

‘n Onderzoek na die aard en omvang van prestasiedruk by kinders in middelkinderjare in die KOSH area

**M Bach
10786805**

Proefskrif voorgelê vir die graad Doctor Philosophiae in
Psigologie aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-
Universiteit

Promotor: Prof E van Rensburg

Oktober 2016

VOORWOORD

My onuitspreeklike dank aan:

My promotor, prof. Esmé van Rensburg:

- ♦ vir haar onbaatsugtige raad en leiding
- ♦ vir haar motivering en ondersteuning, ook op persoonlike vlak, en
- ♦ die vertrouwe wat sy in my gestel het.

Dr. Suria Ellis vir die dataverwerking, hulp met die statistiese verwerking en interpretasie van die resultate.

Dr. Althea Kotzé vir die taalkundige versorging.

My vriendin, Brenda Venter, vir die ontwerp en inpas van sketse en diagramme.

My man, Paul, vir sy onuitputlike motivering, ondersteuning, begrip en liefde.

My kinders, Chanél en Miané, vir die opoffering van speelyd en mamma-tyd, en die liefde en drukkies wat 'n groot motivering was.

Soli Deo Gloria



SUMMARY

The focus of the present study is on the nature of achievement pressure in middle-childhood. Literature shows that the middle-childhood phase is important in the establishment of a sense of competence and subsequent feeling of acceptance. A lack thereof can influence the emotional and social development in the middle-childhood and thereafter negatively. According to the literature research, there are intrapersonal, interpersonal and environmental factors that could have an influence on the way and intensity in which children experience achievement pressure.

The research questions were focused on the way in which children in the middle-childhood experience achievement pressure. Specific attention was given to gender differences, age differences, position in the family, language differences and socio-economic differences. Two thousand one hundred and twenty-six participants between the ages of nine and thirteen in eleven different schools in the KOSH area completed a questionnaire compiled by the researcher. The schools ranged from low socio-economic government schools to high socio-economic private schools. The participants' home language was divided into three categories, namely Afrikaans, English or any other language.

Data analysis was done using the STATISTICA program. Descriptive statistics were used to describe the nature of achievement pressure in the middle-childhood. Furthermore, factor analysis with Oblimin rotations was done and three factors,

namely acceptance, self-concept and pressure/anxiety were identified. Cronbach's alpha values and the inter-item correlations were used to determine the reliability of the possible factors. Biographical information was used to obtain ANOVA values and t-tests were done in order to determine statistical and practical differences.

The results of the study showed that Grade 4 participants would attempt to get parental acceptance through higher achievements, more so than Grade 6 participants. However, Grade 6 participants seem to be more aware of social rejection due to poor achievement. It has also been found that African participants experience more pressure from their parents to excel. They also seem to be more readily rewarded by their parents for their achievements, which could be a way of external motivation and may lead to an external locus of control.

The results of the study could be used to educate parents regarding the nature and impact of achievement pressure on children in the middle-childhood.

INHOUDSOPGAWÉ

1.	INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLINGS	1
1.1	INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.2	NAVORSINGSDOELSTELLINGS	7
1.3	METATEORETIESE PARADIGMA	8
1.4	NAVORSINGSMETODE	9
1.4.1	LITERATUURSTUDIE	10
1.4.2	EMPIRIESE ONDERSOEK	10
1.4.2.1	Navorsingsontwerp	10
1.4.2.2	Onderzoekgroep	11
1.4.2.3	Prosedure	11
1.4.2.4	Data-analise	11
1.5	VOORUITSKOING EN HOOFSTUKINDELING	12
2.	PRESTASIEDRUK IN DIE MIDDELKINDERJARE	14
2.1	INLEIDING	14
2.2	DEFINISIES EN OMSKRYWINGS	15
2.2.1	PRESTASIE	16
2.2.2	GROEPSDRUK	16
2.2.3	OUERDRUK	17
2.2.4	PRESTASIEDRUK	18
2.2.5	SELFKONSEP	19

2.2.6 MIDDELKINDERJARE	20
2.3 PRESTASIEDRUK EN VERBANDHOUDENDE KONSEPTE	21
2.3.1 MOTIVERING	21
2.3.2 FAAL-ANGS/PRESTASIE-ANGS	24
2.3.3 “KWEEKHUIS”- KINDERS EN KWEEKHUIS-OUERS	24
2.3.4 SELFREGULERING	27
2.3.4.1 Selfdoeltreffendheid as gevolg van selfregulering	28
2.3.4.2 Selfaktualisering as komponent van selfregulering	30
2.3.5 SKAAMTE	31
2.4 PRESTASIEDRUK VANUIT VERSKILLENDENDE TEORIEË	35
2.4.1 PRESTASIEDRUK VANUIT DIE GESTALTBENADERING	35
2.4.1.1 Prestasie ten einde aanvaarding te bewerkstellig	36
2.4.1.2 Prestasie beïnvloed deur die omgewing	37
2.4.1.3 Prestasie as deel van bewuswording	38
2.4.2 PRESTASIEDRUK VANUIT DIE PSIGOANALITIESE BENADERING	40
2.4.2.1 Prestasie vanuit die strukturele komponent	41
2.4.2.2 Prestasie vanuit die dinamiese komponent	43
2.4.2.3 Prestasie vanuit die ontwikkelingskomponent	44
2.4.3 PRESTASIEDRUK VANUIT DIE PSIGOSOSIALE BENADERING	45
2.4.4 PRESTASIEDRUK VANUIT BEHAVIOURISTIESE BENADERING	48
2.4.5 PRESTASIEDRUK VANUIT DIE PERSOONSGESENTREERDE BENADERING	51
2.4.6 PRESTASIE VANUIT DIE S-R-LEERTEORIE	53

2.4.7	PRESTASIE VANUIT DIE STRESTEORIE	56
2.4.7.1	Prestasie vanuit die responsgebaseerde stresmodel	56
2.4.7.2	Prestasiedruk vanuit die stimulusgebaseerde stresmodel	58
2.4.7.3	Prestasie vanuit die interaksionele stresmodelle	59
2.4.7.4	Yerkes en Dodson se stresteorie	61
2.4.8	SELF-VASGESTELDE (DETERMINED) TEORIE	63
2.4.9	PRESTASIE-DOELWIT GEDREWE TEORIE	64
2.4.9.1	Bemeesteringsklimaat	64
2.4.9.2	Ego-klimaat	65
2.5	KRITIESE EVALUERING VAN TEORIEË	66
2.6	FAKTORE WAT PRESTASIEDRUK BEÏNVLOED	69
2.6.1	INTRAPSIGIESE FAKTORE	72
2.6.1.1	Positiewe selfbeeld	72
2.6.1.2	Soeke na aanvaarding	75
2.6.1.3	'n Gevoel van skaamte	76
2.6.1.4	Vrees vir verwerping	77
2.6.2	HUISLIKE FAKTORE	79
2.6.2.1	Ouerskapstyl	80
2.6.2.2	Ouers se emosionele behoeftes	86
2.6.2.3	Die verband tussen ouerdruk en gevoel van bemeestering	88
2.6.2.4	Ouerbetrokkenheid	89
2.6.2.5	Huislike invloed op bemeesteringsmotivering en prestasie	92
2.6.2.6	Geboorte-orde	94
2.6.3	OMGEWINGSFAKTORE	95
2.6.3.1	Geslags-en kulturele verskille	95
2.6.3.2	Skoolmilieu	98
2.6.3.3	Onderwysers se rol	98
2.6.3.4	Portuurgroep	100
2.6.3.5	Sosio-ekonomiese status	101

2.6.4	KONSTRUKTIEWE HANTERING VAN OMGEWINGSEISE	102
2.7	GEVOLGE VAN PRESTASIEDRUK	103
2.7.1	DEPRESSIE	105
2.7.2	ANGS	106
2.7.3	PERFEKSIONISME	107
2.7.4	PROBLEEMGEDRAG	108
2.7.5	STRES/UITBRANDING	109
2.8	PRESTASIEDRUK IN VERSKILLENDE ONTWIKKELINGSFASES	110
2.8.1	DIE VROEË KINDERJARE	111
2.8.2	Die MIDDELKINDERJARE	113
2.8.3	ADOLESENSIE	117
2.9	SAMEVATTING	119
3.	METODE VAN ONDERSOEK	<u>121</u>
3.1	INLEIDING	121
3.2	NAVORSINGSPARADIGMA	121
3.3	NAVORSINGSONTWERP	122
3.4	NAVORSINGSDOELSTELLINGS	123
3.5	ONDERSOEKGROEP	124
3.5.1	POPULASIE	124
3.5.2	STEEKPROEFNEMINGSMETODE	125

3.5.3	STEEKPROEFSAMESTELLING	126
3.6	DATA-INSAMELINGSPROSEDURE	130
3.6.1	SAMESTELLING VAN DIE MEETINSTRUMENT	132
3.6.1.1	Betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrument	135
3.6.2	DATA-INSAMELINGSPROSEDURE	137
3.7	DATA-VERWERKING EN ANALISE	138
3.8	ETIESE KWESSIES	139
3.9	SAMEVATTING	141
4.	RESULTATE EN BESPREKING	143
4.1	INLEIDING	143
4.2	BESKRYWENDE STATISTIEK	144
4.2.1	KINDERS SE SIENING OOR HULLE EIE PRESTASIE	146
4.2.2	DIE EMOSIONELE IMPAK VAN PRESTASIE OP KINDERS	147
4.2.3	OUERS SE ROL IN KINDERS SE SIENING VAN PRESTASIE	148
4.2.4	ONDERWYSERS EN AFRIGTERS SE ROL IN KINDERS SE SIENING VAN PRESTASIE	151
4.2.5	DIE ROL VAN PORTUURGROEP IN KINDERS SE SIENING VAN PRESTASIE	151
4.2.6	GEVOLGTREKKINGS OP GROND VAN DIE DRIE ONTTREKTE FAKTORE	152
4.3	BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN DIE MEETINSTRUMENT	153
4.3.1	BETROUBAARHEID	154

4.3.2	GELDIGHEID	156
4.4	DIE VERSKIL TUSSEN SEUNS EN MEISIES SE BELEWING VAN PRESTASIEDRUK	159
4.5	DIE VERSKIL TUSSEN GRAAD 4, 5 EN 6 DEELNEMERS SE BELEWING VAN PRESTASIEDRUK	163
4.6	DIE VERSKIL TUSSEN OUDSTE EN ANDER SIBBE SE BELEWING VAN PRESTASIEDRUK	166
4.7	DIE VERSKIL TUSSEN AFRIKAANS-, ENGELS EN ANDERTALIGE DEELNEMERS SE BELEWING VAN PRESTASIEDRUK	168
4.8	DIE VERSKIL TUSSEN VERSKILLENDE SOSIO-EKONOMIESE GROEPE SE BELEWING VAN PRESTASIEDRUK	173
4.9	SAMEVATTING	180
5.	SAMEVATTING EN AANBEVELINGS	183
5.1	INLEIDING	183
5.2	SAMEVATTING GEBASEER OP DIE LITERATUURONDERSOEK	183
5.2.1	PRESTASIEDRUK IN DIE MIDDELKINDERJARE	184
5.2.2	PRESTASIEDRUK VANUIT VERSKILLENDE TEORIEë	186
5.2.3	FAKTORE WAT PRESTASIEDRUK BEÏNVLOED	187
5.2.4	GEVOLGE VAN PRESTASIEDRUK	189
5.2.5	GEVOLGTREKKINGS OP GROND VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	190

5.2.5.1	Die aard van prestasiedruk soos ervaar deur seuns teenoor dogters	190
5.2.5.2	Die aard van prestasiedruk soos ervaar deur kinders in Graad 4, Graad 5 en Graad 6	191
5.2.5.3	Die aard van prestasiedruk soos ervaar deur oudste kinders teenoor jonger sibbe	192
5.2.5.4	Die aard van prestasiedruk soos ervaar deur Afrikaans-, Engels- en Afrikataalsprekende kinders	192
5.2.5.5	Die aard van prestasiedruk soos ervaar deur kinders in verskillende sosio-ekonomiese groepe	193
5.3	TEKORTKOMINGE EN AANBEVELINGS	195
5.4	SAMEVATTING	196

LYS VAN FIGURE

Bladsy

Figuur 1: Bandura se model van resiprokale determinasie	49
Figuur 2: Sutherland en Cooper se responsgebaseerde model van stres	57
Figuur 3: McGrath (1970) se stresproses	59
Figuur 4: Sutherland en Cooper (1991) se interaksionele model	61
Figuur 5: Welford (1973) se omgekeerde U-model	62
Figuur 6: Bronfenbrenner (1979) se ekologiese model	70
Figuur 7: Model van kinders se vatbaarheid vir groepsdruk (Han & Kim, 2012)	78
Figuur 8: Die wisselwerking tussen ouerbetrokkenheid en ouerbeheer (Kail & Cavanaugh, 2007)	81
Figuur 9: Fases van sosiale ontwikkeling volgens Erikson (Boeree, 2006)	110
Figuur 10: Selfopgestelde meetinstrument	134

LYS VAN TABELLE

	Bladsy
Tabel 1: Geslagsverspreiding van die steekproef	127
Tabel 2: Graadverspreiding van die steekproef	127
Tabel 3: Ouderdomsverspreiding van die steekproef	128
Tabel 4: Taalverspreiding van die steekproef	129
Tabel 5: Skoolverspreiding van die steekproef	130
Tabel 6: Gemiddeldes en standaardafwykings van items op die meetinstrument	145
Tabel 7: Patroonmatriks	155
Tabel 8: Geslagsverskille	160
Tabel 9: Verskil tussen Graad 4-, Graad 5- en Graad 6-deelnemers	164
Tabel 10: Oudstes teenoor jonger sibbe	167
Tabel 11: Taalgroepe	169
Tabel 12: Sosio-ekonomiese statusgroepe	174

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN

DOELSTELLINGS

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Hoewel kinders voortdurend wysgemaak word dat hulle beste prestasie goed genoeg is, is dit selde die boodskap wat hulle ontvang indien hulle nie as die wenner uit die stryd tree nie en is dit moontlik dat hulle dan prestasiedruk ervaar. Hierdie druk om te presteer, dikwels ook afkomstig van ouers wat onbewus is van die negatiewe impak wat dit op hulle kinders kan hê, is ook deur Venter (2004) en Raubenheimer (2006) bevestig. Meer onlangs is bevind dat onbetrokke ouers sowel as ouers wat te veel druk op prestasie by kinders plaas, “uitnemende prestasie kan inhibeer” (Phillipson & Phillipson, 2012; *Rapport*, 2011) en ’n negatiewe belewenis ten opsigte van prestasie by kinders aanwakker.

Nader besonderhede wat moontlik kan bydra tot die negatiewe belewinge van kinders is volgens verskeie studies die feit dat ouers dikwels hulle kinders se mislukkinge as ’n

weerspieëling van hulle eie mislukkings ervaar (Adhikari, 2007; Chen Chang & He, 2003; Kim, Wang, Orozco-Lapray, Shen & Murtuza, 2013; Pickhardt, 2004; Quach, Epstein, Riley, Falconier & Fang, 2013). Gevolglik neig ouers daartoe om negatiewe belewinge van hulle kinders se prestasies en mislukkings aan kinders oor te dra (Amsterlaw, Lagattuta & Meltzoff, 2009; Botha, 2006; Croukamp, 2004; Dippenaar, 2005; Ellefson & Beran, 2007; Latouf, 2008).

Daar word dikwels in die literatuur na prestasiedruk verwys, maar 'n definisie wat “prestasiedruk” as sodanig omskryf, is nie gevind nie. Daar is egter baie verwysings na die nadelige uitwerking van “druk om die beste te wees” (Adhikari, 2007; Pickhardt, 2004). Dit dui daarop dat daar moontlik verwarring kan bestaan oor die term, aangesien prestasiedruk ook positief kan wees in die sin dat dit kan motiveer. Volgens Swart (2006) is motivering afgelei van die Latynse word *movere* wat beteken “om te beweeg”. Swart noem voorts dat motivering of druk een van die belangrikste faktore is wat prestasie beïnvloed, hetsy positief of negatief.

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys prestasiedruk na enige druk, maar dan veral na negatiewe druk wat kinders ervaar wanneer druk op hulle geplaas word om te presteer op gebiede soos akademie, sport en musiek. Hierdie druk is meestal negatief, en dus kritiserend en afbrekend van aard, en strek nie tot voordeel van kinders se ontwikkeling nie. Die moontlikheid bestaan dat negatiewe druk gedragsprobleme en gemoedsversteurings kan veroorsaak (Chen et al., 2003; Kim et al., 2013; Quach et al.,

2013). Gesprekke met onderwysers, skoolhoofde en ander terapeute het bevestig dat kinders prestasiedruk beleef bloot om aanvaar te word deur die omgewing, vriende, onderwysers, ouers en die samelewing. Hierdie behoefte aan aanvaarding kan aanleiding gee tot perfeksionisme (Beran, 2009; DiPrima, Ashby, Gniska & Noble, 2011), veral wanneer die aanvaarding voorwaardelik is, met ander woorde slegs wanneer goeie prestasie plaasvind.

Indien die verwagte prestasie nie bereik is nie, kan dit lei tot gevoelens van verwerping (Phillipson & Phillipson, 2012). Laasgenoemde het ook prestasie-angs tot gevolg, wat gedefinieer kan word as 'n negatiewe emosionele staat wat kognitiewe en fisiologiese veranderinge teweeg kan bring (Conley & Lehman, 2012) wanneer kinders voel dat hulle nie aan ouers se standarde voldoen nie. Gevoelens van verwerping, met gevolglike prestasie-angs, kan negatief inwerk op algemene funksionering en welsyn. Chapman en Campbell (2005) meen dat 'n gevoel van verwerping ook gepaardgaan met gevoelens van onbevoegdheid en gebrek aan beheer. Hierdie gevoelens kan moontlik verreikende gevolge op kinders se emosionele ontwikkeling in die middelkinderjare hê.

Die middelkinderjare-ontwikkelingsfase (ses tot twaalf jaar) is belangrik vir die ontwikkeling van bevoegdheid en selfkonsep by kinders, aldus Erikson (Louw, Van Ede & Louw, 1998; Schoeman, 2001; Wheeler & McConville, 2002). In hierdie fase speel ouers en hulle aanvaarding 'n kardinale rol in intrapersoonlike en interpersoonlike

ontwikkeling (Brownell, 2008; Collins, 2005; Forward, 2002; Phillipson & Phillipson, 2012). As gevolg van 'n behoefte aan aanvaarding volg kinders eerder die houdings, idees, gedrag of opdragte uit die omgewing blindelings na, en dan veral dié van ouers. Sodoende kan verdedigingsmeganismes gevorm word om die kind teen die emosionele pyn van verwerping te beskerm (Blom, 2004; Joyce & Sills, 2001).

Wanneer kinders glo hulle word nie aanvaar nie omdat hulle nie presteer nie – 'n moontlike gevolg van negatiewe prestasiedruk – kan hulle ongemak beleef om eie opinies en behoeftes te opper, gedurig wonder wat ander van hulle sal dink en daarom huiwerig wees om te waag (Forward, 2002; Oaklander, 1999; Yontef, 1993). Kinders raak uiteindelik 'n replika van hoe die omgewing hulle wil sien. Hierdie aspek kan aanleiding gee tot geen of swak gedifferensieerde grense tussen die kind en sy omgewing nie, 'n onbewustheid van sy goeie en slegte eienskappe (Blom, 2004; Joyce & Sills, 2001; Yontef, 1993) en 'n gebrek aan identiteit en selfkennis. So vind ontkenning van die eie ek plaas (Brownell, 2008), wat kinders se individuele groei verhinder (Yontef & Fairfield, 2005). Houston (2003) meld in ooreenstemming dat niemand gelukkig kan wees wanneer alle energie ingespan word om te wees wat ander verwag hulle moet wees nie.

Voorts skep 'n gebrek aan selfkennis ruimte vir gedragsprobleme, emosionele en/of akademiese onderprestasië (Oaklander, 1999), sowel as 'n gevoel van magteloosheid waar selfdood 'n moontlike oplossing kan word (Beeld, 1993; De Villiers, 2011; Maphula

& Mudhovozi, 2012; Mishara, 1999). 'n Beleving van onbevoegdheid en gebrek aan beheer is volgens die Sentrum vir Selfmoordvoorkoming en Inter Trauma Nexus (Venter, 2004) twee van die belangrikste motiverings vir selfdood onder kinders. Maphula en Mudhovozi (2012) beaam dit, maar voeg by dat kinders se beleving van hulself as mislukkinge in hul ouers se oë, en swak kommunikasie nóg redes vir selfdood onder kinders is. Selfdood onder kinders tussen vyf- en veertienjarige ouderdom het in die laaste twee dekades verdubbel (Prescott, 2005; Revill & Lawless, 2007). Negatiewe beleefde prestasiedruk, wat uiteraard demotiverend en afbrekend van aard is, kan moontlik een van die faktore wees wat tot selfdood aanleiding gee.

