë skoolverlaters; hulle toekomskanse kry 'n knou omdat hulle besluite neem en beplan op grond van prestasies wat nie 'n ware weerspieëling van hulle potensiaal is nie - tot groot nadeel vir hulself en vir die land wat hulle potensiele bydrae so nodig het (Marais, 1986:134; Lamprecht, 1987:1-5).

1.2 Probleemstelling

Na aanleiding van die voorafgaande bespreking blyk dit dat baie leerlinge met die aanvang van hulle sekondêre skoolloopbaan in 'n mindere of meerdere mate aanpassingsprobleme beleef - wat manifesteer in gedrags- en leerprobleme (Makinde, 1984:68; Marais, 1987:1-3).

Ter wille van maklike inpassing en aanpassing in die sekondêre skool is dit noodsaaklik dat sowel die onderwyser in die sekondêre skool as sy kollega in die primêre skool, genoeg kennis sal hê van die ontwikkelingstand van die senior primêre en die junior sekondêre leerling. Alhoewel Kruger (1980:144-146) dit nie direk noem as 'n probleem nie, beveel hy aan dat onderwysers in die primêre skool aandag moet gee aan daardie aspekte van persoonlikheids- en opvoedkundige voorligting wat die kind sal help om gereed te maak vir toetrede tot die sekondêre skool.

Wanneer die kind van die primêre na die sekondêre

skool gaan word aanpassingsprobleme meestal vererger deurdat die kind op hierdie stadium reeds worstel met 'n identiteitskrisis, fisiese oriëntasie en 'n toenemende losmaking van die huisgesin (Pretorius, 1987:1-14; Silbergeld & Manderscheid, 1976:261).

Die standerd ses-leerling ondervind probleme met betrekking tot die fisiese voorkoms, aanvaarding binne die portuurgroep, die affektiewe, kognitiewe en heteroseksuele verhoudinge (Kizziar & Hagedorn, 1979:57). Nagenoeg veertig persent standerd ses-leerlinge bereik nie standerd tien nie. Die skool bied aan hierdie leerlinge nie voldoende sekuriteit nie, en die algemene emosionele ontwikkeling, die intellektuele ontplooiing en 'n gevoel van selfverwesenliking kom nie tot sy reg nie (Marais, 1986: 134; Makinde, 1984:68).

Gesaghebbendes wys daarop dat identifiseringsprobleme ontstaan ten opsigte van leerlinge met aanpassingsprobleme. Wanneer hierdie kinders onder die aandag van die departementshoof Opvoedkundige Leiding kom, is dit meestal met beroepskeuse of studieprobleme, terwyl die dieperliggende oorsaak eintlik aanpassingsprobleme is (Van Niekerk, 1987:10).

Louw (1987:4) wys daarop dat aanvaarding binne die gesin en portuurgroep, 'n voorvereiste is vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool. Daar is bevind dat leerlinge met 'n lae status binne die portuurgroep en die gesin 'n negatiewe selfbeeld het, en ook 'n negatiewe houding teenoor die skool openbaar (Benson & Weigel, 1980-81:16).

Gesaghebbendes is dit eens dat die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool verreikende gevolge vir die kind se akademiese voorring inhou (Kok 1982:1).

Aanpassing is 'n komplekse verskynsel en die meting en insluiting daarvan, vind meestal nie direk plaas in voorligting nie (Warren et al., 1984:643). Dit dui beslis op 'n dringende behoefte, aan 'n bruikbaar stelsel van aanpassingsmeting.

1.3 Die doel van die ondersoek

Die doel met die ondersoek is om te bepaal watter faktore die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool beïnvloed.

1.4 Metode van ondersoek

Die ondersoek val uiteen in 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek. Die literatuurstudie sal hoofsaaklik toegespits wees op 'n deurskouing van vorige navorsing op die gebied van aanpassing. Verder sal die belangrikste faktore wat aanpassing in die sekondêre skool beïnvloed bespreek word.

Die empiriese ondersoek behels die afneem van die volgende ses toetse: die Hoërskool Persoonlikheids Vraelys (HSPV); Kodus-belangstellingsvraelys en die PHSF-aanpassingsvraelys. Verder sal 'n biografiese vraelys voltooi word om die sosio-ekonomiese status van die leerlinge te bepaal. Gegewens soos geslag, ouderdom, jare skoolbywoning, soort skool, gesinsgrootte, aantal kinders in die gesin en posisie word uit die vraelys gekry of afgelei.

Die invloed van persoonlikheid, belangstelling, studiegewoontes, sosiale- en fisiese ontwikkeling en die invloed van elk van bogenoemde faktore (aangleg, belangstelling, persoonlikheid en sosiale) op die aanpassing van die kind in die sekondêre skool, word met behulp van meervoudige regressie-analise bepaal.

Hoofstuk 2 sal 'n uiteensetting gee van die wese van die junior sekondêre skoolkind. Die kognitiewe emosionele, sosiale, godsdienstige en fisiese ontwikkeling van die kind sal bespreek word. Daar sal gepoog word om vas te stel tot watter mate die standerd ses-leerling se selfkonsep en aanpassing in die sekondêre skool deur genoemde ontwikkelings beïnvloed word.

In hoofstuk 3 sal 'n bespreking gegee word van die voorligting aan die leerling in die junior sekondêre fase in Transvaal. Besondere aandag sal aan die funksionering van die voogstelsel in Transvaal gegee word.

Hoofstuk 4 sal 'n bespreking gee van die rol wat die gesin, die skool en die persoonlikheidsontwikkeling van die standerd ses-leerling speel in sy aanpassing.

Die empiriese ondersoek word in hoofstuk 5 en 6 uiteengesit. Die metode van ondersoek word in hoofstuk 5 aangebied met spesiale verwysing na die meetinstrumente wat gebruik is, die gebruik van die veran-

derlikes, die keuse van proefpersone en inligting oor statistiese tegnieke.

Hoofstuk 6 bied 'n uiteensetting van die navorsingsresultate en die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings word in hoofstuk 7 aangebied.

1.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is 'n inleidende oriëntering gegee ten opsigte van die tema. 'n Uiteensetting is gegee van die probleem, die doel en metode van die ondersoek wat ook kortliks bespreek is.

In hoofstuk 2 sal die aandag op die wese van die junior sekondêre skoolkind fokus.

HOOFSTUK 2

DIE WESE VAN DIE LEERLING IN DIE JUNIOR SEKONDÊRE FASE

2.1 Algemene ontwikkelingstendense

Die sekondêre onderwys word in twee skoolfasen naamlik die junior sekondêre skooljare-sewe (st. 5) tot nege-(st. 7) en die senior sekondêre skoolfase skooljare tien (st. 8) tot twaalf (st. 10)-verdeel. Gedurende die junior sekondêre skoolfase bevind die leerling homself in die pre-puberteit - of vroeë adolessente stadium. Hierdie stadium word veral gekenmerk deur geslagtelike rypwording van die kind met die daarmee gepaardgaande psigiese, geestelike en persoonlikheidsveranderinge (Silbergeld & Manderscheid, 1976:262). Veral wat die dogter betref is daar 'n toename in volwasse gedragseienskappe, met 'n afname in kinderagtige gedrag (Kahn & Wright, 1980:12; Kruger, 1980:75). Behalwe fisiese groei en seksuele rypwording vind daar gedurende puberteit ook intense emosionele, sosiale, kognitiewe en persoonlikheidsontwikkeling plaas (Everhart, 1982:169).

In die begin van die adolessente tydperk is die kind nog afhanklik van volwasse steungewing, toon weinig belangstelling in die teenoorgestelde geslag en verwag om deur ouers en familie gesteun te word. Die kind is in sy denke nog konkreet gebonde en besit nog nie die vermoë om algemene beginsels te hanteer nie (Gouws, 1980:18; Louw et al., 1984:361).

Standaard ses lui 'n nuwe fase in die kind se skoolloopbaan in. Onstabiliteit is een van die vernaamste kenmerke van hierdie pre-adolessente periode. Hierdie onstabiliteit kan basies herlei word na die behoefte aan sekuriteit. Die fisiese en psigiese veranderinge wat met seksuele ryping gepaardgaan is so intens, dat die vroeë-adolescent onseker oor homself en sy vermoëns voel. Die groter eise wat sy ouers en die skool aan hom stel, verhoog hierdie gevoel van onstabiliteit (Warren et al., 1984:647).

Aangesien die kind se vordering en aanpassing op skool so nou met sy ontwikkeling verband hou, is dit nodig om kortliks enkele van die vernaamste aspekte van die pre-adolessente fase te bespreek (Adams, 1980:12). Hierdie aspekte word om praktiese redes onderskei, maar mag nie geskei word nie. Die aan-

houdende oorweging van al hierdie aspekte is noodsaaklik sodat die kind as mens vooropgestel word.

2.2 Kognitiewe ontwikkeling

Idees of begrippe sowel as objekte, mense en hul houdinge teenoor hom verkry belangrikheid vir die adolessent slegs wanneer hy bewus word van hul betekenisvolheid vir hom, en die implikasies daarvan vir sy eie identiteit (Warren et al., 1984:646). Die graad van persoonlike bewustheid van die adolessent, dit wil sê van homself en die wêreld rondom hom, is afhanklik van sy kognitiewe ontwikkeling. Die mens kan egter nie die affektiewe en die kognitiewe van mekaar skei nie. Die mens kan dus nooit 'n volkome kognitiewe en objektiewe voorstelling van sy self-identiteit maak nie (Terblanche, 1981:82).

Die vinnige tempo waarteen liggaamlike veranderinge plaasvind, dra heelwat daartoe by dat die ewe vinnige veranderinge wat op kognitiewe terrein plaasvind nie eens raakgesien word nie (Kahn & Wright, 1980:119).

Wanneer die kognitiewe ontwikkeling van die kind bestudeer word, moet dit nooit los van die kind se totale ontwikkeling gesien word nie (Benbow & Stanley, 1980:119). Die standerd ses-leerling bevind hom aan die begin van die formeel-operasionele denkstadium. Die kind is in staat tot evaluering van sy situasie in die sekondêre skool, slegs vanweë sy formele denke. As gevolg van 'n gebrek aan ervaring en persoonlikheidsprobleme is hy dan ook in staat tot depressies vanweë die diskrepansie van wat is en kan wees. Daarom word pogings aangewend om homself meer aanvaarbaar te maak, soos beheptheid met haarstyle, kleredrag ensovoorts (Kizziar & Hagedorn, 1979:10). Sou die pogings tot aanvaarding slaag, dra dit tot die vorming van 'n positiewe selfkonsep, met sy spesifieke handelingsgeneigdheid by, dit is noodsaaklik vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool (Everhart, 1982:178).

Om die struktuur van formele denke te bepaal is 'n moeilike taak omdat die mens nie van sy eie denkhandeling bewus is nie, maar slegs van die produk van sy denke. In die puberteit wil die kind tot die essensie en sin van dinge deurdring. Die ontdekking van sy eie innerlike wêreld maak hom meer vatbaar en

bewus van abstrakte verhoudings, en van die noodsaaklikheid van logiese, geordende en kritiese denke (Kok 1982:6). Die leerinhoud van die junior sekondêre fase moet dus aansluit by hierdie wyse van betekenisgewing aan die wêreld, en moet daarop gemik wees om die kind te leer om selfstandig te dink (Veldman & Sanford, 1984:632).

In die junior sekondêre fase word ook 'n ernstiger werkhouding verwag. Dit impliseer ondermeer dat die kind beter en langer moet kan konsentreer, hoewel hy dit juis in hierdie fase dikwels moeiliker vind om te konsentreer (Güldenpfennig, 1985:2-8). Die kind moet voorberei word om gereed te wees vir die eise wat aan hom in die sekondêre skool gestel sal word.

2.3 Die verband tussen fisiese ontwikkeling en self-konsep

Daar is 'n snelle vermeerdering in lengte en gewig net voor, en gedurende die vroeë-adolessensie, met dogters gewoonlik 'n jaar of meer vroeër as die seuns. Die uitermatige groei gee aanleiding tot potsierlike bewegings. Tussen ongeveer 11 en 15 jaar vind seksuele veranderinge ook plaas as een van die mees dramatiese veranderinge in die mens se lewe. Die blote veranderinge (lengte, gewig en seksueel) is egter nie so belangrik as die gevolge daarvan nie. Die betekenis daarvan vir die kind in sy volwasse wordingsverdiens vermelding (Jones, 1980:155).

Die seun of dogter moet nou leer om die seksuele drange te beheer in 'n gemeenskap wat juis 'n beperking plaas op die uitleef van sy of haar seksdrange. Skuldgevoelens as gevolg van masturbasie wat veral by seuns voorkom, word ervaar (Stain & Kerr, 1981:234).

Menstruasie beteken vir die adolessente dogter meer as die verskyning van 'n fisiologiese verandering. Dit is 'n simbool van seksuele volwassenheid en van haar toekomstige rol as vrou en moeder. In talle gevalle ontwikkel negatiewe gevoelens teenoor menstruasie. Die liggaamsgroei veroorsaak ook dikwels vermoeidheid. 'n Negatiewe aanmerking oor 'n jeugdige se voorkoms of sy "luiheid" wat in werklikheid vermoeidheid mag wees, kan so sterk affektief beleef word, dat die kind se kognitiewe omgang met

die werklikheid in die skooldidaktiese situasie daardeur gerem kan word (Kok, 1982:5; Huber, 1984:75).

Ten spyte van die oorvloed beskikbare leerstof, bereik talle kinders adolessensie sonder dat hulle voldoende deur hulle ouers voorberei is, op die veranderinge wat hulle te wagte kan wees. Die standerd ses-leerling het 'n behoefte aan outentieke kennis sonder moralisering ten opsigte van die seksuele. In baie gevalle kry die kind stukkies en brokkies inligting van maats wat deurspek is met halwe waarhede. Die standerd ses-leerling bereik daarom die hoërskool met onvoldoende kennis van die seksuele (Louw et al., 1984:356).

Dwarsdeur die ontwikkeling van die kind, maar veral tydens die adolessensie is daar 'n noue verband tussen die liggaamlike ontwikkeling en die persoonlikheidsontwikkeling van die individu. Die fisieke self is meer van sentrale belang tydens adolessensie as in enige ander tydperk van die mens se lewe (Lipsitz, 1980:17).

Basiese fisiese veranderinge maak die adolessent meer bewus van sy liggaam. Alhoewel die vroeë-adolessent weet dat ander sy fisiese voorkoms krities beoordeel, is sy eie belewing van sy fisiese voorkoms nog belangriker as hoe hy in die oog van 'n objektiewe waarnemer daar uitsien (Adam, 1980:97).

Aangesien die liggaamsbeeld gedurende adolessensie van primêre belang is vir die selfkonsep, is 'n oordrewe gemoeidheid met die liggaam en voorkoms begryplik. Die selfkonsep sluit veel meer as die liggaamsbeeld in, maar die invloed van die liggaamsbeeld op die selfkonsep, is ook veel meer as wat die liggaamsbeeld as komponent van die selfkonsep aandui. Dit is deur die liggaam, wat die mens tot die wêreld toetree en verhoudings stig (Bronberg et al., 1980:135). Hierdie verhoudings kan saamgevat word as positief of negatief. As sy verhouding met die portuurgroep en ander mense wat vir hom belangrik is, hoog geag en aanvaar word, aanvaar hy homself (Terblanche, 1981:84). Dit dra by tot 'n positiewe selfkonsep wat 'n deurslaggewende rol speel ten opsigte van die wyse waarop vreemde of angswekkende situasies gehanteer word (Du Plessis, 1985:39).

2.4 Emosionele ontwikkeling

Preston (1984:39) is van mening dat dit veral die 13- tot 14-jarige is wat op emosionele gebied baie aanpassings moet maak. Dit gebeur dan ook dikwels dat ouers en volwassenes nie sy buie verstaan nie (Sturm, 1980:105). Hierdie optrede hou verband met 'n gevoel van ontoereikendheid.

Die belangrikste taak van die kind op skool, is om te leer. Daar is egter 'n noue verband tussen die leerling se skoolprestasie en sy emosionele lewe. Die kind het grondliggend 'n behoefte om in die skool te presteer. Mislukkings sal gevolglik verskeie emosies opwek soos woede en selfbejammering. Hierdie frustrasies tesame met 'n swak waaghouding lei somtyds tot aanpassingsprobleme in standerd ses (Lovell, 1980:312).

Dit is belangrik dat ouers moeite sal doen om die emosionele probleme van die pre-adolescent te begryp. Kinders toon verskillende simptome van gedragsafwykings wat in verband staan met emosionele probleme soos: oordrewe skaamte, oormatige stryd-lustigheid, woede uitbarstings, onoplettendheid, gebrek aan konsentrasie en 'n gedurige aandagtrekkery. Ouers en onderwysers moet probeer verstaan waarom hy in spesifieke situasies só optree (Rech, 1985:68). Indien die adolescent bewus is dat sy ouers die problematiese situasies waarin hy hom bevind, probeer verstaan, kan dit daartoe lei dat daar 'n gevoel van kameraadskap en wedersydse vertroue ontwikkel (Eichhorn, 1980:72).

Gouws (1980:23) wys daarop dat die pre-adolescent sekere emosionele behoeftes het wat bevredig moet word soos die volgende:

- 'n Bevredigende ouerhuis met liefde, aanvaarding en 'n gelukkige atmosfeer. Hy is op hierdie stadium nog nie baie bekommerd oor die algemene voorkoms, styl en netheid van die huis nie (Pretorius, 1987:5-7).
- Aktiewe, opwindende ontspanning: Die 13- tot 14-jarige seun hou van rowwe aktiwiteit, avontuur en nuwe ondervinding. Die dogter hou meer van kalmer aktiwiteite. Albei verlang egter 'n verskeidenheid en baie vryheid (Kahn & Wright, 1980: 161).

- Stoflike gemak: Hy hou daarvan om te eet en veral snoepgeregte tussen maaltye. Hy wil nie op hierdie stadium daarop gewys word om iets versigtig te doen of baie skoon te wees nie (Kok, 1982: 16).

Volwassenes moet moeite doen om te aanvaar dat die pre-adolescent ander behoeftes het. Deur hulle te aanvaar, hulle aan te prys en aan te moedig, ontwikkel 'n positiewe selfbegrip. Ouers wat konsekwent, maar soepel in hul dissipline is, dwarsboom nie die kind se selfstandigheidsontwikkeling nie, en vergemaklik die oplossing van emosionele probleme (Rech, 1985: 68).

Vervolgens word op die sosiale ontwikkeling van die adolescent gefokus.

2.5 Sosiale ontwikkeling

Die sosiale ontwikkeling van die adolescent hang ten nouste saam met sy strewe na onafhanklikheid. Een van die belangrikste kenmerke van die pre-adolescentefase is die emansipasie uit die ouerhuis (Gouws, 1980:21).

Flitner (1966: soos aangehaal deur Kok, 1982:7) beskryf die pre-adolescent as iemand wat drie dinge gelyktydig probeer saamvat, wat onmoontlik is. Hierdie dinge is 'n rol en plek in die samelewing, sosiale goedkeuring en 'n individuele lewe. Dit raak noodwendig die pre-adolescent se verhouding met sy ouers en ander volwassenes, sy portuurgroep, lede van die teenoorgestelde geslag en die keuse van 'n toekomstige loopbaan (Jacobs, 1987:3).

Die pre-adolescent wil weet dat hy buite sy ouerhuis aanvaar word. Dit gee aan hom 'n gevoel van eie identiteit, hy word nou deur ander aanvaar, omdat hy, hy is en nie omdat hy sy ouers se kind is nie.

Ouers vind dan ook dikwels dat dit vir die pre-adolescent belangriker is wat sy maats van hom en sy gedrag dink as hulle (Hill, 1980:45). Die portuurgroep en die rol wat dit speel sal in hoofstuk 4 in meer besonderhede bespreek word.

Die emansipasie van die pre-adolescent van die gesin geskied nie sonder ambivalensie nie, enersyds omdat die ouers onwillig is om die kind los te laat. An-

dersyds omdat die kind dikwels die behoefte het om sy ouers te verkleineer en te kritiseer, hoewel hy nog diep afhanklik van, en innig verknog is aan hulle. Hy wil graag 'n mate van onafhanklikheid hê en self beslissings daarvoor neem. Telkens eis hy sekere voorregte sonder dat hy bereid is om die verantwoordelikhede daaraan verbonde te aanvaar (Huber, 1984:79). Die standerd ses-leerling se sosiale ontwikkeling speel 'n belangrike rol in sy aanpassing in die sekondêre skool. Dit is duidelik dat die deursnee standerd ses-leerling reeds worstel met 'n magdom probleme, wanneer hy met 'n nuwe skoolopset gekonfronteer word (Veldman & Sanford, 1984:637).

Le Roux (1986:59) meld dat die volgende faktore binne die gesin 'n belangrike rol speel in die standerd ses-leerling se sosiale ontwikkeling:

- Die hoeveelheid lede in die gesin: Die standerd ses-leerling wat die enigste kind is, het 'n totaal ander ondervinding van sosiale ondervinding en sosiale kontak as die wat broers en suster het.
- Sosiale opvoeding in die gesin: Sommige kinders is gewoon aan die regte maniere en weet hoe om hulle in feitlik enige situasie te gedra, terwyl andere hierdie belangrike sosiale opvoeding moes ontbeer. Grotevant (1980:120) verwys in hierdie verband na die kritiese evaluering van andere, en homself deur die pre-adolescent. Dit is belangrik om te weet dat sommige kinders, sulke situasies wat hulle nie kan hanteer nie, met angs ervaar (Du Plessis, 1985:39-42).
- Vryetydsbesteding van die gesin: Sommige kinders bring byna al hulle tyd by hulle vriende deur, terwyl ander weer nooit mag uitgaan nie.

Ook die onderwyser speel 'n belangrike rol in die sosiale ontwikkeling van die standerd ses-leerling waar dit gaan om die opvoedingsverhouding tussen volwassene en kind. Gesaghebbendes wys ook op die onderwyser se aandeel in die soort selfbeeld wat by sy leerlinge kan ontstaan. Die onderwyser moet ook begrip hê vir die kind se toenemende selfstandigwording en voldoende geleentheid daarvoor skep (Kok, 1982:8; Preston, 1984:39-41).

Sosiale aanpassing in die gesin en gemeenskap is saam met veral aanvaarding binne die portuugroep, 'n onontbeerlike voorvereiste vir die standerd ses-

leerling se suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool.

Die aandag word nou op die godsdienstige ontwikkeling van die junior sekondêre skoolkind gevestig.

2.6 Godsdienstige ontwikkeling

Adolescente het 'n behoefte aan 'n God (Kizziar & Hagedorn, 1979:117-127; Jordaan, 1986:62; Kruger, 1980:69). Teen die tiende, elfde jaar begin kindergodsdiens 'n merkbare verandering ondergaan, die naïewe kinderlikheid van vroeër word verloor. Fantasie bevredig die kind nie meer nie.

Die meeste pre-adolescente begin in toenemende mate hipoteses te formuleer, abstrak te dink, en kan besef van wat is en kan wees. Dit veroorsaak dat bepaalde religieuse stelsels krities beskou word. Intense besprekings word gevoer oor alternatiewe stelsels, of die voor- en nadele van bestaande stelsels (Louw et al., 1984:364).

As gevolg van formeel-operasionele denke kry gedeeltes uit die Bybel wat voorheen net letterlik betekenis gehad het, nou ook geestelike betekenis. Die kind begin aan God in abstrakte terme dink, en begryp dat God onsienlik en alomteenwoordig is. Die simboliese van die godsdiens sentreer dan al minder om konkrete gebeurtenisse, soos Daniël in die leeu-kuil of die wonderwerke van Jesus. Die swaartepunt word toenemend die kennis, gevoel en geloof waarin hy 'n afhanklike, eindigende, temporele persoon in die gemeenskap is met die ewige, genoegsame, blydelike God wat hom in Christus uit liefde met die mens bemoei (Kruger, 1983:35; Landman, 1986:98).

Gedurende die junior sekondêre fase kom daar 'n geleidelike verskil en teenstelling tussen die seun en dogter ten opsigte van godsdiens. By die seuns tree verstandelike insig, abstrakte denke en begrip gaandeweg sterker op die voorgrond, terwyl hulle skaam voel oor te veel gevoelsuitinge. By die dogter tree die gevoelslewe nou meer na vore. Godsdiens is vir hulle iets teer en gevoelsvol (Kok, 1982:9).

Die pre-adolescent se godsdienstige lewe vertoon onder andere die volgende kenmerke: Sy rasonale benadering en sy emosionele onstabiliteit oefen gesamentlik 'n groot invloed uit en lei soms tot oordre-

we skuldbesef en diepe terneergedruktheid (Burger, 1987:6). Sy godsdienstige lewe word gekenmerk deur sterk neigings tot twyfel, omdat hy nog onseker is van homself, sy eie plek en doel in die lewe. Hy soek na 'n eie identiteit, bid nie graag in die openbaar nie omdat hy selfbewus is en gebed sien as 'n persoonlike omgang met God (Stone & Church, 1979: 498; Kok, 1982:9).

Die ouer en onderwyser moet besef dat die standerd ses-leerling 'n behoefte het aan outentieke kennis in sy godsdienstige opvoeding, terwyl die voorlewing van godsdienstige norme 'n belangrike plek inneem. Dit is noodsaaklik dat hy die nodige opvoedingsteun ontvang, wat aan hom die nodige kennis sal verskaf, sodat hy van onnodige twyfel en pogings om kunsmatige versoenings te weeg te bring, gevrywaar word (Louw et al., 1984:364).

Die standerd ses-leerling leef in 'n siekgeworde wêreld waarin hy in nood verkeer en opvoedingshulp dringend nodig het (Jordaan, 1986:62). Volgens ander gesaghebbendes poog negatiewe wêreld- en lewensbeskouinge om die kind te vervreem van die behoudende krag van sy eie godsdienstige oortuigings. Dit skep by die kind verwarring en 'n geleidelike wegbeweging van behoudende norme (Jacobs, 1987:4).