Dit is egter ook moontlik dat positiewe motivering in teenstelling met prestasiedruk aanleiding kan gee tot optimale ontwikkeling in die middelkinderjare deur bewuswording van die self in die hier en nou te bevorder, wat ander navorsers ook ondersteun (Blom, 2004; Jarosewitsch, 1995). Hierdie selfbewuswording kan daartoe bydra dat kinders ware behoeftes kan bepaal (Thompson & Rudolph, 2000; Yontef, 1993), en om ook selfkennis en aanvaarding van hulle goeie en slegte eienskappe te ontwikkel (Oaklander, 1999).

Weinig navorsing is in Suid-Afrika onderneem rakende die aard van prestasiedruk by laerskoolkinders, en die moontlike rol wat ouers daarin speel. Daar is egter in praktyk bevind dat kinders erg gebuk gaan onder die behoefte om te presteer en dat ouers nie bewus is van die uitwerking van prestasiedruk nie. 'n Onlangse vooraf-meningspeiling

onder sielkundiges, onderwysers en ouers in die KOSH-gebied in die vorm van semi-gestruktureerde gesprekke, toon egter dat daar wel 'n kennisleemte bestaan by ouers met betrekking tot die bemagtiging van kinders om spesifiek prestasiedruk te hanteer. Die implikasie van hierdie moontlike kennisleemte by ouers kan tot gevolg hê dat onrealistiese prestasiedruk kinders se algemene funksionering kan beperk. Dit kan gemoedsversteurings (angs en depressie) en gedragsprobleme tot gevolg hê wat ouers dikwels kan misluk.

Hierdie studie is induktief van aard en die hipotese word gemaak dat kinders se algemene funksionering kan verbeter indien kinders en ouers die aard van prestasiedruk beter verstaan, aangesien dit as 'n stresstimulus beskryf kan word. Wanneer ouers en kinders prestasiedruk beter verstaan, sal ouers hulle kinders beter kan bemagtig om dit te hanteer, en kinders sal meer bestand wees teen die negatiewe uitwerking daarvan.

Die volgende oorkoepelende navorsingsvraag kom hier na vore:

- *Wat is die aard van prestasiedruk by kinders in hulle middelkinderjare?*

Ten einde hierdie vraag te kan beantwoord, word die volgende subnavorsingsvraag gestel:

- Verskil seuns en dogters se belewing van prestasiedruk?

- Verskil Graad 4-, Graad 5- en Graad 6-leerders se belewing van prestasiedruk?
- Verskil oudste kinders se belewing van prestasiedruk van dié van jonger sibbe?
- Is daar 'n verskil tussen kinders uit verskillende taalgroepe se belewing van prestasiedruk?
- Verskil kinders uit verskillende sosio-ekonomiese groepe se belewing van prestasiedruk?

1.2 NAVORSINGSDOELSTELLINGS

Die oorkoepelende doelstelling van hierdie beskrywende enkeledeursnitnavorsing (De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 2005) is om die aard van prestasiedruk by Graad 4- tot Graad 6-leerders te ondersoek. Volgens De Vos et al. (2005) is subdoelstellings die spesifieke stappe wat geneem moet word binne 'n sekere tydraam om sodoende die doelstelling te verwesenlik, en is vir hierdie studie:

- ♦ Om die aard van prestasiedruk in die middelkinderjare deur middel van literatuur te verken en beskryf.
- ♦ Om die selfopgestelde vraelys se betroubaarheid en geldigheid te bepaal.
- ♦ Om die aard van prestasiedruk te ondersoek op grond van:
 - Die verskil tussen seuns en dogters se belewing
 - Die verskil tussen Graad 4-, Graad 5- en Graad 6-leerders se belewing
 - Die verskil tussen oudste kinders en ander kinders se belewing

- Die verskil tussen verskillende taalgroepe
- Die verskil tussen verskillende sosio-ekonomiese groepe.
- ♦ Om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die aard van prestasiedruk in die middelkindertydperk.

1.3 METATEORETIESE PARADIGMA

Creswell et al. (2010) beskryf 'n paradigma as 'n stel aannames of persepsies rakende fundamentele aspekte van die realiteit wat aanleiding gee tot die totstandkoming van 'n sekere wêrelduitkyk. De Vos et al. (2005) meld dat 'n paradigma nie noodwendig vrae gaan beantwoord nie, maar wel kan aandui waar dit gekry kan word. Hierdie studie word benader vanuit die fenomenologiese paradigma met 'n kritiese sosiale wetenskaplike onderbou, waar dit handel oor die beskrywing van 'n fenomeen in 'n universum deur gewone gebeure te ondersoek. Volgens Campbell en Russo (1999) het die kritiese sosiale navorsing ten doel om verandering in die universum te bewerkstellig wat tot voordeel van die lede sal strek; 'n uitgangspunt wat Rosenthal en Rosnow (2008) beaam. Die bevindinge kan dus aangewend word vir die bevordering van persoonlike groei en welsyn ten einde lewenskwaliteit te verbeter.

Beter begrip oor die aard van prestasiedruk en die uitwerking daarvan op kinders behoort hulle psigologiese welsyn te verbeter. Prestasiedruk, wat volgens McGrath

(1970) se stresproses (vgl. Pekalski, 2001, pp. 13-16) ook as 'n stresstimulus kan dien, blyk funksionering negatief te beïnvloed, maar wanneer die stresstimulus konstruktief hanteer word of die negatiewe impak daarvan vermy word, behoort kinders se funksionering te verbeter. Dit kan waarskynlik ook aanleiding gee tot beter hantering van tienerprobleme as gevolg van 'n beter selfidentiteit.

Die volgende navorsingshipoteses word gemaak:

- Dat daar betekenisvolle verskille tussen seuns en dogters se belewing van prestasiedruk bestaan.
- Dat daar betekenisvolle verskille tussen Graad 4-, Graad 5- en Graad 6-leerders se belewing van prestasiedruk bestaan.
- Dat daar betekenisvolle verskille in die sibbeverspreiding bestaan.
- Dat daar betekenisvolle verskille tussen deelnemers van verskillende taalvoorkeure bestaan.
- Dat daar betekenisvolle verskille tussen deelnemers uit verskillende sosio-ekonomiese klasse bestaan.

1.4 NAVORSINGSMETODE

Die navorsing behels 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek.

1.4.1 Literatuurstudie

In die literatuurstudie word daar gefokus op bestaande literatuur rakende prestasiedruk, die moontlik faktore wat dit beïnvloed en die uitwerking daarvan op die ontwikkeling van kinders in die middelkinderjare. Na afloop van die empiriese ondersoek sal die resultate van die huidige studie vergelyk word met die bestaande literatuur.

1.4.2 Empiriese ondersoek

Vervolgens word die empiriese ondersoek uiteengesit aan die hand van die navorsingsontwerp, ondersoekgroep, prosedure en data-analise.

1.4.2.1 *Navorsingsontwerp*

Vir die doel van hierdie kwantitatiewe studie sal 'n eenmalige dwarsdeursnitontwerp gebruik word. Daar sal ook verwys word na die afneem van inligting oor 'n spesifieke konstruk op 'n spesifieke tyd in 'n spesifieke ondersoekgroep of populasie (De Vos et al., 2005). Die maksimum hoeveelheid data word dus in die minimum tyd ingesamel.

1.4.2.2 *Ondersoekgroep*

Vir hierdie studie sal laerskoolkinders in die Noordwes-provinsie as universum dien. Die populasie, wat uit die universum gekies word, sal bestaan uit kinders in hulle laat-middelkinderjare (Graad 4 tot Graad 6) in die KOSH-gebied (Klerksdorp, Orkney, Stilfontein, Hartbeesfontein). Die populasie stel die grense aan die universum (De Vos et al., 2005). Die steekproef bestaan uit seuns en dogters tussen die ouderdomme van nege en dertien jaar van enige sosio-ekonomiese status, ras en kultuur en Afrikaans- en Engelsprekend, sowel as kinders met 'n ander taal as moedertaal.

1.4.2.3 *Prosedure*

Nadat die self-saamgestelde vraelys se voorkomsgeldigheid bevestig is, sal dit per hand by die twaalf deelnemende skole afgelewer word, waar dit onder die toesig van die klasonderwysers deur Graad 4- tot Graad 6-leerders voltooi sal word. Die navorser sal dit self weer gaan oplaai, waarna dit by die NWU se Statistiese Konsultasiedienste ingedien sal word vir dataverwerking en -analise.

1.4.2.4 *Data-analise*

Ingesamelde data sal deur die NWU Statistiese Konsultasiedienste gekodeer en ingelees word. Die volgende verwerkings sal met behulp van die STATISTICA-rekenaarprogram (10de weergawe) gedoen word (StatSoft, Inc., 2011):

- ◆ Beskrywende statistiek

- ♦ Faktoranalise
- ♦ ANOVA- en t-toetse

1.5 VOORUITSKOUING EN HOOFSTUKINDELING

In hierdie hoofstuk is die probleemstelling beredeneer en die navorsingvrae en doelwitte van die ondersoek geformuleer. Voorts is die metode van ondersoek wat gevolg sal word kortliks bespreek. 'n Uiteensetting van die hoofstukindeling is ook gegee.

Die volgende indeling is gebruik:

- ♦ Hoofstuk 1: Inleiding, probleemstelling en doelstellings

Soos reeds genoem, word die probleemstelling beredeneer en die navorsingsvrae en doelwitte van die ondersoek geformuleer. Daar word ook aandag gegee aan die sentraal-teoretiese argument, en 'n kort oorsig van die metode van ondersoek en die data-analise en dataverwerking word gegee.

- ♦ Hoofstuk 2: Prestasiedruk in die middelkinderjare

In hierdie hoofstuk word bestaande literatuur gebruik en sal daar gefokus word op begripsomskrywings en definisies, sowel as literatuur rakende die aard van prestasiedruk en moontlike faktore wat dit kan beïnvloed. Prestasiedruk word vervolgens uit verskillende teorieë bespreek. Laastens word aandag gegee aan

die kenmerke van die vroeë kinderjare, middelkinderjare en adolessensie en die impak wat prestasiedruk moontlik op hierdie ontwikkelingsfases kan hê.

♦ Hoofstuk 3: Empiriese ondersoek

In hierdie hoofstuk word die empiriese metode bespreek wat gevolg is om data te versamel en te verwerk. Die samestelling van die selfopgestelde meetinstrument word ook beskryf.

♦ Hoofstuk 4: Bespreking van resultate

In hierdie hoofstuk word die resultate soos verkry uit die empiriese ondersoek bespreek, aan die hand van die doelstellings in Hoofstuk 1.

♦ Hoofstuk 5: Samevatting en aanbevelings

In die laaste hoofstuk word 'n samevatting gegee van die bevindinge in die literatuurstudie en die empiriese ondersoek. Daar word ook melding gemaak van tekortkominge, en nog aanbevelings word gemaak.

♦ Bronnelys

Vervolgens word die aard van prestasiedruk in die middelkinderjare vanuit die literatuurondersoek in Hoofstuk 2 bespreek. Spesifieke aandag word geskenk aan die faktore wat moontlik 'n uitwerking op prestasiedruk kan hê met verwysing na die middelkinderjare-ontwikkelingsfase.

HOOFSTUK 2

PRESTASIEDRUK IN DIE MIDDELKINDERJARE

2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om deur middel van bestaande literatuur 'n oorsig te bekom rakende die aard en uitwerking van prestasiedruk by kinders in die middelkinderjare. Die hoofstuk fokus eerstens op definisies en omskrywings, sowel as verbandhoudende konsepte van toepassing op die studie, waarna prestasiedruk aan die hand van verskeie teorieë verduidelik word. Faktore wat prestasiedruk beïnvloed, sowel as die gevolge van prestasiedruk, word ook bespreek. Laastens word die vroeë en middelkinderjare, sowel as die adolessentefase ondersoek ten einde 'n oorsig te kry rakende die dinamiek van prestasiedruk in hierdie fases.

Internasionale tendense waarin die negatiewe uitwerking van prestasiedruk na vore kom bestaan wel (Chen et al., 2003; Duchesne & Ratelle, 2010; Quach et al., 2013; Ryan, 2005; Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009; Smith, Smoll & Cumming, 2007). Weinig navorsing is egter tot dusver op Suid-Afrikaanse kinders onderneem

rakende hulle prestasies en die moontlike beleving van druk. Beskikbare literatuur in Suid-Afrika meld wel die rol van ouerskapstyle, en ekstrasieke en intrinsieke motivering en die verband met prestasiedruk, maar min studies is onderneem rakende die omvang en aard van prestasiedruk in die middelkinderjare, hetsy met positiewe of negatiewe uitkomst. Internasionale studies is meestal onderneem met betrekking tot die adolessentefase, met uitkomst oor hoofsaaklik die uitwerking van druk en gevolglike angs en/of depressie met betrekking tot akademiese en musikale prestasie, sport en Wiskunde (O'Rourke, Smith & Smoll, 2011; Quach et al., 2013; Ryan, 2005).

Suid-Afrikaanse studies se fokus ten opsigte van prestasiedruk is meestal op sportgebied tydens adolessensie en in die tersiêre fase (Raubenheimer, 2006). Aangesien die adolessentefase 'n ander ontwikkelingsfase behels, kan die uitkomst nie direk toegepas word op kinders in die middelkinderjare nie. Dit skep egter wel 'n verbandhoudende kennisbasis.

2.2 DEFINISIES EN OMSKRYWINGS

Vervolgens gaan verskeie definisies en omskrywings verskaf word wat van toepassing is op die huidige studie.

2.2.1 Prestasie

Smith en Hudgins (1964) meld reeds nagenoeg vyftig jaar gelede dat prestasie verwys na 'n persoon se beste poging om suksesvol te wees, om take te kan vervul wat sekere vaardighede en inspanning verg, sowel as om erkenning te ontvang van outoritêre figure vir die suksesvolle poging. Meer onlangs definieer Plug, Louw, Gouws, en Meyer (2009) prestasie as die bereiking van die doel van 'n handeling, dus ook die produk daarvan, en ook in watter mate leerders die standaard van sukses vir leertake in hulle graad behaal het.

Prestasie verwys dus na die suksesvolle bereiking van 'n doelwit in akademie, sport en/of enige ander buitemuurse aktiwiteit.

2.2.2 Groepsdruk

Han en Kim (2012) beskryf 'n portuurgroep as 'n verwysingsgroep waarin kinders hulself oriënteer en die norme en waardes van die groep aanneem as kriteria vir hul eie gedrag. Die outeurs definieer groepsdruk as die gevoel of persepsie dat 'n persoon deur die portuurgroep gedwing word om positiewe of negatiewe dinge saam te doen. Kinders se gedrag word dus in 'n sekere rigting beïnvloed (Plug et al., 2009).

Volgens Aziz, Akhtar en Hassan (2011) kan portuurgroepdruk, oftewel groepsdruk, gedefinieer word as sosiale druk wat deur lede van 'n portuurgroep uitgeoefen word met die doel om 'n sekere aksie uit te voer, waardes aan te pas, of só te verander dat aanvaarding moontlik is. Emosies soos skaamte kan ervaar word wanneer aanvaarding nie beleef word nie (Han & Kim, 2012).

Vir die doeleindes van die huidige studie sal groepsdruk verwys na die druk wat deur 'n vriendekring of portuurgroep uitgeoefen word op een of meer lede om so te wees of in só 'n mate te verander dat aanvaarding deur die groep moontlik is.

2.2.3 Ouerdruk

Volgens Aziz et al. (2011) is die behoefte aan ouerleiding altyd teenwoordig in 'n kind se lewe. Ouers kan egter die grense van gesonde motivering in so 'n mate oorstek dat ouerlike motivering in prestasiedruk verander, wat ongesond en irrasioneel kan wees (Boeree, 2006). Aziz et al. (2011) definieer ouerdruk as druk wat deur ouers uitgeoefen word op 'n kind om 'n sekere aksie te neem of sekere waardes aan te neem. In hulle studie met atlete definieer O'Rourke et al. (2011) ouerdruk as 'n patroon van direkte en beherende ouerlike gedrag wat daarop gemik is om atlete se response en uitkomst wat vir die ouer belangrik is, aan te moedig.

Ouerdruk kan dus vir die doeleindes van die huidige studie gedefinieer word as die druk wat deur ouers op kinders geplaas word om prestasies te bereik wat vir die ouers aanvaarbaar en/of belangrik is.

2.2.4 Prestasiedruk

’n Omvattende definisie vir prestasiedruk kon nie in die bestaande literatuur gevind word nie. Afsonderlike definisies vir “prestasie” en “druk” is egter wel gevind. Prestasie verwys na die bereiking van die doel van ’n taak of die standaard van sukses wat behaal is deur die voltooiing van ’n taak (Plug et al., 2009). Soos reeds genoem, definieer Plug et al. (2009) druk as ’n betekenisvolle gebeurtenis, persoon of objek wat kinders se gedrag in ’n sekere rigting beïnvloed ten einde ’n bepaalde behoefte te vervul. Indien ouers of die portuurgroep se invloed op kinders ’n uitwerking het op hulle besluite of voor- en afkeure en kinders gedwing voel om hulle eie sienswyses en gevoelens opsy te skuif om ander se verwagtinge te vervul, definieer Akhtar en Aziz (2011) dit as druk.

Druk is nie noodwendig negatief nie, maar hang ten nouste saam met die wyse waarop dit toegepas word, sowel as die motivering vir die druk. Akhtar en Aziz (2011) is ook van mening dat druk as *sodanig* nie negatief of positief is nie. Dit word as positief beleef wanneer dit ’n positiewe houding, gesonde waardes, respek en harde werk aanmoedig, en kinders se potensiaal versterk wat sukses tot gevolg sal hê. Daarenteen

kan negatiewe druk op kinders dus beskryf word as druk wat aanleiding gee tot 'n negatiewe houding met ongesonde waardes wat harde werk ontmoedig. Negatiewe druk het egter akademiese mislukking tot gevolg, aldus Akhtar en Aziz (2011).

Vir die doeleindes van hierdie studie kan prestasiedruk gedefinieer word as enige druk wat deur ander uit die omgewing op kinders geplaas word om te presteer in enige area van funksionering waar kompetisie betrokke is en prestasie dus moontlik is.

2.2.5 Selfkonsep

Volgens Papalia en Feldman (2012) is selfkonsep die totale prentjie van 'n persoon se vermoëns en karaktertrekke, en dus ook kinders se siening en evaluasie van hulleself (Akhtar & Aziz, 2011; Plug et al., 2009). Akhtar en Aziz (2011) meld voorts dat dit geanker is in die gesin se waardestelsel en dat dit 'n persoonlike identiteit of sin vir “wie ek is” verskaf. 'n Positiewe selfkonsep is een van die beste maniere om groepsdruk teen te staan, aldus Johnston (2000). Die rede hiervoor is waarskynlik dat 'n positiewe selfkonsep aandui dat kinders reeds bewus is van en gemaklik is met hul goeie en slegte karaktertrekke en vermoëns.

Die selfkonsep begin in die kleuterjare te vorm wanneer kinders bewus raak van die self wat bestaan uit 'n werklike self (“wie ek is”) en 'n ideale self (“wie ek wil wees”). Dit word

dikwels opgeweeg teen sosiale standaarde (Papalia & Feldman, 2012). Hierdie veranderinge dra by tot die ontwikkeling van die selfbeeld, wat kinders se evaluering van hulle globale selfwaarde is. “Self-esteem”, of “selfagting” verwys na die self-evaluerende gedeelte van die selfkonsep, met ander woorde hoe kinders hulle algehele eiewaarde oordeel en dit word gebaseer op kinders se groeiende kognitiewe vermoë om hulleself te beskryf en te definieer. Selfdefinisie verwys dan na die wyse waarop kinders hulleself beskryf (Papalia & Feldman, 2012).

Selfkonsep blyk dus die oorkoepelende term te wees vir hoe kinders hulself ervaar en beskryf.

2.2.6 Middelkinderjare

Hoewel outeurs verskil oor of die middelkinderjare tot elf, twaalf of dertien jaar strek, beslaan dit die grootste gedeelte van kinders se laerskooljare, en word dit deur Louw et al. (1998) beaam. Volgens Boeree (2006), Eccles (1999) en Plug et al. (2009) strek die middelkinderjare van die ouderdom van ses tot twaalf of dertien, en is dit 'n tyd wat gekenmerk word deur groot ontwikkelings- en sosiale veranderinge. Die soeke na 'n gevoel van bekwaamheid of bevoegdheid, veral raakgesien deur ouers, is die belangrikste ontwikkelingstaak in hierdie fase, en bevestig die feit dat kinders in hul

middelkinderjare 'n soeke na aanvaarding het (Boeree, 2006; Botha, 2006; Louw et al., 1998).

Vir die doeleindes van hierdie studie kan die middelkinderjare geïdentifiseer as die tydsduur tussen ouderdom ses en dertien wat grotendeels die laerskooljare beslaan. Die soeke na 'n gevoel van bekwaamheid/bevoegdheid is die belangrikste ontwikkelingstaak wat voltooi behoort te word.

2.3 PRESTASIEDRUK EN VERBANDHOUDENDE KONSEPTE

Vir die doel van hierdie studie is sekere verbandhoudende konsepte geïdentifiseer en sal dit vervolgens bespreek word.

2.3.1 Motivering

Motivering, afgelei van die Latynse woord *move* wat beteken “om te beweeg” (Swart, 2006), word deur Achakul en Yolles (2013) beskryf as 'n denkproses wat 'n individu se gedrag motiveer, en kan intrinsiek (na binne gerig) of ekstrasiek (na buite gerig) wees (Achakul & Yolles, 2013; Aremo, 2011). Plug et al. (2009) definieer motivering as “'n aktiwiteit wat daarop gerig is om een of meer persone aan te spoor om iets te doen of

om iets met geesdrif te doen” (p. 231). Die beoogde resultaat is dat kinders kan leer om hard te werk en moeilike omstandighede te hanteer, uiteindelik ’n gevoel van beheer oor hulle omstandighede ervaar.

Lam en Ducreux (2013) sluit hierby aan deur motivering te definieer as: “The forces acting on or within a person that cause the arousal, direction and persistence of goal-directed, voluntary effort” (p. 582). Motivering word ook beskryf as ’n waardering en begeerte om te leer, aldus Lam en Ducreux (2013). Die huidige navorser is ook van mening dat opregte, positiewe motivering vrywillige samewerking tot gevolg sal hê.

Volgens Aziz et al. (2011) is daar altyd die behoefte aan ouerlike voorligting en motivering in kinders se lewe, maar dikwels word ouerlike motivering te ver gevoer en verander dit in ongesonde druk wat met irrasionele verwagtinge verband hou. Kinders word dan ontnem van hul spontaniteit, nuuskierigheid, ondersoekende aard en die geleenthede om soms self besluite te neem. ’n Motiverende klimaat modereer egter die verhouding tussen ouerdruk en prestasie-angs (O’Rourke et al., 2011). Dit is dus moontlik dat die mate van angs afhang van die wyse waarop kinders deur ouers gemotiveer word, naamlik ten einde óf ’n gevoel van bemeestering (intrinsiek) te bereik óf om beter as ander te wees (ekstrinsiek).

Navorsers het bevind dat kinders se gedrag, soos studievaardighede, en psigologiese eienskappe, soos motivering goeie voorspellers van akademiese prestasie is (Kail & Cavanaugh, 2007; Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating, 2009). Goeie akademiese presteerders blyk gemotiveerder, onafhankliker, georganiseerder en doelgerigter te wees (Rogers et al., 2009; Kail & Cavanaugh, 2007; O'Rourke et al., 2011; Ryan, 2005). Dit blyk dus dat wanneer kinders doelgerigter, gemotiveerder en onafhankliker kan werk, hulle meer in beheer voel en beter sal presteer. Volgens Bandura (1993) het hierdie kinders 'n behoefte daaraan om kennis en vaardighede te bekom, en glo dat foute 'n leerervaring is. Dit dui by implikasie op intrinsieke motivering wat bemeestering ten doel het. Hulle sal waarskynlik ook prestasiedruk beter kan hanteer.

Daar is egter ook kinders wat glo dat swak prestasie 'n weerspieëling van hulle intellektuele vermoëns is, wat opsigself nie veranderbaar is nie, en dus 'n negatiewe refleksie op hulle menswees is (Bandura, 1993). Foute word ten alle koste vermy ten einde hulle "bekwaamheid" te bewys ten koste van die verbreding van hulle kennis en vaardighede. Laasgenoemde dui op ekstrinsieke motivering waar dit belangrik is om die omgewing tevrede te stel, en kan in verband gebring word met 'n ego-klimaat waar sukses die einddoel is eerder as bemeestering (Arema, 2011; O'Rourke et al., 2011).

2.3.2 Faal-angs/Prestasie-angs

Prestasie-angs op sportgebied kan gedefinieer word as 'n predisposisie om met kognitiewe en/of somatiese angstigtheid te reageer op kompeterende sportsituasies waarin die toereikendheid (“adequacy”) van die atleet se prestasie geëvalueer kan word (O'Rourke et al., 2011). Sigel (1987) meld dat prestasie-angs by kinders ontwikkel op wie daar druk geplaas word om te presteer en slegs dan aanvaar voel. Dit is waarskynlik ook van toepassing op ander gebiede waar prestasie moontlik is.

Daar blyk egter 'n verskil tussen angs en vrees te wees. Plug et al. (2009) meen dat angs as sodanig van vrees verskil deurdat dit meer chronies is en nie gekoppel kan word aan 'n spesifieke objek of situasie nie. Prestasie-angs het 'n wye reeks potensieel negatiewe gevolge, insluitend 'n negatiewe uitwerking op prestasie, genot, vatbaarheid vir beserings en motivering (O'Rourke et al., 2011). Dit impliseer dat dit juis die chroniese uitwerking van angs is wat kinders se psigologiese ontwikkeling negatief kan beïnvloed.

2.3.3 “Kweekhuiskinders” en “kweekhuisouers”

Sigel (1987) gebruik die term “kweekhuis”-kinders (“hot house children”) om kinders te beskryf wat onder oorweldigende druk verkeer om teen 'n abnormaal vinnige pas kennis in te win en te ontwikkel, en dus nie in pas is met hulle ontwikkelingsfase nie. Net soos die kweekhuisplant, wat gewoon is aan kunsmatige omstandighede, dikwels sukkel om

in die natuur aan te pas, vind “kweekhuis”-kinders dit moeilik om ’n normale lewe met goed en sleg te hanteer. Destruktiewe “coping”-meganismes soos drank- en dwelmmisbruik, sowel as psigopatologie soos eetversteurings, gemoeds- en angsversteurings is dan aan die orde van die dag (Marano, 2004).

Skole is dikwels nie meer gerat vir gesonde kinderontwikkeling nie, maar het eerder ten doel om akademiese prestasie te bevorder. Sigel (1987) het hierdie tendens en die moontlike negatiewe gevolge daarvan ondersoek, en definieer die term soos volg: “... the process of inducing infants to acquire knowledge that is typically acquired at a later developmental level” (p. 212). Wanneer kinders op grond van normale ontwikkeling in ’n leersituasie geplaas word wat bo hulle vuurmaakplek is, kan hierdie ouerlike verwagting ’n gevoel van onbekwaamheid by kinders veroorsaak, wat op sy beurt weer hulle gebruik van eie inisiatief kan inperk en uiteindelik die ontwikkeling van waagmoed onderdruk. Sigel (1987) stel dit soos volg: “... the child should not be put into a pressure cooker situation” (p. 212) en verwys hier na die druk om te presteer, oftewel prestasiedruk, wat prestasie-angs tot gevolg kan hê.

Die gemeenskap, en veral ouers, plaas baie druk op kinders om te presteer as gevolg van die hoë sosio-ekonomiese druk wat huishoudings ervaar. Hyson (1991) meld dat iemand egter verantwoordelik is vir die bou van die sogenaamde kweekhuis, en meen dat dit dikwels ouers self is wat dit doen. Om “kweekhuis”-kinders te ontwikkel is ’n “kweekhuis”-ouerskapstyl nodig. Die beherende ouerskapstyl (Akhtar & Aziz, 2013;

Hyson, 1991; Kail & Cavanaugh, 2007; Kim et al., 2013; Latouf, 2008; Papalia & Feldman, 2012), wat ook deel vorm van die sogenaamde “tiger parenting” (Kim et al., 2013), kan as ’n “kweekhuis”- ouerskapstyl geïdentifiseer word. Sodanige ouerskapstyl beroof kinders egter van normale kinderontwikkeling (Marano, 2004; Sigel, 1987) en bevorder die ontwikkeling van prestasie-angs by kinders, sowel as ’n gevoel dat hulle net aanvaarbaar is as hulle presteer (Sigel, 1987). Volgens Hyson (1991) blyk hierdie ouers dikwels meer beherend en kritiserend te wees en laat hulle min ruimte vir kinders om hulle eie kreatiwiteit te ontwikkel. Hierdie voortydige voorwaardelike aanvaarding kan verreikende gevolge op kinders se emosionele ontwikkeling hê.

Marano (2004) is van mening dat dit egter dikwels ouers is wat deel vorm van ’n hoogs kompeterende arbeidswêreld en daarom aanneem dat dieselfde druk op hulle kinders van toepassing is. Hyson (1991) beaam hierdie stelling en meen voorts dat ouers egter dikwels nie net ’n kweekhuisklimaat op grond van die huislike omstandighede skep nie, maar ook op grond van kinders se omgewing en aktiwiteite: “Mothers have many possible ways of ‘... building a hothouse’: selecting an academic preschool, enrolling their child in lessons, and using highly directive, controlling patterns of interaction” (p. 31). Dit impliseer dat die “kompeterende samelewing” merendeels deur ouers self geskep word, wat dan gedwonge voel om hulle kinders hiervoor voor te berei deur hulle baie beskermend groot te maak. Kinders leer egter waarskynlik deur die ervaring van normale lewensituasies, soos sukses en mislukking, om die lewe te hanteer. Wanneer hulle lewe dan só haarfyn beplan word deur hulle ouers, word kinders van die voordele van hierdie natuurlike leerproses ontnem (Marano, 2004). Dit impliseer dat hulle

waarskynlik kan sukkel om lewenseise konstruktief te hanteer, aangesien hulle nooit toegelaat is om selfstandig te funksioneer nie.

Daar is dan ook bevind dat “kweekhuis”-kinders psigopatologie soos perfeksonisme, angs en depressie ontwikkel wanneer hulle tersiêre onderrig betree (Marano, 2004; Sigel, 1987), maar Hyson (1991) meen egter dat hierdie patologie reeds in die vroeë ontwikkelingsjare kan begin ontwikkel. Dit is juis in die tersiêre onderrig fase wanneer kinders vanuit hulle intellektuele ontwikkeling en veronderstelde emosionele ontwikkeling ’n gebalanseerde volwassene behoort te word. As gevolg van die feit dat die normale emosionele ontwikkeling nie plaasgevind het nie en hierdie kinders nog altyd deur hulle ouers gedryf, beskerm en gerig is, kan hulle dan nie as selfstandige individue funksioneer nie.

2.3.4 Selfregulering

Die vermoë tot selfevaluasie het selfregulering (Zimmerman, 2002) tot gevolg en verwys na “self-generated thoughts, feelings, and behaviors that are oriented to attaining goals” (Zimmerman, 2002:67). Volgens Sanders en Mazzucchelli (2013) en Savina (2014) verwys selfregulering na die interne kapasiteit waardeur vaardighede aangeleer kan word om eie gedrag aan te pas by omgewingseise en het onafhanklike probleemoplossing tot, en volg op selfevaluasie. Die aard en mate van selfregulering is

ook kultuurspesifiek (Bear, Uribe-Zarain, Manning & Shiomi, 2009). Prestasiedruk behoort dus beter hanteer te word wanneer kinders bemagtig voel om hul denke, gevoelens en gedrag positief te evalueer.

’n Gebrek aan selfregulering word egter geassosieer met psigologiese en sosiale probleme, soos aggressie, angs, depressie en gebrek aan impulsbeheer, terwyl die vermoë tot selfregulering positiewe uitkomst soos akademiese prestasie, gesonde interpersoonlike verhoudings, fisieke en psigologiese welsyn, en algemene geluk tot gevolg het (Sanders & Mazzucchelli, 2013). Bandura (1993) meld voorts dat ’n gevoel van effektiwiteit ook ’n positiewe invloed het op kinders se gevoelens, denke, wyse van selfmotivering en gedrag; vandaar die belang van selfevaluasie, aldus die huidige navorser. Vervolgens gaan verskeie aspekte van selfregulering bespreek word.

2.3.4.1 Selfdoeltreffendheid as gevolg van selfregulering

Volgens Dinç (2011) kan selfdoeltreffendheid gedefinieer word as ’n persoon se vertroue in sy eie vermoëns dat hy suksesvol sal wees in ’n taak. Selfdoeltreffendheid impliseer dus ’n persepsie van “ek weet ek sal kan” en kan ’n belangrike rol speel in motivering. Bandura (1993) meen dat positiewe selfregulering ’n gevoel van selfdoeltreffendheid (“self-efficacy”) sal bevorder, en gevolglik ook selfkonsep en prestasie. Duchesne en Ratelle (2010) beaam dat ’n gevoel van selfdoeltreffendheid persone se emosies, denke, motiveringvaardighede en gedrag positief beïnvloed. Volgens Hur, Buettner en Jeon (2014) speel onderwysers reeds van ’n jong ouderdom

af 'n belangrike rol in kinders se gevoel van selfdoeltreffendheid. Wanneer kinders sensitief en responsief hanteer word en 'n kans gegun word om hulle eie sienings uit te leef, blyk dit 'n positiewe uitwerking op kinders se siening van hulself en hul vermoëns te hê en gevolglik ook verhoogde selfregulering (Hur et al., 2014). Die implikasie hiervan is dus dat kinders wat eksterne prestasiedruk ervaar, dit waarskynlik meer konstruktief sal hanteer, aangesien hulle in hulle eie vermoëns glo.

Laasgenoemde stelling word gestaaf deur Plug et al. (2009) se definisie van selfdoeltreffendheid, wat soos volg lei: die "... selfvertroue en vermoë om omgewingseise te hanteer, te beheer en te rig deur aanpassingsaksies waarin kognitiewe, motiverings-, affektiewe en seleksieprosesse 'n belangrike rol speel" (p. 326), en sluit aan by Dinç (2011) se definisie wat vroeër genoem is. Duchesne en Ratelle (2010) meen ook dat die vermoë tot selfregulering die simptome van angs en depressie in adolessensie verminder, en word beaam deur Sanders en Mazzucchelli (2013). Voorts help emosionele selfregulering kinders ook om hulle gedrag te beheer (Bandura, 1993; Hur et al., 2014; Papalia & Feldman, 2012; Savina, 2014). Die feit dat kinders hulle gedrag kan beheer, impliseer dat hulle selfdoeltreffend kan optree, aangesien kinders na 'n doelwit kan werk deur hulself gefokus en positief kan hou. Volgens Hur et al. (2013) en Savina (2014) korreleer 'n gevoel van selfdoeltreffendheid positief met akademiese prestasie, wat moontlik tot gevolg sal hê dat prestasiedruk meer konstruktief hanteer sal word as gevolg van verhoogde selfreguleringsvermoë. Dit impliseer optimale selfaktualisering waar kinders hulle volle potensiaal kan uitleef.

2.3.4.2 Selfaktualisering as komponent van selfregulering

Indien kinders beheer oor hulle denke, emosies en aksies het, kan selfaktualisering waarskynlik op alle funksioneringsareas moontlik wees, ten einde hulle optimale potensiaal te bereik. Selfaktualisering kan plaasvind wanneer kinders die vermoë aanleer om hulle eie aksies te evalueer ten opsigte van positiewe uitkomst, sowel as hoe om aksies te verander ten einde positiewe uitkomst te verseker (Smith et al., 2007), met ander woorde om te selfreguleer, soos reeds vroeër bespreek. Verbetering van die selfbeeld kan ook as selfaktualisering gesien word en doeltreffend gebruik word om kinders se akademiese en psigologiese funksionering te optimaliseer (Rogers et al., 2009). Selfregulering speel ook 'n belangrike rol in die aktualisering van optimale emosionele funksionering (Zimmerman, 2002), soos impulsbeheer, positiewe selfbeeld en intrinsieke motivering.

Smith et al. (2007) beaam dat daar liefst 'n bemeesteringsklimaat moet heers waar sukses in verband gebring word met taakbemeestering en die uitlewing van maksimale inspanning en deursettingsvermoë sowel as selfaktualisering eerder as om die beste te wees. Wanneer selfevaluasie dan 'n gevoel van bemeestering en gevolglike selfdoeltreffendheid tot gevolg het, kan dit die gevolge van prestasiedruk teenwerk en prestasie-angst verlaag (Abrahamsen, Roberts, Pensgaard & Ronglan, 2008). Probleme in die middelkinderjare ten opsigte van prestasiedruk kan dikwels ook die gevolg wees van hóé deelname ten opsigte van aktiwiteite bewerkstellig word (Smith et al., 2007). Wanneer kinders byvoorbeeld deelneem, maar nie presteer nie, kan dit 'n

gevoel van verwerping tot gevolg hê indien oorwinning eerder as bemeestering as einddoel vir die deelname gestel word. 'n Gevoel van verwerping kan waarskynlik aanleiding kan gee tot skaamte (Han & Kim, 2012).

Indien kinders hulself as onsuksesvol ervaar om te presteer gemeet aan die omgewing, veral aan ouers se standarde, is die implikasie hiervan dat prestasiedruk moontlik eerder oorwinning ten doel het, wat dan verwerping en uiteindelik 'n gevoel van skaamte tot gevolg sal hê.

2.3.5 Skaamte

Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar onderskei word tussen skaamheid ("shyness") en skaamte ("ashamed"), en sal daar gefokus word op die tweede. Volgens Han en Kim (2012) is skaamte 'n negatiewe emosionele aspek van motivering waarin persone hulle eie waardevolheid beskou en ander se aanvaarding evalueer, en hulself dan as "nie goed genoeg nie" ervaar. Hierdie stelling word deur De Long en Kahn (2014) beaam, maar hulle meld ook dat skaamte en skuldgevoel verskillende komponente van dieselfde konsep is, aangesien skaamte betrekking het op 'n negatiewe evaluasie van die self, en skuldgevoel betrekking het op 'n negatiewe evaluasie van eie gedrag (Muris, 2014). Dit is moontlik dat prestasiedruk en die gevolglike gevoel van mislukking beide skaamte en skuldgevoel kan ontlok.

Thomaes, Stegge en Olthof (2007) meen egter dat 'n gevoel van mislukking van 'n taak die grootste oorsaak van skaamte in die kleuterjare is, en selfevaluasie nog nie in hierdie fase 'n rol speel nie. Hier gaan dit oor “wat ek *doen* is nie reg nie” en gee ook aanleiding tot skuldgevoelens (Muris, 2014). Negatiewe selfevaluasie, in die sin van “ék is nie goed genoeg nie”, raak wel 'n belangrike komponent van skaamte met die aanvang van die middelkinderjare wanneer kinders hulself ook teen ander se prestasies en sosiale standaarde begin meet (Muris, 2014; Thomaes et al., 2007). Dit impliseer dat prestasiedruk in die middelkinderjare moontlik 'n groter uitwerking op kinders se selfbeeld sal hê, en selfs nog groter in die adolessentefase, aangesien prestasiedruk kinders in hulself en vermoëns kan laat twyfel.

Skaamte is 'n negatiewe manier om die self waar te neem en/of te evalueer (Han & Kim, 2012; Thomaes et al., 2007). Die gevolg van skaamte is tweërlei, naamlik eerstens emosionele uitbarstings (eksternaliserende respons), byvoorbeeld aggressie, en aan die ander kant sosiale onttrekking en selfkritisering (internaliserende respons) (Han & Kim, 2012; Thomaes et al., 2007). Volgens Thomaes et al. (2007) is die doel van eksternaliserende response, soos aggressie, om die skaamte induserende situasie of persoon teen te staan en het internaliserende response, soos onttrekking of vermyding, onderdanigheid aan die situasie of persoon ten doel. Laasgenoemde kan moontlik ook gemoedsversteurings, soos angstigheid en depressie, tot gevolg hê, wat dan kinders se spontane reaksies kan onderdruk. Die ontwikkeling van psigopatologie as gevolg van die internaliserende response op skaamte word deur Thomaes et al. (2007) en Muris (2014) bevestig.