Gesaghebbendes is dit eens dat selfkonsep nie alleen met gedrag verband hou nie, maar in werklikheid die bepaler van gedrag is (Terblanche, 1981:88; Vandenbulke, 1984:75). Daarom is opvoeding so noodsaaklik om 'n verdraaide selfkonsep, as gevolg van skadelike en stremmende skuldgevoelens deur negatiewe godsdienstebeleving, die hoof te bied (Rech, 1985:66).

Die standerd ses-leerling wat aanpassingsprobleme openbaar, mag onder andere ook probleme in sy godsdienstige ontwikkeling ondervind, wat so bydra tot sy wanaanpassing in die sekondêreskool.

Die morele ontwikkeling word nou van nader beskou.

2.7

Morele ontwikkeling

Die morele ontwikkeling van die standerd ses-leerling, word baie duidelik beïnvloed deur sy kognitiewe ontwikkeling, en meer spesifiek sy formeel-operasionele denke. Die verloop en ontplooiing van die sedelike lewe vertoon 'n sekere chronologiese orde.

Hierdie orde is afhanklik van faktore wat in samehang, die bewuswording en die onderskeiding tussen die toelaatbare en ontoelaatbare bevorder of belemmer (Kok, 1982:8).

Die standerd ses-leerling is toenemend in staat om morele norme te konseptualiseer en te veralgemeen. Die vermoë om morele konsepte te verstaan beteken dat die kind kan onderskei tussen moraliteit wat op vaste reëls gebaseer is en moraliteit wat op beginsels gebaseer is (Makinde, 1984:13). Daar is 'n geleidelike oorgang vanaf heteronome na outonome oordeel. Heteronome moraliteit berus op neergelegde reëls, terwyl outonome moraliteit en oordeel, berus op 'n eie oordeel en oortuiging (Hoffman, 1980:170).

Die pre-adolescent se omgang met norme is deel van sy soeke na eie identiteit. Die kind moet eers die beginsels ontdek wat reëls onderlê. Hierdie beginsels moet dan getoets word voordat hy dit self kan aanwend as kriteria vir sy eie morele oordele. Dit verklaar die somtyds barbaarse en verwerplike gedrag wat deur pre-adolescente geopenbaar word (Everhart, 1982:178). Alhoewel dit vir ouers en onderwysers onaanvaarbaar is, is die gedrag deel van 'n soeke na eie identiteit, en 'n poging om uiteindelik 'n vaste waarde sisteem daar te stel (Hauser, 1981:309-320).

Ouers en onderwysers moet 'n milieu skep waarin die kind gelei kan word om sy gewete te ontplooi en te verfyn tot 'n sensitiewe instrument met rigtinggewende krag. Die verfyning van die gewete is 'n ingewikkelde taak, en dit veronderstel die ontwikkeling na 'n innerlike (outonome) moraliteit, en 'n sterk sin vir verantwoordelikheid, wat deur 'n goed ontwikkelde wil tot uiting kom (Huber, 1984:74).

Gesaghebbendes het bevind dat die peil van morele oordeel wat die kind op tien jaar bereik het, tot 'n hoë mate dwarsdeur adolessensie konstant bly. Hulle het ook bevind dat die norm soos deur die ouer voor-geleef, die standaard sal wees wat die kind sal naleef. Hulle uitspraak dat verskillende sosiale klasse, verskillende waardesisteme huldig oor wat "reg en verkeerd" is, het verdere belangrike opvoedkundige implikasies. Genoemde uitsprake wys op: die belangrike taak van die onderwyser in die primêre skool (Kruger, 1980:144-146), die kwesbaarheid van die moderne gesin (Pretorius, 1987:1-13), en die invloed van die sosiale klas (Chen & Fresko, 1982:114-121).

Normatiewe gedrag is 'n voorvereiste vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool.

2.8

Samevatting

Die invloed van die kognitiewe-, fisiese-, emosionele-, sosiale-, godsdienstige-, en morele ontwikkeling op die standerd ses-leerling se selfkonsep en aanpassing in die sekondêre skool is bespreek.

In hoofstuk 3 sal 'n bespreking van die voorligting aan die junior sekondêre leerling in Transvaal gegee word.

HOOFSTUK 3

VOORLIGTING AAN DIE LEERLING IN DIE JUNIOR SEKONDÊRE FASE IN TRANSVAAL

3.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstuk is die wese van die standerd ses-leerling bespreek. Daar is gepoog om aan te toon tot watter mate ontwikkeling die standerd ses-leerling se aanpassing beïnvloed.

"Een van die primêre doelstellings van opvoedkundig-akademiese voorligting is om leerlinge skolasties in die skool in te skakel en om aan hulle al die geleenthede te bied om optimaal te presteer" (Kruger, 1987:29). Voorligting het dus veel by te dra tot die in- en aanpassing asook oriëntering van leerlinge, maar veral van die standerd ses-leerling.

In hierdie hoofstuk word die aandag op beskouinge oor voorligting, gedifferensieëde onderwys en die voogstelsel in Transvaalse skole gevestig.

3.2 Beskouinge oor voorligting

Volgens Kruger (1980:7) vind voorligting plaas in elke situasie waar daar bewustelik en onbewustelik opgevoed en onderwys gegee word. Oosthuizen et al., (1981:66) wys ook daarop dat voorligting opvoeding is. Voorligting is die verantwoordelike bemoeienis wat die opvoeder met elke kind as individu maak, om hom te steun in die optimale ontplooiing van al sy moontlikhede om hom te bring tot verantwoordelike, mondige uitvoering van sy lewensroeping (Kruger, 1980:7; Beukes & Weideman, 1983:5).

Marais (1982:20) verskil van die uitgangspunt van Landman, Groenewald, Nel & Sonnekus se ontleding van die term voorligting. Genoemde skrywers beweer dat dit dui op 'n handeling waar die kweek van 'n waardebeseft afwesig is. Omdat daar nie sprake van keuses is nie, is die term onvoldoende om die aktiwiteite binne die opvoedingsituasie in te sluit. Marais wys op 'n omskrywing van die Vaktaalburo en kom tot die gevolgtrekking dat voorligting as term binne die opvoedingsituasie ingesluit word. Voorligting is 'n handeling tussen 'n hulpbehoewende en 'n hulp-

gewende persoon wat impliseer hulpverlening, steun-gewing, raadpleging en leiding deur 'n opvoeder aan 'n jeugdige (Marais, 1982:21; Makinde, 1984:41-44).

Kruger (1980:7) wys op die voorligter se verantwoordelike bemoeienis met die kind om hom te steun in die voorkoming en uitskakeling van faktore wat sy geestesgesondheid kan versteur. Daarom val die aanpassingsprobleme van die standerd ses-leerling binne die terrein van skoolvoorligting (Gibson & Mitchell, 1982:24-25).

In die lig van die aanvaarding van Beginsel 4 in die Witskrif oor onderwysvoorsiening in die R.S.A., moet die voorsiening van onderwys op opvoedkundig verantwoordbare wyse onder andere op die behoeftes van die individu gerig wees. Daarom is 'n studie van die voorligting veral hoe dit in die praktyk daaruitsien aan die junior sekondêre skoolkind noodsaaklik. (Buys, 1984:10-11; Van Schalkwyk, 1986:78-79).

3.3

Die skool en die stelsel van gedifferensieerde onderwys

'n Treffende ooreenkoms tussen alle kinders is dat hulle gelykwaardig is. Kinders verskil egter ten opsigte van hul verstandelike vermoëns, aanleg en belangstellings, temperament, emosionaliteit en taalbeheersing (Kruger, 1980:22). Daarom kan ook gesê word dat alle kinders ook ongelyk is (Veldman & Sanford, 1984:629-644). As gevolg van hierdie ongelykheid is dit nodig dat die skool op so 'n wyse georganiseer word, dat elke leerling sy moontlikhede ten volle kan ontwikkel. Om vir sodanige onderwys voorsiening te maak is 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys noodsaaklik (Makinde, 1984:10; Visser et al., 1982:248).

Die doel van gedifferensieerde onderwys is om nie net die massa raak te sien nie, maar elke kind in sy besondere situasie. Op hierdie wyse kan 'n intieme klimaat geskep word waar die ken-, vertrouens- en die gesagsverhouding heers. Gedifferensieerde onderwys wil 'n onderwys daar stel wat poog om aan die fundamentele behoeftes van alle leerlinge te voorsien, maar ook voorsiening te maak vir die ontplooiing van die moontlikhede van elke individuele kind (Kruger, 1980:22; Joubert, 1982:21).

Om werklik aan die behoeftes van individuele leerlinge te voldoen is voorligting noodsaaklik. Onderwys is in vier skoolfases van drie jaar elk verdeel. Daar word ook verder gedifferensieer deur die daargestelling van gewone primêre skole, spesiale klasse en -skole. Daar is ook verskillende studierigtings waarbinne vakke op laer-, standaard- of hoërgraad aan sekondêre skole geneem kan word. Vir leerlinge met spesifieke begaafdheid en talente is ook kunst- en balletskole en buitekurrikulêre sentrums gestig. Vanaf 1981 is daar ook vir hoogsbegaafde leerlinge vanaf standerd twee en hoër op voorsiening gemaak. In kort kan daar gesê word dat in 'n groot mate voorsien word in die behoeftes van elke individuele leerling (Liebetrau, 1982:27-28; R.G.N. 1981:1-14).

Die volgende is veral van belang vir die bespreking van die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skoolfase. Gedurende hierdie skoolfase is die onderwys van 'n breë algemeen vormende inslag, meeste vakke verpligtend en geen gedifferensieerde leerplanne mag aangebied word nie. Die leerstof moet egter gedifferensieerd aangebied word volgens die opvoedkundige behoeftes van bepaalde klasse of groepe leerlinge (Kruger, 1980:24). Volgens die indeling van vier skoolfases is die standerd vyf-leerling deel van die junior sekondêre fase alhoewel hy nie dan al na die sekondêre skool oorgeplaas word nie. 'n Stelsel van gedifferensieerde onderwys waarin vir die standerd ses-leerling met aanpassingsprobleme voorsiening gemaak word, is nie moontlik tensy dit gepaard gaan met 'n doeltreffende voorligtingsdiens nie (Kruger, 1980:34).

3.4 Voorligting as opvoedkundige hulpdiens

Voorligting is opvoeding wat inliggende en steunegewende bemoeienis met die kind in nood maak (Kruger, 1980:17).

3.4.1 Aard, wese en omvang van voorligting

Voorligting is opvoedkundig van aard en gedifferensieerde onderwys kan nie daarsonder slaag nie omdat elke leerling een of ander tyd in nood verkeer (Visser et al., 1982:251).

Die standerd ses-leerling se opvoedingsnood verskil van die van kinders in ander fases. Daar is ook on-

derlinge verskille tussen die behoeftes van 'n groep standerd ses-leerlinge (Warren, et al., 1984:893-900). 'n Studie van die standerd ses-leerling se aanpassing mag nooit sekere aspekte van die kind se ontwikkeling (fisies, emosioneel of godsdienstig) oorbeklemtoon nie. Die voorligter se benadering mag nooit eensydig wees nie, want die kind beleef alle aspekte baie intens (Benson & Wiegel, 1980-81:18).

Die omvang van voorligting word bepaal deur die uitdagings waarmee die kind gekonfronteer word. Dit spreek vanself dat 'n intensiewe en doeltreffende organisasie nodig is om die wye terrein doeltreffend te dek (Kruger, 1980:46).

Die voorligtingsdiens funksioneer met behulp van 'n hoofkantoor, verskillende hulpdienste wat oor die provinsie versprei is en die personeel in die skole (Voorligtingonderwysers en vak-/klasonderwysers). Elke onderwyser het 'n plig ten opsigte van voorligting (Visser et al., 1982:260).

Om verskeie redes is die skool nie in staat om die verantwoordelikheid alleen met die ouer te dra nie. Die Transvaalse Onderwysdepartement maak daarom voorsiening dat bepaalde hulpdienste die skool in die verband ondersteun. Een van hierdie hulpdienste is die Opvoedkundige hulpdiens, en is deel van die onderwysstelsel. Dit funksioneer nie buite die onderrig en opvoeding nie, maar vanuit die kind se besondere skool-, leer-, gesins- en volwassewordingsituasie. Hierdie hulpdiens word nie op die onderwys afgedwing nie, maar vloei spontaan daaruit voort (De Necker, 1987:1-23).

Die opvoedkundige hulpdiens se doel is onder andere om elke leerling (hetsy normaal of gestrem) korrek te plaas in die tipe skool, klas of opleidingsentrum waar hy met sy besondere aard volwasse kan word. Die hulpdiens moet verseker dat daar in die beste belang van alle kinders opgetree sal word. Om hul taak te volvoer, moet hulle die kinders deeglik leer ken om 'n korrekte evaluering van die gestremdheid of probleem te maak. Dan eers kan toepaslike aanbevelings ten opsigte van korrekte plasing en hulpverlening gedoen word. Die hulpdiens bly direk betrokke by die hulpverleningsgebeure self (Van Schalkwyk, 1986:164).

'n Goed ontwikkelde hulpdiens sal onder meer die volgende moet insluit:

Ortopedagogiese-, Ortodidaktiese-, Sosio-pedagogiese-, Beroepsoriënterings-, Spraak-terapeutiese en Arbeidsterapeutiese diens (Van Schalkwyk, 1986: 164; Kruger, 1980:47).

Die hulpdiens moet ook aan ouers die nodige voorligting en leiding verskaf ten einde hul toestemming begrip en samewerking te verkry (Makinde, 1984:96-100; Van der Westhuizen, 1986:107).

Die taak van genoemde dissiplines sal nie in besonderhede hier behandel word nie. Slegs dit wat tersake is ten opsigte van die probleem sal in die volgende hoofstukke bespreek word. Vervolgens word die aandag gefokus op die algemene doelstellings van voorligting.

3.4.2 Die algemene doelstellings van voorligting

Die algemene doelstellings van voorligting is om aan alle leerlinge onderwys (onderrig en opvoeding) te verskaf ooreenkomstig elkeen se besondere vermoëns, sodat elkeen homself kan verwesenlik volgens sy gegewe moontlikhede (Gibson & Mitchell, 1981:2-21; Visser et al., 1982:252).

Voorligting maak voorsiening vir verwysing van leerlinge met 'n wye spektrum van behoeftes. Die hulpverlening geskied by wyse van identifisering en verwysing vir ortopedagogiese-, ortodidaktiese-, sosio-pedagogiese- en paramediese hulp. Die skool kan ook leerlinge direk verwys na die Departement van Volkswelsyn, skole vir buitengewone onderwys, die C.M.R. en mediese dienste. Dit is egter beter om alle gevalle in samewerking met die opvoedkundige hulpdiens aan te pak (Kruger, 1980:55).

Voorligting as opvoedingshandeling se algemene doelstellings kan saamgevat word deur die drie komponente: opvoedkundige-, loopbaan-, en persoonlikheidsvoorligting. Die komponente sal later in meer besonderhede bespreek word. Daar word tussen die drie komponente onderskei alhoewel, hulle nie absoluut geskei word nie (Kruger, 1980:12; Beukes & Weideman, 1983:5).

Ten eerste het voorligting die gesonde persoonlikheidsontplooiing van die kind as taak; dit is persoonlikheidsvoorligting. Ten tweede moet voorligting die kind in sy skolastiese vordering bystaan; dit is opvoedkundige voorligting. Ten laaste moet die voorligter die kind ondersteun in sy opvoeding tot beroepsvolwassenheid; dit is beroepsvoorligting (Makinde, 1984:64-71). Genoemde komponente sal in afdeling 3.4 (1-3) in meer besonderhede bespreek word. Daar sal gepoog word om vas te stel watter rol dit speel ten opsigte van die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool. Vervolgens sal die aandag gefokus word op die besondere doelstellings van voorligting.

3.4.3 Die besondere doelstellings van voorligting

Volgens die R.G.N. (1978:18-19) is die besondere doelstellings van die skoolvoorligtingsprogram:

Die besef van die sinvolheid van eie bestaan. Die leerling moet daartoe gelei word dat hy besef dat hy 'n bevraagde is, en daarom 'n aktiewe korrekte antwoord moet gee op die eise wat die lewe aan hom stel.

Die leerling moet daartoe gelei word om homself ten aansien van sy talente, bekwaamhede en strewes, maar ook sy beperkthede as tekortkominge, te beoordeel en te begryp (Osipow, 1983:60-63; Roux, 1984:2).

Die leerling moet gesteun word sodat hy selfstandig verantwoordelike besluite kan neem. Hierdie besluitneming raak veral sy onderwys- en beroepskeuse (Crites, 1981:27).

Die leerling moet daartoe gelei word dat hy bereid sal wees om verantwoordelikheid te wil aanvaar.

Die vorming van 'n eie lewensopvatting, soos die Christelike lewensopvatting moet as ideaal gestel word waartoe die kind gelei moet word (Petrick, 1982:253).

Die besondere doelstellings van voorligting kan 'n waardevolle bydrae lewer om die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool te vergemaklik. Die aandag sal vervolgens gefokus word op die drie komponente van voorligting (Vergelyk 3.3.2).

3.5 Die komponente van voorligting

Dit is noodsaaklik om hier weer terug te keer na 'n reeds genoemde standpunt van Kruger (1980:146).

"Ter wille van maklike aanpassing en inpassing in die sekondêre skool moet die onderwyser reeds in die primêre skool aandag gee aan daardie aspekte van persoonlikheidsvoorligting en opvoedkundige voorligting wat die kind in alle opsigte gereed sal maak vir toetrede tot die sekondêre skool." Kruger noem ook verder, dat dit die taak van die onderwyser in die sekondêre skool behoort te wees, om die standerd ses-leerling deeglik voorligting te gee op genoemde twee terreine.

Dit is duidelik dat Kruger (1980:2) voorligting sien as 'n opdrag aan alle onderwysers. Voorligting is 'n gebeure wat slegs van die vakdidaktiese gebeure verskil omdat ander inhoude ter sprake kom (Makinde, 1984:63). Alle opvoeding is voorligting, hier is veral opvoedkundige loopbaan-, en persoonlikheidsvoorligting van belang. Kruger laat egter na, om loopbaanvoorligting te noem as 'n belangrike komponent om die standerd ses-leerling se aanpassing te vergemaklik. Hy is egter van mening dat die drie hoofkomponente van mekaar onderskei kan word maar nooit geskei kan word nie (Kruger, 1980:11).

Die aanname word gemaak dat al drie die hoofkomponente van voorligting 'n rol speel in die standerd ses-leerling se aanpassing. Daar sal vervolgens gefokus word op genoemde drie hoofkomponente, waarna aandag gegee sal word aan die onderlinge samehang.

3.5.1 Die doel van persoonlikheidsvoorligting

Makinde (1984:67) is van mening dat dit die plig van die voorligter is om die nodige steun te verskaf aan die kind wat opvallend is as gevolg van afwykende gedrag. Makinde noem: ongelukkigheid, terugtrekking, woede en 'n onvermoë om behoeftes te bevredig as van die manifestasies van afwykende gedrag. Die onvermoë om tot beroepskeuse te kom, en op skolasitiese vlak bevredigend te presteer ooreenkomstig toekomstige beroepstoelatingsvereistes, gee aanleiding tot gedragsafwykings (Gouws & Jacobs, 1980:25; Huber, 1984:75).

Persoonsvoorligting sluit inligting en steun aan die kind ten aansien van sy liggaamlikheid, gevoelslewe, kenlewe, sosiale lewe en religieuse lewe in (Petrick, 1982:258).

Jacobs (1980:121) bevestig hierdie standpunt ten opsigte van persoonsmoontlikhede wat deur die leerling in die junior sekondêre fase geken behoort te word. Die leerling moet deskundig gelei word sodat hy kan begryp dat hy uniek, anders en eenmalig is (Bredenkamp, 1987:1).

Etlike liggaamlike aspekte kan onderskei word, die beleving daarvan kan die standerd ses-leerling se aanpassing benadeel of vergemaklik. Die volgende is belangrik: liggaamlike andersheid, voorkoms, gesondheid, fiksheid, liggaamskrag, motoriek, liggaam as struikelblok, liggaamsgestalte en -massa, sintuie, ledemate en beweeglikheid (Makinde, 1984:69; Shaughnessy, 1986:45-52; Postma, 1986:59).

Persoonlikheidsvoorligting moet ook steun aan die kind bied ten opsigte van sy gevoelslewe. Sekere gevoelskwaliteite is nodig om die eise van 'n skoolverandering die hoof te bied. Normverwerkliking, inspanning, waag, dankbaarheid, aanspreeklikheid, hoop, vervulling, agting en verantwoordelikheid is noodsaaklik (Jacobs, 1980:121). Die kind moet homself leer ken, sodat hy negatiewe faktore en tendense kan uitskakel of verbeter en positiewe eienskappe verder kan uitbou (Kruger, 1980:12; Petrick, 1982:259; Makinde, 1984:69).

Onderwysers moet besondere aandag gee aan die skoolastiese bekwaamheid van die standerd ses-leerling. Omdat die verstandsmoontlikheid so geïntegreer is, by die persoonstotaliteit, is deeglike verkenning met die oog op identifisering van probleemgevalle noodsaaklik (Jooste, 1980:121; Benbow & Stanley, 1980:199-122). Die sekondêre skool stel hoër eise aan die kind, daarom moet aandag gegee word aan die aspekte wat moontlik sy skoolastiese aanpassing kan beïnvloed (Du Plessis, 1985:42-43; Harvey, 1985:266-278).

Persoonlikheidsvoorligting het ook 'n taak ten opsigte van sosialiteit, (gesinsagtergrond familietradisies, maatskaplike behoeftes, plek en status binne die portuurgroep) (Veldman & Sanford, 1984:630). Persoonlike voor- en afkeure, goeie menseverhoudinge en kommunikasiegeskiktheid moet gevorm en ontwikkel

word. Die kind moet leer dat hy as mens in 'n sosiale gemeenskap leef, dat hy die eise van welwillendheid moet kan nakom en moet leer wat sosiale interafhanklikheid is (Kruger, 1980:12).

Ten opsigte van die eise wat die moderne samelewing aan die kind stel, moet die kind goeie leiding van die voorligter kry met betrekking tot beginsels, lewensnorme en morele waardes, sodat hy as gelowige standpunt kan inneem (Kruger, 1980:13; Jacobs, 1987:6; Kahn & Wright, 1980:164).

Makinde (1984:68-69) sien persoonlikheidsvoorligting as 'n noodsaaklike komponent om aanpassingsprobleme die hoof te bied. Hy is van mening dat onvoldoende voorligting binne dié komponent by sommige kinders kan lei tot fobieë. Fobiese versteurings kan omskryf word as aanhoudende irrasionele vrese vir 'n spesifieke objek, aktiwiteit of situasie wat lei tot 'n baie sterk begeerte om die gevreesde objek, aktiwiteit of situasie te vermy. Slegs as die vreessituasie 'n prominente bron van spanning is, kan dit as 'n fobiese toestand gediagnoseer word (Du Plessis, 1985:43). Die aandag sal nou gefokus word op die doel van opvoedkundige voorligting.

3.5.2 Die doel van opvoedkundige voorligting:

Die verband tussen persoonlikheids- en opvoedkundige voorligting is baie groot (Kruger, 1980:14). Opvoedkundige voorligting is onderwys (onderrig en opvoeding) bykomstig tot die vakdidaktiese gebeure in die klaskamer (Petrick, 1982:255). Opvoedkundige of akademiese voorligting moet daarop ingestel wees om probleme op didaktiese gebied vroegtydig te identifiseer. Hulp moet gegee word sodat die standers-leerling makliker kan aanpas by die akademiese eise van die sekondêre skool (Bredenkamp, 1987:1). Gebreke ten opsigte van: geheue, aandag, opmerkzaamheid, oplossingsmetodes, takt, sinsbou, reken-niveau, werktempo, inspanningsvlak en denkvlak (aan-skoulik, skematies, abstrak) verdien remediërende aandag. Die belangrikste probleme waarvoor kinders by hulpdienste aangemeld word is: probleme rondom skoolwerk, dalende skolastiese prestasies, probleme ten opsigte van lees, werktempo, konsentrasieprobleme ens. Louw (1987:1-15) wys daarop dat meer as dertig persent van alle skoolgaande kinders een of ander tyd, vir een of ander gespesialiseerde hulpverlening kwalifiseer. Alle onderwysers het die

taak om sulke probleme te identifiseer en dan te verwys na die betrokke instansies vir verdere gespesialiseerde diagnostisering en hulpverlening (Osi-pow, 1983:73).

Die nodige inligting aangaande homself moet aan die kind verskaf word, sodat hy homself beter kan ken en verstaan. Hierdie kennis moet die voorligter met verloop van tyd inwin. Die kind se prestasies, talente, vermoëns, belangstelling en omstandighede moet in verband gebring word met sy uiteindelijke keuse(s) (Kruger, 1980:14; Garner & Ferrino, 1985:15).

Die kind word voortdurend gedurende sy skoolloopbaan met keuses gekonfronteer, waarvan die drie keusehoogtepunte naamlik aan die einde van standerd 5, standerd 7 en standerd 10 die belangrikste is. Die keuse aan die einde van standerd 5 is veral vir die tema belangrik. Die keuse aan die einde van standerd 5 behels die keuse van 'n tipe sekondêre skool, die kursus wat gevolg sal word en 'n bepaalde vakkeuse (Petrick, 1982:255).