Volgens DeLong en Kahn (2014) veroorsaak skaamte 'n subjektiewe gevoel van “ek wil wegkruip”, en stem ooreen met Thomaes et al. (2007) se internaliserende respons van vermyding of onttrekking. Skaamte kan kinders ook blootgestel en waardeloos kan laat voel (DeLong & Kahn, 2014; Muris, 2014), wat moontlik kan veroorsaak dat hulle sensitief is vir kritiek en dit persoonlik sal ervaar. Dit kan tot gevolg hê dat hulle normale behoefte aan aanvaarding en om iewers te behoort intensiveer, wat daartoe aanleiding gee dat hulle in 'n meerdere mate sal probeer om by groepsnorme aan te pas (Han & Kim, 2012). Die implikasie hiervan is dat kinders wat skaam voel oor hulle prestasies en vermoëns, waarskynlik makliker die knie sal buig onder enige vorm van druk, maar veral groepsdruk.

Volgens verskeie navorsers in Han en Kim (2012) blyk dit dat dogters meer as seuns vatbaar is vir skaamte induserende stimuli, en dus gevolglik ook vir groepsdruk. Dit kan moontlik verduidelik word deur die feit dat dogters in hulle laat kinderjare of preadolessensie vinniger as seuns ontwikkel en dan moontlik ook vroeër aanpas by die adolessente portuurgroep se kultuur en verhoudings. 'n Verdere verduideliking is dat dogters kwesbaarder en sensitiewer is vir die invloed van interpersoonlike verhoudings vanuit die vroulike geslag se kollektiewe geneigdheid.

Die gevolge van skaamte is volgens DeLong en Kahn (2014) egter ook kultuurspesifiek, en word deur Bear et al. (2009) beaam. So byvoorbeeld word skaamte positiewer beleef in kollektiewe as in individualistiese kulture. Die kollektiewe kulture beleef

skaamte of om sleg te voel oor die self as 'n beginpunt vir selfverbetering, en is dit dus meer positief. DeLong en Kahn (2014) meld dan voorts dat die Westerse kulture wat meer individualisties is, skaamte as negatief ervaar en dus makliker 'n situasie sal vermy. In 'n studie deur Bear et al. (2009) is bevind dat kinders in Japan meer gebruik maak van internaliserende response as hulle Amerikaanse eweknieë wat aggressief daarop reageer. Dit impliseer dat kinders in die Suid-Afrikaanse kultuur wat Westers van aard is, waarskynlik situasies wat skaamte tot gevolg het, sal vermy. Wanneer hulle dus ervaar dat hulle pogings nie goed genoeg is nie, kan dit vermyding van die spesifieke taak tot gevolg hê.

Volgens DeLong en Kahn (2014) en Bear et al. (2009) is daar 'n negatiewe korrelasie tussen skaamte en effektiewe probleemoplossing. Bear et al. (2009) is van mening dat die wyse waarop skaamte en skuldgevoelens hanteer word nou saamhang met die mate van selfregulering, wat ook kultuurspesifiek is. Dit impliseer dat kinders met swak probleemoplossingvaardighede, wat gewoonlik gepaardgaan met swak selfbeeld en selfregulering, geneigder sal wees tot gevoel van skaamte, hetsy met eksternaliserende of internaliserende response, en dit kan moontlik deur prestasiedruk vererger word.

2.4 PRESTASIEDRUK VANUIT VERSKILLENDTE TEORIEË

Prestasiedruk gaan vervolgens vanuit verskillende teoretiese benaderings bespreek word. Daar sal gefokus word op die volgende benaderings: fenomenologiese, psigoanalitiese, psigososiale, behavioristiese, humanistiese, sowel as leerteorieë en stressteorieë. 'n Kritiese evaluering van die benaderings en teorieë sal in 2.5 gedoen word.

2.4.1 Prestasiedruk vanuit die Gestaltbenadering (fenomenologies)

Volgens Perls (1969) is die Gestaltbenadering grootliks deur Köhler en Wertheimer ontwikkel. Perls (1969), wat egter as die baanbreker van hierdie benadering geken word, het hom eers geskaar by die bevindinge van Freud, maar het later besluit om Freud se psigoanalitiese benadering aan te pas deur meer holisties, humanisties, eksistensieel en fenomenologies te fokus. Ander persone wat 'n groot bedrae in die Gestaltbenadering gemaak het, is onder andere Hefferline en Goodman, wat ook saam met Perls werk ten einde die benadering te vestig (Perls, 1969).

Volgens Perls (1969) is die hoofdenkwyse van hierdie benadering die teorie dat 'n organisme deurentyd daarna streef om die balans te handhaaf wat voortdurend deur sy

die behoeftes versteur word, en dat hierdie balans weer verkry word deur die vervulling van die behoeftes, of die eliminerings daarvan. Ander skrywers omskryf die hoofdoel van die Gestaltbenadering as die bewusmaking van kinders se volle self, en van goed en sleg in die hier en nou (Blom, 2004; Jarosewitch, 1995; Yontef, 1993) ten einde selfkennis en aanvaarding te bewerkstellig (Oaklander, 1999). Dit impliseer dat kinders daartoe gelei behoort te word om te beseef dat goed en sleg altyd deel van hulle wese uitmaak. Die Gestalt-term “holisme” verwys dan daarna dat alle dele van ’n persoon erken word, positief sowel as negatief, en gevolglik as ’n geheel bestaan (Blom, 2004; Perls, 1969). Pilkauskaitė-Valickienė, Zukauskienė en Raiziene (2011) bevestig dat die mens as ’n geheel bestaan en nie deur alleenstaande aspekte beskryf kan word nie, maar deur hulle interkorrelasies of interaksies met die omgewing te beskryf. Aanvaarding van die menswees in geheel sal waarskynlik gesonde emosionele ontwikkeling tot gevolg hê.

2.4.1.1 *Prestasie ten einde aanvaarding te bewerkstellig*

Die behoefte om iers te behoort en dáár aanvaar te word, is ’n inherente behoefte wat ons onlosmaaklik aan die omgewing verbind (Perls, 1969; Akhtar & Aziz, 2011). Indien kinders dus net deur die omgewing aanvaar word wanneer hulle presteer, word dele van die kind misken, wat moontlik emosionele ongemak en kontakgrensversteurings kan veroorsaak (Perls, 1969). Hierdie voorwaardelike aanvaarding kan waarskynlik direk gekoppel word aan prestasiedruk en die gevolge daarvan. Voorts beleef kinders dan ’n gevoel van mislukking of skaamte eerder as

bemeestering of bekwaamheid (Boeree, 2006; Louw et al., 1998; Wheeler & McConville, 2002).

Volgens Perls (1969) en Yontef (1993) word kontakgrensversteurings gevorm wanneer kinders nie meer by magte is om 'n gesonde balans tussen hulleself en die omgewing te bewerkstellig nie (Blom, 2004). Dit impliseer dat die terugvoer uit die omgewing baie swaarder weeg as die kind se siening oor die self. Soos reeds genoem, kan kinders egter ook nie sonder die omgewing bestaan nie, aangesien bevrediging van behoeftes daaruit plaasvind (Aronstam, 1989; Perls, 1969). Kinders in die middelkinderjare se omgewing sluit almal en alles in waarmee hulle kontak het, onder andere ouers, die portuurgroep, en personeel by die skool en buitemuurse aktiwiteite. Hierdie rolspelers se aanvaarding en terugvoer speel 'n belangrike rol in kinders se siening oor hulself, en prestasie kan moontlik deur kinders gebruik word om hierdie aanvaarding te bewerkstellig.

2.4.1.2 *Prestasie beïnvloed deur die omgewing*

Soos reeds genoem is kinders onlosmaaklik verbind aan hulle omgewing. Gedrag kan nie van die omgewing geskei word nie en word bepaal op grond van die individu se belewing van die omgewing (Perls, 1969; Robine, 2011). Shaffer en Kipp (2007) maak melding van “reciprocal determinism” (p. 56) wat daarop dui dat die vloei van invloed tussen kinders en hulle omgewing 'n tweerigtingstraat is waarin hulle mekaar heen en weer beïnvloed. Ten einde volle bewuswording te kan bereik is dit dus nodig dat

kinders bewus word van die uitwerking wat die omgewing op hulle het (Blom, 2004; Perls, 1969; Yontef, 1993), en hulle op die omgewing het. Die uitwerking van die omgewing op kinders se aksies, sowel as die wisselwerking tussen kinders se aksies en gevoelens en hulle omgewing, speel 'n belangrike rol in die middelkinderjare-ontwikkelingsfase, aangesien aanvaarding van vriende, maar veral ouers, die gevoel van bekwaamheid laat ontwikkel (Papalia & Feldman, 2012; Shaffer & Kipp, 2007). Prestasie kan dus aanleiding gee tot aanvaarding deur die omgewing, wat op sy beurt weer 'n gevoel van bekwaamheid tot gevolg het. Hierdie wisselwerking kan waarskynlik daartoe lei dat kinders gedruk voel om te presteer, en gevolglik prestasiedruk ervaar.

Kinders se onmiddellike gedagtes en emosies in die hier en nou op 'n gebeurtenis uit die omgewing, is die belangrike kwessies ter sprake (Oaklander, 1994). Volgens die Gestaltbenadering is die sleutel tot suksesvolle aanpassing die ontwikkeling van persoonlike verantwoordelikheid vir 'n mens se lewe en vir response op die omgewing (Perls, 1969). Hierdie persoonlike verantwoordelikheid kan tot gevolg hê dat kinders intrinsieke motivering ontwikkel om beter te reageer op negatiewe response uit die omgewing, soos byvoorbeeld prestasiedruk.

2.4.1.3 *Prestasie as deel van bewuswording*

Kinders se prestasies al dan nie, kan hulle waarskynlik dwing om bewus te word van hulle eie menswees binne die groter omgewing. Perls het in 1969 drie bewuswordingsones geïdentifiseer, naamlik die binnesone, die middelsone en die

buitesone (Joyce & Sills, 2001; Perls, 1969). Die binnesone verwys na kinders se innerlike wêreld, soos liggaamlike sensasies, hartklop en asemhaling, sowel as die vermenging van liggaamsensasies en emosies. Die bewuswording van kontak met die buitewêreld, dus eksterne stimuli, vind in die buitessone plaas, en sluit alle gedrag, spraak en aksies in. Die middelsone bestaan uit denke, emosies, fantasieë en verwagtings en tree op as 'n bemiddelaar tussen interne en eksterne stimuli (Joyce & Sills, 2001; Perls, 1969). Die aanname kan gemaak word dat prestasiedruk juis in hierdie sone 'n negatiewe uitwerking kan hê.

'n Hooffunksie van die middelsone van bewuswording is om ervarings sodanig te organiseer ten einde emosionele en kognitiewe begrip te bereik en sluit persoonlike herinneringe en sienings of opinies in (Joyce & Sills, 2001; Perls, 1969). Dit is waarskynlik hier waar kinders die opinie kan vorm dat hulle nie goed genoeg is as hulle nie presteer nie en gevolglik nie aanvaar sal word nie, veral indien selfreguleringsvaardighede nog nie aangeleer is nie. Joyce en Sills (2001) bevestig dat hierdie sone die oorsaak van menige probleem en emosionele spanning is, aangesien selfbegrensende opinies ("beliefs") en 'n selfopgestelde begrip van die wêreld hier gesetel is. Hy meld tereg dat ondervindings in hierdie sone geëtiketteer word, wat moontlik dan kinders se gevoelens daaroor bepaal. Dit impliseer dat die terugvoer wat kinders uit die omgewing ontvang ten opsigte van hulle prestasies hulle siening oor hulself negatief kan beïnvloed. Dit is dus moontlik dat prestasiedruk 'n invloed op al drie die sones sal hê, maar veral op die middelsone, aangesien dit is waar die meeste intrapsigiese prosesse plaasvind.

’n Kritiese evaluering van hierdie benadering volg na afloop van die bespreking van al die teorieë ter sprake onder 2.5.

2.4.2 Psigoanalitiese benadering

Volgens die psigoanalitiese benadering word mense voortdurend gekonfronteer met die konflik tussen hulle eie behoeftes en sosiale verwagtinge (Blazek, 2013; Ford & Urban, 1963; Johnston, 2000) en kan eie behoeftes dan gesien word as die bron van konflik en die motivering vir gedrag. Kinders wat gebuk gaan onder prestasiedruk sal waarskynlik ook hierdie soort konflik ervaar wanneer hulle eie behoeftes nie strook met sosiale verwagtinge nie. Sosiale verwagtinge kan in die huidige studie gesien word as die prestasiedruk uit die omgewing wat kinders beleef. Volgens Ford en Urban (1963) en Johnston (2000) was Freud die eerste navorser wat die invloed van traumatiese gebeure in kinderlewens op die vorming van hulle persoonlikheid en wêrelduitkyk benadruk het.

Freud baseer sy konsepte van persoonlikheid op drie hoofkomponente. Die *eerste* is die strukturele komponent bestaande uit die id, ego en superego. Die *tweede* komponent word die dinamiese komponent genoem en bestaan uit die emosionele reaksies op die omgewing. *Derdens* is daar die ontwikkelingskomponent, bestaande uit verdedigingsmeganismes en psigoseksuele fases (Blazek, 2013; Ford & Urban, 1963;

Thompson & Rudolph, 2000). Die uitwerking van prestasiedruk in die middelkinderjare is by implikasie moontlik sigbaar in al drie komponente, wat vervolgens bespreek sal word.

2.4.2.1 *Prestasie vanuit die strukturele komponent*

Die mens se basiese instinkte, insluitend honger, dors, seksuele behoeftes en aggressie, vorm deel van die id, wat konstruktief of destruktief kan wees. Die id (wat werk op die *plesierbeginsel* werk) het ten doen om onmiddellike satisfaksie van enige instinktiewe behoefte te verseker, sonder om die nagevolge te oorweeg (Blazek, 2013; Ford & Urban, 1963; Latouf, 2008; McLeod, 2008; Thompson & Rudolph, 2000). Die id wil dus deurentyd goed voel, selfs ten koste van ander dinge of mense.

Die ego streef daarna om 'n balans tussen die behoeftes van die id en die realiteit van die eksterne omgewing te verkry en funksioneer op 'n *realiteitsbeginsel* (Blazek, 2013; Ford & Urban, 1963). Die hoofdoel van die ego is om in die id se behoeftes te voorsien, maar binne praktiese perke en inagneming van ander (Ford & Urban, 1963; Latouf, 2008; McLeod, 2008). Freud (McLeod, 2008) beskryf die ego soos volg: "It is like a man on horseback, who has to hold in check the superior strength of the horse" (p. 2). Volgens McLeod (2008) en Blazek (2013), en beaam deur Louw et al. (1998), het die ego geen konsep van reg of verkeerd nie, maar streef na probleemoplossing met bevrediging van behoeftes sonder skade aan die self (id) as hoofdoel.

Die superego bestaan uit twee dele, naamlik die *ideale ego* (gevorm uit die kind se idee van wat ouers en ander betekenisvolle ander as goed sien) en die *gewete* (wat ouers en ander betekenisvolle ander as sleg sien) (Blazek, 2013; Ford & Urban, 1963; Latouf, 2008; McLeod, 2008). McLeod (2008) meen dat die omgewing, en dan veral ouers, se beginsels en waardes in belangrike rol in die vorming van die superego speel. Die superego word ook beskryf as 'n spesiale kategorie denke wat die mag het om emosionele reaksies te ontlok (Ford & Urban, 1963). Die superego se vorming berus dus grootliks op kinders se eie persepsie of selfevaluasie van die omgewing se waardes.

Hiervolgens blyk dit dat prestasie, en gevolglik ook prestasiedruk, 'n belangrike invloed kan hê op die vorming van veral die superego. Ford en Urban (1963) en McLeod (2008) beaam dit deur te meld dat die gewete die ego straf deur dit skuldig te laat voel. Wanneer kinders prestasiedruk ervaar, gaan die bereiking van die *ideale self* moeilik gebeur, aangesien kinders wat voortdurend nie goed genoeg voel nie, sit met 'n verhoogde skuldgevoel en gevoel van skaamte op grond van gebrek aan prestasie (Blazek, 2013). Die *ideale self* word deur Ford en Urban (1963) en McLeod (2008) beskryf as die denkbeeldige prentjie van hoe die self behoort te wees met betrekking tot toekomsdrome, behandeling van ander en sosiale reëls. Aangesien kinders die grootste deel van die eerste twintig jaar van hulle lewe afhanklik is van hulle ouers, impliseer dit dat ouers dus ook 'n belangrike rol in die vorming van die persoonlikheid in totaliteit het, aangesien hulle aksies en reaksies op prestasies al dan nie, kinders se behoefte aan aanvaarding (id), probleemoplossingsvaardighede om aanvaar te word

(ego) wat uiteindelik hulle gewete/skuldgevoelens (superego) beïnvloed. Ford en Urban (1963) meld voorts dat kinders met ouers se superego eerder as met hulle ego identifiseer, aangesien ouers se morele waardes en norme kinders aanvaarbaar al dan nie, laat voel. Ouers se superego het dus 'n impak op kinders se selfevaluerende gedagtes, wat weer 'n uitwerking op die vorming van kinders se superego het.

2.4.2.2 *Prestasie vanuit die dinamiese komponent*

Soos reeds genoem, vorm alle emosionele reaksies en prosesse deel van die dinamiese komponent. Die behoefte aan aanvaarding (ingebed in die id), wat belangrik is in die middelkinderjare, sowel as die vorming van skuldgevoel en skaamte indien kinders onbevoeg voel (beskryf deur die superego), kan negatief beïnvloed word deur prestasiedruk. Angstigheid, wat deel vorm van die dinamiese konsepte, kan deur prestasiedruk veroorsaak word (Ford & Urban, 1963). Dit word deur Ekornas, Lundervold, Tjus en Heimann (2010) beaam en hulle meen dat angstigheid kinders se vermoë beïnvloed om hul omgewing te bemeester, en sodoende 'n gevoel van bekwaamheid/bevoegdheid kan ervaar. Dit impliseer dat angstigheid moontlik waagmoed en deursettingsvermoë ook negatief sal beïnvloed.

In die psigoanalitiese benadering verwys ang na 'n opwelling van outomatiese senuweeagtige energie en is nou verwant aan vrees (Ford & Urban, 1963; Thompson & Rudolph, 2000) en sal moontlik deur prestasiedruk veroorsaak kan word. Die afleiding kan dus gemaak word dat prestasiedruk, wat ten doel het om prestasie te verbeter, heel

waarskynlik die teenoorgestelde uitwerking kan hê en eerder potensiaal tot prestasie sal onderdruk op grond van die feit dat dit angstigheid kan veroorsaak wat op sy beurt weer motivering tot bemeestering kan onderdruk. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat kinders waarskynlik sal probeer om die angstigheid te onderdruk deur van verdedigingsmeganismes gebruik te maak.

2.4.2.3 *Prestasie vanuit die ontwikkelingskomponent*

Die laaste konsep wat deel vorm van die persoonlikheid vanuit die psigoanalitiese benadering, is die ontwikkelingskomponent wat bestaan uit verdedigingsmeganismes en psigoseksuele fases. Wanneer prestasiedruk ondersoek word, is verdedigingsmeganismes van belang, aangesien dit deur die ego gebruik word vir beskerming teen erge emosionele druk en ang. Ford en Urban (1963), Thompson en Rudolph (2000) en Louw et al. (1998) is dit eens dat verdedigingsmeganismes gesien kan word as onbewuste distorsies van die realiteit wat die pynvolle ervaring en konflik as gevolg van outomatiese response, soos ang, verminder. Plug et al. (2009) se definisie sluit hierby aan, maar stel dit ook dat verdedigingsmeganismes ten doel het om kinders teen gevoelens van ang, verleentheid, minderwaardigheid en skuldgevoelens te beskerm en om te verhoed dat hierdie gevoelens bewustelik ervaar word.

Verskeie verdedigingsmeganismes kan deur kinders gebruik word om hulle teen die emosionele uitwerking van prestasiedruk te beskerm, waarvan repressie, fiksasie,

regressie, projeksie, kompensasie, verplasing, sublimasie, reaksieformasie, identifikasie, fantasie en rasionalisasie die bekendste is (Ford & Urban, 1963). Kinders se persoonlikheid en graad van emosionele ongemak sal waarskynlik grootliks bepaal van watter ego-verdedigingsmeganisme hulle gebruik gaan maak. As gevolg van die feit dat prestasiedruk moontlik angsvlakke verhoog, kan die afleiding gemaak word dat verdedigingsmeganismes gebruik sal word om die emosionele ongemak te verminder.