Sommige opvoedkundiges is van mening dat die opvoedkundige verantwoordbaarheid van die standerd vyf-leerling om keuses uit te oefen bevraagteken kan word. Dit is die taak van die skool om aan die primêre skoolkind voorligting te verskaf, sodat hy 'n vlak van volwassenheid kan bereik in standerd 5 wat hom in staat sal stel om met die bystand van sy ouers 'n verantwoordbare keuse van 'n sekondêre skool te maak (Marais, 1982:116). Om te kan kies moet die leerling opgevoed word tot keuse bereidheid waarmee bedoel word dat hy veilig en geborge sal voel. 'n Belangrike voorwaarde hiervoor is dat hy bewus sal wees van al die alternatiewe en 'n goeie waaghouding sal openbaar (Makinde, 1984:64). Die verskeidenheid vakke waaruit die standerd vyf-leerling moet kies en die verskillende studierigtings wat aan sekondêre skole toegesê is, laat die kind verward en onseker (Marais, 1982:117). Daarom word aanbeveel dat die skool die primêre skoolkind vanaf standerd twee deurlopend moet oriënteer met betrekking tot skoolvakke en studierigtings waaruit gekies moet word in standerd vyf (Marais, 1982:117).

Opvoedkundige voorligting poog om die kind te steun om 'n taak te verrig, 'n probleem op te los of doelwitte te bereik. Volgens Makinde (1984:64) neem die kind meestal die inisiatief en vra om hulp. Die

voorligtingonderwyser word gekenmerk as iemand wat simpatiek, vriendelik en vol begrip is. Die ver-eistes wat aan die voorligtingonderwyser gestel word is: ondervinding, kennis en wysheid (Makinde, 1984: 64; Huber, 1984:79).

Indien die inligting wat aan die kind oorgedra word van algemene aard is word dit in 'n groepsituasie oorgedra (Kruger, 1980:15; Gibson & Mitchell, 1981: 28). Wanneer inligting slegs van toepassing is op 'n individu word dit oorgedra in 'n onderhoudsitua-sie. Die gesprek kan spontaan en gespreksmatig plaasvind terwyl die voorligter en kind saam beraad hou oor die probleem. Kruger verkies die term "be-rading". Die gesprek kan 'n voorkomende of rigting-gewende karakter openbaar en is waardevol ten opsig-te van die voorkoming van aanpassingsprobleme (Hoff-man, 1984:24-25; Kruger, 1980:15). Die aandag sal vervolgens gefokus word op die doel van die loop-baanvoorligtingskomponent.

3.5.3 Die doel van loopbaanvoorligting

Die beroeps- en loopbaanvoorligtingspraktyk berus sterk op toetsing en meting, en op grond van dié re-sultate word die kind aangeraai om 'n sekere beroepsrigting te volg. Dit impliseer dat die leer-ling enersyds tot selfkennis en andersyds tot begrip van beroepe sal kom (Petrick, 1982:257-258; Vanden-bulke, 1984:3).

Loopbaanvoorligting kan wel 'n rol speel ten opsigte van die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool. Dit is die primêre skool se taak om die primêre skoolkind vanaf standerd twee deurlo-pend te oriënteer ten opsigte van skoolvakke en ver-wante studierigtings waaruit gekies moet word (Ma-raais, 1982:117; Preston, 1984:39).

Marais (1982:19) is van mening dat die primêre skool deels verantwoordelik is vir die vorming van 'n ne-gatiewe selfbeeld by kinders. Hy stel dit verder dat die standerd ses-leerling verward en onseker voel ten opsigte van vakke en studierigtings. As gevolg van ontoereikende loopbaanvoorligting is die kind swak gemotiveerd; is sy toekomspektief verduister en is hy intensioneel swak gerig. Volgens Terblanche (1981:194) het die standerd ses-leerling dan die idee dat hy 'n mislukking is, daarom is sy werksingesteldheid negatief en is hy in

alle opsigte skoolmoeg (Kok, 1982:51). Volgens Ma-raï (1982:118) moet baie standerd ses en sewe-leerlinge weens die moeilikheidsgraad van sommige vakke, van vakke en studierigtings verander. Dit is 'n direkte gevolg van onrealistiese keuses en ontoereikende loopbaanvoorligting in standerd vyf. Vir die leerling wat reeds worstel met aanpassingsprobleme in die sekondêre skool, sal 'n verdere verandering met die gepaardgaande aanpassing traumatiese gevolge hê (Makinde, 1984:64).

Loopbaanvoorligting behoort die kind so vroeg moontlik te oriënteer ten opsigte van studierigtings (Ma-raï, 1982:117), taakaanvaarding (Kruger, 1980:168) en arbeidsinspanning (Maree, 1980:72). Maree verwys na bevindinge dat: baie min jeugdige hul vak- en studierigtings sien as 'n moontlike weg ter verwerkliking van hul moontlikhede. Daarom vermy kinders die sogenaamde "moeiliker vakke" terwille van gemaklikheid en 'n strewe om so min inspanning as moontlik te gebruik. Gesaghebbendes waarsku ook teen die keuse van vakke slegs terwille van die "prestige" daarvan (Makinde, 1984:65). So 'n onrealistiese keuse van die kind en sy ouers kan lei tot mislukings, 'n gevoel van ontoereikendheid en aanpassingsprobleme in standerd ses (Harvey & Coe, 1985: 18-22).

Dit is baie duidelik dat al drie die komponente van voorligting 'n deurslaggewende rol speel ten opsigte van die voorkoming en remediëring van die standerd ses-leerling se aanpassing. Daar sal nou aandag gegee word aan die organisasie van die voorligtingsdiens aan 'n skool, en die taak en doelstellings van die voorligtingsprogram aan 'n primêre skool.

3.6 Die organisasie van die voorligtingsdiens aan skole

Die voorligtingonderwyser se taak gaan veral oor al-gemene probleme in die praktyk. Die voorligtingon-derwyser vorm 'n belangrike skakel tussen die skool-hoof en die departementshoof opvoedkundige leiding aan die een kant en die opvoedkundige hulpdiens aan die ander kant (De Necker, 1987:9). Die voorlig-tingonderwyser skakel ook met alle vakonderwysers in die skool om sodoende hulpverlening op 'n interdisi-plinêre wyse te lewer (Preston, 1984:39). Petrick (1982:265) betreur die feit dat daar geen voorlig-tingonderwyser by die primêre skool is nie. Daarom moet die vak- en klasonderwysers direk skakel met

die departementshoof opvoedkundige leiding of die hoof, wat meestal die kind verder verwys (Van Niekerk, 1987: 4). Daar sal later stilgestaan word by die betrokkenheid van die personeel by die voogtkomponent. Daar sal vervolgens aandag gegee word aan die taak van voorligting in die primêre skool. Slegs aspekte wat 'n rol speel ten opsigte van die standerd ses-leerling se aanpassing sal aangeraak word.

3.6.1 Die taak van voorligting aan die primêre skool

Die kind in die primêre skool kom te staan voor nuwe uitdagings, probleme en geleenthede (Postma, 1986: 96). Die standerd vyf-leerling word meer selfstandig, hy beweeg van totale afhanklikheid van volwassenes na groter kontak en samewerking met sy maats (Warren et al., 1984:646). Die standerd vyf-leerling bevind hom in 'n formele leer- en opvoedingssituasie; op hierdie ontwikkelingsvlak word die grondslag gelê vir alle latere onderwys en opvoeding (Petrick, 1982:269; Veldman & Sanford, 1984:629-631). Die primêre skool het die taak om by die kind aan te sluit, om steun te verleen sodat hy die eise van die sekondêre skool die hoof kan bied (Silbergeld & Mandersheid, 1976:261-2; Bredenkamp, 1987: 1).

Die departementshoof opvoedkundige leiding moet vanaf standerd vier leiding gee ten opsigte van gesonde studiemetodes, vryetydsbesteding en evaluering van skoolprestasies. Leerlinge en hul ouers moet in standerd vyf leiding ontvang ten opsigte van studierigtings, die eise wat elkeen stel, waarheen dit lei en aan watter skole dit aangebied word (Bredenkamp, 1987:1). Die departementshoof opvoedkundige leiding staan leerlinge by in hul keuse van 'n studierigting en tref reëlins vir die oorplasing van die leerlinge. Die departementshoof opvoedkundige leiding moet probleemgevalle verwys na die voorligtingsdiens. Die voorligtingsprogram in die primêre skool kan die aanpassing van die standerd ses-leerling vergemaklik (Marais, 1982:129) deur te reël vir 'n besoek van die standerd-vyf leerling aan die sekondêre skool van sy keuse ten einde vertrouwd te raak met die gebouekompleks en terrein. Marais wys op die wenslikheid dat die standerd vyf-leerling sy standerd ses-onderwysers ontmoet ten einde kennis te maak met hul werksyuses, optrede in die algemeen, ens. (Marais, 1982:129).

Die departementshoof opvoedkundige leiding word bygestaan deur die voogonderwyser onder leiding van die hoof. Die departementshoof moet die kind lei tot selfkennis en selfbegryping. Om te begryp moet die kind gelei word tot selfkennis en selfbegryping wat veronderstel dat hy begrip moet hê vir sy totale moontlikhede (Terblanche, 1982:72-73). Die standerd vyf-leerling moet kom tot selfbegryping van die eie liggaamlikheid, verstandelikheid, medemenslikheid, belangstelling, verantwoordelikheid en arbeidsgesindheid (Warren et al., 1984:893).

Dit is gedurende die standerd vyf-jaar nodig dat die kind benewens die reeds gevormde voorlopige persoonsbeeld gelei moet word om 'n totale persoonsbeeld te vorm (Terblanche, 1981:81; Visser et al., 1982:21). Die vorming van 'n totale persoonsbeeld en 'n positiewe selfbeeld is 'n voorvereiste vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool.

Voorligting aan die primêre skool het die taak om deur die departementshoof opvoedkundige leiding, in samewerking met die hoof: inligtingstukke aan ouers te stuur, ouervergaderings te reël en oueronderhoude te voer. Op hierdie wyse moet die ouers, en die standerd vyf-leerling deeglik ingelig word oor alle aspekte van belang wanneer die kind hom gereed maak om na die sekondêre skool te gaan (De Necker, 1987:20; Bredenkamp, 1987:1). In die volgende paragraaf sal die departementele voorskrifte vir al die betrokkenes binne die voogstelsel in Transvaalse skole ten opsigte van die identifisering en hulpverlening aan leerlinge met aanpassingsprobleme bespreek word.

3.7 Die voogstelsel in Transvaalse skole ten opsigte van die identifisering en hulpverlening aan leerlinge met aanpassingsprobleme.

3.7.1 Inleiding

Alhoewel die standerd ses-leerling se ouers sy primêre opvoeders is, is die onderwyser in die skool-situasie verantwoordelik vir die leerling en is hy dus in die opsig die kind (en ander) se voog (Kruiger, 1980:34). Volgens Van Niekerk (1987:1) is dit die onderwyser se omvattende taak om alle kinders doeltreffend te begelei sodat hy suksesvol in die sekondêre skool sal aanpas. Die onderwyser kan

hierdie verantwoordelikheid nie afwys nie alhoewel sy funksie slegs komplimentêr en aanvullend is tot wat by die huis bereik is (Sanford & Everson, 1984; Bredenkamp, 1987:1; Louw, 1987:3).

Die voogstelsel is beplan om intieme kontak tussen 'n leerling en 'n onderwyser te bewerkstellig, en om verantwoordelikheid te aanvaar vir sy/haar volle ontwikkeling Kruger (1980:35) stel dit duidelik dat hier veral sprake is dat in behoeftes van die leerlinge voorsien moet word, waaraan gewoonlik nie voldoen word nie.

'n Belangrike aspek van die voogstelsel is die tydigse uitkenning en hulpverlening aan kinders wat hulp nodig het (Van Niekerk, 1987:1). Bemoeienis moet eerder voorkomend as remediêrend met die kind gemaak word. Die vertroue van die leerling moet gewen word, hy moet as persoon begryp word in terme van wie hy is, wat hy kan doen en waarheen hy moet. Die standaard ses-leerling wat aanpassingsprobleme beleef is 'n "ongelukkige kind" (Bredenkamp, 1987:1). Die voogstelsel veronderstel 'n spanpoging waarvan die aktiwiteite deur die skoolhoof en departementshoof opvoedkundige leiding gekoördineer word met die doel om 'n gelukkige skoolgemeenskap te bevorder (Louw, 1987:9; Preston, 1984:39-41; Landman, 1987:5).

In die primêre skool maak die Voogstelsel saam met gebeurlikheidsbeplanning en Opvoedkundige leiding deel uit van die Voorligtingsprogram (Van Niekerk, 1981:2). In die sekondêre skool bevat die Voorligtingsprogram behalwe genoemde drie komponente ook nog Beroepsleiding en Geestesweerbaarheid (Kruger, 1980:34).

3.7.2 Tyd toegesê en die doel van die voogstelsel

Kruger (1980:36) ondersteun die departementele voorskrifte vir primêre skole. Hiervolgens word voogwerk dwarsdeur die jaar in elke les en na skool by buitemurse bedrywighede en in koshuise uitgevoer. Die doel dui op voorkomende in plaas van remediêrende bemoeienis terwyl besondere klem gelê word op die identifisering van probleemgevalle. Terwyl daar spesifiek tyd ingeruim is vir sommige van genoemde komponente - is daar geen spesifieke tyd ingeruim vir voogwerk nie (Van Niekerk, 1987:3).

Van Niekerk is van mening dat die voorskrif dat alle probleme eers deur die onderwyser hanteer moet word nie tot sy reg kom nie. Daarom word geringe probleme geïgnoreer of slegs toevallige aandag daaraan gegee. Die ernstige probleme word na die departementshoof opvoedkundig leiding verwys. Die uur per week waartydens die departementshoof opvoedkundige leiding aandag sou moes gee aan onder andere die wanaangepaste standerd ses-leerling word deur vak-en beroepskeuse probleme in beslag geneem. Die gevolg is weer eens 'n verwysing, maar nou na die Opvoedkundige Hulpdiens (Van Niekerk, 1987:4).

3.7.3 Voorskrifte ten opsigte van die betrokkenes binne die voogstelsel

Die hoof van 'n skool behoort hulp en leiding aan ouers en leerlinge te gee ten opsigte van studierigtings, skoolkeuses, vakversamelings en die vereistes vir verdere opleiding (Van Niekerk, 1987:4)). Kruger (1980:36) beskou die hoof as verantwoordelik vir die doeltreffende afhandeling van die voogwerk (Marais, 1982:171). 'n Departementele voorskrif is dat die hoof probleemgevalle na die opvoedkundige hulpdiens moet verwys. Alhoewel die hoof spesifieke opgawes het met betrekking tot die beroepsleidingskomponent word daar eintlik niks meer gevra as om leerlinge met probleme soos aanpassing na die opvoedkundige hulpdiens te verwys nie (Van Niekerk, 1987:7). Aangesien hoofde reeds 'n oorvol program, en meestal nie voldoende opleiding het nie is verwysing 'n gerieflike "afhandeling" van die voogfunksie (Joubert, 1984:69,74).

Navorsing van Marais (1982:146) dui daarop dat selfs in oorsese lande soos Wes-Duitsland, Nederland en die V.S.A. dieselfde patroon gevolg word. Deurgaans het die skoolhoof 'n beperkte en ondergeskikte rol te speel ten opsigte van remediërende werk. Die onderwyser is in eersgenoemde twee lande die sentrale figuur, slegs by die V.S.A. word die uitkenning van wanaangepaste leerlinge deel van die voorligtingonderwyser in die primêre skool se pligstaat (Marais, 1982:146).

Gesaghebbendes soos Joubert, (1984:36); Marais, (1982:171); en Kruger, (1980:36) noem almal dat adjunk-hoofde eintlik slegs aspekte van die voorligtingsprogram hanteer soos deur die hoof bepaal word.

Die departementshoof opvoedkundige leiding beplan en organiseer die werk van verskillende voogde, hanteer alle veldskoolaktiwiteite, en verwys leerlinge met probleme na die opvoedkundige hulpdiens (Marais, 1982:171). Probleme rondom die tydstoekenning vir die voogtkomponent is reeds bespreek (vergelyk par. 2.6).

Die klas- en vakvoog tree op as voog van sy klas en verleen hulp aan individuele leerlinge wat sukkel en onderpresteer (Van Niekerk, 1987:9). Hy is ook verantwoordelik vir die algemene opvoeding van sy klas, en moet deel in elke leerling se droefheid en leed (Marais, 1982:171). Die klas- en vakvoog verwys leerlinge met ernstige probleme na die fase- of standerdvoog (Kruger, 1980:37; Vandenbulke, 1984:74).

Die fase- en standerdvoog het die byna onmoontlike opgawe om as voog op te tree van die hele standerd- of fasegroep wat aan hom toegewys is. Ernstige probleme word na die departementshoof Opvoedkundige Leiding verwys (Joubert, 1984:74).

Marais (1982:171) maak geen melding van ander voogde nie. Kruger (1980:37) maak melding van ander opvoeders wat in hul hoedanigheid as voogde optree. Die volgende word genoem: afrigters (spanvoogde), groepvoogde (leiers), kringvoogde (offisiere) en koshuisvoogde (koshuisvader en huismoeder). Volgens Kruger tree genoemde voogde op in belang van die kind se opvoedkundige welsyn. Hierdie voogde het 'n duidelike algemene opvoedingsopgawe, maar eintlik geen outentieke voogopgawe nie (Van Niekerk, 1987:9).

Joubert (1984:75) wys egter op 'n baie duidelike voogopgawe van die huisvader en moeder (diensdoenende personeel). Voogskap beteken hier gesonde verhoudings, aanmoediging en identifisering van wanaangepaste leerlinge. Coetzee (1981:11) wys op die opvoedingswaarde van die voogstelsel in skoolkoshuise. Die voog speel 'n groot rol by die reabilitasie van sy opvoedeling omdat hy so nou met hom saamlewe. Hier vind elke kind 'n tweede tuiste waaruit warmte en liefde straal en 'n opvoedingsruimte waar leemtes aangevul en ander probleme reggeskaaf word (Anon, 1986:19). Dit blyk dat alhoewel die standerd ses-leerling in die koshuis 'n groter aanpassing het om

te maak, die geleentheid daar is om die meeste aanpassingsprobleme deur middel van die voogstelsel die hoof te bied.

Alhoewel Labuschagne (1985:2) die voogstelsel as doeltreffend beskou is Van Niekerk (1987:9-13) oortuig dat dit nie in alle opsigte geslaagd is nie. Labuschagne beskou die stelsel as sinvol op voorwaarde dat dit volgens die T.O.D.-riglyne geïmplementeer word, dit behels so min duplisering as moontlik in die verslaggewing. Van Niekerk is van mening dat tydrowendheid as gevolg van die byhou van gegewens 'n bydraende rol speel tot die mislukking van die stelsel.

Die gebrek aan voldoende opleiding en die onwilligheid van onderwysers om hul kennis te verbreed speel 'n groot rol in die mislukking van die stelsel (Joubert, 1984:69). 'n Groot persentasie onderwysers vertroetel die mite dat outentieke voogwerk hoogs gespesialiseerde opleiding vereis. Onderwysers is geneig om slegs die simptome te behandel eerder as om die opheffing van die disharmoniese opvoedingsgebeure die nodige aandag te gee (Van Niekerk, 1987:13-15; Everhart, 1982:177-8).

Die departementshoof opvoedkundige leiding en voorligtingonderwysers is selde beter professioneel en akademies toegerus as die deursnee onderwyser. Daarom word aanpassingsprobleme selde opgelos (Joubert, 1984:69-71).

3.7.4 Samevatting

Dit blyk dat alhoewel sommige van die voorskrifte ten opsigte van voorligting en die voogstelsel sinvol is, dit nie altyd in die praktyk suksesvol toegepas word nie. Ander voorskrifte veral ten opsigte van die hoof en adjunkhoofde se opgawe is ietwat onduidelik en verdien meer aandag. Dit wil voorkom asof die standaard ses-leerling met aanpassingsprobleme en ander probleme meer aandag kry in die voogstelsel van skoolkoshuise. Die grootste rede hiervoor is sekerlik die langer tydperke waarmee intense bemoeienis met leerlinge op 'n informele vlak gemaak word. Tyd word juis genoem as 'n wesenlike probleem gedurende die skooldag.

Ten spyte van die voordele, het die voogstelsel ook nadele, daarom sal gepoog word om enkele aanbevelings te gee in 'n latere hoofstuk. In hoofstuk 4 sal meer spesifiek aandag gegee word aan die faktore wat die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool beïnvloed.

HOOFSTUK 4

FAKTORE WAT DIE STANDERD SES-LEERLING SE AANPASSING IN DIE SEKONDÊRE SKOOL BEÏNVLOED

4.1 Inleiding

Uit die bespreking van voorligting in die junior sekondêre fase is dit duidelik dat alhoewel die doelstelling en die voorskrifte goed deurdag is, die praktiese uitvoering leemtes het. Die bydrae wat die voogstelsel lewer is ook nie voldoende, om aan die behoeftes van die wanaangepaste standerd ses-leerling te voldoen nie.

In hierdie hoofstuk sal meer spesifiek aandag gegee word aan die aanpassing van die standerd ses-leerling. Die rol wat huislike omstandighede, kenmerkende probleme van die pre-adolescent, die skool en maatskaplike orde speel sal bespreek word. Hierdie is alles omgewingsfaktore uit die ervaringswêreld van die kind. Aanpassing by nuwe situasies wat anders is as die ervaringswêreld van die kind lei tot emosionele spanning. Dit is daarom belangrik om vas te stel hoe dié ervaringswêreld daar uitsien, en watter rol dit gaan speel in die standerd ses-leerling se aanpassing. Hoe die kind die oorgang na die sekondêre skool beleef en daarop reageer is tot 'n groot mate bepalend van watter wendinge sy toekoms gaan neem.

In die eerste plek word die aandag op die rol wat huislike omstandighede in die standerd ses-leerling se aanpassing speel, gevestig.

4.2 Huislike omstandighede

4.2.1 Waarde van gesinsopvoeding

Geen ander milieu as die van die huisgesin kan aan die kind 'n beter waarborg gee om sy moontlikhede te verwerklik nie. Die huisgesin en omstandighede tuis behoort vir die kind 'n oase van liefde, veiligheid, vertroue en versorging te wees. (Pretorius, 1987: 1). Daarom is dit juis die huislike omstandighede wat tot 'n groot mate bepaal of die kind suksesvol

in die sekondêre skool sal aanpas of nie (De Necker, 1987:1; Marais, 1982:86).

Vervolgens sal die aandag gefokus word op sekere faktore binne die huislike omstandighede, wat moontlik 'n rol kan speel in die standerd ses-leerling se aanpassing.

4.2.2 Armoede

Jacobs (1987:8) is van mening dat die moderne kind ekonomies behep is. Die standerd ses-leerling mag 'n intense vrees vir werkloosheid koester wat weer daartoe kan lei dat verhoogde emosionaliteit sy aanpassing nadelig kan beïnvloed (Postma, 1986:85-86). Die kind uit 'n armoedige huis is meestal verwaarloos ten opsigte van sy voorkoms. Kruger wys daarop dat materiële verwaarloosing minder skadelik is as opvoedkundige- en affektiewe verwaarloosing (Kruger, 1980:77). Navorsing wys egter daarop dat die arm kind somtyds gespot word in die skool oor sy klere-drag. Die kind voel minderwaardig omdat hy nie met die ander kan konformeer nie, dit gee aanleiding tot gedragsprobleme. Die arm kind leer ook meestal nie tuis hoe om sosiaal aanvaarbaar op te tree nie, dit beïnvloed sy aanpassing in die sekondêre skool (Evertson & Veldman, 1981:162; Howe et al., 1983: 98).

4.2.3 Getal kinders

Kinders is besonder gevoelig vir opposisie binne die huisgesin, negatiewe gevoelens teenoor 'n ander kind in die gesin kan in die skool as gedragsafwykings manifesteer. Hierdie angs en onsekerheid met die daarmee gepaardgaande gedragsafwykings lei tot swak interpersoonlike verhoudings en veral aandagsoekery (Kruger, 1980:92). Die vergelyking tussen broers en susters onderling deur ouers en onderwysers kan 'n negatiewe invloed hê op die selfbeeld van 'n kind. Volgens Lamprecht (1987:2) is die selfbeeld die spil waarom die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool draai. Dit wil voorkom asof enigste en oudste kinders in 'n gesin die meeste suksesse met aanpassingsprobleme (Hoffman, 1984:25).

4.2.4 Die affektiewe verhouding tussen ouer en kind

Gesaghebbendes is dit eens dat 'n gebrek aan 'n gesonde affektiewe verhouding tussen ouers en kinders lei tot gedragsprobleme en selfs jeugmisdaad. Kruger (1980:91) wys daarop dat welvarendheid en ouers in belangrike betrekkinge net soos armoede 'n oorsaak van gedragsprobleme kan wees. Sulke kinders ontbeer veral aandag van die vader en identifiseer sterker met die moeder. Dit skep vir die standaard ses-leerling 'n besondere probleem want hy is juis op hierdie stadium op soek na sy eie identiteit (Pretorius, 1987:6).

Beide oor- en onder-identifikasie met die ouer lei tot swak ego-identiteitsontwikkeling. 'n Warm aanvarende vader-dogter verhouding help die dogter om haarself meer positief te sien (Postma, 1986:212). 'n Positiewe selfbeeld is noodsaaklik vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool. Die seun se affektiewe verhouding met sy vader is baie belangrik vir sy aanpassing. Swak aangepaste seuns is meestal affektief deur hulle vaders verwaarloos (Hamachek, 1980:92). Postma (1986:212) huldig dieselfde standpunt as Hamachek en noem die volgende kenmerke van seuns wat so verwaarloos word: hulle voel onseker, beskik oor min selfvertroue en is swakker aangepas as seuns wie se vaders meer affektief is.

Dit is duidelik dat die affektiewe verhouding tussen die kind en sy ouers noodsaaklik is vir sy verhouding tot die onderwyser, tot klasmaats, tot homself en tot die leeropgaaf (Louw, 1987:5). Wedersydse onvoorwaardelike aanvaarding tussen ouer en kind is noodsaaklik vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool. Die sekerheid dat hy aanvaar word, verstewig die kind se vertroue sodat hy bereid is om te waag ten opsigte van sy skoolverandering in standaard ses (Kapp, 1984:69).

4.2.5 Werkende moeder

Ouers bevind hulself in 'n krisissituasie by die uitvoering van hul opvoedingstaak in die gesin (Van Jaarsveld, 1985:78). Die geëmansipeerde, werkende moeder van vandag sal die materiële voordele en gemak wat haar verdienste meebring, ernstig moet opweeg teen die nadele wat haar uithuisigheid vir die opvoeding van haar kinders inhou (Kruger, 1983:34).

Die ouer is besig om te verdwyn as identifikasiefiguur en normvoorbeeld vir die kind. Dit lei tot ontsporing en 'n verlies aan lewensekerheid by die kind, wat die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool sal beïnvloed (Pretorius, (1987:7).

4.2.6 Ondoeltreffende tug

Die huidige maatskaplike opset word enersyds deur die jeug se vernietigende verset teen tug en dissipline (Kruger, 1983:37) en andersyds deur die volwassenes se onwilligheid om dit toe te pas gekenmerk (Pretorius, 1987:7). Die ouer moet sy kind met liefde en respek behandel, maar ook gehoorsaamheid verwag - dit vorm en lei die wil. Die kind moet weet dat hy verantwoordelik gehou word vir gehoorsaamheid aan reëls. Kinderlike onverantwoordelikeheid moet met geduld bejeën word en is iets heeltemal anders as moedswillige uittarting - wat volgens Kruger (1985:11) nie toegelaat mag word nie. Moedswillige uittarting moet gestraf word en desnoods met lyfstraf omdat dit die hele opvoedingstruktuur aantast. Lyfstraf met liefde kan die gewenste gevolge hê. Die onvermoë om streng te wees is volgens Kruger (1985:12) die algemeenste probleem van ouers (Pretorius, 1987:7) in Amerika (Hamacheck, 1980:88).

Die standerd ses-leerling wat nie duidelike opvoedingsgrense ken nie, ondervind probleme op sosiale gebied en pas daarom moeiliker in die sekondêre skool aan (Scott, 1986:151). Tug kan tuis of te streng, of te sag wees. In albei gevalle is dit meestal sekere onderwysers wat dit moet ontgeld omdat die stryd wat nodig is om duidelike opvoedingsgrense té bepaal nie tuis kon geskied nie. Dié aspek word later meer in diepte bespreek.

4.2.7 Opvoeding tot verantwoordelikheid

Die vroeë adolessent moet toegelaat word om geleidelik meer beheer oor sake wat hom persoonlik raak (soos kleredrag, die keuse van vriende en die spanning van sakgeld) te kry. Die ouer moet gewillig wees om hom hierdie vryheid (binne perke) te gun (Scott, 1986:174).

Ouers wat terwyl hulle kinders in die laerskool is, hulle nie vertrou met huiswerk nie, en so die kind

van sy verantwoordelikheid ontnem, kweek geen verantwoordelikeheidsin by hul kinders nie. By hierdie kinders ontstaan 'n onsekerheid om vir hulself te dink. In standerd ses word die werk selfs te ingewikkeld vir baie ouers en hulle word gedwing om te onttrek. Die standerd ses-leerling wat nie weet hoe om te studeer nie, kan moedeloos in 'n kringloop van swak prestasie verval (Lamprecht, 1987:3).

Van alle standerd ses-leerlinge, maar veral die wat na koshuise moet gaan word 'n sekere mate van verantwoordelikheid verwag. Sy opvoeding tuis kan hierin 'n groot rol speel.

4.2.8 Enkelouergesinne en verdere huwelike

Die omstandighede wat 'n egskeiding voorafgaan, het ongetwyfeld 'n negatiewe invloed op 'n kind se opvoeding. Slegs in uitsonderlike gevalle soos waar konflik en agressie 'n kenmerk was in die gesin, sal 'n egskeiding die spanningsbron tot 'n mate verwyder (Kriegler, 1987:1).

Die onmiddellike gevolg van egskeidings is 'n drastiese inkorting van lewensmiddele en 'n agteruitgang in die kind se versorging en huisvesting (Pretorius, 1987:11; Kriegler, 1987:2). Die ouers kan meestal nie die nodige opvoeding aan kinders gee nie omdat hulle nou gekonfronteer word met bykomende verantwoordelikhede en verpligtinge. Die enkelouergesin, hetsy as gevolg van die dood van 'n ouer, egskeiding of kwaadwillige verlating word meestal ook gekenmerk deur vereensaming of sosiale isolasie (Monteith, 1986:246). Hierdie kenmerke hou beslis gevaar in vir die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool (Hoffman, 1984:25).

Die standerd ses-leerling uit 'n enkelouergesin of wat vir 'n tydperk aan genoemde omstandighede bloot gestel was het 'n groot agterstand. Behalwe genoemde omstandighede is hierdie kinders meestal ook blootgestel aan al die ander faktore wat vroeër in hierdie hoofstuk genoem is (RGN, 1986:1-2).

Navorsing toon dat enkelouergesinne besig is om wêreldwyd toe te neem (Monteith, 1986:246; RGN, 1986:1). 'n Volgende huwelik of verbintenis eis weer eens van die kind aanpassing, dit mag selfs 'n verbetering wees op sy bestaande omstandighede (Kriegler, 1987:3).

Hierdie verskynsel mag moontlik een van die mees prominentste faktore wees wat die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool beïnvloed.

4.2.9 Die verhouding tussen huis en skool

Die houding van die ouers teenoor die skool, onderwyser, akademiese opleiding en opvoedingsideale in die algemeen, sal ook merkbaar hul invloed laat geld op die kind. Indien die ouers negatief is, sal die kind dit moeilik vind om 'n positiewe gesindheid te openbaar (Kok, 1982:16).

Sommige ouers is negatief ingestel teenoor die skool omdat hulle as leerlinge self die skool negatief ervaar het. Volgens Kruger (1987:5) word hierdie antipatie op subtiele en soms regstreekse wyse oorgedra aan die kind. Hierdie houding van ouers kan die standerd ses-leerling byvoorbait met 'n negatiewe houding met die sekondêre skool laat kennis maak (Huber, 1984:74).

Onderwysers moet ook daarop bedag wees dat kinders sekere gedragsspatrone, waarmee hulle tuis sukses behaal, in die skool kan openbaar (Benbow & Stanley, 1980:119-122). Brutaliteit, opstandigheid, afsydigheid, abnormale aandagsoekery of afhanklikheid van onderwysers se aandag is sekere van hierdie gedragsspatrone. Dit is daarom belangrik dat veral onderwysers in die primêre skool aandag moet gee aan sulke onaanvaarbare gedrag. In die sekondêre skool is sulke gedrag onaanvaarbaar, klasse groot en tyd relatief min, sodat weinig aandag aan die probleem gegee kan word (Kahn & Wright, 1980:124).

Die verhouding tussen die huis en die skool kan wel 'n rol speel in die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool.

4.2.10 Die gedepriveerde kind

Die faktore wat die standerd ses-leerling se aanpassing beïnvloed sluit baie nou aan by Kruger (1980:76) se komponente van deprivasie. Hierdie kinders het sekere behoeftes waaraan veral tuis, nie aan voldoen word nie. Die gedepriveerde kind is daarom 'n verwaarloosde kind wat meestal aanpassingsprobleme ervaar (Veldman & Sanford, 1984:629-644).

Dit is opvallend dat dit nie net kinders uit 'n arm milieu is wat op hierdie wyse verwaarloos word nie. Alhoewel baie subtiel kom dit ook onder die hoër lae van die bevolking voor (Kruger, 1980:76-78). In die praktyk word daar egter meestal verwys na gevalle waar die ouers maatskaplik agterlik is

Die gesin moet as primêre leefwêreld van die kind bepaalde opvoedingsfunksies vervul. As die gesinsfunksies soos onder andere liefdevolle aanvaarding, verskaffing van geborgenheid, positiewe steungewing en die balans tussen gesag en vryheid sou te kort skied, sou dit blywende skade aan die kind se persoonlikheidsontwikkeling doen (Kruger, 1983:32). Die gesin bied aan die kind die geleentheid om ervarings op te doen wat nêrens anders op dieselfde wyse en met gelyke intensiteit verwerk kan word nie. Die gesin het 'n groot bydrae te lewer om die kind se aanpassingsvermoë met die oog op die sekondêre skool te verbeter.

Ondersoeke in die praktyk leer dat die oorsake van emosionele- en gedragsprobleme by leerlinge drieledig van aard is, naamlik opvoedingsfoute en -verwaarloos, optrede van die skoolpersoneel, en die kind se persoonlikheid. Van die drie oorsake is opvoedingsfoute en -verwaarloos by verre die belangrikste, terwyl 'n kind se persoonlikheid baie selde die regstreekse oorsaak van sy probleem is (Kruger: 1980:67-72; Van Jaarsveld, 1985:77).

Die aandag sal vervolgens gefokus word op die rol wat die skool, die standerd ses-leerling se persoonlikheid, en die sosiale omgewing speel ten opsigte van sy aanpassing in die sekondêre skool.

4.3 Die rol van die skool met betrekking tot die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool

4.3.1 Die skool as oorsaak van gedragsprobleme

'n Positiewe gesindheid teenoor die skool in die algemeen is 'n belangrike voorwaarde vir skolastiese vordering en persoonlike ontplooiing van die kind in die skool. Behalwe die bydrae wat die huisgesin moet maak om die kind se gesindheid reg te vorm het die skool self ook 'n bydrae te lewer. Volgens Marais (1982:32) is houdings wat in die primêre skool

'n beslag kry redelik permanent. Hierdie houdings sal beslis 'n rol speel ten opsigte van die standaard ses-leerling (Adams, 1980:11).

Die skool mag nie daartoe bydra dat leerlinge wan-aangepas raak nie (Preston, 1984:39). Oormatige permissiwiteit wat eie is aan die huidige tydsgewrig (Jacobs, 1987:3) dra daartoe by dat die kind se sosialisering en sedelike ontwikkeling vertraag word. Die skool het ook nie onaangeraak gebly deur hierdie tydsgees nie (Scott, 1986:173-175; Marais, 1982:112). Skole speel ook dikwels 'n rol in die voorkoms en veroorsaking van gedragsprobleme by kinders (Marais, 1982:127; Preston, 1984:39-41).

4.3.2 Skoolgereedheid en druiping

Alhoewel druiping as gevolg van 'n groot verskeidenheid faktore plaasvind, is die verband tussen skoolgereedheid en druiping baie groot. Volgens Marais (1982:119) is kinders wat nie skoolgereed is nie potensiële druipele. 'n Onderzoek na skoolgereedheid is noodsaaklik omdat ongeveer 20 % van alle skoolbeginners minstens een keer druipe voor standaard ses (Joubert, 1984:2). Die gebruik van skoolgereedheidstoetse in plaas van om slegs ouderdom as kriterium te aanvaar kan 'n waardevolle bydrae lewer. Die kind wat skoolgereed is pas makliker aan, in die skool, presteer meestal beter, vorm 'n meer positiewe houding teenoor die skool en sal daarom ook beter aanpas in die sekondêre skool.

Volgens Marais (1982:119) is druiping vernietigend vir die selfbeeld van 'n kind. Die primêre skool is deels verantwoordelik vir die vorming van 'n negatiewe selfbeeld by leerlinge. Die skool moet daarom poog om druiping te verminder. Die onderwysers in die primêre skool moet nougeset waak oor die belange van hul leerlinge, en uitkyk vir faktore wat swak en onderprestasie kan veroorsaak. In tye wanneer die res van die klas selfstandig met werk kan aangaan, moet die onderwyser gedifferensieërd konsentreer op hierdie kind of kinders in sy klas (Olivier, 1987:7).

Die uitwerking van druiping op die standaard ses-leerling se selfbeeld en sosialisering - omdat hy ouer is as die res van 'n klas, is nadelig vir sy aanpassing in die sekondêre skool.

4.3.3 Prestasiebehoefte

Elke mens het 'n behoefte aan prestasie volgens vermoë en moet gelei word tot selfverwesenliking (Marais, 1982:47; Kok, 1982:134).

Onderwysers besef nie altyd hoe groot die junior sekondêre leerling se behoefte aan studiebegeleiding is nie, en daarom is hul begeleiding onvoldoende. Onderwysers weet dat die leerling in die primêre skool studiebegeleiding moet ontvang om suksesvol in die sekondêre skool aan te pas (Kruger, 1980:60). Omdat doeltreffende studiebegeleiding nie plaasvind nie, behoort daar 'n herwaardering van onderwysersopleiding en die skoolvoorligtingsprogram in die verband gemaak te word (Huber, 1984:74).

Probleme soos sosiale en emosionele wanaanpassings kom algemeen voor by onderpresteerders. Hierdie probleme word gemanifesteer deur senuweeagtigheid, spanning, angs, antagonisme teenoor leer, antisosiale gedrag, onverantwoordelikheid, 'n chroniese vrees vir druiping en 'n negatiewe selfbeeld (Marais, 1982:122). Die onderpresteerders word nie so gebore nie. In die meeste gevalle is die moderne skoolstelsel self verantwoordelik vir die ontstaan van die probleem (Howe et al., 1983:97). Omdat hoë akademiese prestasies die algemene wagwoord by skole is, is die punteboek vir baie leerlinge 'n bron van spanning. Aandag word slegs aan die beterpresteerders gegee, terwyl die leerling met leerprobleme self die mas moet opkom (Olivier, 1987:7 & 8; Benson & Wiegel, 1980-1981:16; Marais, 1988:33). Met die oog op suksesvolle aanpassing moet die onderpresteerder en die leerling wat 'n behoefte aan doeltreffende studiebegeleiding het betyds uitgeken en gehelp word. Volgens Lamprecht (1987:1) is die sukses waarmee hierdie skoolverandering gemaak word die grondslag vir skolastiese prestasie in die daaropvolgende standerds.

Leerlinge wat altyd oormatig in die laerskool deur hul ouers gehelp is met studie, het meestal oorpresteer. Hulle het nooit geleer om selfstandig te studeer nie (Benbow & Stanley, 1980:121). Die werkslas word te groot in standerd ses en ouers kan meestal nie meer dieselfde ondersteuning bied nie. In standerd ses presteer hierdie leerlinge meestal swakker as wat hulle ouers van hulle verwag het. Hulle mislukking kan hul selfbeeld en aanpassing nadelig beïnvloed, daarom is dit noodsaaklik om hierdie kin-

ders vroegtydig in die primêre skool uit te ken en studiebegeleiding te gee (Lamprecht, 1987:3; Breytenbach, 1987:6; Sturm, 1980:105).

4.3.4 Gedragsprobleme

Onderwysers vervul 'n belangrike taak ten opsigte van gedragsafwykendes (Van Jaarsveld, 1985:1). Gedragsprobleme is die grootste enkele psigiatriese probleem wat in die adolessente en vroeë - adolessente groep voorkom (Rech, 1985:65).

Die skool behoort aanvullend op te tree tot 'n mislukte gesinsopvoeding. Sou die vertroue in volwassenes en 'n gevoel van eie waarde reeds wankelrig wees, het die skool 'n noodsaaklike taak om te verrig. Die skool kan tot 'n mate die gevoel teewerk deur bestendigheid te verleen. In plaas daarvan, doen die skool somtyds skade. Negatiewe etikette en afbrekende kritiek dra by tot 'n negatiewe selfbeeld (Hummel & Rossi, 1977:375). Volgens Brink (1985:62) is realisme die mees suksesvolle benadering - die kind se vermoëns en innerlike krag moet nie oorskakel word nie (Vandenbulke, 1984:1).

Die leerling wat opvallende gedragsprobleme openbaar se gedrag is meestal afwykend van die res van sy groep (Howe et al., 1983:97-98). Die wanaangepaste leef in 'n soort afsondering van sy klasmaats, word meestal uitgesluit en wend oordrewe pogings aan om deur ander aanvaar te word. Die leerling is meestal selfs bereid om in die proses sy eie persoonlikheid prys te gee (Louw, 1987:7; Bayer, 1984:46).

Nie alle kinders met gedragsprobleme toon psigopatiese neigings nie. Psigopatisering vind plaas wanneer die kind deur oorsake van buite, in so 'n mate in sy persoonlikheidsontwikkeling ontspoor word dat hy nie normaal in sy omgewing kan aanpas en inpas nie (Kruger, 1980:89; Makinde 1984:68). Dit is noodsaaklik om te erken dat nie alle gedragsprobleme noodwendig aanpassingsprobleme is nie. Gedragsprobleme kan voorkom as gevolg van een of ander liggaamlike probleem soos minimale breinbeskadiging of organiese serebrale disfunksie (Kruger, 1980:88; Gùldenpfennig, 1985:3).

Kruger (1980:94) beskou gedragsprobleme wat uit aanpassingsprobleme voortspruit as reaktiewe gedragsprobleme. Aanpassingsprobleme ontstaan by 'n kind

wat geen gedragsprobleme openbaar nie, maar dan in 'n situasie beland wat hy nie kan hanteer nie. Slegs wanneer 'n vreessituasie 'n prominente bron van spanning is, kan dit as 'n fobiese toestand beskou word (Du Plessis, 1985:43). Kinderdepressie is 'n emosionele toestand wat deur gedurige ongelukkigheid, die belewing van hulpeloosheid en die algemene inhibisie van funksies gekenmerk word (Brink, 1985:55).

Die standerd ses-leerling wat aanpassingsprobleme openbaar moet met sorgsaamheid en sensitiwiteit deur sy onderwysers betrag en gesteun word (Lamprecht, 1987:1).

4.3.5 Die invloed van die skool op die persoonlikheidsontwikkeling van die standerd ses-leerling met aanpassingsprobleme

Marais (1986:134) is van mening dat baie leerlinge die skool nie as emosioneel aangenaam beleef nie, hulle misluk omdat hulle bang, verveeld en verward is. 'n Disharmoniese klaspraktyk versterk die verwardheid en onsekerheid by kinders uit problematiese gesinne (Louw, 1987:12). Omdat die skool nie voldoende sekuriteit bied nie, kom die kind se algemene emosionele ontwikkeling, intellektuele ontplooiing en 'n gevoel van selfverwesenliking nie tot sy reg nie (Marais, 1986:134).

Onderwysers beskou standerd ses-leerlinge as onselfstandige juniors (Kok, 1982:3). Daarom kom daar 'n insinking in die reeds verworwe selfstandigheid van die standerd ses-leerling. Die kind wat slegs enkele maande gelede nog die uitsoekleerling in die primêre skool was, bevind hom nou nie meer in dié eervolle posisie nie, en moet tot 'n herwaardering van homself kom (Lamprecht, 1987:2; Marais, 1988:270-280).

Die standerd ses-leerling betree 'n nuwe wêreld. Vervolgens Seefeldt (1985:99) en Lamprecht (1987:2) is hul grootste vrees die groot onbekende gebou en die vrees dat hulle nie die mas sal opkom nie. Die eerste vrees verdwyn meestal gou, maar die/tweede wat verband hou met hul selfbeeld is belangrik omdat soveel faktore daarvan afhang. 'n Negatiewe selfbeeld lei tot onsekerheid, spanning, angs, swak interpersoonlike verhoudinge en ongemotiveerdheid wat dit vir so 'n kind baie moeilik maak om aan te pas

(Lamprecht, 1987:2; Louw, 1984:324). Opnames het getoon dat slegs enkele leerlinge nie bevrees was vir die sekondêre skool nie. Nuwe kinders, nuwe onderwysers, nuwe skoolvakke en die grootte van die matriekseuns het by sommige angs veroorsaak (Lamprecht, 1987:2; Chen & Fresko, 1982:114).

In die primêre skool het onderwysers die leerlinge individueel geken. Veral waar die standerd ses-leerling van 'n klein plaasskool af kom is hy gewoond aan slegs enkele onderwysers en baie persoonlike aandag. In die sekondêre skool is die standerd ses-leerlinge almal nuut en dieselfde eise word aan almal gestel. Die kind met leerprobleme, word in die groot getalle van die sekondêre skool waar slegs die bestes aandag kry, verswelg (Lamprecht, 1987:3; Marais, 1986:138).

Daar is 'n wisselwerking tussen kinders se houding teenoor die skool en hulle skoolprestasie aan die een kant en die onderwyser se houding en optrede teenoor die kinders aan die anderkant (Veldman & Sanford, 1984:631; Louw, 1984:325). Baie kinders glo dat die skool 'n plek is waar oninteressante take verrig word, en ontwikkel daarom gedragsprobleme en 'n negatiewe houding (Marais, 1986:135). Leerlinge met 'n negatiewe houding teenoor die skool ontlok meestal 'n negatiewe houding van onderwysers wat uiteindelik net die kind se bestaande houding teenoor die skool versterk (Louw, 1984:325).

Die skool is nie altyd eerlik teenoor homself ten opsigte van sy eie beperkinge, swakpunte, vooroordele en motiewe nie. Onderwysers is outoritêr, alwetend, onaantasbaar en rasioneel altyd reg, hierdie houding maak die atmosfeer in baie klasse vir kinders ondraaglik (Marais, 1986:135).

Die vertrouens- en gesagsverhoudings is noodsaaklik vir alle opvoeding (Louw, 1987:10). Die verhoudingsituasie in die skool word egter deur baie kinders as vreemd en vyandig beleef. Ander kenmerke van die situasie in die praktyk is dat dit outoritêr, dominerend, streng gekontroleerd en wantrouig is (Marais, 1986:135).

Die standerd ses-leerling bevind hom in 'n leeftydse fase wat reeds met soveel konflik gepaard gaan. Sy persoonlikheidsontwikkeling word meestal nog verder gerem deur sekere skoolpraktyke wat sy aanpassing in

die sekondêre skool nadelik beïnvloed.

4.4 Die invloed van die standerd ses-leerling se persoonlikheidsontwikkeling op sy aanpassing in die sekondêre skool

4.4.1 Persoonlikheid

Gouws en Jacobs (1980:97) beskou persoonlikheid as die samestelling van verskillende eienskappe of trekke soos intelligensie, sosialiteit en temperament wat as 'n eenheid funksioneer. Persoonlikheidsontwikkeling word beïnvloed deur eksterne en interne faktore. Die standerd ses-leerling reageer daarop wanneer hy sy aanpassing in die sekondêre skool beleef (Scott, 1984:37).

Gesaghebbendes is dit eens dat die oorgang van die primêre skool na standerd ses belangrik is, en tydens 'n baie kritieke stadium plaasvind. Daarom is dit noodsaaklik om enkele persoonlikheidsfaktore te bespreek.

4.4.2 Identiteitskrisis

Temidde van ontwikkeling op soveel ander gebiede is die standerd ses-leerling indringend besig met 'n soeke na 'n eie identiteit. (Richman et al., 1985:555; Lamprecht, 1987:1). Identiteit is 'n self-struktuur wat 'n interne selfgekonstrueerde dinamiese organisering van dryfvere, vermoëns, gelowe en die persoonlike geskiedenis is. Die standerd ses-leerling met 'n goed ontwikkelde identiteit sal bewus wees van sy uniekheid as persoon en die ooreenkomste tussen homself en ander (Sabatelli & Mazor, 1985:619). Hoe swakker die identiteit ontwikkel is, hoe groter sal die adolessent se verwarring wees oor sy onderskeidende kenmerke, sy rolle en sy waardestelsel (Raath, 1985:88). Sulke leerlinge sal grootliks afhanklik wees van ander se beoordeling van hom (Louw, 1984:396). Die hantering van kinders op hierdie tydstip is belangrik want hulle mag hulself nie as 'n mislukking beleef nie (Marion, 1985:334).

Met die aanvang van adolessensie verloor die kind die stabiele selfkonsep van die kindejare en ervaar hy aanvanklik in 'n mindere of meerdere mate 'n ge-

voel van spanning en selfbewustheid. Die standerd ses-leerlinge openbaar teenstellende behoeftes - outonomie en versorging (Louw, 1984:10).

Die teenstelling tussen die behoeftes is baie pertinent tydens die adolessensiefase. Die een oomblik wil hy soos 'n kleiner kind behandel word, maar die volgende oomblik soek hy onafhanklikheid ten opsigte van sy kleredrag, partytjies en haarstyle. Hierdie teenstellende behoeftes skep spanning by die huis en skool. Bestendigheid word eers bereik wanneer 'n identiteit gestabiliseer en gevestig is (Lamprecht, 1987:2; Gurney, 1987:130).

Volgens Oosthuizen (1982:14) het ongeveer die helfte van ons kinders identiteitsprobleme en/of verbandhoudende selfverwesenlikingsprobleme. Hy wys daarop dat dit noodsaaklik is dat op elke terrein 'n identiteit gevorm moet word. Wanneer 'n realistiese standerd ses-aanpassingsidentiteit nie gevestig is nie, is die kind oor homself as standerd ses-leerling diffuus en onseker. Van selfverwesenliking op hierdie terrein is daar nie sprake nie, want vir die kind is die self of afwesig of onrealisties. Identiteitsvorming op die terrein behoort die taak van skoolvoorligting te wees, daarsonder kan die standerd ses-leerling beswaarlik suksesvol in die sekondêre skool aanpas (Makinde, 1984:68; Gurney, 1987:131; Marion, 1985:329; Oosthuizen, 1982:12).

4.4.3 Fisiese oriëntasie

Die liggaamlike ontwikkeling van die standerd ses-leerling het belangrike gevolge vir sy sosiale ontwikkeling, selfbeeld, identiteitsvorming en emosionele ontwikkeling. Fisiese ontwikkeling is 'n sentrale deel van die standerd ses-leerlinge as ontwikkeling en kan daarom nie van die ontwikkeling van die ander aspekte losgemaak word nie (Postma, 1986:59). Die versnelde liggaamlike ontwikkeling druk die fisiese in die standerd ses-leerling se bewussyn in, en het daarom 'n groot invloed op sy identiteitsvorming en skoolaanpassing (Everhart, 1982:177).