'n Kritiese evaluering van hierdie benadering volg na afloop van die bespreking van al die teorieë ter sprake onder 2.5.

2.4.3 Psigososiale benadering

Erik Erikson, die vader van die psigososiale benadering, het aanvanklik as 'n psigoanalisis opleiding ontvang (Louw et al., 1998), maar het later meer belang gestel in die invloed van kinders se sosiale omgewing en behoeftes op hulle psigologiese funksionering (Erikson, 1968). Dit verskil van Freud se psigoanalitiese benadering in die sin dat Erikson die werking van die ego beklemtoon, in teenstelling met Freud wat die id as die belangrikste komponent van ontwikkeling sien (Erikson, 1968; Louw et al., 1998).

Erikson stel agt fases van ontwikkeling daar wat oor die totale lewensiklus strek, vanaf geboorte tot die dood. Elke fase word deur 'n krisis met twee teenpole gekarakteriseer wat aanleiding gee tot die voltooiing van 'n ontwikkelingstaak wanneer 'n punt van sintese tussen die twee teenpole bereik word (Erikson, 1968; Louw et al., 1998). Indien die taak voltooi word, kan daar suksesvol na die volgende ontwikkelingstaak aanbeweeg word.

Die ontwikkelingstake vir elke ontwikkelings stadium met die sintese is soos volg (Erikson, 1968; Louw et al., 1998):

Stadium 1: Vertroue versus wantroue (hoop)

Stadium 2: Outonomie versus skaamte en twyfel (wilsrag)

Stadium 3: Inisiatief versus skuldgevoel (doelgerigtheid)

Stadium 4: Arbeidsaamheid versus minderwaardigheid (bekwaamheid)

Stadium 5: Identiteit versus identiteitsverwarring (betroubaarheid)

Stadium 6: Intimiteit versus isolasie (liefde)

Stadium 7: Generatieweet versus stagnasie (sorgsaamheid)

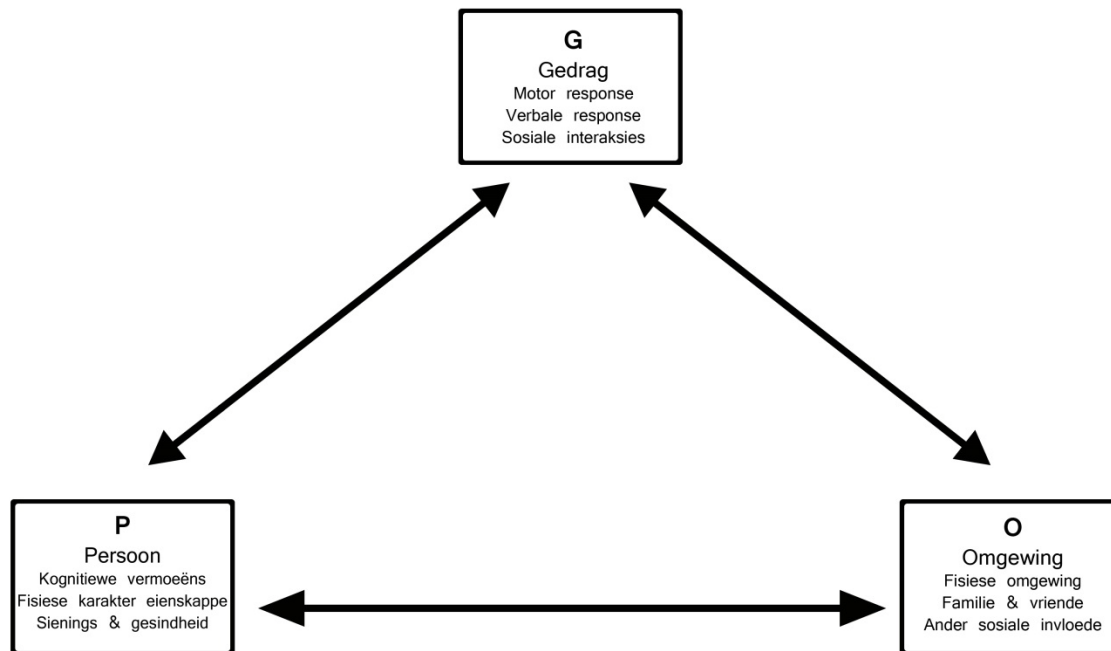
Stadium 8: Integriteit versus wanhoop (wysheid).

Vir die doeleindes van die huidige studie sal daar op stadium 4 gefokus word, aangesien dit die laerskooljare beslaan en strek van die ouderdom ses jaar tot twaalf jaar. Daar sal wel later kortliks na stadium 3 en 5 verwys word ten einde die belang van die intervensie in stadium 4 te beklemtoon. Wanneer daar na die aard en uitwerking van prestasie in hierdie stadium verwys word, impliseer 'n gebrek aan prestasie moontlik 'n gevoel van minderwaardigheid. Dit sal tot gevolg hê dat die taak van 'n gevoel van bekwaamheid nie voltooi word nie. 'n Spesifieke stadium se taak behoort eers suksesvol voltooi te word (n balans tussen die twee teenpole moet bereik word) voordat daar na die volgende stadium aanbeweeg kan word. Kinders wat onbekwaam voel, kan dit moeilik vind om hulle eie identiteit te vorm, of moontlik 'n verwronge identiteit vorm, en sukkel derhalwe om te weet waar hulle sosiaal inpas, wat die hoofsaak in stadium 5 is. Dit impliseer dus dat die onsuksesvolle voltooiing van stadium 4 die sukses van stadium 5 negatief sal beïnvloed.

'n Kritiese evaluering van hierdie benadering volg na afloop van die bespreking van al die teorieë ter sprake onder 2.5.

2.4.4 Behavioristiese benadering

Hierdie benadering is daarop gebaseer dat menslike gedrag bepaal word deur 'n persoon se ervarings, omstandighede en leerervarings op grond van eksterne stimuli (Bandura, 1993; Ellis & Ellis, 2011). Dit berus dus sterk op die wisselwerking tussen die omgewing en die mens se denke en emosies daarop. Albert Ellis baseer sy kognitief-gedragsbenadering, later herdoop na rasioneel-emotiewe-gedragsbenadering, dan ook op die filosofie van Epictetus, naamlik: "What disturbs men's minds is not events, but their judgement of events" (Thompson & Rudolph, 2000, p. 164). Ellis en Ellis (2011) beaam dit en meen dat dit nie die omgewing of gebeure is wat die mens se emosionele staat bepaal nie, maar eerder mense se persepsie van gebeure en van hulleself. 'n Persepsie ("belief") kan gedefinieer word as 'n gedagte rakende 'n spesifieke situasie of gebeurtenis, byvoorbeeld "ek het iets verkeerd gedoen; daarom groet sy my nie", sowel as meer algemene gedagtes, byvoorbeeld "ek is 'n mislukking as ek foute maak" (Ellis & Bernard, 2006). Dit impliseer dus dat indien kinders die persepsie het dat hulle pogings nie goed genoeg is nie of dat hulle nie goed genoeg is nie, dit waarskynlik negatiewe emosies sal veroorsaak. Kinders se persepsie van hulleself kan ook die wyse beïnvloed waarop moeilike situasies en negatiewe emosies hanteer sal word.



Figuur 1: Bandura se model van resiproke determinasie

Vervolgens gaan Bandura (1993) se model van resiproke determinasie gebruik word om die behavioristiese benadering prakties te verduidelik. Die behavioristiese benadering beklemtoon dat die mens sy eie idees, houdings, gevoelens en aksies beheer, maar op grond van terugvoer uit die omgewing, soos geïllustreer in Figuur 1 (Ellis & Bernard, 2006; Ellis & Ellis, 2011; Shaffer & Kipp, 2007). Dit blyk egter nog nie moontlik te wees in die middelkinderjare nie, aangesien kinders se persepsie van die wêreld en van hulself nog sterk beïnvloed word deur ouers en, in 'n mindere mate, hulle vriende en die omgewing se terugvoer. Dit het reeds duidelik geword dat prestasiedruk hierdie persepsie van die self verwronge kan laat en dus 'n irrasionele denkpatroon kan vestig, wat verdere ontwikkeling in adolessensie kan benadeel (Ellis & Bernard, 2006). Prestasie, en dus ook prestasiedruk al dan nie, het dus 'n direkte uitwerking op kinders

se ontwikkelende persepsie van hulself. Ter verheldering van die benadering word 'n voorbeeld gegee. Die aktiverende gebeurtenis, byvoorbeeld "ek het nie goed genoeg gedoen in my toets nie", kan 'n irrasionele evaluering/persepsie van die gebeurtenis veroorsaak, naamlik "omdat ek nie goed genoeg vir my ouers gedoen het nie, is ek is mislukking". Hierdie gedagte het dan weer 'n negatiewe emosie tot gevolg, soos teleurstelling, angs, depressie of woede. By implikasie kan dit moontlik die begin van 'n negatiewe kringloop word wat deur verdere prestasiedruk sal vererger.

Volgens Rotter (1966) se lokus van kontrole-teorie word gedrag bepaal deur belonings en straf (Levenson, 1973; Spector, 1982). 'n Interne lokus van kontrole blyk bemeestering ten doel te hê, terwyl 'n eksterne lokus van kontrole op sukses gefokus is met die doel om die omgewing tevrede te stel. Dit korreleer met intrinsieke en ekstrasieke motivering (Bandura, 1993; Spector, 1982), wat onderskeidelik verband hou met interne en eksterne lokus van kontrole. Prestasiedruk sal moontlik 'n eksterne lokus van kontrole by kinders laat ontwikkel waar dit bloot daarvoor gaan om ouers tevrede te stel ten einde self gelukkig te wees en dikwels ook om 'n straf vry te spring of om 'n beloning te ontvang. Dit impliseer dat 'n eksterne lokus van kontrole ook positief verband hou met ekstrasieke motivering, en 'n interne lokus van kontrole met intrinsieke motivering.

'n Kritiese evaluering van hierdie benadering volg na afloop van die bespreking van al die teorieë ter sprake onder 2.5.

2.4.5 Persoonsgesentreerde benadering

Die persoonsgesentreerde benadering het sy oorsprong in 1951 by Carl Rogers wat van die standpunt uitgegaan het dat 'n persoon se gedrag slegs verstaan kan word vanuit sy eie subjektiewe persepsies (Achakul & Yolles, 2013; Ford & Urban, 1963). Rogers is van mening dat 'n persoon se persepsie van gebeure belangriker is as die gebeure self (Ford & Urban, 1963) en korreleer met Ellis se siening (Ellis & Ellis, 2011). Hierdie benadering is dus gebaseer op die beginsel dat die mens as 'n rasionele, gesosialiseerde, ontwikkelende en realistiese wese gesien kan word met negatiewe emosies as 'n gevolg van onvervulde basiese behoeftes op grond van eie subjektiewe persepsies (Achakul & Yolles, 2013; Ford & Urban, 1963; Thompson & Rudolph, 2000). So byvoorbeeld kan aggressie teenoor ander die gevolg wees van onvervulde behoeftes vir liefde en aanvaarding. Carl Rogers was ook van mening dat mense se reaksies positief en progressief sal wees wanneer hulle vry is van verdedigende gedrag (Ford & Urban, 1963; Thompson & Rudolph, 2000).

Rogers was ook van mening dat mense se persepsie of siening van gebeure, eerder as die gebeurtenis self, belangrik is in die bepaling van die gevolglike respons (Achakul & Yolles, 2013; Ford & Urban, 1963). Dit impliseer dat wanneer kinders die persepsie het dat hulle onvoorwaardelik aanvaar word en aanvaarding nie op prestasie gebaseer is nie, hulle waarskynlik optimaal kan ontwikkel en funksioneer en hulle dus nie genoodsaak sal wees om verdedigingsmeganismes soos repressie, fiksasie en fantasie

te gebruik om onvervulde emosionele behoeftes te onderdruk nie. Prestasiedruk, met voorwaardelike aanvaarding op grond van prestasie as einddoel, kan egter die kind in die middelkinderjare met onvervulde behoeftes laat wat dan deur negatiewe emosies tot uiting sal kom.

Volgens Rogers beskik die mens egter oor die kapasiteit om hulle emosies, gedagtes en gedrag te reguleer en beheer, vroeër beskryf as selfregulering (Zimmerman, 2002), wat dan kan lei tot selfaktualisering (vervulling van eie potensiaal) (Bandura, 1993). Selfaktualisering kan gedefinieer word as “die proses waardeur individue ooreenkomstig hulle selfkonsep handel en ontwikkel” (Plug et al., 2009, p. 326) en stem ooreen met Bandura (1993) se definisie. Dit impliseer dat wanneer kinders in die middelkinderjare hierdie geleentheid tot selfaktualisering gegun word, hulle hul volle potensiaal behoort te bereik. Selfaktualisering sal egter nie moontlik wees wanneer kinders gebuk gaan onder prestasiedruk nie, en sal negatiewe emosies, gedagtes en aksies waarskynlik die gevolg wees. Volgens die persoonsgesentreerde benadering behoort prestasiedruk dus ’n negatiewe uitwerking op kinders se ontwikkeling en funksionering in die middelkinderjare te hê.

’n Kritiese evaluering van hierdie benadering volg na afloop van die bespreking van al die teorieë ter sprake onder 2.5.

2.4.6 Prestasie vanuit die S-R-leerteorie

Hierdie denkrigting is deur Watson geïnisieer wat aandui dat 'n stimulus tot 'n respons lei (Louw et al., 1998; Pekalski, 2001; Plug et al., 2009). Volgens die S-R leerteorie vind leer plaas op grond van die stimuli (S) wat kinders ontvang en hulle respons (R) daarop. Dit kan ook 'n konstante wisselwerking wees waar kinders se respons weer die stimulus vir die omgewing se respons raak (Ford & Urban, 1963; Louw et al., 1998).

Louw et al. (1998) beskryf verskeie wyses van leer wat stimulus en respons insluit en waarby 'n respons selfs weer 'n stimulus vir 'n volgende respons kan wees. Plug et al. (2009) verwys ook na die sosiale leerteorie as 'n "persoonlikheidsteorie waarin gedrag verklaar word as die resultaat van 'n interaksie tussen persoonlikheids- en omgewingsfaktore" (p. 352). Die uitwerking van prestasiedruk en gevolglike prestasie al dan nie, is duidelik in die S-R-teorie.

Dit impliseer dat ouers se verwagtinge van kinders, hetsy realisties of onrealisties, as stimulus gesien word. Die respons daarop is kinders se pogings om ouers tevrede te stel, wat weer as stimulus dien vir ouers se respons. Indien ouers se respons negatief is, byvoorbeeld teleurstelling, en 'n gevoel van mislukking deur kinders beleef word, kan kinders hieruit leer dat hulle nie goed genoeg is nie en dan moontlik moet opgee.

Volgens Ekornas et al. (2010) sal hierdie “onbekwame” gevoel waarskynlik ook angs tot gevolg hê.

Dollard en Miller (1952) definieer 'n respons as enige aktiwiteit wat funksioneel aan voorafgaande gebeurtenis verbind kan word as gevolg van leer, terwyl 'n stimulus gedefinieer word as enige gebeurtenis wat aan 'n respons verbind kan word op grond van leer wat plaasgevind het. Hulle meen dat die verhouding tussen gebeure egter belangriker is as die gebeure self. Dit impliseer dat indien kinders se behoefte na aanvaarding bevredig word deur die nodige erkenning op grond van prestasie, hulle in die toekoms weer sal probeer presteer om die behoefte te vervul. 'n Positiewe respons dien dus as stimulus vir kinders om gemotiveerd te bly. 'n Toestand van geen prestasie word dus egter gelyk aan 'n ervaring van geen aanvaarding nie (Chapman & Campbell, 2005) en kan impliseer dat kinders waarskynlik mettertyd nie meer gaan probeer nie, bloot om die negatiewe respons te vermy. Hierdie proses word klassieke kondisionering genoem (Louw et al., 1998).

Daar word na vier algemene klasse response verwys deur Dollard en Miller (1952). Dit sluit in:

- **Motoriese en fisiologiese response** soos visserale sensasies, sowel as spieraktiwiteit of liggaamsbeweging. Dit kan ook outomatiese refleksie insluit. Vinniger hartklop en psigosomatiese simptome, soos hoofpyn en maagpyn, vorm ook deel van fisiologiese response.

- **Primêre behoeftes of drange** soos pyn, dors, honger, uitputting, koue, seksuele opwekking. Hierdie response word primêr van aard genoem omdat hulle die voorkoms van 'n volgende gedrag afdwing.
- **Emosies** soos vrees, woede, naar en afkeur. Volgens Dollard en Miller veroorsaak sekere toestande outomaties 'n vreesrespons, soos byvoorbeeld 'n harde geluid.
- **Denke**, wat ook hoër kognitiewe prosesse genoem word. Dit word nie ingebore nie, maar aangeleer op grond van terugvoer uit die omgewing

Met verwysing na prestasiedruk kan frustrasie en emosionele ongemak, wat as *emosies* geïdentifiseer kan word, moontlik as gevolg van die gebrek aan aanvaarding en erkenning van kinders se behoeftes of pogings opbou. Hierdie frustrasie kan tot uiting kom deur onvanpaste aggressiewe *gedrag* of rebelsheid, sowel as ander emosionele onsekerhede (Dollard & Miller, 1952; Eccles, 1999). Daar kan van die veronderstelling uitgegaan word dat prestasiedruk waarskynlik frustrasie in kinders kan veroorsaak omdat dit 'n gevoel van verwerping of dan gebrek aan aanvaarding tot gevolg het. Dit sal waarskynlik ook 'n verdere uitwerking op die *denkpatroon* hê en tot gevolg hê dat kinders dink dat hulle pogings nie goed genoeg is nie en dat hulle as mens nie aanvaarbaar is nie.

'n Kritiese evaluering van hierdie benadering volg na afloop van die bespreking van al die teorieë ter sprake onder 2.5.

2.4.7 Prestasie vanuit die stressteorie

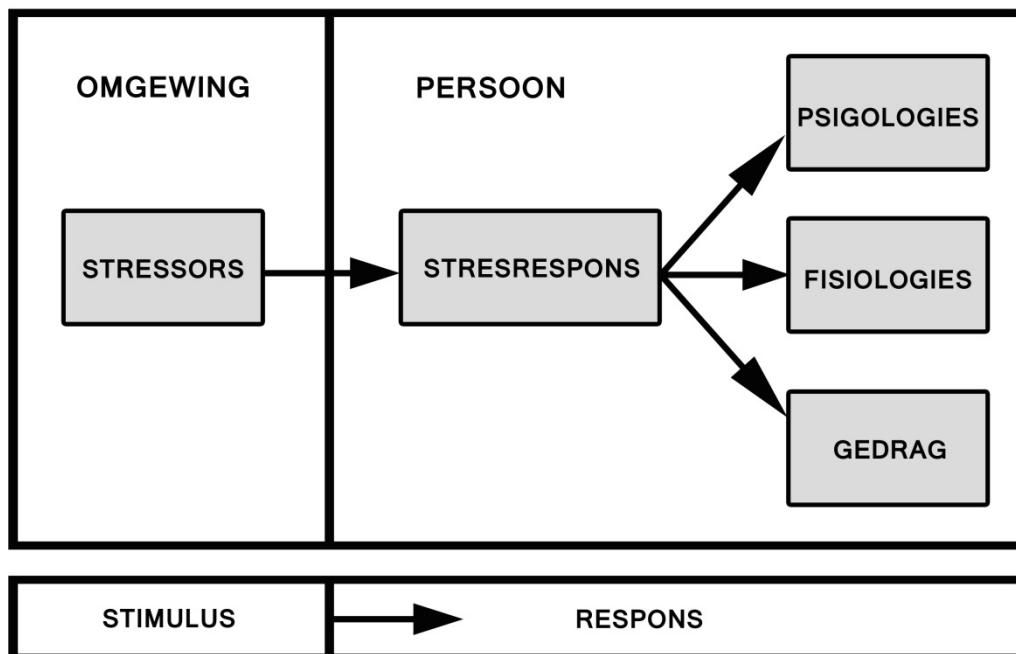
Stressteorieë fokus daarop dat 'n stimulus of respons as stresfaktor ervaar word en wat psigologiese en fisiologiese gevolge **en** gedragsveranderinge tot gevolg kan hê.

Daar is egter ook stimulusgebaseerde modelle van stres (Pekalski, 2001; Staal, 2004). Louw en Edwards (1993) meld dat stresstimuli soos stresvolle lewensgebeure, werkstres en daaglikse bekommernisse as voorbeelde van stres se eksterne aard dien. Enige situasie wat stres tot gevolg het, soos soeke na aanvaarding, toets- en eksamenstres en ook prestasiedruk kan dus by implikasie as 'n stresstimulus gesien word (Staal, 2004). Wissing (1996) meld egter dat stres ook as 'n intrapsigiese faktor soos innerlike konflik, beskryf kan word. Die responsgebaseerde stressteorieë korreleer hiermee en dui daarop dat 'n situasie 'n endogene stresrespons veroorsaak wat psigologiese, fisiologiese, kognitiewe en/of gedragsveranderinge tot gevolg kan hê (Staal, 2004). Hiervolgens kan 'n gevoel van ontoereikendheid veroorsaak deur prestasiedruk innerlike konflik in kinders veroorsaak.

2.4.7.1 Prestasie vanuit die responsgebaseerde stresmodel

Volgens Pekalski (2001) verwys stres na 'n individu se respons op die eise van die omgewing. Hier kan spesifiek verwys word na Sutherland en Cooper se responsgebaseerde model van stres (Sutherland & Cooper, 1991). Hiervolgens word

stres gekonseptualiseer aan die hand van die response op stres, wat volgens Sutherland en Cooper (1991) psigologies, fisiologies en/of deur gedrag tot uiting sal kom, en word beaam deur Staal (2004). Wanneer kinders onder druk is om te presteer, kan dit stres in hulle veroorsaak. Laasgenoemde het 'n stresrespons in kinders tot gevolg. Die psigologiese stresrespons kan angs, depressie, aggressie en 'n gevoel van waardeloosheid wees. Kinders ervaar dikwels ook fisiologiese response soos hartkloppings, sweet en psigosomatiese simptome soos maagpyn en hoofpyn. Voorts word hulle gedrag deur die ervaarde stres beïnvloed, en kan dit woede-uitbarsings, sosiale onttrekking en rebelsheid tot gevolg hê.



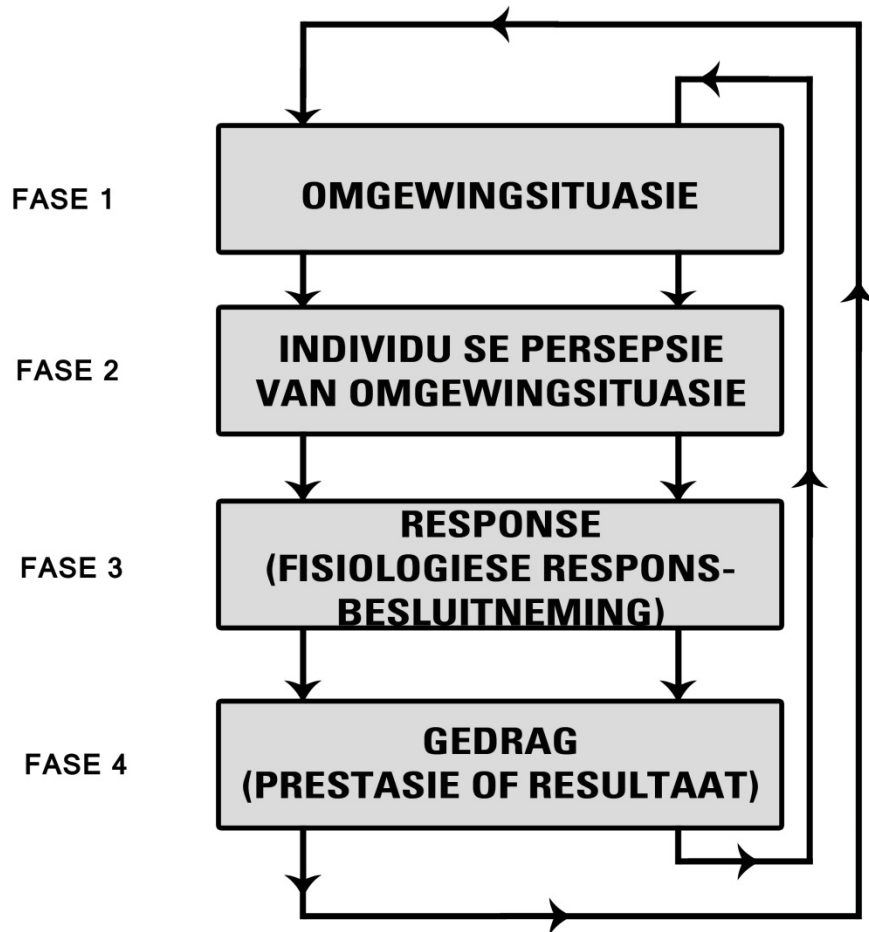
Figuur 2: Sutherland en Cooper (1991) se responsgebaseerde model van stres

'n Kritiese evaluering van die responsgebaseerde stresmodel sal in 2.5 gedoen word.

2.4.7.2 Prestasiedruk vanuit die stimulusgebaseerde stresmodel

Volgens hierdie model word die stressor as die stimulus gesien wat dan 'n respons in die kind tot gevolg het. McGrath (1970), die vader van die stimulusgebaseerde stresmodel, se stresproses sal ter verheldering aangewend word. Hiervolgens word vier interafhanklike fases beskryf wat ook op atlete van toepassing kan wees en volgens die navorser moontlik ook in die ondersoek van prestasiedruk gebruik kan word. Fase 1 verwys na die omgewingseise waaronder kinders gebuk gaan, in die geval druk om te presteer, oftewel prestasiedruk. Kinders se belewing of persepsie van die eis of omgewingstressor is Fase 2. In Fase 2 handel dit veral daaroor of kinders die druk as 'n uitdaging of 'n bedreiging beleef. Volgens Pekalski (2001) kan hierdie eis, oftewel druk, as positief of negatief ervaar word, wat weer die derde fase, naamlik kinders se fisiologiese en psigologiese response, beïnvloed.

Die aanname kan gemaak word dat dit in Fase 3 is waar emosies soos prestasie-angs, 'n gevoel van ontoereikendheid en 'n vrees van verwerping ervaar word. Fase 4 volg, wat na kinders se prestasie of uitkoms van gedrag verwys. In die huidige studie impliseer Fase 4 dus dat kinders gaan probeer om die omgewing tevrede te stel met hulle prestasie of gedrag. Dit is egter moontlik dat die teenkant ook kan realiseer by kinders wat prestasiedruk ervaar en hulle hiervolgens ophou probeer en dus moet opgee omdat hulle hul pogings as onsuksesvol klassifiseer.



Figuur 3: McGrath (1970) se stresproses soos aangepas uit Pekalski (2001)

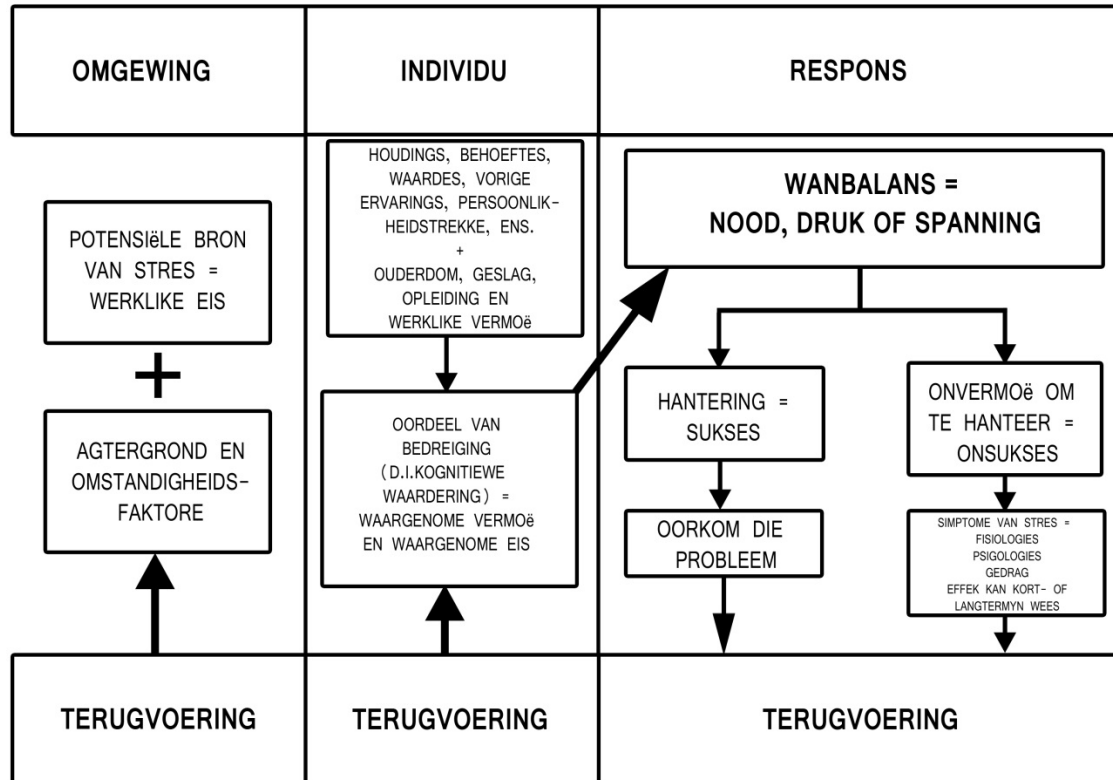
2.4.7.3 Prestasie vanuit die interaksionele stresmodelle

Daar is egter ook interaksionele modelle van stres wat volgens Louw en Edwards (1993) ontstaan het as gevolg die behoefte aan 'n benadering wat die kritiek op die ander benaderings kan uitkakel. Sutherland en Cooper (1991) se interaksionele model sal vir die doeleindes van hierdie studie bespreek word. Die interaksionele benadering fokus op die persoon se belewing of persepsie van die omgewingstressor as bedreigend of uitdagend van aard. Pekalski (2001) meld dat “perseptuele taksering van

die stressors” eers moet plaasvind, alvorens fisiologiese of psigologiese reaksies te voorskyn kom. Die aanname kan gemaak word dat kinders se siening van hulleself, dus hul selfbeeld, wat grootliks deur die omgewing, maar veral deur ouers, gevorm word, ’n uitwerking sal hê op hulle “taksering” van ’n stressor.

In die huidige studie sal prestasiedruk as stressor dien. Kinders se vorige ervarings wanneer hulle nie presteer het nie, sowel as persoonlikheidstrekke, ouderdom en geslag, sal beïnvloed hoe hulle die prestasiedruk takseer. Hulle kan dit as positief of negatief evalueer. Op grond hiervan sal die druk gekategoriseer word as hanteerbaar of onhanteerbaar. As die druk as hanteerbaar ervaar word, sal dit waarskynlik as ’n uitdaging gesien word met ’n positiewe uitkoms. Wanneer kinders egter ervaar dat die prestasiedruk te veel is en hulle onbevoeg voel om dit te hanteer, sal dit stressimptome tot gevolg hê, wat psigologies of fisiologies van aard kan wees, maar wat ook kinders se gedrag negatief kan beïnvloed.

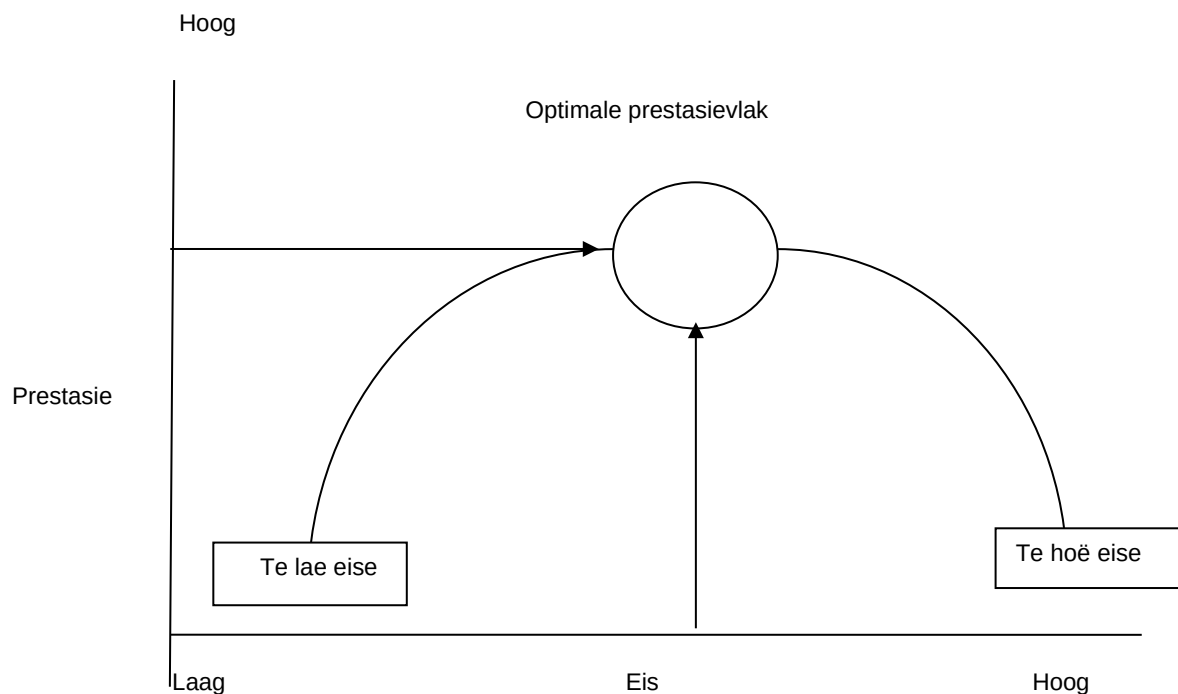
Dit impliseer dat kinders wat voortdurend die ervaring het dat hulle onbevoeg is en nie goed genoeg presteer nie, moontlik op ’n konstante basis onsuksesvol kan voel en dus volgehoue stressimptome sal ervaar.



Figuur 4: Sutherland en Cooper (1991) se interaksionele model

2.4.7.4 Yerkes en Dodson se stressteorie (responsgebaseerde stressteorie)

Soos reeds vroeër genoem, sal kinders nie kan presteer wanneer die eise wat aan hulle gestel word buite hulle bereik val as gevolg van onvoldoende vermoëns nie. Volgens Welford (1973) is die teenoorgestelde egter ook waar, en word gestaaf deur Staal (2004). Wanneer daar dus te min eise aan kinders gestel word, kan dit 'n gebrek aan motivering veroorsaak. Dit word geïllustreer deur Welford se omgekeerde U-hipotese.



Figuur 5: Welford se omgekeerde U-hipotese (1973) soos aangepas uit Staal (2004)

Yerkes en Dodson (1908) het reeds in 1908 'n soortgelyke verband voorgestel tussen toestande van opwekking en prestasie (Staal, 2004). Optimale stres word gesien as *eustres* (goeie stres) en oormatige stres as nood of ang (ook “distress” genoem) (Welford, 1973). Stres kan dus geïdentifiseer word as 'n inkomende stimulus wat of te veel of te min is en daarom 'n wanbalans in 'n persoon veroorsaak. Hierdie wanbalans kan tydelike veranderinge (soos 'n akute stresreaksie) of 'n langdurige verandering (soos in die geval van patologie, byvoorbeeld ang en gemoedsversteuring) tot gevolg hê. Dit impliseer dat oormatige prestasiedruk moontlik “distress” sal veroorsaak, wat op die langtermyn patologie soos ang en gemoedsversteurings tot gevolg sal hê. Wanneer kinders egter aangemoedig word om 'n taak te bemeester eerder as om die beste te

wees, kan dit gedefinieer word as *eustres*, wat waarskynlik optimale prestasie tot gevolg sal hê. Die belang van genoegsame, gesonde motivering ten einde optimale prestasie in kinders teweeg te bring, is dus baie belangrik, en sal waarskynlik negatief korreleer met prestasiedruk en die uitwerking daarvan op kinders.

'n Kritiese evaluering van hierdie benadering volg na afloop van die bespreking van al die teorieë ter sprake onder 2.5.

2.4.8 Selfvasgestelde (“determined”) teorie

Binne hierdie teorie neem die intimiderende gedrag van outoritêre figure tipies 'n negatiewe rol aan omdat hulle die behoefte aan outonomie frustreer en intrinsieke motivering onderdruk. In teenstelling hiermee word outonome vorme van motiverende regulering in verband gebring met hoër vlakke van taakuithou vermoë, genot en psigologiese welsyn (O'Rourke et al., 2011). Dit impliseer dus dat motiverende regulering waarskynlik beter prestasie met laer vlakke van angs en stres tot gevolg sal hê sonder om te veel druk op prestasie te plaas, en kan met intrinsieke motivering (Arema, 2011) geassosieer word. Wanneer ouers kinders egter motiveer om te presteer eerder as om taakbemeestering te behaal, sal dit waarskynlik tot gevolg hê dat kinders probeer presteer om ouers tevrede te stel eerder as om hulleself te verbeter.

2.4.9 Prestasiedoelwit-teorie

Volgens O'Rourke et al. (2011) is konsepte van hierdie teorie direk relevant tot die verskillende vorme van ouerdruk. Sowel die selfvasgestelde teorie en die prestatiedoelwit-teorie hipotetiseer binne die prestasiekonteks, insluitende sport, dat deelnemers probeer om bekwaamheid te demonstreer. Dit impliseer dat die uitkoms as positief of negatief gekategoriseer sal word, dus as verhoogde of verlaagde prestasiedruk, op grond van die rede waarom bekwaamheid gedemonstreer wil word. Soos genoem, blyk die twee hoofredes om bekwaamheid te demonstreer te wees om te presteer of om te bemeester.

In die prestatiedoelwit-teorie is daar dan twee tipes doelwitbetrokkenheid wat verskil in hulle kriteria vir sukses. Hierdie twee doelwitte is eerstens bemeestering as doelwit, en tweedens ego-doelwitte, en sal vervolgens bespreek word.

2.4.9.1 Bemeesteringsklimaat

'n Bemeesteringsklimaat skep 'n omgewing waarin pogings, genot en selfverbetering benadruk word. Dit impliseer die bemeestering van die taak as doelwit eerder as om as wenner uit die stryd te tree. Foute word ook nie gestraf nie, maar gesien as 'n medium vir leer, en die kriteria vir sukses is selfverwysend en nie gebaseer op sosiale vergelyking nie (O'Rourke et al., 2011). Hierdie klimaat lei tot die minimalisering van

angstigheids, en dui op intrinsieke motivering (Arema, 2011) waar dit handel oor die behoefte na selfverbetering. Die aanname kan gemaak word dat minimale vlakke van prestasiedruk in hierdie klimaat ervaar sal word.

2.4.9.2 Ego-klimaat

In teenstelling met die bemeesteringsklimaat word sukses in 'n ego-klimaat gedefinieer in terme van om beter as ander te wees met net soveel of minder moeite, en foute word gesien as onaanvaarbaar en strafbaar. Laasgenoemde het hoër angsvlakke tot gevolg, moontlik as gevolg van die min beheer oor uitkomst (O'Rourke et al., 2011). Die ego-klimaat kan dus in verband gebring word met ekstrasieke motivering (Arema, 2011) wat ten doel het om die omgewing tevrede te stel ten einde aanvaar te word, en by implikasie veral kenmerkend is van die beherende ouerskapstyl. By implikasie kan 'n ego-klimaat prestasiedruk verhoog.

'n Kritiese evaluering van hierdie benadering volg onder 2.5.

2.5 KRITIESE EVALUERING VAN TEORIEë

Vervolgens sal die verskillende benaderings en teorieë krities geëvalueer word ten einde vas te stel watter een of kombinasie van benaderings die dinamika van prestasiedruk die beste begrend en beskryf.

Die psigoanalitiese benadering, waarvan Sigmund Freud die vader is, is sterk gesetel in die drieledige persoonlikheidsamestelling, naamlik die id (plesierbeginsel), ego (realiteitsbeginsel) en superego (gewete). Daar word dan verwys na egoverdedigings wat daarop gerig is om die id te beskerm teen die feit dat die ideale ego nie aanvaarbaar is vir die omgewing nie. Prestasiedruk sal wel vanuit hierdie benadering ondersoek kan word, aangesien dit daarop dui dat daar konstante konflik tussen eie behoeftes en omgewingsverwagtinge is, wat inderdaad ook die geval is wanneer kinders prestasiedruk ervaar. Hierdie benadering laat egter min ruimte vir die ontwikkeling van die persoonlikheid en positiewe uitkomste, aangesien eie behoeftes grotendeels as infantiel en impulsief gesien word en wat dan in 'n poging tot oplossing daarvan negatiewe gevolge het, soos skuldgevoelens en skaamte as gevolg van die werking van superego wat dien as die gewete.