4.4.3.1 Vroeë- en laatontwikkeling

Vroeë ontwikkeling hou besliste voordele vir die standerd ses-leerling se aanpassings in. Omdat hy

beter presteer in sport, kry hy meer erkenning van die portuurgroep en raak gouer betrokke in heteroseksuele verhoudings. Die seuns wat vroeg ontwikkel het reeds in 'n mate status, kry gouer voorregte en verantwoordelikhede en hoef daarom nie so fanaties daarna te streef nie. Volgens Postma (1986:62) is die nadele van laatontwikkeling by seuns baie meer as die voordele daarvan. Veral die agterstand wat fisieke krag en vaardigheid betref is belangrike komponente wat bydrae tot 'n negatiewe selfbeeld. Laatontwikkelde seuns is meer opstandig, voel verwerplik en is afhanklik. Hulle oorkompenseer deur oorafhanklik en oorgretig op te tree om aandag en status te verkry, dit maak hulle gedrag onaanvaarbaar in die sekondêre skool (Geiger & Muriel, 1983:684). Alhoewel laat ontwikkelendes die agterstand meestal geleidelik inhaal, word die agterstand in die volwasse lewe voortgesit (Postma, 1986:63). Dit is duidelik dat hierdie agterstand nie gedurende die standerd ses-seun se eerste jaar in die sekondêre skool ingehaal word nie. Dit blyk dat behalwe in enkele gevalle, aanvaar kan word dat seuns wat laat ontwikkel moeiliker sal aanpas in die sekondêre skool.

Dit blyk dat meisies wat vroeg ontwikkel somtyds selfbewus voel en minder populêr is by hul maats. Tenspyte daarvan is gesaghebbendes dit eens dat hulle beter aangepas is as laat ontwikkelendes (Postma, 1986:63). Die laat ontwikkelendes het enkele voordele in standerd ses soos dat hulle fisiese ontwikkeling saamval met die van seuns in hul eie klasgroep en so bydra tot 'n beter groepsgees. Laat ontwikkelende meisies se afguns, verlies aan status, behoefte aan erkenning en swakker heteroseksuele ontwikkeling (Postma, 1986:64), beïnvloed hul selfbeeld so nadelig dat hulle swakker aangepas is (Evertson & Veldman, 1981:156).

Die verskille tussen vroeë- en laat ontwikkelendes is by meisies nie so prominent as by seuns nie (Thom, 1984:350; Lao, 1980:119).

4.4.3.2 Liggaamsbeeld

Die standerd ses-leerling se liggaamsbeeld en selfkonsep moet voortdurend aanpas volgens sy eie evaluering van wat hy by ander kinders in sy portuurgroep waarneem (Van der Westhuizen & Schoeman, 1984:288). Die standerd ses-leerling se selfkonsep is

positief in soverre hy sy eienskappe as goed en aanvaarbaar evalueer, en negatief in soverre hy met sy eienskappe ontevrede is. Die mens beoordeel homself aan die hand van verskeie waardestelsels waarin kultuur ook 'n rol speel (Piek, 1984:236); Postma, 1980:60). Verskille tussen hierdie waardestelsels verklaar moontlik waarom leerlinge met enige tipe liggaamsbou (Makinde, 1984:69) aanpassingsprobleme beleef.

Die verskil tussen die selfbeeld en ideaalbeeld kan verbeter word mits die verskil nie onoorbrugbaar is nie en binne realistiese perke bly (Piek, 1984:248). Opvoedingshulp en selfkennis is nodig sodat die primêre skoolkind kan weet tot watter vlak hy homself kan verbeter. Die standaard ses-leerling wat homself aanvaar, het meestal 'n positiewe selfbeeld en pas goed aan in vreemde situasies, sonder verdigingsmeganismes (Makinde, 1984:69).

4.4.4 Identifikasiefigure

Om 'n standaard ses-identiteit te vorm, moet die kind die vryheid en geleentheid hê om met bepaalde rolle te eksperimenteer. Hierdie rolle is gegrond op mense wat hy persoonlik ken, karakters uit verhale en rolprente, en sportmanne. Deur sy rolspel leer die vroeë-adolescent watter rolle die beste by hom sal pas (Monteith, 1986:190; Nelsen & Grinder, 1980:1261). Later begin die vroeë-adolescent al meer met sy/haar ouers identifiseer. Die ouers het as primêre verwysingsraamwerk 'n belangrike invloed op die standaard ses-leerling se selfkonsepvorming (Monteith, 1986:211; Hamachek, 1980:94; Grotevant, 1980:88).

Ouers moet poog om die balans tussen onbetrokkenheid en oorbetrokkenheid by hul kinders se opvoeding te handhaaf. Albei is nadelig vir hul kinders se selfstandigheid omdat dit identifikasie nadelig kan beïnvloed (Grotevant, 1980:88).

Die sosialisering van die seun kan nadelig beïnvloed word wanneer hy nie voldoende kontak met die vader identifikasie figuur het nie (Pretorius, 1987:5). 'n Positiewe aanvarende vader-dogter verhouding help die dogter om haarself te aanvaar en haar vroulikheid hoog aan te slaan (Monteith, 1986:212).

Van Jaarsveld (1985:90) is van mening dat die vader

en moeder as 'n dialoogvoerende twee - eenheid 'n rol speel in die persoonlikheidsontwikkeling van die kind. Die beskikbaarheid van beide ouers as identifikasiefigure kan beskou word as 'n voorwaarde vir suksesvolle aanpassing. Die steeds groter wordende persentasie enkelouergesinne wek groot kommer (Hoffman, 1984:25). Die krimpende getalle manspersoneel by veral primêre skole benadeel die kind uit 'n gebroke gesin se persoonlikheidsontwikkeling en aanpassing nog verder.

4.4.5 Die klas- en portuurgroep se invloed op die standerd ses-leerling se persoonlikheidsontwikkeling

Die groep waarin 'n leerling hom bevind hetsy die skool, klas of portuurgroep het 'n invloed op die persoonlikheid van die lede (Warren et al., 1984:643). Ten spyte van die individualiteit van elke mens is die mens 'n sosiale wese en is die geïsoleerde persoon 'n uitsondering (Oosthuizen et al., 1981:156). Kinders moet reeds in die primêre skool leer watter waarde en voordele groepe vir hulle inhou. Die meeste leerlinge beoordeel hul waardes in terme van ander se reaksies, en is afhanklik van ander se goedkeuring, ondersteuning en aanvaarding (Thom, 1984:380). Die groep word gekenmerk deur gemaklike kommunikasie, 'n samehorigheidsgevoel, bepaalde waardes en norme wat vir die groep geld. Elke groep het meestal 'n bepaalde hiërargie (Oosthuizen et al., 1981:156; Bayer, 1984:44; Geiger & Turiel, 1983:677).

Die beginsels of norme binne 'n groep dien as riglyn vir sekere houdings wat ingeneem word (Hamachek, 1980:05). Hierdie houdings sal 'n invloed hê op houding van die leerling in die primêre skool teenoor sy skoolverandering in standerd ses. Gesaghebendes is dit eens dat die invloed wat vroeër vanaf die gesin uitgegaan het in hierdie tydperk kleiner word (Hoffman, 1984:25). Die portuurgroep oefen toenemend 'n groter invloed uit, die objektiewe terugvoering, wat van die portuurgroep ontvang word, het 'n stabiliserende invloed op die lede se identiteitsvorming. Kinders uit laer sosio-ekonomiese klasse is somtyds afhanklik van hulle portuurgroep vir identifikasiefigure (Benson & Wiegel, 1984:17; Everhart, 1982:178).

Die portuurgroep vereis konformiteit van sy lede met die groep se standaarde, belange en aktiwiteite.

Omdat lidmaatskap sosiale voordele inhou en affektiewe bystand verleen wat hy nie wil verloor nie, konformeer die lede (Huber, 1984:76; Thom, 1984:381). Deur te konformeer ontwikkel die kind 'n gevoel van geborgenheid en sekerheid. Ten spyte van die voordele wat konformering inhou, kan dit ook nadelig wees wanneer die standerd ses-leerling ten alle koste met 'n negatiewe portuurgroep wil konformeer. Die leerlinge sal self 'n negatiewe houding teenoor die skool openbaar net om met die groepsnorme te konformeer (Rech, 1985:70).

Volgens Oosthuizen et al., (1981:161) kan 'n kind met aanpassingsprobleme gehelp word deur hom by skoolaktiwiteite in te skakel eerder as hom op 'n groep af te dwing. 'n Kleiner persentasie leerlinge in klein skole ervaar aanpassingsprobleme, omdat daar meer druk op hulle uitgeoefen word om aan skoolaktiwiteite deel te neem (Preston, 1984:39). Deur by skoolaktiwiteite in te skakel, sal die leerling outomaties in kleiner groepe opgeneem word (Hammacheck, 1980:96; Everhart, 1982:178).

In die primêre skool waar die klas tot 'n groot mate onveranderd is, bestaan die portuurgroep gewoonlik uit kinders wat saam in een klas is (Oosthuizen et al., 1981:162). Die klasgroep in die primêre skool kan 'n waardevolle grondslag lê vir sosiale ontwikkeling. In standerd ses moet die leerling sodanig selfstandig wees, dat hy in elke klas waarin hy hom mag bevind suksesvol kan aanpas (Bayer, 1984:45).

Volgens die hiërargie van elke groep besit elke lid 'n sekere status wat vir 'n groot gedeelte van sy gedrag in die klaskamer verantwoordelik is. Volgens Oosthuizen et al., (1981:170) is bevind dat 'n kind wat bewus is van sy lae status binne die portuurgroep ook 'n negatiewe houding teenoor die skool openbaar (Benson & Wiegel, 1980-1981:16).

Metodes wat daarop gemik is om leerlinge se status binne hulle klasgroep te verbeter, bied 'n uitstekende moontlikheid om op die wyse 'n waardevolle bydrae te lewer tot suksesvolle aanpassing (Sandoval & Fitzgerald, 1985:1).

4.5

Samevatting

In hierdie hoofstuk is die standerd ses-leerling se aanpassing bespreek. Daar is veral aandag gegee aan

die rol wat faktore binne die gesin, die skool en die persoonlikheidsontwikkeling van die standerd ses-leerling speel. Die standerd ses-leerling se aanpassing word beïnvloed deur sy huislike omstandighede. Die skool oefen self 'n negatiewe invloed uit, wat daartoe lei dat leerlinge 'n negatiewe houding teenoor die skool openbaar. Die portuurgroep beïnvloed die leerling se sosiale ontwikkeling en houding teenoor die skool. Die invloed wat hierdie faktore gesamentlik op die selfkonsepvorming het, is 'n bepalende faktor vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool.

In hoofstuk 5 sal vervolgens 'n uiteensetting gegee word van die empiriese navorsing wat in die ondersoek gevolg sal word.

HOOFSTUK 5

METODE VAN ONDERSOEK

5.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstukke is die probleem, die wese van die standerd ses-leerling, voorligting aan die standerd ses-leerling en faktore wat sy aanpassing kan beïnvloed bespreek. In hierdie hoofstuk word die doel, metode van ondersoek, die populasie en die keuse van die meetinstrumente bespreek.

5.2 Die doel van die ondersoek

Die doel van die ondersoek is om te bepaal watter faktore die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool beïnvloed.

5.3 Die metode van ondersoek

Met behulp van psigometriese toetse is inligting oor die veranderlikes wat hier van toepassing is bekom. 'n Meervoudige regressie-analise is gedoen, om die relatiewe invloed van twee of meer onafhanklike veranderlikes op die afhanklike veranderlikes vas te stel. In hierdie ondersoek word van 'n ex post facto-benadering gebruik gemaak om vas te stel wat die onderlinge verband is tussen die veranderlikes.

5.4 Beskrywing van die populasie en steekproef

Al die standerd ses-leerlinge van sewe Afrikaanse Hoërskole binne die Lichtenburg Komprehensiewe eenheid is as populasie in die ondersoek gebruik.

5.4.1 Steekproefneming

'n Steekproef moet verteenwoordigend wees van die populasie. Met ander woorde, die steekproef moet dieselfde kenmerke as die populasie besit. Die grootte van die steekproef is ook belangrik, want hoe groter die steekproef, hoe beter vir die navorsing, aangesien die steekproef geneem word vanuit die bereikbare populasie. Hierdie bereikbare populasie word weer as verteenwoordigend van die univer-

sum of deelpopulasie beskou (De Wet et al., 1981: 112).

5.4.2 Metodes van steekproefneming

De Wet et al., (1981:113-116) noem vier belangrike metodes van steekproefneming naamlik ewekansige-, gestratifiseerde-, sistematiese- en trossteekproefneming. By ewekansige steekproefneming het elke lid van die steekproef 'n gelyke, onafhanklike kans om ingesluit te word as lid van die steekproef. Die belangrikste voordeel van gestratifiseerde steekproefneming is dat verteenwoordiging van subgroepe of strata gewaarborg kan word. In hierdie steekproefneming is die bereikbare populasie duidelik waarneembare subgroepe of strata. In sistematiese steekproefneming word slegs die eerste lid op 'n ewekansige wyse gekies en die ander lede word deur die eerste lid bepaal. Trossteekproefneming is wanneer lede van die universum saamgegroepeer is, byvoorbeeld klasse, skole, woonstelblokke, ens. Hierdie groepe word genommer en op 'n ewekansige basis verdeel.

Na gelang van die samestelling van die populasie en die aard van die navorsing, maak die navorser dan 'n keuse tussen hierdie vier metodes.

Daar is besluit op 'n gestratifiseerde ewekansige-steekproef van $\pm 30\%$ (180 leerlinge) uit 'n populasie van ± 550 standaard ses-leerlinge binne genoemde Komprehensiewe eenheid (kyk par. 5.4).

5.5 Meetinstrumente

Meetinstrumente wat gebruik is om data in te samel is die Kodus-belangstellingsvraelys, die Hoërskool-persoonlikheidsvraelys (HSPV), die Persoonlike Huislike Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys (PHSF), die Opname van Studiegewoontes en -houdings (OSGH), asook 'n Biografiese- en verhoudingsvraelys. Elkeen van hierdie instrumente word vervolgens bespreek.

5.2.1 Die Kodus-belangstellingsvraelys

5.5.1.1 Doel met die Vraelys

Die Kodus-belangstellingsvraelys is opgestel om die belangstelling van leerlinge en studente te meet. Op st. 5-vlak kan die vraelys gebruik word as hulpmiddel by voorligting om 'n skooltype of skoolvakke te kies op st. 6-vlak. Dit word in st. 6 meestal gebruik om leerlinge algaande tot 'n oorwoë beroepskeuse te lei (Kodus, 1978:1).

Belangstelling is 'n gerigtheid van die persoon in sy totaliteit en die verontagsaming daarvan in 'n besluitnemingsproses kan verreikende negatiewe invloede op die algemene welsyn van die persoon uitoefen (Kodus, 1978:1).

5.5.1.2 Beskrywing van die Kodus-belangstellingsvraelys

Die vraelys bevat 'n gelyke getal (55) items verteenwoordigend van 12 velde van belangstelling wat met breë beroepsrigtings ooreenstem. 'n Aanduiding van 'n persoon se belangstelling in 'n bepaalde veld is die aantal kere wat hy items van daardie veld bo items van ander velde verkies. Die rangorde en verhouding van die twaalf belangstellingsvelde onderling, word dus ook in die proses bepaal.

5.5.1.3 Beskrywing van die Belangstellingsvelde

By die beskrywing van elke veld word die simbool en 'n kort definisie gegee:

- So = Voorkeur vir mense as individu of vir klein groepies mense.
- Op = Voorkeur vir openbare optrede en werk met mense in groepe.
- B = Voorkeur vir sakebedrywigheide.
- Sy = Voorkeur vir syfers.
- Sk = Voorkeur vir skryfwerk.
- L = Voorkeur vir lees en lettere.
- K = Voorkeur vir kuns en kunswaardering.
- H = Voorkeur vir handwerk.
- M = Voorkeur vir masjiene en masjienwerk.
- W = Voorkeur vir natuurwetenskappe en fisieswetenskaplike werk.
- D = Voorkeur vir diere, dierkundige en aanverwante biologiese-wetenskaplike werk.
- P = Voorkeur vir plante, plantkundige of tuinboukundige werk (Kodus, 1978:2-10).

Standaard norms is vir die volgende groepe bereken

st. 5-10 Seuns (Afrikaans); Meisies (Afrikaans);
Seuns (Engels); Meisies (Engels.)

Wanneer die Kodus resultate in voorligting geïnterpreteer word moet die tellings nooit as finale beslissings oor die belangstelling van 'n individu aanvaar word nie. Dit moet slegs beskou word as 'n aanduiding, die persoon se belangstellingsprofiel moet in verband gebring word met onder andere sy persoonlikheid, aanleg, vermoë en skoolprestasie asook waartoe sy skoolvakke vir hom toegang verleen (Kodus, 1978:19).

5.5.1.4 Tegniese gegewens: Betroubaarheid

Die betroubaarheid van die Kodus-belangstellingsvraelys is volgens die halfverdelingsmetode bereken en die indekse is almal beduidend op die 0,1 %-peil. Deur middel van itemontleding is betroubaarheidsindekse vir elke individuele item sowel as 'n betroubaarheidskoëffisiënt (Kuder-Richardson 14 en 20) vir al die items van 'n bepaalde veld gesamentlik verkry. Betroubaarheidskoëffisiënte van $r \geq 0,75$ vir die verskillende velde van die vraelys is as aanneemlik beskou.

5.5.2 Die Hoërskool-persoonlikheidsvraelys (HSPV)

5.5.2.1 Die doel met die toetsbattery

Die HSPV word gebruik as objektiewe meetmiddel vir 'n betroubare en geldige evaluering van leerlinge se persoonlikheidsaspekte.

5.5.2.2 Beskrywing van die HSPV

Die HSPV word verwerk in stiene en word in 'n bi-polêre vorm uiteengesit. Dit beteken dat, waar moontlik, 'n beskrywende term gegee word aan albei uiterstes van 'n veranderlike (element) en van 'n faktordimensie. Die twee uiterstes moet nie gesien word as teenoorgesteldes nie, maar eerder as 'n geneigdheid na een of ander pool op die kontinuum (Madge & du Toit, 1978:1). Die teenpole op die kontinuum word kortliks aangedui.

-	+
Faktor A	Teruggetrokke teenoor hartlik (HSPV A)
Faktor B	Minder intelligent teenoor meer intelligent (HSPV B)
Faktor C	Deur gevoelens beïnvloed teenoor emosioneel stabiel (HSPV C)
Faktor D	Flegmaties teenoor prikkelbaar (HSPV D)
Faktor E	Onderdanig teenoor dominant (HSPV E)
Faktor F	Sober teenoor entoesiasties (HSPV F)
Faktor G	Oppertuun teenoor pligsgetrou (HSPV G)
Faktor H	Skaam teenoor waaghalsig (HSPV H)
Faktor I	Ontoegeeflik teenoor teerhartig (HSPV I)
Faktor J	Lewenslustig teenoor versigtig individua- listies (HSPV J)
Faktor O	Selfversekerdheid teenoor skuldgeneigdheid (HSPV O)
Faktor Q2	Groepafhanklikheid teenoor selfgenoegsaam- heid (HSPV Q2)
Faktor Q3	Onbeheersd teenoor beheersd (HSPV Q3)
Faktor Q4	Ontspanne teenoor gespanne (HSPV Q4)

(Madge & du Toit, 1978:4-47).

5.5.2.3 Tegniese gegewens: Bespreking van die voorspel- lingsgeldigheid

Die maandelike voorspellingswaarde van die HSPV met die oog op vakprestasie word deur Labuschagne & De Beer (1984:31-32) in die volgende navorsingsbevindings opgesom:

- * Akademiese prestasie korreleer met faktore C, F, H, M, O, Q2 en Q4.
- * akademiese onderprestasie korreleer met faktore C, F, H, M, O, Q2, Q4.
- * die ses faktore A, D, E, G, Q2 EN Q3 dra by tot 13 persent van die veranderlikes wat 'n rol speel

in algemene skolastiese prestasie, en al 14 die faktore dra by tot 22 persent van die veranderlikes.

- * faktor Q4 het algemene onderskeidingswaarde en faktor I onderskei tussen geestes- en natuurwetenskaplike studente.
- * faktor B dui op gekristalliseerde intelligensie en faktor I en E op kortikale skerpte.
- * saam met faktor B en G korreleer die I.K. op die 1 persent-peil betekenisvol met skoolprestasie op alle vlakke.
- * faktore H asook E, I en J korreleer met Wiskunde-prestasie.
- * saam met die I.K. dra die persoonlikheidsfaktore tussen 15 en 43 persent van die veranderlikes by wat skoolsukses bepaal.
- * die persoonlikheidsfaktore B en G, wat die graad van konsensieusheid bepaal, voorspel sukses op alle vlakke.
- * suksesvolle standaard tien-leerlinge behaal hoër tellings in faktore B, C, E, H en Q3.

Die meeste van bogenoemde korrelasie is statisties betekenisvol op die 1 persent peil; almal is ten minste betekenisvol op die 5 persentpeil. Verder is ook gevind dat:

- * leerlinge met akademiese aanleg se persoonlikheidsfaktore korreleer met Q, E, B, N en A.
- * leerlinge met kunsaanleg se persoonlikheidsfaktore korreleer met Q, E asook Q2, I en G - hulle is sensitief, afhanklik, gevoelsmatig.
- * daar is 'n verband tussen voorkeure in Bedryfskennis, Wetenskap, Wiskunde, Liggaamlike Oefening, Administratiewe leierskap, Sosiale Wetenskap, Engels en bepaalde persoonlikheidseienskappe.
- * goeie vakprestasie kan baie duidelik gekoppel word aan die HSPV-faktore +B (hoë intelligensie), -F (soberheid), Q3 (sterk selfsentiment) en veral +G (hoër superegosterkte).

Daar is op die huidige tydstip nog nie afdoende bewyse dat die genoemde faktore die enigste is in die lig waarvan persoonlikheid beskryf kan word nie. Nogtans kan die genoemde toetse reeds 'n omvattende beeld met betrekking tot die persoonlikheidsstruktuur van 'n groep of individuele persoon gee (Madge & du Toit, 1978:48).

5.5.3 Die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys (PHSF)

5.5.3.1 Begrip: Verhoudinge

Aanpassing kan omskryf word as die dinamiese proses waardeur 'n persoon deur middel van volwasse doeltreffende en gesonde response streef om sy innerlike behoeftes te bevredig en terselfdertyd die eise wat deur die omgewing gestel word suksesvol te hanteer, ten einde 'n harmonieuse verhouding tussen die self en die omgewing te bewerkstellig (Fouché & Grobelaar, 1970:4).

5.5.3.2 Doel van die PHSF

Die doel van die PHSF is om deur middel van 11 komponente die persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudinge van hoërskoolleerlinge, studente en volwassenes te meet, ten einde die mate van aanpassing te bepaal.

5.5.3.3 Beskrywing van die komponente

Die 11-komponente wat die PHSF meet word onder vier primêre aanpassingsgebiede verdeel. 'n Gewensdheidskaal (PHSF 12) word ook ingesluit.

A - Persoonlike Verhoudinge (P)

Dit is daardie intra-persoonlike verhoudinge wat van primêre belang in aanpassing is naamlik:

1) Selfvertroue

Die mate waarin die persoon vertroue het in sy werklike of vermeende vermoë om suksesvol te wees.

2) Eiewaarde

Die innerlike waardeskatting wat berus op evaluering en aanvaarding van werklike of vermeende persoonlikheidseienskappe, vermoëns en gebreke.

3) Selfbeheer

Die mate waarin 'n persoon daarin slaag om sy

emosies en drange volgens sy beginsels en oordeel te beheer of te kanaliseer.

4) Senuweeagtigheid

'n Hoë telling in hierdie komponent dui op 'n afwesigheid van simptome van senuweeagtigheid soos geopenbaar deur angstige, doellose, herhalende gedrag.

5) Gesondheid

'n Hoë telling in hierdie komponent dui op 'n afwesigheid van behepthed met die fisiese toestand.

B = Huislike Verhouding (H)

Dit is daardie verhoudinge binne die huisgesin wat deur die persoon as afhanklike ervaar word, naamlik:

6) Gesinsinvloede

Die mate waarin 'n persoon as afhanklike in 'n gesin beïnvloed word deur faktore soos sy posisie in die gesin, gesinsamehorigheid, verhouding tussen die ouers en sosio-ekonomiese toestande.

7) Persoonlike Vryheid

Die mate waarin 'n persoon voel dat hy nie deur sy ouers ingeperk word nie.

C = Sosiale Verhoudinge (S)

Dit is daardie verhouding waardeur 'n persoon op harmonieuse en informele wyse by die sosiale omgewing inskakel, naamlik:

8) Sosialiteit - (G)

Die mate waarin 'n persoon 'n behoefte het en spontaan deelneem aan sosiale groepsverkeer (ekstrovert), teenoor die mate waarin 'n persoon afkerig is van sosiale groepsverkeer (introvert).

9) Sosialiteit - S

Die mate waarin die persoon 'n behoefte het om met 'n spesifieke persoon van die teenoorge-

stelde geslag sosiaal te verkeer.

10) Morele Inslag

Die mate waarin 'n persoon voel dat sy gedrag ooreenstem met die aanvaarde norme van die samelewing.

D - Formele Verhoudinge (F)

Dit is daardie verhoudinge wat in formele situasies in die skool, kollege of universiteit, of beroep voorkom, naamlik:

11) Formele Verhoudinge

Die mate waarin 'n persoon op skool, kollege, universiteit of in die beroep suksesvol is in sy formele verhoudinge tot medeleerlinge/medestudente/kollegas, asook gesagsfigure en meerderes binne die leersituasie werk.

E - Gewensdheidskaal

- 12) Dit is 'n geldigheidskaal wat 'n aanduiding gee van die eerlikheid waarmee die persoon die vraelys beantwoord het. Die vrae is van so 'n aard dat slegs uitsonderlike persone met reg gunstige antwoorde daarop kan verskaf.

5.5.3.4 Tegniese gegewens: Standaardisering

Die voorlopige vorm van die PHSF het bestaan uit 350 items, en is in 1968 toegepas op hoërskoolleerlinge met die oog op itemontleding en faktorontleding.

Die finale vorm, bestaande uit 180 items, is in 1969 en 1971 toegepas met die oog op normberekening. Norms is in die vorm van staneges vir die geslagte apart bereken.

Die betroubaarheid van die PHSF is volgens die halfverdelingsmetode bereken. Die indekse varieer vanaf 0,63 tot 0,94 en daar kan dus aanvaar word dat die vraelys 'n redelike tot 'n hoë mate van interne konsistensie besit.

Uit 'n ondersoek wat met die voorlopige vorm van die PHSF uitgevoer is, blyk dit dat die vraelys 'n hoë mate van konstruktiviteit toon. Die komponente

van die PHSF toon ook duideliker differensieerde faktorsamestellings as die velde van die ou NBAV. Die verskille tussen gemiddeldes van gedragsafwykende leerlinge en normale leerlinge is ook bereken. Uit die resultate hiervan blyk dit dat die PHSF betreklik konsekwent diskrimineer tussen die twee groepe. Slegs by Sosiaalteit-S (seuns) en Eiewaarde (meisies) is geen duidelike verskille gevind nie. Ook was die gedragsafwykende groep op die gewenstheidskaal effens eerliker as die normale groep.

Samevattend blyk dit dat die PHSF wel 'n geldige meting van aanpassing lewer, en bruikbaar behoort te wees in die voorligtingsituasie (Van der Watt, 1982: 133-134).

5.5.4 Opname van Studiegewoontes en houding (OSGH)

5.5.4.1 Doel van die OSGH

Die doelstellings met die OSGH is:

- a) om leerlinge met ondoeltreffende studiegewoontes en -houdings uit te ken
- b) om by te dra tot 'n beter begrip van leerlinge wat studieprobleme ondervind en
- c) om 'n grondslag daar te stel waarvolgens sulke leerlinge gehelp kan word om hulle studiegewoontes en -houdings te verbeter en gevolglik hulle moontlikhede meer volledig te verwesenlik (Du Toit et al., 1974:1).

5.5.4.2 Beskrywing van die OSGH

i) Vermyding van uitstel (VU) (OSGH 1)

Die subtoets dui aan in watter mate die leerling sy take stiptelik uitvoer, vermy om werkopdragte uit te stel en nie geneig is tot onnodige tydverkwisting nie.

ii) Werkmetode (WKM) (OSGH 2)

Die subtoets gee 'n aanduiding van die doeltreffendheid van die studiemetodes, bekwaamheid in die uitvoering van werkopdragte en die mate waarin hy sy skoolwerk op die doeltref-

fendste wyse aanpak.

iii) Studiegewoontes (SG) (OSGH 3)

'n Kombinasie van die eerste twee skale gee 'n maatstaf van akademiese gedrag en kan saamgevat word as studiegewoontes.

iv) Onderwysergoedkeuring (OG) (OSGH 4)

Die kind se houding teenoor die onderwyser en sy goedkeuring van die onderwyser se optrede en metodes in die klaskamer word saamgevat as onderwysergoedkeuring.

v) Aanvaarding van onderwys (AO) (OSGH 5)

Aanvaarding van opvoedkundige ideale, doelstellings, praktyke en vereistes dui op 'n aanvaarding van die onderwyssituasie.

vi) Studiehouding (SH) (OSGH 6)

Die studiehouding kombineer die tellings van Onderwysergoedkeuring en Aanvaarding van onderwys en verskaf 'n maatstaf van die leerling se vertroue in skolastiese doelwitte.

Studie-oriëntering (SO) (OSGH 7)

'n Kombinasie van al die bogenoemde faktore gee 'n gesamentlike maatstaf van 'n leerling se studiegewoontes en -houdings (Du Toit et al., 1974:7).

Vir die doel van hierdie navorsing is gebruik gemaak van die gestandaardiseerde persentielrange vir st. 6, seuns en dogters tesaam (Du Toit et al., 1974: 5-11).

5.5.4.3 Tegniese gegewens: Betroubaarheid

- * Die OSGH is 'n baie betroubare instrument.
- * Die eienskappe wat deur die OSGH gemeet word, is betreklik onafhanklik van intelligensie.
- * Daar is 'n betreklik hoë, statisties betekenisvolle verband tussen studiegewoontes en -houdings en skoolprestasie (Du Toit et al., 1974:8-10).

5.5.5 Biografiese- en verhoudingsvraelys

Vrae is geselekteer veral met die oog daarop om die sosio-ekonomiese status van die standerd ses-leerling daaruit af te lei. Ander vrae wat moontlik 'n bydrae kan lewer en wat nie op een of ander wyse gedupliseer word nie is ingeskakel. Vrae wat uitge-laat is, is naam, voorletters, skool en ouderdom.

Hierdie gegewens is nie gestandaardiseer nie, maar belig die gestandaardiseerde kognitiewe en nie-kog-nitiewe verkenningsmedia.

5.5.6 Statistiese tegnieke wat in die ondersoek gebruik is

5.5.6.1 Inleiding

Rekenaaranalises is gedoen met die oog op berekening van beskrywende en induktiewe statistieke. Twee ti-pes statistiese tegnieke is gebruik naamlik faktor-analise en die phi-koëffisiënt.

5.5.6.2 Faktoranalise

Die gebruik van faktoranalise is hoofsaaklik om die aantal veranderlikes in 'n datastel te verminder, terwyl die maksimum hoeveelheid inligting in die da-ta behoue bly. Die oorspronklike stel veranderlikes word verminder tot 'n kleiner stel wat die meeste van die veranderlikes verklaar.

Al die onafhanklike veranderlikes is eerstens bestu-deer om vas te stel uit watter onderliggende struk-tuur die totale verskeidenheid veranderlikes be-staan. Daarna is oorvleueling in metings geïdenti-fiseer asook veranderlikes wat onderling hoog korre-leer. Laastens is dit dan ook moontlik om die pro-bleem van multikolineariteit op te los deur voor-spellers te selekteer wat relatief onafhanklik van mekaar is (Velicer, et al., 1982:371).

Ten opsigte van die besondere metode van faktorana-lise word deurgaans gebruik gemaak van die hoofkom-ponentanalise vir die aanvanklike onttrekking van die faktore, waarna die varimax-rotasie toegepas is. Hierdie metode word algemeen in die Opvoedkunde en Psigologie gebruik.

5.5.6.3 Phi-koëffisiënt (ϕ)

Die phi-koëffisiënt word gebruik wanneer albei veranderlikes digotomies is. Dit sou die geval wees as 'n bepaalde toetsitem digotomies is (reg/verkeerd) en die toetstotaal digotomies gemaak is deur 'n verdeling by die mediaan of 'n slaag/druipverdeling. Hoë hoër die waarde van ϕ is hoe beter pas die item in die toets.

Die maksimum moontlike waarde van ϕ is +1, maar dit is slegs moontlik as albei veranderlikes presies in die helfte verdeel is (d.w.s. $K=l=m=n=\frac{1}{2}N$) en die korrekte antwoorde op die item deur die beste presteerders in die toets gegee is (d.w.s. $a=d=\frac{1}{2}N$ en $b=c=0$).

Indien een veranderlike in die helfte verdeel is, en die ander in die verhouding 0,6 tot 0,4 is die maksimum moontlike waarde van ϕ dan 0,80.

Wanneer albei veranderlikes in die verhouding 0,7 tot 0,3 verdeel is, is die maksimum moontlike waarde van ϕ 0,43.

Om hierdie rede is dit sterk aan te beveel dat digotomiese veranderlikes (waar moontlik) in twee ewe groot dele verdeel word (Muller, 1981:84-86).

5.5.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die doel van die empiriese ondersoek eerstens gemotiveer. Daarna het 'n bespreking van die metode van ondersoek, 'n beskrywing van die populasie en 'n bespreking van die meetinstrumente gevolg.

In hoofstuk 6 sal die aandag op die navorsingsresultate fokus.

HOOFSTUK 6

RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die ondersoekgroep se vrae-lys response aangebied, geanaliseer en geïnterpreteer. Eerstens sal gefokus word op response wat deur middel van 'n Biografiese- en verhoudingsvrae-lys bekom is. Hierdie response sal aan die hand van gemiddeldes en tweekantige tabelle geïnterpreteer word. Die phi-koëffisiënt word telkens ter wille van volledigheid vermeld alhoewel in alle gevalle lae waardes behaal is. Hierdie lae waardes is gelewer, aangesien die digotomiese veranderlikes uit die aard van die tipe vrae en response gelewer, nie in twee ewe groot dele verdeel kon word nie. Hierna sal die belangrikste faktore soos deur faktoranalise geïdentifiseer, aan die hand van die verwerkte data bespreek word.

6.2 Hipoteses

Na aanleiding van die Biografiese- en Verhoudingsvrae-lys is die volgende hipoteses ondersoek.

- Hipotese 1: Standaard ses-leerlinge beleef aanpassingsprobleme.
- Hipotese 2: Standaard ses-leerlinge wie se gesinne finansieel swak daaraan toe is het aanpassingsprobleme.
- Hipotese 3: Meisies pas makliker as seuns in die sekondêre skool aan.
- Hipotese 4: Standaard ses-leerlinge wat van klein plaasskooltjies afkomstig is het meer aanpassingsprobleme as die vanaf groter dorpskole.
- Hipotese 5: Die skool oefen 'n invloed uit op die aanpassing van standaard ses-leerlinge.
- Hipotese 6: Standaard ses-leerlinge het probleme binne die portuurgroep wat hul aanpassing in die sekondêre skool beïnvloed.

Hipotese 7: Standerd ses-leerlinge wie se moeders werk het aanpassingsprobleme.

Hipotese 8: Standerd ses-leerlinge wat aan egskeidings blootgestel is en wat deur enkelouers groot gemaak is, het aanpassingsprobleme.

Vervolgens sal die hipotese getoets en geïnterpreteer word.

6.2.1 Hipotese 1: Standerd ses-leerlinge beleef aanpassingsprobleme

Hierdie hipotese word bespreek aan die hand van die vrae en response soos in Tabel 6.1 items 1 en 2.

Tabel 6.1: Biografiese- en Verhoudingsvraelys

	Item	Respons	%
1	Was jy bang om hoërskool toe te gaan?	ja nee	42 58
2	Waar is/of was jy die gelukkigste?	laerskool hoërskool	46 54
3	Hoe is julle gesin finansieel daaraan toe?	swak goed	32 68
4	Wat is jou geslag?	seun meisie	51 49
5	Hoe groot was jou laerskool?	klein plaasskool groter dorpskool	23 77
6	Hou jy van jou onderwysers?	ja nee	94 6
7	Frys of beloon jou onderwysers jou gereeld?	ja nee	40 60
8	Het jy baie maats?	ja nee	82 18
9	Dink jy dat hulle altyd lojaal is teenoor jou?	ja nee	69 31

Item	Respons	%
10 Is jy populêr by die teenoorgestelde geslag?	ja nee	49 51
11 Werk jou moeder?	ja nee	56 44
12 Leef albei jou ouers nog?	ja nee	93 7
13 Is jou ouers geskei?	ja nee	19 81

6.2.1.1 Analise van response

42 % van die standerd ses-leerlinge het aangedui dat hierdie skoolverandering vir hulle vrees ingehou het. 'n Groter persentasie naamlik 46 % het die laerskool gekies as die skool waar hulle die gelukkigste was.

6.2.1.2 Gevolgtrekking

Die response op albei hierdie vrae bevestig dat 42 % standerd ses-leerlinge wel aanpassingsprobleme beleef.

6.2.2 Hipotese 2: Standerd ses-leerlinge wie se gesinne finansieel swak daaraan toe is het aanpassingsprobleme

Die volgende vraag is in die vraelys opgeneem om vas te stel watter invloed sosio-ekonomiese toestande op die standerd ses-leerling se aanpassing uitoefen.

Tabel 6.2 Viervoudige verdeling vir χ^2

Standerd ses aanpassing

	swak	goed	N	%
Hoe is julle gesin finansieel daaraan toe?	goed 38	84	122	68
	swak 38	20	58	32
	76	104	180	
%	42	58		
	$\phi = -0,024$			

6.2.2.1 Analise van response

Uit tabel 6.1 item 3 en tabel 6.2 blyk dit dat 32 % van die leerlinge voel dat hulle gesinne ekonomies swak daaraantoe is.

6.2.2.2 Gevolgtrekking

38 van die ondersoekgroep wat uit swakker sosio-ekonomiese toestande kom, het laat blyk dat hulle bang was om hoërskool toe te gaan. Hierdie bevinding strook met die literatuurstudie wat bevind het dat arm kinders somtyds verskillende opvoeding ontvang, veral waar dit gaan oor sekere houdings en norme wat noodsaaklik is vir aanpassing in die sekondêre skool (vergelyk par. 4.2.2).

6.2.3 Hipotese 3: Meisies pas makliker in die sekondêre skool aan as seuns

Met die volgende vraag wou daar vasgestel word watter persentasies van die ondersoekgroep seuns en watter meisies was (kyk Tabel 6.1 item 4).

Tabel 6.3 Viervoudige verdeling vir ϕ

Standard ses aanpassing

		swak	goed	N	%
Geslag:	seuns	30	62	92	51
	meisies	46	42	88	49
		76	104	180	
	%	42	58		

$$\phi = -0,199$$

6.2.3.1 Analise van response

Dit blyk uit tabel 6.1 item 4 en tabel 6.3 dat alhoewel die steekproef op 'n gestratifiseerde ewekansige basis saamgestel is, die verdeling tussen seuns en meisies min of meer eweredig is.

6.2.3.2 Gevolgtrekking

30 van die seuns het laat blyk dat hulle aanvanklik bang was om hoërskool toe te gaan, teenoor 46 van die meisies. Na sowat 6 maande in die hoërskool het 53 % van die seuns die laerskool verkies teenoor 30 % van die meisies.

Dit blyk dat die persentasie seuns wat die skoolverandering negatief beleef na 6 maande met 20 % toeneem het. Meisies het blykbaar makliker aangepas in die sekondêre skool aangesien 21 % minder die laerskool verkies het as die plek waar hulle die gelukkigste is of was.

Hierdie resultate bevestig bestaande navorsing wat bevind het dat meisies meer aanpasbaar is as seuns.

Die verskynsel dat seuns na 'n tydperk in die sekondêre skool blykbaar nie gelukkig is nie, kan op twee wyses verklaar word.

- Dit mag wees dat seuns oorkompenseer op 'n sensitiewe vraag soos om te erken dat hy bang was om hoërskool toe te gaan. Dieselfde seun kan makliker erken dat hy die laerskool meer aangenaam beleef het.
- Die tweede moontlikheid is dat dit moontlik is dat die sekondêre skool ook bygedra het tot hierdie seuns se wanaanpassing.

Laasgenoemde moontlikheid strook met vorige navorsing alhoewel dit nie voorheen spesifiek op seuns van toepassing gemaak is nie.

Hierdie ondersoek bevestig dat geslag 'n rol speel in die standerd ses-leerlinge se aanpassing - meisies pas makliker as seuns aan.

6.2.4 Hipotese 4: Standerd ses-leerlinge wat vanaf klein plaasskooltjies kom het meer aanpassingsprobleme

Hierdie vraag is gestel om vas te stel hoeveel leerlinge vanaf klein plaasskooltjies afkomstig is (kyk Tabel 6.1 item 5).

Tabel 6.4 Viervoudige verdeling vir ϕ

Standaard ses aanpassing

		swak	goed	N	%
Grootte van laerskool	klein plaasskool	20	21	41	23
	groter dorpskool	56	83	139	77
		76	104	180	
	%	42	58		

$$\phi = 0,072$$

6.2.4.1 Analise van response

23 % van die toetslinge kom van klein plaasskole af.

6.2.4.2 Gevolgtrekking

Nadat verbande tussen genoemde twee response en vrees vir die sekondêre skool ondersoek is, het dit geblyk dat 56 (40 %) van die dorpskool leerlinge bang was om hoërskool toe te gaan. Sowat 20 (49 %) van die leerlinge wat van klein plaasskole af kom was bang vir die skoolverandering.

Die hipotese word aanvaar dat standaard ses-leerlinge wat van klein plaasskooltjies kom meer aanpassingsprobleme ervaar as die wat van groter dorpskole af kom (vergelyk par. 4.3.5).

6.2.5 Hipotese 5: Die skool oefen 'n invloed uit op die aanpassing van standaard ses-leerlinge

Hierdie hipotese sal getoets word aan die hand van die volgende twee vrae soos aangedui in tabel 6.1 items 6 en 7. Die gebruik van 'n viervoudige verdeling is nie hier van toepassing nie.

6.2.5.1 Analise van response

Slegs 6 % van die ondersoeksgroep het aangedui dat hulle nie van hul onderwysers hou nie, teenoor 94 % wat wel van hulle hou.

Sowat 60 % van dieselfde ondergroep het laat blyk dat hulle nie gereeld deur hulle onderwysers geprys of beloon word nie.

6.2.5.2 Gevolgtrekking

Uit tabel 6.6 item 6 blyk dit dat die skool waarskynlik nie 'n groot negatiewe bydrae kan lewer ten opsigte van die standerd ses-leerling se wanaanpassing nie.

Wanneer die mate waartoe leerlinge voel dat hulle onderwysers hulle beloon in berekening gebring word blyk dit dat 'n groot diskrepansie bestaan. Die aanvanklike negatiewe element ten opsigte van hierdie faktor het vanaf 6 % na 60 % gestyg. Dieselfde tendens word ook deur die resultate van die OSGH bevestig (vergelyk par. 4.3.3).

Dit blyk dat die skool wel in hierdie opsig 'n bydrae lewer tot die wanaanpassing van standerd ses-leerlinge. Hierdie stelling word bevestig deur die response van PHSF ii, dit is 'n aanduiding van die mate waartoe leerlinge suksesvol is in hul formele verhouding met hul onderwysers, medeleerlinge en die leersituasie (vergelyk par. 4.3.5).

Leerlinge het grondliggend 'n behoefte aan prestasie, maar kry nie genoeg beloning in die sekondêre skool sodat dit voldoende motiveringswaarde het nie. Wanneer standerd ses-leerlinge hierdie respons gee, gebruik hulle die laerskool as kriterium en kan die afleiding gemaak word dat prysing in die laerskool voldoende was. Hierdie verskynsel kan verklaar word veral wanneer inaggeneem word dat 23 % van hierdie leerlinge van klein plaasskooltjies af kom. Hier was klasgroepe klein en 'n besonder hegte verhouding is oor etlike jare met onderwysers gestig. Hierdie onderwysers het meer tyd tot hul beskikking en ken die kinders sodat hy weet wanneer om te beloon. Hierdie kinders ontwikkel 'n afhanklikheid van gereelde prysing.

Klasgroepe in die sekondêre skool word gekenmerk deur groot getalle vreemde kinders en vreemde onderwysers. Die onderwyser in die sekondêre skool stel meestal prestasie bo persoonlike bemoeienis.

Die sekondêre skool benadeel die standerd ses-leerling se aanpassing omdat daar nie voldoende beloon

word nie. Standaard ses-leerlinge se skoolastiese prestasie word daardeur benadeel en voldoende geleentheid vir selfverwesenliking ontbreek.

6.2.6 Hipotese 6: Standaard ses-leerlinge het probleme binne die portuurgroep wat hul aanpassing in die sekondêre skool beïnvloed

Hierdie hipotese sal bespreek word aan die hand van response op drie vrae soos weergegee in tabel 6.1 items 8-10. Die gebruik van 'n viervoudige verdeling is nie hier van toepassing nie.

6.2.6.1 Analise van response

Slegs 18 % van die toetslinge het gevoel dat hulle nie baie maats het nie, 31 % het aangedui dat hulle maats nie altyd lojaal is teenoor hulle nie. Op die vraag oor populariteit het 51 % hulself as onpopulêr by die teenoorgestelde geslag gevoel.

6.2.6.2 Gevolgtrekking

Die portuurgroep asook status binne die groep is baie belangrik vir die standaard ses-leerling se selfverwesenliking. Alhoewel slegs 18 % gevoel het dat hulle nie baie maats het nie moet daarvan kennis geneem word aangesien 31 % laat blyk het dat hulle glo dat hul maats nie altyd lojaal is nie. Dit beteken dat 18 % van hierdie standaard ses-leerlinge geïsoleerd of byna geïsoleerd in hul portuur- of klasgroep is. Sowat 31 % is geïsoleerd en oor die algemeen agterdogtig ten opsigte van die groep. Hierdie leerlinge ontbeer meeste van die noodsaaklike voordele wat aanvaarding binne die groep inhou.

In antwoord op die vraag oor populariteit het 51 % laat blyk dat hul, hulself as onpopulêr by die teenoorgestelde geslag beskou. Die respons kan verklaar word deur te beweer dat standaard ses-leerlinge hulle eintlik nie steur aan die teenoorgestelde geslag nie.

Die stelling mag van enkelinge waar wees, maar dit blyk uit hierdie ondersoek dat standaard ses-leerlinge veral probleme met selfvertroue ondervind. Dit kan standaard ses-leerlinge ontuis in die teenwoordigheid van die teenoorgestelde geslag laat

voel, wat hulle as onpopulairiteit kan vertolk (vergelyk par. 6.3.3.2).

Die feit dat 87 % tevrede gevoel het met hul voorkoms kan in die lig van bogenoemde en response op die PHSF en HSPV wat nog gaan volg vertolk word as oorkompensasie op 'n sensitiewe vraag (vergelyk par. 6.3.2.2).

6.2.7 Hipotese 7: Standard ses-leerlinge wie se moeders werk het aanpassingsprobleme

Hierdie hipotese sal bespreek word aan die hand van tabel 6.1 item 11 en tabel 6.5.

Tabel 6.5 Viervoudige verdeling vir χ^2

Standard ses aanpassing

	swak	goed	N	%
Werk jou moeder?				
ja	46	55	101	56
nee	30	49	79	44
	76	104	180	
%	42	58		

$$\chi^2 = -0,076$$

6.2.7.1 Analise van response

Sowat 56 % van die standard ses-leerlinge se moeders werk en 44 % nie, die verskil is 12 %.

6.2.7.2 Gevolgtrekking

Die persentasie moeders van standard ses-leerlinge wat werk is beduidend hoog veral as in ag geneem word dat dit verteenwoordigend is van 'n tipies plattelandse streek. Tog het die feit dat moeders werk nie 'n verskil gemaak aan die vrees of geen vrees vir die hoërskool nie, in albei gevalle was die persentasie wat bang was 40 %.

Die verband tussen werkende moeders en die druipe persentasie van hul kinders verdien vermelding. Kinders van moeders wat tuis is, is blykbaar akademies beter toegerus. Sowat 54 % van die druipe-

linge se moeders werk. Aangesien die komponente van die OSGH en gesinsinvloed as die belangrikste faktore deur faktoranalise geïdentifiseer is behoort moeders 'n bydrae te lewer tot hul kinders se studie-oriëntering (vergelyk par. 6.3.1.2).

Daar is nie voldoende bewyse om hierdie hipotese te aanvaar nie. Standaard ses-leerlinge wie se moeders werk het nie noodwendig aanpassingsprobleme nie.

6.2.8 Hipotese 8: Standaard ses-leerlinge wat blootgestel is aan egskedings en wat deur enkelouers groot gemaak is het aanpassingsprobleme

Hierdie hipotese sal bespreek word, aan die hand van vrae soos in tabelle 6.1 item 12 en 13 asook tabelle 6.6 en 6.7.

Tabel 6.6 Viervoudige verdeling vir χ^2

Standaard ses aanpassing

	swak	goed	N	%
ja	66	101	167	93
nee	10	3	13	7
	76	104	180	
%	42	58		

$\chi^2 = 0,196$

Tabel 6.7 Viervoudige verdeling vir χ^2

Standaard ses aanpassing

	swak	goed	N	%
ja	17	17	34	19
nee	59	87	146	81
	76	104	180	
	42	58		

$\chi^2 = 0,076$

6.2.8.1 Analise van response

Hierdie response sal gebruik word om vas te stel watter persentasies egskedings en alleenouers uitmaak van die groep standerd ses-leerlinge wat aangedui het dat hulle bang was om hoërskool toe te gaan.

6.2.8.2 Gevolgtrekking

Alhoewel dit uit bogenoemde response blyk dat relatief klein persentasies betrokke is, is dit die persentasie van hierdie leerlinge wat bang was om hoërskool toe te gaan wat van belang is. Sowat 10 van die 13 kinders wie se ouers nie meer albei leef nie was bang om hoërskool toe te gaan, teenoor 17 van die 43 in die geval van egskedings.

Standaard ses-leerlinge wat blootgestel is aan egskedings en wat deur enkelouers groot gemaak is het aanpassingsprobleme.

6.3 Resultate van die faktoranalise

Die 62 veranderlikes (items van die meetinstrumente) wat in hierdie ondersoek gebruik is, is aan 'n faktoranalise onderwerp om multikolineariteit in die veranderlikes uit te skakel. In tabel 6.8 word die vier belangrikste faktore soos saamgegroepeer in studie-oriëntering, aanpassing, persoonlikheid en belangstelling aangebied. Hierdie vier faktore is in volgorde van belangrikheid geplaas volgens die faktorbelading, kommunaliteit en die persentasie variansie soos verklaar in elke faktor.

Die bespreking van data sal gedoen word aan die hand van hipoteses terwyl dieselfde indeling en volgorde van faktore gevolg sal word.