Die Gestaltbenadering (Blom, 2004; Jarosewitch, 1995; Perls, 1969; Yontef, 1993) wat fenomenologies en humanisties van aard is, fokus op die volle bewustheid van die self.

Wanneer aanvaarding uit die omgewing nie beleef word nie, vorm innerlike konflik wat deur kontakgrensversteurings hanteer word. Laasgenoemde stem ooreen met die psigoanalitiese benadering se ego-verdedigings. Die humanistiese benadering fokus op die self en die bewustheid van die self. Onvervulde behoeftes, byvoorbeeld vir aanvaarding, veroorsaak negatiewe emosies, wat dan selfaktualisering onderdruk. Wanneer prestasiedruk hiervolgens beskryf word, impliseer dit dat prestasiedruk moontlik sal veroorsaak dat 'n gevoel van aanvaarding nie ervaar word nie en dit dan negatiewe emosies en hanteringsmeganismes tot gevolg sal hê. Laasgenoemde sal kinders se verwesenliking van hulle volle potensiaal onderdruk. Hierdie benadering skep wel meer ruimte vir persoonlike ontwikkeling en aanleer van positiewe hanteringsmeganismes ten einde selfaktualisering te verwesenlik.

Albert Ellis het die behavioristiese benadering daargestel, en gaan van die uitgangspunt uit dat kinders se denkwysse hulle emosies en later ook aksies sal beïnvloed. Die omgewing se terugvoer speel ook 'n belangrik rol en haak aan by Bandura se model wat die impak van omgewingsterugvoer benadruk. Die interaksionele model van McGrath (1970) kombineer die twee deur aan te toon dat kinders se persepsie van 'n situasie hulle reaksie daarop beïnvloed, maar dui soos Bandura (1993) aan dat die omgewing se terugvoer kinders se toekomstige persepsies of denke sal beïnvloed. Dit impliseer dat wanneer kinders prestasiedruk ervaar en die gevolglike persepsie ontwikkel dat hulle pogings nie aanvaarbaar is nie, sal dit negatiewe emosies tot gevolg hê wat kinders se reaksie op omgewingseise negatief sal beïnvloed. Die lokus van kontrole-teorie (eksterne en interne), wat ook deel vorm van die behavioristiese benadering is in

ooreenstemming met die motiveringsteorieë (ekstrinsieke en intrinsieke motivering) wat onderskeidelik 'n bemeesterings- of 'n ego-klimaat ten doel het.

Op grond van die behavioristiese benadering moet psigologie beperk word tot “die studie van waarneembare gedrag” waar dit veral handel oor die stimulus-responsverhouding. Dit korreleer goed met die S-R-teorie van Watson wat 'n leerteorie is. Kinders leer dus op grond van die interaksie met die omgewing. Die aanname kan gemaak word dat prestasie al dan nie, sowel as prestasiedruk 'n bron van stres is as gevolg van die positiewe of negatiewe interaksie wat dit met die omgewing veroorsaak.

Laasgenoemde aanname korreleer positief met Erikson se ontwikkelingsteorie en die Gestaltbenadering se siening oor die rol van die omgewing, wat vir die doeleindes van hierdie studie bestaan uit kinders se ouers, maats en onderwysers. Die omgewing se terugvoer of reaksie op kinders se aksies beïnvloed dus die volgende aksie. 'n Negatiewe reaksie vanuit die omgewing, soos teleurstelling, op kinders se optimale pogings, kan tot gevolg hê dat kinders voel hulle bes is nie goed genoeg nie of dat hulle nie aanvaarbaar is indien hulle nie die beste is nie, wat 'n stresreaksie kan veroorsaak.

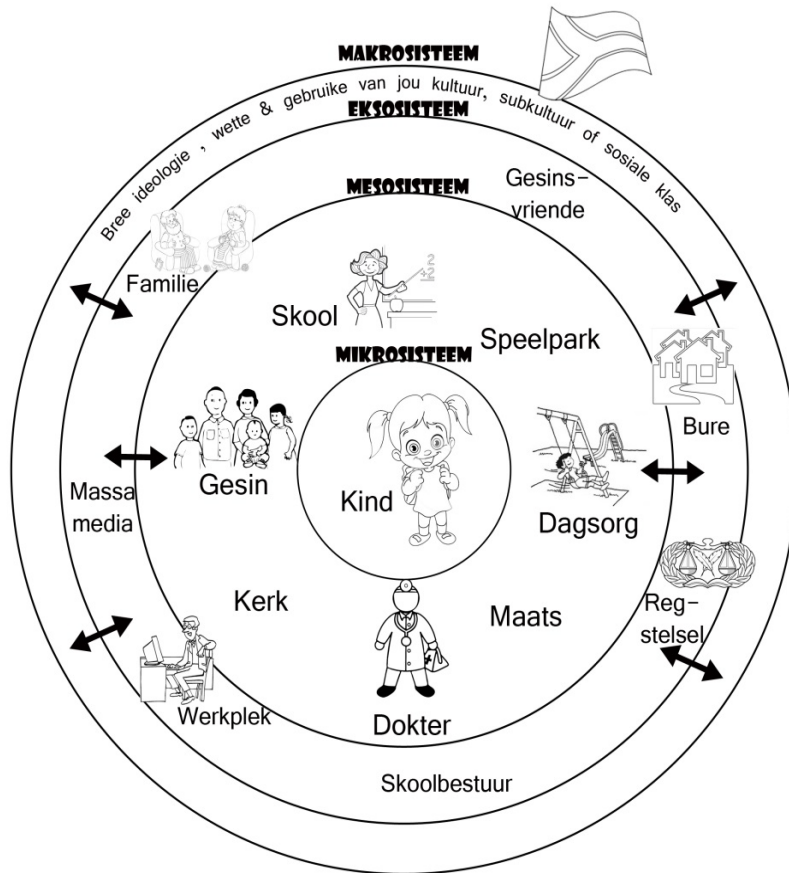
Die stresteorie sowel as die leerteorie fokus ook op die uitwerking van prestasiedruk as stressor en as stresrespons, maar soos reeds genoem, is die interaksionele model van McGrath omvattender en sluit konsepte in wat ooreenstem met die behavioristiese

benadering sowel as die motiveringsteorieë, wat vir die doel van die huidige studie die aard en uitwerking van prestasiedruk die beste omskryf.

2.6 FAKTORE WAT PRESTASIEDRUK BEÏNVLOED

Volgens Han en Kim (2012) ontwikkel verskeie aspekte van die self uit interpersoonlike verhoudings. Kinders se verhouding met ouers, die gesin en portuurgroep kan dus as 'n belangrike faktor gesien word wat prestasiedruk beïnvloed. Die hoeveelheid druk van ouers of groepsdruk hang af van verskeie biografiese veranderlikes by kinders soos ouderdom, sibbe-rangorde, kultuur en geslag (Aziz et al., 2011). Die huislike en skoolsisteem, met spesifieke verwysing na interpersoonlike verhoudings binne hierdie sisteme, is egter waarskynlik die twee belangrikste gebiede waarin kinders in die middelkinderjare ontwikkel en sal dus die grootste invloed op ontwikkeling hê (Rogers et al., 2009).

Bronfenbrenner (1979) se ekologiese model illustreer alle sisteme en moontlike interaksies wat 'n uitwerking op kinders se ontwikkeling kan hê, baie duidelik. Hiervolgens word kinders se omgewing in vier sisteme verdeel, naamlik die mikrosisteem, mesosisteem, eksosisteem en makrosisteem.



Figuur 6: Bronfenbrenner se ekologiese model soos aangepas uit Bronfenbrenner (1979)

Die mikrosisteem verwys na die onmiddellike omstandighede wat die persoon werklik ervaar, insluitende verhoudings en aktiwiteite. Volgende is die mesosisteem wat gedefinieer kan word as die verbinding of interverhoudings tussen die verskillende mikrosisteme. Die eksosisteem verwys na die sosiale sisteme wat nie 'n direkte verhouding met kinders het nie, maar hulle steeds op een of ander manier beïnvloed. Die laaste sisteem word die makrosisteem genoem en sluit die groter kulturele en subkulturele konteks in waarin ontwikkeling plaasvind. Die wisselwerking tussen die

verskillende sisteme wat 'n uitwerking op kinders se ontwikkeling het, is duidelik in Figuur 6 geïllustreer.

Wanneer die uitwerking van prestasiedruk binne hierdie model ondersoek word, word die kind reg in die middel gevind. Dit word die mikrosisteem genoem waar intrapsigiese faktore soos selfbeeld, soeke na aanvaarding, gevoel van skaamte en vrees vir verwerping gevind word. Die mesosisteem dui op die interaksie en/of terugvoer wat kinders uit die onmiddellike omgewing soos hulle gesin, skoolomgewing en portuurgroep ontvang. Interaksie tussen die mikro- en mesosisteem speel waarskynlik die belangrikste rol met betrekking tot kinders se intrapsigiese funksionering. Dit is ook reeds genoem dat aanvaarding deur die omgewing, maar veral ouers, van kardinale belang is in die middelkinderjare. Dit impliseer dus dat die wisselwerking tussen die kind in die middelkinderjare (mikrosisteem) en die mesosisteem 'n belangrike rolspeler in die ervaring van prestasiedruk is.

Dan volg die eksosisteem, bestaande uit gesinsvriende, familie en bure, sowel as die massamedia, die skoolbestuur en die regstelsel. Hier kring die invloed op die kind dus verder uit. Die aanname kan egter gemaak word dat die gehalte van die verhouding tussen kinders en hulle mikrosisteem die invloed van die mesosisteem sal bepaal. Wanneer kinders dus aanvaar voel deur hulle onmiddellike omgewing en vriende (mesosisteem), behoort die eksosisteem nie so 'n belangrike faktor te wees vanuit kinders se verwysingsraamwerk nie, maar kan dit egter wel 'n bepalende faktor wees in

die eise wat ouers aan hulle kinders stel. Laastens volg die makrosisteem, bestaande uit die breë ideologie, wette en gebruike binne kinders se kultuur, subkultuur of sosiale klas, soos gevind in die Chinese kultuur waar kinders se akademiese prestasie die gesin se sosiale status beïnvloed (Kim et al., 2013; Quach et al., 2013).

Vervolgens word die intrapsigiese faktore bespreek wat vir die doeleindes van hierdie studie 'n rol kan speel in kinders se belewing van prestasiedruk.

2.6.1 Intrapsigiese faktore

Intrapsigiese faktore dui op die psigiese prosesse wat binne die kind plaasvind (Plug et al., 2009) en gaan vervolgens bespreek word.

2.6.1.1 *Positiewe selfkonsep/selfbeeld*

Die terme “selfbeeld” en “selfkonsep” sal vir die doeleindes van hierdie studies as dieselfde term gebruik word, aangesien die twee konsepte nou verwant is en in verskeie studies so gebruik word (Coopersmith, 1967; O'Mara & Marsh, 2006; Rathus & Nevid, 1980). Hiervolgens verwys “selfkonsep” na individue se siening van hulself en in hoe 'n mate hulle glo in hulle eie vaardighede, betekenisvolheid, waardevolheid en sukses. Op sigself word selfbeeld deur Piaget gedefinieer as 'n samestelling van “wie ek is”, “wie

ek wil wees” en “wie ek behoort te wees” (Louw et al., 1998). Dit is dus duidelik dat die omgewing ’n belangrike rol kan speel in die vorming van kinders se selfbeeld.

Soos gedefinieer onder 2.2.5 verwys selfkonsep of selfbeeld na die totale prentjie van ’n persoon se vermoëns en karaktertrekke, en dus kinders se siening van hulself (Papalia & Feldman, 2012; Akhtar & Aziz, 2011; Plug et al, 2009). Positiewe selfbeeld ontwikkel deur die ervaring van aanvarende, warm en responsiewe interpersoonlike verhoudings (Han & Kim, 2012; Louw et al., 1998; Rosenberg, 1965). Rogers et al. (2009) beskryf ’n reeks ouerlike veranderlikes en rapporteer dat goedkeuring, aanvaarding en affeksie ’n hoë assosiasie toon met goeie selfbeeld. Kinders se hoofdoel in die middelkinderjare-fase is om veral ouers, maar ook maats se aanvaarding te wen. Hulle is egter ook gemoeid met die konflik tussen die gedrag wat volwassenes verwag en die sosiale doelwitte van die portuurgroep (Eccles, 1999; Erikson, 1968; Louw et al., 1998). Rosenberg rapporteer reeds in ’n studie in 1965 dat die ontwikkeling van ’n positiewe selfbeeld van die uiterste belang is in die middelkinderjare (Rosenberg, 1965). Wanneer kinders egter verwerping van ouers en maats ervaar, laat dit hulle geïsoleerd en onbevoeg voel (Erikson, 1968; Han & Kim, 2012; Louw et al., 1998). Dit impliseer dat die belewing van prestasiedruk wat ’n gevoel van verwerping tot gevolg het, ’n negatiewe invloed op selfbeeld sal hê.

Volgens Eccles (1999) beïnvloed skoolprestasie en sukses in ander gebiede verskeie psigologiese faktore soos motivering, selfbeeld en die gereedheid om uitdagings te

aanvaar. Dit is egter waarskynlik 'n wisselwerking tussen skoolprestasie en die ander psigologiese faktore wat die grootste impak het, aangesien 'n positiewe selfbeeld moontlik as die gevolg, maar ook as die stimulus vir goeie skoolprestasie gesien kan word. Van die ouderdom van tien af neem kinders se optimisme rakende hulle eie vaardighede en prestasies drasties af as gevolg van meer gereelde negatiewe terugvoer uit die omgewing en 'n moontlike gevoel van mislukking. Wanneer mislukking egter as 'n leerervaring beskou word en nie as 'n karaktertrek wat permanent is nie, word 'n klimaat van bemeestering geskep (Eccles, 1999; O'Rourke et al., 2011). Papalia en Feldman (2012) beaam dat kinders se siening van hulle kapasiteit vir produktiewe werk, en dus 'n gevoel van bekwaamheid, 'n belangrike rolspeler in die vorming van hulle selfbeeld is. Die aanname kan dus gemaak word dat wanneer kinders binne 'n bemeesteringsklimaat funksioneer en toegelaat word om te leer uit foute, dit 'n positiewe selfbeeld tot gevolg sal hê.

'n Positiewe selfbeeld het tot gevolg dat kinders meer gemotiveerd is om te presteer (Papalia & Feldman, 2012). Dit is egter wanneer die selfbeeld afhanklik is van sukses dat kinders mislukking of kritiek as 'n aanval op hulle waarde ervaar en hulpeloos voel om beter te doen; ook genoem "aangeleerde hulpeloosheid". Volgens Shaffer en Kipp (2007) ontwikkel "aangeleerde hulpeloosheid" wanneer ouers en onderwysers kinders prys vir hulle harde werk wanneer hulle presteer, maar hulle kritiseer vir hulle gebrek aan vermoë wanneer hulle misluk, wat voorwaardelike aanvaarding impliseer. Aanvaarding behoort egter gebaseer te word op die kinders self eerder as wat hulle kan doen, oftewel hulle prestasies.

Volgens Han en Kim (2012) is die behoefte om deur ander aanvaar te word een van die mees fundamentele begeertes in menslike ontwikkeling. Die belewing van verwerping, en gevolglike gevoel van skaamte, veroorsaak dan dat kinders uit die verdedigingsmeganisme funksioneer om hulle daardeur teen die verwerping te beskerm. 'n Positiewe selfbeeld al dan nie speel ook 'n belangrike rol in 'n gevoel van aanvaarding en word direk in verband gebring met ouer-kind-interaksie (Rogers et al., 2009). Dit impliseer dus dat wanneer kinders ervaar dat hulle pogings goed genoeg is, hulle goed voel oor hulself en prestasiedruk waarskynlik beter hanteer sal word.

2.6.1.2 Soeke na aanvaarding

Chen et al. (2007) meen dat akademiese prestasie 'n betekenisvolle en positiewe bydrae lewer tot die voorspelling van sosiale bevoegdheid en groepsaanvaarding. Voorts blyk dit dat akademies bevoegde kinders meer sosiale erkenning en aansien van hulle portuurgroep en onderwysers ontvang wat hulle plek in leierskapposisies verseker (Chen et al., 2007), en dat akademiese bevoegdheid 'n sterk assosiasie het met skolastiese prestasie (Rogers et al., 2009). Prestasiedruk kan dikwels veroorsaak dat kinders verplig voel dat hulle moet presteer om aanvaarding te kry, aangesien aanvaarding op grond van bevoegdheid so 'n belangrik rol in die middelkinderjare blyk speel.

2.6.1.3 'n Gevoel van skaamte

Volgens Wheeler en McConville (2002) en beaam deur Chen et al. (2003), Pedersen, Vitaro, Barker en Borge (2007) en Duchesne en Ratelle (2010) affekteer die gevoel van bekwaamheid al dan nie, kinders se siening oor hulself wat ontwikkel op grond van kontak met die omgewing. Nog 'n emosie, die van skaamte, kan voortvloei uit 'n gevoel van onbekwaamheid. Terreblancé (2011) meld dat skaamte 'n ervaring op vier verskillende vlakke veroorsaak, naamlik kognitief, emosioneel, fisiologies, en op gedrag. Die kognitiewe komponente van skaamte kan die denke rondom die vrees vir negatiewe evaluasie en verwerping, selfbewustheid, selfverwyt en kommer insluit. Volgens Terreblanché (2011) sluit die emosionele komponent gevoelens soos angs, verleentheid en skaamte in, terwyl die fisiologiese komponent van skaamte dieselfde reaksies as die angsrespons het. Laastens sluit die gedragskomponent alle gedrag in wat met skaamte geassosieer kan word, soos byvoorbeeld onttrekking. Die aanname kan dus gemaak word dat skaamte moontlik angs tot gevolg kan hê.

Dit blyk dus dat skaamte ook aan ander emosies gekoppel kan word en selde losstaande ervaar word. Wheeler en McConville (2002) koppel dit aan emosies, soos byvoorbeeld opgewondenheid, en stel dit soos volg: "... it is most of all in states of desire or expectation (our own or others') that we are most vulnerable to judgement, rejection, or falling short in some way" (p. 269). Dit impliseer dat verhoogde prestasiedruk waarskynlik positief verband hou met 'n gevoel van skaamte en gevolglike onttrekking. Volgens Wheeler en McConville (2002) kan 'n gevoel van skaamte slegs herstel en oorwin word in die verhouding waar dit tot stand gekom het, maar hierdie

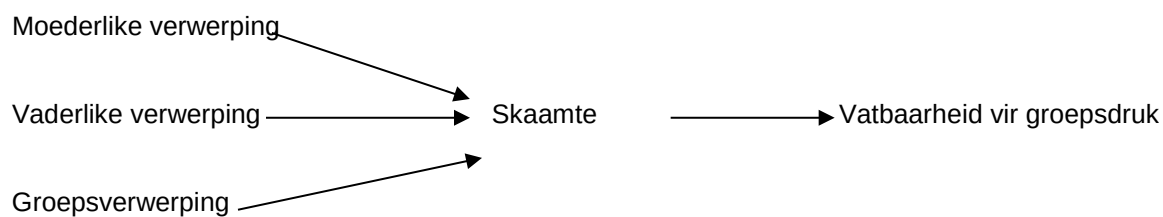
keer met die nodige vertroue en ondersteuning. Die aanname kan gemaak word dat sonder vertroue en ondersteuning in die verhouding die gevoel van skaamte en dus vrees vir verwerping sal voortduur.

2.6.1.4 *Vrees vir verwerping*

Navorsers sien groepsdruk dikwels as 'n gevolg van ontwikkelingsuitkomst en ondersoek dus eerder die gevolge daarvan, maar volgens Han en Kim (2012) is dit ook nodig om te gaan vasstel wat veroorsaak dat kinders vatbaar is vir groepsdruk. Alle kinders het 'n behoefte aan aanvaarding, hetsy deur ouers of vriende is. Wanneer kinders egter skaam voel oor hulle sogenaamde onderprestasies volgens hulle ouers, kan dit 'n gevoel van verwerping tot gevolg hê (Wheeler & McConville, 2002) en veroorsaak dat kinders onttrek. Volgens Ellis en Bernard (2006) beïnvloed negatiewe emosies soos skaamte ook kinders se vermoë om goeie keuses te maak negatief, wat impliseer dat hulle moontlik swak sosiale besluite kan neem. Voorts meen Eccles (1999) dat kinders vriende sal kies wat soos hulle is en meen dat dit swak ouerskap is wat tot gevolg sal hê dat kinders by 'n onaanvaarbare portuurgroep betrokke raak. Die portuurgroep versterk dus net bestaande sterk punte en swakhede eerder as om kinders se karakter te verander (Eccles, 1999).