Tabel 6.8: Faktore geïdentifiseer met die faktoranalise

Faktor	Persen- tasie va- riansie verklaar deur elke faktor	Verander- likes in elke fak- tor	Fak- tor- bela- ding	Kommu- nali- teit 2 h	OSGH-gem % PHSF-stanege HSPV-stiene Kodus-gem %
Studiege- woontes en hou- dings (OSGH)	16,8	Studie- oriënta- sie	0,932	0,90	43,0
		Studiehou- ding	0,927	0,92	39,9
		Aanvaarding van onder- wys	0,914	0,88	39,9
		Studiege- woontes	0,889	0,89	42,4
		Werkmetodes	0,857	0,87	40,4
		Onderwyser- goedkeur- ing	0,856	0,81	38,0
		Vermyding van uit- stel	0,790	0,78	43,5
Aanpassing (PHSF)	6,34	Gesinsin- vloede	0,752	0,79	4,0
		Persoonli- ke vryheid	0,661	0,70	4,0
		Formele verhou- dinge	0,584	0,65	4,0
		Morele In- slag	0,568	0,75	4,0
		Selfbeheer	0,518	0,62	4,0
		Selfver- troue	0,373	0,65	4,0
		Gewensd- heidskaal	0,395	0,72	3,0
Persoonlik- heid (HSPV)	5,0	Skugter- heid	0,600	0,66	2,0
		Laer Super- egosterkte	0,579	0,63	1,0
		Egoswakheid	0,559	0,77	2,0
		Flegmatiese	0,743	0,65	3,0
		Tempra- ment			

Faktor	Persen- tasie va- riansie verklaar deur elke faktor	Verander- likes in elke fak- tor	Fak- tor- bela- ding	Kommu- nali- teit 2 h	OSGH-gem % PHSF-stanege HSPV-stiene Kodus-gem %
Belang- stelling (Kodus)	4,6	Voorkeur vir sy- fers	0,829	0,78	56,0
		Voorkeur vir kuns en kuns- waardering	0,714	0,68	53,0
		Voorkeur vir plante	0,681	0,73	45,0
		Voorkeur vir diere	0,716	0,81	51,0

1) Faktoranalise uitgevoer deur middel van SAS-rekenaar-
program (SAS Institute Inc:335).

6.3.1 Hipotese 1: Standard ses-leerlinge ondervind sko-
lastiese- en aanpassingsprobleme as gevolg van swak
studiegewoontes en -houdings

6.3.1.1 Analise van response

Die volgende veranderlikes is deur faktoranalise
aangedui as die belangrikste:

Vermyding van uitstel dui op die mate waarin leer-
linge hul take stiptelik afhandel, nie werkopdragte
uitstel nie en nie onnodig tyd verkwis nie. Die
gemiddelde punt in hierdie veranderlike was slegs
43,5 %.

Werkmetodes dui op die mate waartoe leerlinge hul
skoolwerk op die doeltreffendste wyse aanpak. Die
gemiddelde punt in hierdie veranderlike was slegs
40,4 %.

Studiegewoontes kombineer die tellings van die voor-
afgaande twee skale en gee in hierdie geval 'n ge-
middeld van 42,4 % as maatstaf van standard ses-
leerlinge se akademiese gedrag. Die kommunaliteit
is 0,87.

Onderwyser-goedkeuring dui op 38 % as maatstaf van die leerlinge se houding teenoor onderwysers en hul optrede in die algemeen.

Aanvaarding van onderwys dui op die mate waarin leerlinge opvoedkundige ideale, doelstellings, praktyke en vereistes aanvaar. Standaard ses-leerlinge aanvaar onderwys met slegs 39,9 %.

Studiehoudings kombineer die voorafgaande twee skale en dui op 39,9 % as maatstaf van standaard ses-leerlinge se vertroue in skolastiese doelstellings. Die kommunaliteit is in hierdie geval 0,92.

Studie-oriëntering dui op 'n samevatting van al die genoemde skale en dui op 43 % as maatstaf van standaard ses-leerlinge se studiegewoontes en -houdings. 'n Persentasie-variansie van 16,8 word verklaar, die faktor belading is 0,932.

6.3.1.2 Gevolgtrekking

Standaard ses-leerlinge openbaar swak studiegewoontes en -houdings. Die OSGH is 'n baie betroubare instrument aangesien 'n betekenisvolle verband bestaan tussen studiegewoontes en -houdings aan die een kant en akademiese prestasie aan die ander kant. Hierdie faktor is deur faktoranalise geïdentifiseer as die belangrikste met 'n baie hoë interafhanklikheid tussen die verskillende OSGH-skale. Bespreking van hierdie faktor verdien besondere aandag.

Die primêre skool is tot 'n groot mate te blameer vir die feit dat standaard ses-leerlinge die sekondêre skool betree met 'n gebrek aan gesonde studiegewoontes en -houdings. Die situasie word vererger deur onsekerheid en verwarring wat met hierdie skoolverandering gepaard gaan (vergelyk par. 1.1).

Onderwysers in die sekondêre skool aanvaar dat standaard ses-leerlinge reeds voorligting in doeltreffende studiegewoontes ontvang het. Onvoldoende tyd, groot getalle en die vreemdheid van die situasie dra by tot hierdie, somtyds gerieflike benadering. Standaard ses-leerlinge word ook nie voldoende geprys en beloon nie (vergelyk par. 6.2.5.2). Opvoedkundige voorligting kan hierin 'n groot bydrae lewer.

Ouers ontwikkel meestal nie genoeg verantwoordelikheid by hul kinders in die primêre skool nie. Sulke ouers help hul kinders met huiswerk op 'n stadium wanneer hulle dit al selfstandig moes doen. Die metode van memoriseer bly sodoende dieselfde terwyl kontrole in plaas van hersiening die ouer se verantwoordelikheid is. Hierdie kinders leer nooit selfstandige studiegewoontes en -houdings nie (vergelyk par. 6.3.2.1).

Die hipotese dat standaard ses-leerlinge skolastiese en aanpassingsprobleme ondervind as gevolg van swak studiegewoontes en -houdings word aanvaar.

6.3.2 Hipotese 2: 'n Ongesonde verhouding binne die self en tussen die self en die omgewing lei tot wanaanpassing

Hierdie hipotese sal bespreek word aan die hand van PHSF-response soos weergegee in tabel 6.8.

6.3.2.1 Analise van response

Wanneer response soos in tabel 6.8 as staneges afgelees word is die volgende duidelik:

Die stanege vir gesinsinvloede is slegs 4 terwyl dit as die agtste veranderlike geplaas is. Die faktorbelading is 0,752 en die kommunaliteit is 0,79.

Persoonlike vryheid se stanege is ook 4 met 'n faktorbelading van 0,661 en 'n kommunaliteit van 0,70.

Formele verhoudinge se stanege is 4 wat dui op die mate waarin leerlinge suksesvol in die skool werk. Die faktorbelading is 0,584 en die kommunaliteit 0,65.

Morele inslag het 'n stanege van 4 'n belading van 0,568 en 'n kommunaliteit van 0,75 en dui op die mate waarin leerlinge voel dat hulle gedrag met die aanvaarde norme van die samelewing ooreenstem.

Selfbeheer het 'n stanege van 4, 'n belading van 0,518 en dui op die mate waarin leerlinge daarin slaag om hul emosies en drange volgens hul beginsels te oordeel en beheer. Die kommunaliteit is 0,62.

Selfvertroue dui op die mate waartoe leerlinge vertroue het in hul werklike of vermeende vermoë om suksesvol te wees. Die staneg is 4, belading 0,373 en kommunaliteit 0,65.

Die gewensdheidskaal gee 'n aanduiding van die eerlikheid waarmee standerd ses-leerlinge die vrae lys beantwoord het. 'n Lae telling is hier 'n aanduiding dat die toetslinge hulle beter wou voordoen. Die staneg is slegs 3 met 'n belading van 0,395 en kommunaliteit van 0,72.

Slegs genoemde komponente is deur faktoranalise geïdentifiseer as tweede belangrikste faktor. Die ander staneges is ook afgelees aangesien hierdie gegewens altyd saam met ander gegewens en veral saam met staneges binne dieselfde verhoudingsveld gebruik moet word. Die patroon het voortgeduur, net soos die voorafgaande, met die gevolg dat 'n staneg van 4 in al die komponente behaal is. Die enigste uitsondering was die staneg van 3 vir die gewensdheidskaal.

Die persentasievariansie soos verklaar deur genoemde PHSF komponente is 6,34.

6.3.2.2 Gevolgtrekking

Standerd ses-leerlinge is baie afhanklik van die gesin en vertoon daarom 'n gebrek aan selfstandigheid. Hulle voel ook dat hul ouers hulle inperk. Huislike verhoudinge dra by tot die wanaanpassing van standerd ses-leerlinge.

Die stelling dat standerd ses-leerlinge aanpassingsprobleme beleef word weer eens bevestig deur 'n baie lae staneg vir formele verhoudinge. Standerd ses-leerlinge is onsuksesvol in hul verhouding tot hul klasmaats en onderwysers. Die volgende paragraaf bevestig eersgenoemde terwyl laasgenoemde reeds bevestig is deurdat standerd ses-leerlinge voel dat onderwysers hulle nie genoeg prys nie (vergelyk par. 6.2.5).

Standerd ses-leerlinge het min vertroue in hul vermoë om suksesvol te wees, en is daarom so afhanklik van die versterking van onderwysers. Hierdie gebrek aan selfvertroue is die gevolg van hul afhanklikheid van en inperking in die gesin.

Standaard ses-leerlinge beleef probleme binne die self aangesien hulle voel dat hulle meestal nie daarin slaag om hulle emosies en drange volgens eie oordeel te beheer nie. Lae staneges van 4 bevestig 'n behepthed met die fisiese toestand, 'n lae eie-waarde en senuweeagtigheid (vergelyk par. 6.3.1).

Die lae stanege van 3 vir die gewensheidskaal is 'n aanduiding dat ten spyte van die probleemsituasie wat reeds geskep is, standaard ses-leerlinge hulself beter wou voordoen. Die werklike toedrag van sake is met ander woorde nog veel swakker.

Die hipotese word aanvaar dat 'n ongesonde verhouding binne die self en tussen die self en die omgewing lei tot wanaanpassing.

6.3.3 Hipotese 3: Sekere persoonlikheidseienskappe het 'n groot invloed op die standaard ses-leerling se aanpassing

Hierdie hipotese sal aan die hand van die HSPV-response soos weergegee in tabel 6.8 bespreek word.

6.3.3.1 Analise van response

Vier veranderlikes is deur faktoranalise as die derde belangrikste faktor geïdentifiseer. Die persentasie variansie wat die faktor verklaar is 5,0. Die gemiddelde punt van hierdie veranderlikes is verwerk na stientellings.

Faktor H is aangedui as die eerste van hierdie 4 veranderlikes met 'n stientelling van 2 op 'n (-H) wat beskryf word as skugterheid.

Faktor G se stientelling van 1 dui op 'n (-G) wat beskryf word as laer superegosterkte.

Faktor C se stientelling is 2 wat op 'n (-C) dui wat beskryf word as egoswakheid.

Faktor D se stientelling is 3 wat op 'n (-D) dui en wat beskryf word as flegmatiese temperament.

6.3.3.2 Gevolgtrekking

Skugterheid word beskryf as skaam, bedeesd en baie sensitief vir dreigemente. Standaard ses-leerlinge toon merkbare en langdurige reaksie op bedreigings en ontsteltenis. Die faktorpatroon bevestig ook vorige gevolgtrekkings van hierdie ondersoek dat hulle ingetoë en byna onbelangstellend is in die teenwoordigheid van die teenoorgestelde geslag (vergelyk par. 6.2.6.2). Aangesien die teenpool van skugterheid, naamlik sosiale vrypostigheid tot 'n mate korreleer met aanpasbaarheid is dit baie moontlik dat skugterheid aanpassing strem.

Laer superegosterkte het 'n aantal minder belangrike korrelasies: Emosionele afhanklikheid, selfbejammering, geen regverdigheidsin, onstabiele buie, nie stip, nie selfstandig en ongehoorsaam in die klas. Alhoewel hierdie eienskappe minder belangrike korrelasies is, is die aanwesigheid daarvan beduidend aangesien sommige reeds in die bespreking van ander veranderlike geïdentifiseer is. Dit benadeel die standaard ses-leerling se aan- en inpassing in die sekondêre skool.

Egoswakheid toon 'n merkbare ooreenkoms met laer superegosterkte en daarom word slegs enkele aanvullende eienskappe genoem. Standaard ses-leerlinge ontduik hul verantwoordelikhede en is geneig om tou op te gooi. Hulle is geneig tot angs en verander maklik van houdings en belangstellings.

Alhoewel die bestendigheid by die faktorpatroon van faktor D nog nie goed bewys is nie, word dit tog oor die algemeen beskou as 'n prominente faktor wat 'n rol speel by sekere voorspellings. 'n Flegmatiese persoonlikheid word ook gekenmerk deur terughoudendheid, moedswilligheid, en 'n neiging tot onaktiwiteit. Wat oorsake betref is dit veral oorerwing maar ook huislike omstandighede wat 'n rol speel (vergelyk par. 6.3.2.1).

Die hipotese dat sekere persoonlikheidseienskappe 'n groot invloed uitoefen op die standaard ses-leerling se aanpassing word aanvaar.

6.3.4 Hipotese 4: Belangstelling is nie 'n beduidende oorsaak vir wanaanpassing in standerd ses nie

6.3.4.1 Analise van response

Die volgende vier belangstellingsvelde is deur faktoranalise as vierde faktor geïdentifiseer: voorkeur vir syfers, kuns en kunswaardering, plante en diere. 'n Persentasie variansie van 4,6 word deur die faktor verklaar (vergelyk tabel 6.8).

6.3.4.2 Gevolgtrekking

Aangesien die keuse van 'n spesifieke skool in standerd ses nie ondersoek is nie, kon geen regverdiging gevind word dat belangstelling wel standerd ses-leerlinge se aanpassing beïnvloed nie.

Dit wil voorkom asof standerd ses-leerlinge syfers, kuns, plante en diere voorkeur gee bo velde waarin hulle met mense moet werk. Die rede is moontlik in hul swak interpersoonlike verhoudinge te vinde (vergelyk par. 6.3.3.2 en 6.3.2.2).

Die hipotese word aanvaar dat belangstelling nie 'n beduidende oorsaak vir wanaanpassing in standerd ses is nie.

6.4 Samevattende gevolgtrekking

In hierdie hoofstuk is die navorsingsresultate aangebied. Daaruit blyk dit dat standerd ses-leerlinge wel aanpassingsprobleme ervaar maar dat verskillende faktore 'n rol speel.

Standerd ses-leerlinge wie se gesinne finansieël swak daaraan toe is het aanpassingsprobleme terwyl meisies ook makliker aanpas as seuns.

Die skool oefen 'n negatiewe invloed uit op die aanpassing van standerd ses-leerlinge. Die wat van klein plaasskooltjies af kom het meer aanpassingsprobleme as die wat van groter dorpskole af kom.

Standerd ses-leerlinge het probleme binne die portuur- en klasgroep waarin aanvaarding en dislojaliteit 'n groot rol speel. Hulle is ook selfbewus en onseker in die teenwoordigheid van die teenoor-

gestelde geslag, wat aanpassing in heterogene klas-groepe beïnvloed.

Standaard ses-leerlinge wat deur enkelouers groot gemaak is, en wat aan egskeidings blootgestel is was bang om hoërskool toe te gaan. In hierdie ondersoek is nie regverdiging gevind vir die bewering dat werkende moeders 'n oorsaak vir wanaanpassing is nie.

Standaard ses-leerlinge ondervind skolastiese en aanpassingsprobleme as gevolg van swak studiegewoontes en -houdings.

Standaard ses-leerlinge beleef 'n ongesonde verhouding binne die self en tussen die self en die omgewing. Daarom beleef hulle wanaanpassing in vele verhoudings, maar veral van belang in hierdie ondersoek, in hul verhouding met medeskoliers, die leeropgaaf en onderwysers.

Standaard ses-leerlinge doen hulle beter voor by die beantwoording van vraelyste, soos vasgestel deur middel van die gewensdheidskaal (PHSF). Die werklike posisie waarin hulle verkeer, is met ander woorde nog veel swakker.

Persoonlikheidstrekke soos skugterheid, 'n lae selfvertroue, egoswakheid en 'n flegmatiese persoonlikheid is baie prominent en benadeel aanpassing in standaard ses.

Daar is in hierdie ondersoek geen beduidende regverdiging gevind dat belangstelling 'n oorsaak vir wanaanpassing in standaard ses is nie.

6.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die aandag op die navorsingsresultate gefokus, en in hoofstuk 7 word 'n samevatting van die navorsingsresultate en aanbevelings gegee.

HOOFSTUK 2

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

7.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie was om te bepaal watter faktore die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool beïnvloed. Hierdie samevatting beklemtoon die belangrikste bevindinge van die literatuurstudie en van die empiriese ondersoek.

7.2 Samevatting

7.2.1 Die literatuurstudie

In hoofstuk 1 is daar gewys op die aktualiteit van die standerd ses-leerling se aanpassing in die sekondêre skool (vergelyk par. 1.1). Sommige het weinig probleme terwyl dit vir ander 'n traumatiese ervaring is wat in gedrags- en leerprobleme manifesteer.

Ten spyte van die versteurde opvoedingsverhouding wat die hedendaagse gesin ondervind, bly die gesin die mees aanpasbare en buigsame vorm van sosiale samesyn. Die gesin het 'n baie belangrike bydrae te lewer ten opsigte van suksesvolle aanpassing deur standerd ses-leerlinge.

Standaard ses-leerlinge ondervind probleme met betrekking tot fisiese voorkoms, aanvaarding binne die portuurgroep, die affektiewe- en kognitiewe ontwikkeling asook heteroseksuele verhouding. Sowat 40 % van hulle bereik nie standerd tien nie. Die skool bied nie genoeg sekuriteit aan hierdie leerlinge nie, en die algemene intellektuele ontplooiing en 'n gevoel van selfverwesenliking kom nie tot sy reg nie (vergelyk par. 1.2).

In hoofstuk 2 is die aandag gefokus op sekere ontwikkelingstendense van die leerling in die junior sekondêre fase. Die standerd ses-leerling se vlak van kognitiewe ontwikkeling bepaal hoe hy betekenis

sal gee aan alle situasies en daarom ook hoe hy hierdie skoolverandering sal hanteer (vergelyk par. 2.2).

Fisiese ontwikkeling is so intens gedurende hierdie tydperk dat dit die liggaam in die adolessent se bewussyn inforseer. Die wyse waarop standerd ses-leerlinge hierdie fisiese ontwikkelings beleef bepaal sy selfkonsep, wat 'n deurslaggewende rol speel wanneer vreemde of angswekkende situasies hanteer word (vergelyk par. 2.3).

Dit is baie belangrik dat volwassenes begryp dat die standerd ses-leerling emosionele behoeftes het en dat hulle met begrip gesteun moet word (vergelyk par. 2.4).

Wat sy sosiale ontwikkeling betref, probeer die standerd ses-leerling drie dinge saamvat wat onmoontlik is naamlik 'n rol en plek in die samelewing, sosiale goedkeuring en 'n individuele lewe. Dit lei noodwendig tot spanning wanneer standerd ses-leerlinge met die sekondêre skool as vreemde situasie gekonfronteer word (vergelyk par. 2.5).

'n Verdraaide selfkonsep as gevolg van skadelike en stremmende skuldgevoelens deur negatiewe godsdiensbelewings kan bydra tot wanaanpassing in die sekondêre skool (vergelyk par. 2.6).

Normatiewe gedrag is 'n voorvereiste vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool. Daarom moet ouers en onderwysers 'n milieu skep waarin die kind se gewete gelei kan word tot 'n sensitiewe instrument met rigtinggewende krag (vergelyk par. 2.7).

In hoofstuk 3 is die aandag op sekere beskouinge oor voorligting, gedifferensieerde onderwys en die voogstelsel in Transvaal gefokus. Voorligting het ten doel om leerlinge skolasties in te skakel in die skool en aan hulle die geleentheid te bied om optimaal te presteer. Daarom het voorligting en veral die voogstelsel 'n groot bydrae te lewer tot doeltreffende oriëntering van standerd ses-leerlinge.

Dit het uit die literatuur geblyk dat sommige van die voorskrifte vir die voogstelsel sinvol is maar nie altyd suksesvol in die praktyk toegepas word nie (vergelyk par. 3.7.3).

As gevolg van 'n baie beperkte tydstoekening kan die departementshoof opvoedkundige leiding nie die hantering van aanpassingsprobleme tot sy reg laat kom nie. Die gevolg is dat hierdie leerling verder verwys word na die Opvoedkundige hulpdiens. In hierdie gebeure het baie waardevolle tyd verloop alvorens die leerling wel hulp ontvang (vergelyk par. 3.7.2).

Dit wil voorkom asof die standerd ses-leerling met aanpassingsprobleme en ander probleme meer aandag kry in die voogstelsel van skoolkoshuise. Intense bemoeienis oor langer tydperke op informele vlak blyk daarvoor verantwoordelik te wees (vergelyk par. 3.7.3).

In hoofstuk 4 is meer spesifiek aandag gegee aan ander faktore wat die standerd ses-leerling se aanpassing beïnvloed.

Die standerd ses-leerling se aanpassing word beïnvloed deur sy huislike omstandighede (vergelyk par. 4.4.1 - 10).

Die skool oefen self 'n negatiewe invloed uit sodat standerd ses-leerlinge 'n negatiewe houding teenoor die skool openbaar wat hul aanpassing strem (vergelyk par. 4.3.1).

Gesaghebbendes is dit eens dat die oorgang van die primêre skool na standerd ses baie belangrik is, en op 'n baie kritieke stadium plaasvind. Daarom was dit noodsaaklik om die standerd ses-leerling se persoonlikheidsontwikkeling te bespreek. Die volgende aspekte is aangeraak, identiteitskrisis (vergelyk par. 4.4.2), fisiese oriëntasie (vergelyk par. 4.4.3), vroeë- en laatontwikkeling (vergelyk par. 4.4.3.1) en die liggaamsbeeld (vergelyk par. 4.4.3.2). Aangesien die portuurgroep 'n al groter wordende rol speel by die standerd ses-leerling, en die ouers al minder, is daar ook aandag gegee aan die invloed van die portuurgroep op standerd ses-leerlinge se aanpassing (vergelyk par. 4.4.5).

Die invloed van al hierdie faktore gesamentlik op die selfkonsepvorming is bepalend vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool.

7.2.2 Die empiriese ondersoek

Die empiriese ondersoek het sommige bevindinge van die literatuurstudie bevestig terwyl daar enkeles was waarvoor nie genoeg bevestiging gekry kon word nie.

Deur van 'n Biografiese- en verhoudingsvraelys gebruik te maak is bevind dat:

- Standaard ses-leerlinge wel aanpassingsprobleme ondervind (vergelyk par. 6.2.1 en 6.3.2.2).
- Meisies makliker aanpas as seuns (vergelyk par. 6.2.3).
- Standaard ses-leerlinge uit swakker ekonomiese gesinne meer aanpassingsprobleme ervaar (vergelyk par. 6.2.2).
- Die skool wel 'n bydrae lewer tot die wanaanpassing van standaard ses-leerlinge (vergelyk par. 6.2.5).
- Standaard ses-leerlinge wat van klein plaasskooltjies af kom meer aanpassingsprobleme ondervind as die wat van groter dorpskole af kom (vergelyk par. 6.2.4).
- Die portuurgroep en aanvaarding binne die portuur- of klasgroep is baie belangrik vir suksesvolle aanpassing (vergelyk par. 6.2.6).
- Standaard ses-leerlinge wat deur enkelouers grootgemaak is en die wat aan egskeidings blootgestel is beleef aanpassingsprobleme (vergelyk par. 6.2.8).
- Geen bevestiging gekry is dat werkende moeders wel 'n oorsaak van wanaanpassing is nie (vergelyk par. 6.2.7).

Deur van die Opname van studiegewoontes en -houdings (OSGH) gebruik te maak, is bevind dat standaard ses-leerlinge skolastiese en aanpassingsprobleme ondervind as gevolg van ondoeltreffende studiegewoontes en -houdings. Die primêre skool, onderwysers in die sekondêre skool en die ouers dra meestal onwetend daartoe by. Die verskynsel dat standaard ses-leerlinge voel dat hulle nie voldoende prysing en beloning ontvang nie is 'n ernstige aanklag (vergelyk par. 6.3.1 en 6.2.5).

Die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingsvraelys (PHSF) het laat blyk dat standaard ses-leerlinge aanpassingsprobleme in al vier hierdie verhoudings toon. Standaard ses-leerlinge het probleme in die verhouding met die self, en tussen

die self en die omgewing. Dit is waarom hulle wanaanpassing beleef in hul verhouding met die leeropgaaf, skoliere en onderwysers. Die gewensheidskaal het getoon dat standerd ses-leerlinge hulle beter voordoene by die beantwoording van vraelyste - hulle toestand is nog meer benard (vergelyk par. 6.3.2.)

Die standerd ses-leerling toon persoonlikheidstrekke soos 'n laer superegosterkte, egoswakheid, skugterheid en flegmatiese persoonlikheid wat sy aanpassing nadeling beïnvloed. Hierdie afleidings is gemaak na aanleiding van die Hoërskool-persoonlikheidsvraelys (HSPV) (vergelyk par. 6.3.3).

Na aanleiding van die response van die Kodus-belangstellingsvraelys is bevind dat belangstelling nie in hierdie ondersoek as oorsaak van wanaanpassing bevestig kan word nie (vergelyk par. 6.3.4).

7.3 Gevolgtrekkings

Standerd ses-leerlinge ondervind probleme binne die self, en tussen die self en die omgewing. Persoonlikheidsprobleme, veral waarin die ego baie op die voorgrond kom, beïnvloed hul aanpassing in die sekondêre skool.

Die skool het as gevolg van onvoldoende tyd in die voogprogram 'n identifiseringsprobleem ten opsigte van wanaangepaste standerd ses-leerlinge. Veral diegene wat van klein plaasskole afkomstig is, het 'n besondere behoefte ten opsigte van aanpassing en inpassing in die sekondêre skool. Die skool dra ook by tot die wanaanpassing van standerd ses-leerlinge, aangesien die meerderheid standerd ses-leerlinge van mening is dat hul onderwysers hulle nie voldoende prys en beloon nie.

Aanvaarding binne die portuur- en klasgroep is noodsaaklik vir die standerd ses-leerling se selfkonsepvorming en daarom 'n voorwaarde vir suksesvolle aanpassing in die sekondêre skool.

7.4 Aanbevelings

Daar is 'n dringende behoefte om moontlike risiko-gevalle vir wanaanpassing so vroeg moontlik te identifiseer. 'n Kort vraelys wat die veranderlikes insluit wat in dié ondersoek as die belangrikstes ge-

geïdentifiseer is, kan 'n groot bydrae lewer. So 'n vraelys moet min tyd in beslag neem, maklik interpreteerbaar en toepasbaar wees deur enige onderwyser.

Die voorligtings- en voogprogram behoort voorsiening te maak dat kinders uit arm huise en gedepriveerde kinders se verwaarlosing nie nog verder vererger word nie. Meer tyd behoort ook deur die onderwysdepartement toegestaan te word, sodat nie alleen aan die standerd ses-leerling met aanpassingsprobleme nie, maar aan alle hulpbehoewendes voldoende steun gebied kan word.

Standaard ses-leerlinge se voog en klasonderwysers moet op hoogte wees van probleme wat hulle mag ervaar, om sodoende aan hul behoeftes te kan voldoen. Veral die leerlinge vanaf klein plaasskooltjies is baie afhanklik van persoonlike aandag.

Sosiometriesse toetse behoort in die primêre skool toegepas te word, sodoende kan leerlinge met 'n lae status in die klasgroep en wat geïsoleerd is, geïdentifiseer word. Deur hierdie leerlinge in groepsaktiwiteite in te skakel kan nuwe maats gemaak word, en hulle status binne die groep verbeter. 'n Her-toets kan met min moeite gedoen word om vas te stel of die gewenste uitwerking verkry is. Hierdie toetse lewer 'n baie belangrike bydrae tot leieridentifikasie as 'n newe-effek.

Onderwysers in die primêre skool moet as deel van die voorligtingsprogram besondere aandag aan die kweek van gesonde studiegewoontes en -houdings gee. Onderwysers in die sekondêre skool moet leerlinge oor vaktipiese studietegnieke voorlig.

Dit is noodsaaklik dat ouers deur skole en die media voorgelig word, om hul kinders selfstandige studiemetodes tuis te laat toepas. Ouers mag nie vir kinders hul huiswerk help doen op 'n stadium wanneer hulle dit al self moes doen nie.

Die sogenaamde "Drumpelkursusse" is 'n stap in die regte rigting maar moet verkieslik aan die einde van standaard vyf opgevolg word met 'n besoek aan die belangrikste sekondêre skole in die betrokke voedingsgebied. So 'n besoek kan die vreemdheid van 'n volgende kennismaking verminder en so 'n bydrae lewer sodat hierdie standaard ses-leerlinge gouer hul voete vind.

7.5 Leemtes van die ondersoek

Toetsing het hoofsaaklik eers in Julie plaasgevind, dit is te laat in die jaar, en het moontlik as gevolg daarvan trefkrag verloor.

Baie tyd is gespandeer om die Kodus-belangstellingsvraelys af te neem. Die nasien, aflees van norms en die verwerking van hierdie data het geen noemenswaardige bydrae gelewer nie.

Die grootste aantal items van die Biografiese- en verhoudingsvraelys was ja of nee response, wat as 1 en 2 aangedui is met die oog op faktoranalise. Hierdie response het te min gewig gedra in die faktoranalise en moes daarom afsonderlik as gemiddeldes hanteer word. Aangesien die digotomiese veranderlikes nie in twee ewe groot dele verdeel kan word nie, kon die phi-koëffisiënt nie na behore toegepas word nie.

7.6 Slotopmerking

Jaarliks maak groot getalle standerd ses-leerlinge die skoolverandering na die sekondêre skool mee, sonder dat hulle doelgerig daarvoor gereed gemaak is. Byna die helfte beleef hierdie moment met 'n mate van vrees, wat in gedrags- en leerprobleme manifesteer. Hierdie aanpassingsprobleme het 'n negatiewe invloed op hierdie standerd ses-leerlinge se selfbeeld.

Aangesien selfbeeld in 'n groot mate die produk is van hoe die omgewing op 'n individu inwerk en die individu se belewing van hierdie interaksie, is die invloed van die ouer, die onderwyser en die media van die grootste belang. Kinders met 'n positiewe selfbeeld is vir die samelewing van groot waarde en is daarom die moeite werd om in te belê.

BIBLIOGRAFIE

ANON. 1986. Koshuise meer as "Kos"-huise. Onderwysnuus-flitse, (75):19, Des.

ADAMS, J.F. 1980. Understanding adolescence: Current development in adolescent psychology. Boston : Allyn and Bacon.

BASSON, C.J.J. 1979. Die ontwerp en evaluering van 'n Jeugweerbaarheidsprogram vir die sekondêre skool. (Lesing gelewer by simposium : Loopbaanaangeleenthede en opvoedkundige sielkundiges : Beroepsvoorligting.) Pretoria (Ongepubliseer.) 58p.

BAYER, A.S. 1984. The positive view of discipline: How three teachers do it. Middle school notes. Principal, 63:44-46 March.

BENBOW, C.P. & STANLEY, J.C. 1980. Intellectually talented students: family profiles. Gifted child quarterly, 24(3): 119-123, Summer.

BENSON, G.P. & WIEGEL, D.J. 1980 - 81. Ninth grade adjustment and achievement as relate to mobility. Educational research quarterly, 5(4):15-19, Winter.

BEUKES, J.H. & WEIDEMAN, B.P. 1983. Individuele onderhoude belangrik in voorligting. Kompas (4):5, Okt.

BREDENKAMP, D.H. 1987. Onderwysvenootskap in aksie. Mondstuk, 16(182):1, Okt.

BREYTENBACH, J.A. 1987. Leerlingprestasie hou verband met die lewenskwaliteit van die onderwyser. Kurr-i-komm, 13(5):6, Okt.

BRONBERG, D. COMMINS, S. & FRIEDMAN, S.B. 1980. Protecting physical and mental health. Toward adolescence: The middle school years, (79):135-60.

BURGER, H. 1987. Die kerk en die krisismens. Die Voorligter, 50(6):6, Mei.

BUYS, M. 1984. Beroepsvoorligting in die junior sekondêre skoolfase. Kompas, (6):10, Okt.

CHEN, M. & FRESKO, B. 1982. The interaction of school environment and student traits. Educational research, 20(2):114-121.

- COETZEE, J.F. 1981. Funksionering van koshuise: Kliniek-skool Potgietersrus. Onderwysnuusflitse, 7(1):11.
- CRITES, J.O. 1981. Career counseling: models, methods, and materials. New York: McGraw-Hill.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Durban : Butterworth. 113p.
- DE NECKER, J.G.H. 1987. Die Opvoedkundige Hulpdiens : hoe help ons? (Lesing gelewer tydens simposium - Gesin in krisis.) Pretoria : Die Transvaalse Onderwysersvereniging en die Kinderleidinginstituut, Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseer.) 15p.
- DU PLESSIS, W.F. 1985. Ontwikkelingsversteurings : behandeling en voorkoming. (Lesing gelewer tydens 'n simposium, Augustus 1985 by die PU vir CHO). PU vir CHO, Dept. Sentrale Publikasies. 38p.
- DU TOIT, L., MADGE, E.M., VAN DER WALT, H.S., OOSTHUIZEN, S., SPIES, P.G. VAN Z., & GERICKE, J.S. 1974. Handleiding vir die opname van studiegewoontes en -houdings (OSGH). Pretoria: RGN. Instituut vir Psigometriese Navorsing.
- EICHORN, D.H. 1980. The school. Toward adolescence: the middle school years, (79):56-73.
- EVERHART, R.B. 1982. The nature of "goofing off" among junior high school adolescents. Adolescence, XVII (65):177-187, Spring.
- EVERSON, C.M. & VELDMAN, D.J. 1981. Changes over time in process measures of classroom behavior. Journal of educational psychology, 73(2):156-163, Apr.
- FOUCHÉ, F.A. EN GROBBELAAR, P.E. 1970. Voorlopige handleiding vir die PHSF-verhoudingsvraelys. Pretoria, RGN, Instituut vir Psigometriese Navorsing.
- GARNER, C.W. & PERRINO, F.M. 1985. A pilot study on career choices of high achievers versus non achievers with reference to lows of control and field dependence. Research Report:15.
- GEIGER, K.M. & TURIEL, E. 1983. Disruptive school behavior and concepts of social conversion in early adolescence. Journal of educational psychology, 75(5):677-685.
- GIBSON, R.L. & MITCHELL, M.H. 1982. Introduction to guidance. New York : Macmillan.

- GOUWS, H.T. & JACOBS, L.J. 1980. Beroepsvoorligting aan leerlinge en voornemende studente: 'n praktiese handleiding. Pretoria : UNISA.
- GROTEVANT, H.D. 1980. Personality development. (In Adams, J.F., ed. Understanding adolescence: current developments in adolescent psychology. Boston, Mass. : Allyn and Bacon, p.110-134).
- GÜLDENPFENNIG, W.M. 1985. Neurologiese aspekte van die aandagtekortsindroom. (Lesing gelewer Augustus 1985 as deel van 'n simposium Ontwikkelingsversteurings Behandeling en voorkoming.) Potchefstroom, PU vir CHO : Departement Sentrale Publikasies. p.1-8.
- GURNEY, P. 1987. Self-esteem enhancement in children : a review of research finding. Educational Research, 29(2): 130-136, Jun.
- HAMACHEK, D.E. 1980. Psychology and development of the adolescent self. (In Adams, J.F., ed. Understanding adolescence : current developments in adolescent psychology. Boston, Mass. : Allyn and Bacon, p.78-100).
- HARVEY, M.J. & COE, D. 1985a. Leaving or staying on at high school as a career decision-making process. Australian journal of education, 29 (3):22-25, Nov.
- HARVEY, M.J. & COE, D. 1985b. Statusseeking in Canadian adolescents. Guidance and counselling, 9(1):18-22, Sept.
- HAUSER, J. 1981. Adolescents and religion. Adolescence, (16):309-320.
- HILL, J.P. 1980. The family. (In Johnson, M. ed. Towards adolescence : the middle school years. Chicago, Ill. : Chicago Press. p.32-55.
- HOFFMAN, C.E. 1980. Groep sessions in a middle school. Children today, 13(4):25-26, Jul.-Aug.
- HOWE, A.C., HALL, V., STANBACK, B., & SEIDMAN, S. 1983. Pupil behaviors and interactions in desegregated urban junior high activity-centered science classrooms. Journal of educational psychology, 75(1):97-103, Feb.
- HUBER, J.D. 1984. School-parent, teacher and principal concerns. NASSP bulletin, 68(471):74-79, Apr.

HUMMEL-ROSSI, B. & MERRIFIELD, P. 1977. Student personality factors related to teacher reports of their interactions with students. Journal of educational psychology, 69(4):375-380, Aug.

JACOBS, C.D. 1987. Die kind in die spervuur. (Lesing gelewer 15 Mei 1987 tydens die simposium - (Die gesin in krisis. Pretoria. Die Transvaalse Onderwysersvereniging en die Kinderleidinginstituut, Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseer.) 9p.

JACOBS, L.J. & VREY, J.D. 1982. Selfkonsep, diagnose en terapie: 'n opvoedkundig-sielkundige benadering. Pretoria: Academica.

JONES, V.F. 1980. Adolescents with behavior problems: strategies for teaching, counseling, and parent involvement. Boston, Mass. : Allyn & Bacon.

JORDAAN, J.A. 1986. Die samehang van behoorlike volwasse menswees en die doel van opvoeding en die praktiese betekenis daarvan. Educare, 15(2):60-73.

JOUBERT, C.J. 1982. Algemene skoolvoorligting. Johannesburg : McGraw-Hill.

KAHN, J. & WRIGHT, S.E. 1980. Human growth and the development of personality. Oxford : Pergamon.

KAPP, J.A. 1984. 'n Skou op die skoolkoshuis as opvoedingsruimte vir die dowe kind. Educare, 13(1):59-71.

KIZZIAR, J. & HAGEDORN, J. 1979. Search for acceptance: the adolescent and self-esteem. Chicago, Ill. : Nelson-Hall.

KODUS, 1987. Voorlopige handleiding vir die Kodus-belangstellingsvraelys. Kaapstad. Opgestel deur die Sielkundige en Voorligtingsdiens, Departement van Onderwys, en die Buro vir Studentevoorligting, Universiteit van Stellenbosch. E.535.

KOK, J.C. 1982. Die junior sekondêre skooljare. Durban : Butterworth.

KRIEGLER, S. 1987. Egskeiding en kinderverwaarlosing. (Lesing gelewer 15 Mei 1987 tydens die simposium - Gesin in krisis. Pretoria : Die Transvaalse Onderwysersvereniging en die Kinderleidinginstituut, Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseer.) 13p.

KRUGER, E.G. 1983. Die gesin as primêre opvoedingsmilieu : 'n herwaarderling. Educare, 12(2):30-39.

KRUGER, H.B. 1980. Algemene voorligting vir onderwysstudente. Durban : Butterworth.

KRUGER, H.B. 1985. Hoe moet ek my kinders opvoed? Die Kerkblad, 88(2718):10-12, Junie.

KRUGER, H.B. 1987. Die Transvaalse Afrikaanse Ouervereniging in aksie. (Lesing gelewer 15 Mei 1987 tydens die simposium - (Gesin in krisis.) Pretoria : Die Transvaalse Onderwysersvereniging en die Kinderleidinginstituut, Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseer.) 19p.

LABUSCHAGNE, J.F. & DE BEER, J.J. 1984. Die moontlike voorstelling van vakprestasie met behulp van verkenningsmedia. Pretoria : R.G.N.

LABUSCHAGNE, J.F. 1987. Die implikasie van die Transvaalse Onderwysdepartement se voogstelsel in die primêre en sekondêre skool. (Lesing gelewer by simposium : Loopbaanaangeleenthede en opvoedkundige sielkundiges : Beroepsvoorligting. 1-3 Julie, Pretoria. (Ongepubliseer.) 9p.

LAMPRECHT, J.C. 1987. Die oorgangsproblematiek van standerd vyf na ses. (Referaat gelewer Augustus 1987 tydens Gespreksgroep : Skool/Universiteit. "Van Laer- na Hoërskool". Aan gebied deur die Afdeling Openbare Betrekkinge, RAU. (Ongepubliseer.) 5p.

LANDMAN, N.W. 1986. Adolescent and the youth ministry of the church. Educare, 15(2):98.

LANDMAN, W.A. 1987. Onderwysvennootskap in aksie. Mondstuk, 16(182):5, Okt.

LAO, R.C. 1980. Differential factors affecting male and female academic performance in high school. Journal of psychology, 1044:119-127.

LE ROUX, J.G. 1986. 'n Ondersoek na moontlike oorsake vir skolastiese onderprestasie. Educare, 15(1):56-64.

LIEBETRAU, J.P. 1982. Die nasionale beleid van gedifferensieerde onderwys. (In Joubert, C.J., red. Algemene skoolvoorligting. Johannesburg : McGraw-Hill, p.19-56).

LIPSITZ, J. 1980. The age group. Toward adolescence : The middle school years, (79):135-138.

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

LOUW, W.J. 1987. Die moderne gesin: aktuele probleme. Maak die onderwyser ook foute? (Lesing gelewer 15 Mei 1987 tydens die simposium - (Gesin in krisis.) Pretoria : Die Transvaalse Onderwysersvereniging en die Kinderleidinginstituu, Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseer.) 16p.

LOVELL, L. 1980. Educational institutions and youth. (In Adams, J.F. red. Understanding adolescence. Current developments in adolescent psychology. Boston, Mass. : Allyn & Bacon. P. 308-335).

MADGE, M.M. & DU TOIT, L.B.H. 1975. Handleiding vir die HSPV-persoonlikheidsvraelys. Pretoria. RGN. Instituut vir Psigometriese Navorsing.

MAKINDE, O. 1984. Fundamentals of guidance and counselling. London : Macmillan.

MARAIS, J.L. 1982. Voorligting in die primêre skool. Potchefstroom. (Proefskrif (DEd) - PU vir CHO).

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

MARAIS, J.L. 1987. Ouer, kind en huiswerk. Die Voorligter, 50(11):32-34, Okt.

MARAIS, J.L. 1988. Ouer, kind en huiswerk. Die Voorligter, 51(2):33, Jan.

MARAIS, J.L. 1988. Humor in opvoedkundig-akademiese voorligting. Referaat gelewer tydens Opvoedkunde Vereniging van Suid-Afrika se kongres 13-15 Jan. 1988 : Potchefstroom.

MAREE, J.D. 1980. Die betekenis van arbeidsinspanning in selfverwesenliking. (In Joubert, C.J. red. Beroepsvoorligting op skool : Referaat gelewer tydens 'n simposium in Beroepsoriënteringspedagogiek gereël deur die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Pretoria. Pretoria : Van Schaiks. 72p.

MARION, R.B. 1985. Relationships of self-image in high school with attendance and grade point average at postsecondary educational institutions. College and university, 60(4):328-335, Summer.

- MCCURDY, B. CIUCEVICH, M.T. & WALKER, B.A. 1977. Human - relations training with seventh - grade boys identified as behavior problems. The school counselor, 24(4):248-252, March.
- MONTEITH, J.L. DE K. 1986. Die invloed van die gesin op die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent. (In Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent.) Potchefstroom : Sentrale Publikasies, p.236-248.
- MULLER, J.C. 1981. Statistiese tegnieke in opvoedkunde. Pretoria : HAUM. 84p.
- OLIVIER, C.C. 1987. Leerprobleme - die onderwyser se "Vlieg in die salf". Kurr-i-Komm, 13(5):7, Okt.
- OOSTHUIZEN, J.D. 1982. Identiteitsvorming as taak van skoolvoorligting. Educare, 11(11):10-19.
- OOSTHUIZEN, J.H., JACOBS, L.J., VAUGH, T. VAN B. & BESTER, G. 1981. Spesiale Empiriese Opvoedkunde. Pretoria : UNISA.
- OSIPOW, S.H. 1983. Theories of career development. New Jersey : Prentice-Hall.
- PETRICK, H.C. 1982. Skoolvoorligting. (In Visser, P.S. red. Algemene Empiriese Opvoedkunde.) Pretoria : UNISA. p.247-273.
- PIEK, J.P. 1984. Die kleutertydperk. (In Louw, D.A. red. Menslike ontwikkeling.) Pretoria : Haum. p.212-272.
- POSTMA, F. 1986. Fisiese ontwikkeling. (In Monteith, J.L. de K. red., Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent.) Potchefstroom : Departement Sentrale Publikasies. p.50-70.
- POSTMA, F. 1986. Die sosiale ontwikkeling van die adolessent. (In Monteith, J.L. de K., red. Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent.) Potchefstroom : Departement Sentrale Publikasies. p.93-117.
- POSTMA, F. 1986. Die invloed van kultuur op adolessensie. p.215-235. (In Monteith, J.L. de K., red. Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent.) Potchefstroom : Departement Sentrale Publikasies.
- PRESTON, F.B. 1984. A behavior management plan for middle school level, students. NASSP Bulletin, 68(473):39-40, Sept.

PRETORIUS, J.W.M. 1987. Die kwesbaarheid van die moderne gesin. (Lesing gelewer 15 Mei 1987 tydens die simposium - (Die gesin in krisis.) Die Transvaalse Onderwysersvereniging en die Kinderleidinginstituut, Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseer.) 14p.

PRINSLOO, M.L. 1985. Die verhouding skoolhoof tot leerlinge : 'n bestuursopgawe. Onderwysbulletin, XXIX(2):54-62, Aug.

RAATH, M.C.G. 1985. Die implikasies van 'n negatiewe self-konsep vir die wording van die seniorprimêreskoolkind. Educare, 15(2):88.

RECH, L. 1985. Gedragsprobleme. (Lesing gelewer op 15 Augustus as deel van 'n simposium - Ontwikkelingsversteurings : behandeling en voorkoming by die PU vir CHO) Potchefstroom : PU vir CHO, Dept. Sentrale Publikasies. 75p.

R.G.N. 1978. Skoolvoorligting : Beginselfs en metodes. Pretoria : R.G.N.-Instituut vir Opvoedkundige Navorsing.

R.G.N. 1986. Enkelouergesinne. Nuusbrief (172):1-4.

RICHMAN, C.L., CLARK, M.L. & BROWN, K.P. 1985. General and spesific self-esteem in late edolescent students : race & gender & ses affects. Adolescence, XX(79):555-565, Fall.

ROUX, N.E. 1984. Beroepsvoorligting vir die hoogsbegaafde. Kompas, (6):1-3, Okt.

SABATELLI, R.M. & MAZOR, A. 1985. Differensiation, individuation, and identity formation : The integration of family system and individual development perspectives. Adolescence, XX(79)619-633, Fall.

SANDOVAL, J. & FITZGERALD, P. 1985. A high school follow-up of children who were nonpromoted or attended a junior first grade. Psychology in the schools, 22:164-171, Apr.

SANFORD, J.P. & EVERTSON, C.M. 1981. Classroom mangement in a low ses junior high : three case studies. Journal of teacher education, XXXII (1):34-39, Jan-Feb.

SAS INSTITUTE INC. 1985. SAS User's Guide, statistics, versions. Cary NC. 956p.

SCOTT, M. 1984 Persoonlikheid as voorspeller van akademiese prestasie. Potchestroom. p.132 (Skripsie (M.Ed.)-PU vir CHO).

SCOTT, M. 1986. Sedelike ontwikkeling (In Monteith, J.L. de K., red. Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent. Potchefstroom : Departement Sentrale Publikasies. 180p.

SHAUGHNESSY, P. 1986. Personal skills development of co-operative Education students in two secondary schools in the City of New York. Guidance and counselling, VI(4):45-52, March.

SEEFELDT, C. 1985. Parent involvement : support or stress? childhood education, :98-102, Nov-Dec.

SILBERGELD, S. & MANDERSCHIED, R.W. 1976. Comparative assesment of a coping model for shcool adolescents. Journal of school psychology, 14(4)261-274, Jan.

STAIN P.S. & KERR, M.M. 1981. Modifying children's sosial withdrawal : issues in assesment and clinical intervention (In Hersen, M., Esler, R.M. & Miller, P.M., eds. Progress in behavior modification.) New York : Academic Press. p.203-248.

STONE, L.G. & CHUCH, J. 1979. Childhood and adolescence : A psyghology of the growing person. New York : Random House.

STURM, J.E. 1980. A turning point for Paul. Contempory education, 51(2):105-106, Winter.

TERBLANCHE, S.J. 1981. Die verband tussen selfkonsep en afwykende gedrag by sekondêre skoolleerlinge. (Verhandeling (M.Ed.) UNISA).

THOM, D.P. 1984. Adolessensie. (In Louw, D.A., red. Menslike ontwikkeling.) Pretoria : Haum. p.339-404.

VANDENBULKE, E. 1984. Student behavior reports: adress problems individually. NASSP Bulletin, 69(475): Nov.

VAN DER WATT, C.J. Die benutting van profielontleding, diskriminantontleding en meervoudige regressie-ontleding in 'n voorligtingsprogram. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed)-PU vir CHO).

VAN DER WESTHUIZEN, J.G.L. 1980. Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolastiese toetse as hulpmiddels by skoolvoorligting. Pretoria : Instituut vir Psigometriele Navorsing.

VAN DER WESTHUIZEN, L. 1986. Ouerbetrokkenheid by die aanbieding van gesinsvoorligting aan seniorprimêreskoolleerlinge. Educare, 15(2):107.

VAN JAARSVELD, P.E. 1985. Die rol van die ouers by die voorkoming van ontwikkelingsversteurings. (Lesing gelewer tydens 'n simposium - Ontwikkelingsversteurings : behandeling en voorkoming Augustus 1985 by die PU vir CHO.) Potchefstroom : PU vir CHO. Departement Sentrale Publikasies. 98p.

VAN NIEKERK, P.A. 1978. Ortopedagogiese diagnostiek. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers.

VAN NIEKERK, P.A. 1986. Die Opvoedkundige-sielkundige. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers.

VAN NIEKERK, P.A. 1987. Die voogstelsel : 'n Evaluering. (Lesing gelewer op 15 Mei as deel van 'n simposium - (Gesin in krisis.) Pretoria : Die Transvaalse Onderwysersvereniging en die Kinderleidinginstituut, Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseer.) 14p.

VAN SCHALKWYK, D.J. 1986. Die onderwysstelsel : teorie en praktyk. Pretoria : Educo.

VAN WYK, J.D., ELOFF, E.M. & HEYNS, P.M. 1984. Die evaluering van 'n ouerbegeleidingsprogram. Sielkunde, 14(11):14-19, Mrt.

VELDMAN, D.J. & SANFORD, J.P. 1980. The influence of class ability level on student achievement and classroom behavior. American educational research journal, 21(3):629-644, Fall.

VELICER, W.F., PEACOCK, A.C. & JACKSON, N. 1982. A comparison of component and factor patterns: a Monte Carlo approach. Multivariate behavioral research, 17:371-388.

VISSER, P.S., FRANZSEN, F.M., WIECHERS, E., OLIVIER, A. & PETRICK, H.C. 1982. Algemene Empiriese Opvoedkunde (B.Ed.). Pretoria : UNISA.

VREY, J.D. 1982. Algemene Empiriese Opvoedkunde (B.Ed.). Pretoria : UNISA.

WARREN, R., GOOD, G. & VELTEN, E. 1984. Measurement of social evaluative anxiety in junior high school students. Adolescence, XIX(75):64-648, Fall.

WARREN, R., SMITH, G. & VELTEN, E. 1984. Rational-emotive therapy and the reduction of interpersonal anxiety in junior high school students. Adolescence, XIX(76):893-9, Winter.

WIECHERS, E. 1982. Gesinsgesprek. Pretoria : Daan Retief.