Die aanname kan egter gemaak word dat wanneer kinders skaam is oor hulle prestasies en daarom verwerp voel, hulle waarskynlik sal probeer inpas waar ook al hulle aanvaar voel. Laasgenoemde skep dan 'n platform vir negatiewe invloede van die

portuurgroep. Die aanname word ondersteun deur Han en Kim (2012) wat in hulle studie groepsdruk konseptualiseer as die uitkoms van interpersoonlik verwerping en skaamte. Hiervolgens word die vatbaarheid vir groepsdruk gesien as resultaat van skaamte as gevolg van 'n swak interne self, wat die respons is op interpersoonlike verwerping.



Figuur 7: Model van kinders se vatbaarheid vir groepsdruk (Han & Kim, 2012)

Kail en Cavanaugh (2007) meld dat herhaalde verwerping in die kinderjare ernstige langtermyngevolge het, insluitende om skool te verlaat, by kriminele oortredinge betrokke te raak en psigopatologie te ontwikkel. Daar is voorts bevind dat interpersoonlike verwerping die vatbaarheid vir groepsdruk verhoog, en dan veral herhaaldelike verwerping deur hul moeders (Han & Kim, 2012). Verwerping kan egter slegs binne 'n verhouding plaasvind; dus kan die aanname gemaak word dat dit dikwels 'n swak ouer-kind-binding veroorsaak deur ander huislike faktore soos ander sibbe, kulturele en sosio-ekonomiese omstandighede wat hierdie gevoel kan veroorsaak. Volgens Wheeler en McConville (2002) is dit ook binne die ouer-kind-verhouding gebaseer op die kwaliteit van die ouer-kind-binding dat 'n gevoel van skaamte sal ontwikkel wat hierdie gevoel van verwerping aanvuur.

’n Volgende faktor wat prestasiedruk kan beïnvloed, is huislike faktore en maak volgens Bronfenbrenner (1973) se model deel uit van die mesosisteem.

2.6.2 Huislike faktore

Daar is verskeie huislike faktore wat prestasiedruk, en gevolglike prestasie kan beïnvloed, onder andere ouers se ouerskapstyl, betrokkenheid en hul emosionele behoeftes, sowel as sibbe se geboorte-orde. Dit wil egter voorkom asof ouers en hulle betrokkenheid al dan nie die belangrikste rol speel.

Ouerskap word deur verskeie outeurs gesien as die betekenisvolste voorspeller van kinders se emosionele ontwikkeling (Akhtar & Aziz, 2011; Han & Kim, 2012; Quash et al., 2013). Han en Kim (2012) bevestig ook dat ouers ’n groter invloed op jong adolessente se self-ontwikkeling het as hul portuurgroep. O’Rourke et al. (2011) beaam dat die kwaliteit van ouer-kind-verhoudings ’n belangrike aanduider is van jong atlete se ervaarde stres, vlakke van genot en self-vasgestelde motivering, en verwys na verskeie studies waarin daar bevind is dat ouerdruk positief verbind word met hoër prestasie-angs en dat dit jong atlete negatief affekteer (O’Rourke et al., 2011). Ouerdruk in die skoolopset blyk ook akademiese motivering en skolastiese prestasie negatief te beïnvloed. Dit kan moontlik verklaar word deur die feit dat aanvaarding deur ouers nog ’n prominente rol in hierdie fase van ontwikkeling speel.

2.6.2.1 Ouerskapstyl

Dit wil voorkom asof ouers en hulle betrokkenheid die belangrikste rolspeler in kinders se beleving van prestasiedruk is. Wanneer ouers 'n ondersteunende en motiverende styl van betrokkenheid gebruik, word kinders volgens die huidige navorser bemagtig met 'n sin vir inisiatief en vertroue ten opsigte van leer. Ondersteunende en motiverende ouerbetrokkenheid, soos om leerverwante gedrag te beloon met motivering en prys, word geassosieer met hoër skoolprestasies. Daarteenoor word druk van ouers deur die gebruik van opdragte, straf of gedwonge interaksie geassosieer met laer skoolprestasie (Akhtar & Aziz, 2013; Eccles, 1999; Kim et al., 2013; Rogers et al., 2009). Aziz et al. (2011) meen dat ouers in hierdie hoogs kompeterende era egter oorbewus begin raak van prestasie, veral ten opsigte van kinders se skoolopleiding.

Dié navorser is egter van mening dat kinders se siening van prestasie moontlik gekoppel kan wees aan hulle ouers se verwagtinge, en word gestaaf deur die definisie van prestasie wat daargestel is deur Smith en Hudgins (1964). Hiervolgens verwys prestasie na kinders se beste poging, om suksesvol te wees, om take te kan vervul wat sekere vaardighede en inspanning verg, sowel as om erkenning te ontvang van outoritêre figure vir die suksesvolle poging. Pickhardt (2004) meen dat ouers baie in kinders investeer en kan daarom moontlik voel dat hulle op grond van hul opofferings en bydraes goeie prestasies van hul kinders verdien. Akhtar en Aziz (2013) sluit hierby aan en stel dit dat ouers moontlik ook verantwoordelik voel om kinders se selfkonsep te

ontwikkel en om hulle te help om 'n suksesvolle lewe te lei. Dit is egter wanneer ouers kinders se selfkonsep grootliks op prestasie baseer dat dit tot kinders se nadeel strek.

Die aanname kan gemaak word dat die wyse waarop ouers kinders hanteer en probeer ontwikkel, sal saamhang met hulle spesifieke ouerskapstyl. Daar word algemeen verwys na vier ouerskapstyle, naamlik strenge/beherende, outoritêre, toelatende en die onbetrokke ouerskapstyl. Volgens Kail en Cavanaugh (2007) sluit al vier style 'n wisselwerking tussen ouerbeheer en ouerbetrokkenheid in, en word in Figuur 8 geïllustreer.

		OUERLIKE BEHEER	
		Hoog	Laag
OUERLIKE BETROKKENHEID	Hoog	Outoritêr	Toelatend
	Laag	Beherend	Onbetrokke

Figuur 8: Die wisselwerking tussen ouerbetrokkenheid en ouerbeheer (Kail & Cavanaugh, 2007)

Vervolgens sal vier ouerskapstyle bespreek word, sowel as hoe dit kinders se ontwikkeling affekteer:

- **Streng/beherende ouerskapstyl:** Hierdie ouerskapstyl kombineer hoë vlakke van beheer met min warmte. Ouers lê die reëls neer en verwag dat dit sonder bespreking nagekom word. Kinders se wense en behoeftes word ook nie in ag geneem nie (Akhtar & Aziz, 2013; Kail & Cavanaugh, 2007; Kim et al., 2013; Latouf, 2008; Papalia & Feldman, 2012). Hierdie kinders het dikwels 'n lae selfbeeld en is dikwels baie ongelukkig, aggressief en wantrouig.
- **Outoritêre ouerskapstyl:** 'n Redelike mate van ouerbeheer word gekombineer met warmte en responsiwiteit van ouers na kinders. Reëls en sosiale beperkinge word verduidelik en bespreking aangemoedig, terwyl kinders se individualiteit steeds in ag geneem word (Akhtar & Aziz, 2013; Kail & Cavanaugh, 2007; Kim et al., 2013; Latouf, 2008; Papalia & Feldman, 2012). Dit word ook 'n demokratiese ouerskapstyl genoem (Akhtar & Aziz, 2013) en Kail en Cavanaugh (2007) meld dat kinders met outoritêre ouers geneig is om hoër punte te behaal, op hulself kan staatmaak en verantwoordelik en vriendelik is. Voorskoolse kinders is ook meer selfgeldend, toon meer waagmoed en selfbeheer, en toon 'n groter mate van selftevreedenheid (Papalia & Feldman, 2012).
- **Toelatende ouerskapstyl:** Dié styl beklemtoon selfuitdrukking en selfregulering (Akhtar & Aziz, 2013; Latouf, 2008; Papalia & Feldman, 2012) en ouers wat warmte en omgee bied, maar min ouerbeheer (Kail & Cavanaugh, 2007; Latouf, 2008). Hulle

aanvaar kinders se gedrag, straf word selde toegedien (Kail & Cavanaugh, 2007) en konfrontasie word vermy (Akhtar & Aziz, 2013). Kinders van ouers wat alles toelaat, is dikwels impulsief met min selfbeheer. Volgens Papalia en Feldman (2012) is voorskoolse kinders met toelatende ouers geneig om onvolwasse te wees en toon die minste waagmoed.

- **Onbetrokke ouerskapstyl:** Onbetrokke ouers verskaf nie warmte of beheer nie. Hulle voorsien slegs in hulle kinders se basiese fisieke en emosionele behoeftes, wy nie tyd aan hulle kinders nie en vermy emosionele betrokkenheid (Akhtar & Aziz, 2013; Kail & Cavanaugh, 2007; Kim et al., 2013). Akhtar en Aziz (2013) meld voorts dat hierdie tipe ouers min eise stel, en lae responsiwiteit en min kommunikasie met hulle kinders het. Hierdie kinders vaar gewoonlik swak op skool en is aggressief. Volgens Akhtar en Aziz (2013) het hulle ook 'n lae selfbeeld, min selfvertroue, 'n gebrek aan selfbeheer en voel minder bevoeg om take uit te voer. Hierdie kinders is op hulself aangewese om die sosiaal aanvaarde gedrag en waardes aan te leer, aangesien hulle nie deur hulle ouers gelei word nie. As gevolg van 'n gebrek aan aanvaarding deur ouers wat die belangrikste tipe aanvaarding in die vroeë en middelkinderjare is, kan dit impliseer dat hulle nie altyd weet waar hulle inpas nie. Laasgenoemde kan 'n vrees vir verwerping tot gevolg hê wat daartoe kan aanleiding gee dat hulle maklik gebuk gaan onder groepsdruk.

Volgens Kim et al. (2013) is die sogenaamde “tiger parenting” wat algemeen in China toegepas word, 'n kombinasie van die outoritêre en beherende ouerskapstyl, en wissel

die vlakke van veral ouerlike warmte en ouerlike beheer. Die rede vir ‘tiger parenting’ word toegeskryf aan die siening dat akademiese prestasie ’n refleksie is van suksesvolle ouerskap. Daar is egter bevind dat dit eerder geassosieer word met akademiese druk as akademiese prestasie en dat dit merendeels die ondersteunende ouerskapstyl is wat geassosieer word met lae akademiese druk, hoë akademiese prestasie, ’n geringe mate van depressiewe simptome en ’n beter ouer-kind-verhouding (Kim et al., 2013). Dit impliseer weereens dat ’n gevoel van geborgenheid en aanvaarding deur ouers belangrik is vir kinders om hulle potensiaal te bereik.

’n Ouerskapstyl waar die fokus op betrokkenheid eerder as beheer is, soos die outoritêre ouerskapstyl, kan ’n positiewe omgewing vir kinders skep om in te ontwikkel (Duchesne & Ratelle, 2010; Kail & Cavanaugh, 2007). Volgens Kail en Cavanaugh (2007) floreer kinders op ’n ouerskapstyl wat beheer, warmte en liefdevolheid kombineer. Dit impliseer dat kinders moontlik die beste sal presteer onder ’n ouerskapstyl wat hierdie kwaliteite insluit, soos die outoritêre ouerskapstyl. Akhtar en Aziz (2013) meen ook dat dit die suksesvolste van die vier ouerskapstyle is.

Uit die vorige literatuur was dit duidelik dat die ouerskapstyl waar daar struktuur geskep word, realistiese eise gestel word en die nodige ondersteuning verskaf word, die beste uitwerking op kinders se algemene ontwikkeling het. Die aanname kan tog ook gemaak word dat die nodige ondersteuningstruktuur egter nie die uitwerking van onrealistiese eise van ouers aan kinders uitbalanseer nie. ’n Ander faktor wat in ag geneem behoort

te word deur ouers is dat die eise wat aan kinders gestel word, moet ooreenstem met hulle vermoëns. Positiewe druk, en dus motivering, kan slegs dan ter sprake wees.

Daar is bevind dat ouers wat kinders probeer beheer 'n prestasiegedrewenheid in die kind skep ten einde 'n negatiewe uitkoms (ekstrinsiek), of verwerping deur ouers, te vermy (O'Rourke et al., 2011; Shaffer & Kipp, 2004). Daarenteen word ouerbetrokkenheid en ondersteuning geassosieer met 'n behoefte aan bemeestering, wat positief verband hou met intrinsieke motivering, by kinders, sowel as 'n begeerte om ouers tevrede te stel (Akhtar & Aziz, 2013; Joussemet, Landry & Koestner, 2008). By implikasie blyk hierdie uitkomst meer positief en langwerkend te wees en stem ooreen met ouers se ondersteuning tot outonomie. Aziz et al. (2011) meld voorts dat daar 'n positiewe verband tussen aggressiwiteit in studente en outoritêre en oorbeskermende ouerlike houdings is, terwyl daar 'n negatiewe verhouding tussen aggressiwiteit en demokratiese ouerlike houdings is. Dit is dus duidelik dat die tipe ouerskapstyl direk verband hou met die mate van en wyse waarop ouerdruk toegepas word.

'n Negatiewe ouerskapstyl wat gekenmerk word deur oormatige evaluerende bekommernisse ("concerns") dra by tot 'n meer bedreigende omgewing vir sportdeelname. O'Rourke et al. (2011) verwys na verskeie outeurs wat meen hierdie gedrag van ouers vorm gewoonlik deel van 'n "wen teen alle koste"-mentaliteit wat stres verhoog en genot verlaag. Dit word deur Akhtar en Aziz (2013) beaam. 'n Atmosfeer waarin kinders bang is vir mislukking en 'n gebrek aan outonomie ervaar, word geskep

wanneer ouers hul wil op kinders afdwing en sukses eis (Akhtar & Aziz, 2013; O'Rourke et al., 2011). O'Rourke et al. (2011) meen egter dat kinders van ouers wat outonomie ondersteun, meer aanpasbare psigologiese uitkomste sal ervaar as gevolg van 'n sterker sin vir persoonlike beheer oor hulle doelwitgeoriënteerde gedrag. Dit impliseer dus ook gesonde emosionele ontwikkeling en beter hantering van algemene lewenseise.

2.6.2.2 *Ouers se emosionele behoeftes*

Ouers vorm ook deel van kinders se onmiddellike omgewing, oftewel mesosisteem aldus Bronfenbrenner (1973), en die huidige navorser is dit eens met outeurs soos Erikson (in Louw et al., 1998), Schoeman (2001), Wheeler en McConville (2002) en Kail en Cavanaugh (2007) dat ouers moontlik die belangrikste rolspeler in die middelkinderjare is ten einde 'n gevoel van bekwaamheid en aanvaarding by kinders te skep. Indien ouers egter met hul eie emosionele onsekerhede worstel as gevolg van 'n behoefte aan aanvaarding deur die omgewing en dus ook hulle status in die samelewing, kan dit 'n negatiewe uitwerking op die kind se ervaringsveld hê. Dit impliseer dat ouers kinders se prestasies kan gebruik om hulle eie selfbeeld uit te bou.

Pickhardt (2004) meen dat sommige ouers te veel op hulle kinders se prestasies staatmaak ten einde hulle eie selfbeeld te bevorder. Kinders se mislukkinge word dus as 'n persoonlike bedreiging ervaar. Volgens Pickhardt (2004) word kinders dan belas met twee probleme: eerstens moet hulle herstel van hul eie mislukking en gevolglike

teleurstelling, en tweedens moet hulle help om hul emosioneel beseerde ouers se welsyn te onderhou. Ouers probeer dus hulle eie onvoltooidhede uitwis deur hulle kinders se prestasies en lewe “te lewe”. Wheeler en McConville (2002) noem dit die Pinocchio-uitwerking wat daarop dui dat ouers nie kinders soek nie, maar eerder marionette wat soos Pinocchio sal wees en doen wat Gepetto se begeerte is. Kinders is dus daar vir ouers se vermaak, bevrediging en dikwels vervulling van hulle eie behoefte aan prestasie. Dit kan tot gevolg hê dat kinders se eie identiteit verlore gaan, waarsonder kontak met hulself en die omgewing onmoontlik is (Wheeler & McConville, 2002). Wanneer kinders ervaar dat hulle pogings nie goed genoeg is nie, kan dit ervaar word as ’n negatiewe beeld van self wat die ouer teleurstel. Die aanname kan gemaak word dat dit tot gevolg sal hê dat kinders prestasiedruk ervaar en kinders hulself noodsaak om van ekstrasieke motivering gebruik te maak ten einde hul ouers tevrede te stel.

Volgehoue verwerping deur ouers kan veroorsaak dat die negatiewe aspek van die self verder ontwikkel, wat waarskynlik die ontwikkeling van skaamte tot gevolg kan hê. Ouerskap wat skaamte laat ontwikkel, sluit in kritiek, en raas wat die essensiële karaktertrekke van die kind blameer, onttrekking van liefde, vernedering, fisieke straf en uitdrukking van teleurstelling, woede en afkeur, en dra by tot die ontwikkeling van skaamte deur die koestering van die negatiewe self (Han & Kim, 2012; Wheeler & McConville, 2002). Pickhardt (2004) meen voorts dat sommige ouers die probleem van gebrek aan prestasie volgens hulle standarde probeer oplos deur die kind aan te val, en meen dat hierdie hanteringsmetode kinders skuldig, skaam en bekommerd kan laat

voel, wat ook 'n negatiewe invloed op kinders se gevoel van sekuriteit, sowel as op hulle selfbeeld kan hê. 'n Positiewe selfbeeld is egter baie nodig vir kinders om optimaal te funksioneer en nie onder prestasiedruk te knak nie. Daar is reeds verwys na die negatiewe uitwerking van skaamte op prestasie.

2.6.2.3 *Die verband tussen ouerdruk en gevoel van bemeestering*

In 'n studie deur O'Rourke et al. (2011) rakende die uitwerking van ouerdruk op atlete is daar *eerstens* bevind dat 'n hoëdrukkombinasie en hoëbemeesteringskombinasie geassosieer word met laer angsvlakke as 'n hoë druk-/lae bemeesteringskombinasie. Daar kan aangeneem word dat hierdie kombinasies verband hou met ouers se tipe ouerskapstyl. O'Rourke et al. (2011) meen dat 'n gevoel van beheer wat in die bemeesteringsklimaat bestaan moontlik die sleutelfaktor in die laer angsvlakke is, en die mening word deur Akhtar en Aziz (2013) beaam. Ander studies (Bandura, 1997; Leitenberg, 1990) waarna verwys word in O'Rourke et al. (2011) bevestig dat selfervarde persoonlike beheer ook in verskeie ander omgewingsdomeine verlaagde angsvlakke toon. Dit impliseer dus dat selfervarde beheer en verlaagde angsvlakke kan meebring dat kinders nuwe situasies as uitdagings eerder as bedreigings sal beleef en dus makliker daaruit sal kan leer. Hulle sal moontlik ook minder vatbaar weer vir prestasiedruk, aangesien dit einddoel-bemeestering en nie oorwinning is nie.

Tweedens word die kombinasie van hoë druk ouerlike gedrag en lae ego ouerlike gedrag geassosieer met minder angstigheid as hoëdruktoestande en hoë-

egotoestande. In die laasgenoemde geval word die behoefte om ander kinders te wen moontlik ervaar ten einde ouerlike aanvaarding te ontvang (O'Rourke et al., 2011), en kan waarskynlik geassosieer word met die beherende ouerskapstyl. Die outoritêre ouerskapstyl word egter gesien as die suksesvolste van die vier style, aldus Akhtar en Aziz (2013) en word geassosieer met hoëdruk-/lae-ego-inisiërende ouerlike gedrag. Rogers et al., (2009) stel voor dat die gebruik van ouerdruk en beheer soos wat dit verband hou met akademiese prestasie, kinders se intrinsieke motivering kan verlaag en die leerproses en kinders se sin vir persoonlike waarde en verantwoordelikheid sal ondermyn. Dit impliseer dus dat intrinsieke motivering wat op bemeesteringsgerig is kinders se selfbeeldontwikkeling sal bevorder, soos wat gebeur wanneer ouers 'n outoritêre ouerskapstyl het. Laasgenoemde sal ook 'n negatiewe verband met prestasiedruk toon.

2.6.2.4 Ouerbetrokkenheid

Rogers et al. (2009) is van mening dat skool gefokusde ouerbetrokkenheid in die huis inderdaad met kinders se skoolprestasie geassosieer word. Akhtar en Aziz (2013) sowel as Lam en Ducreux (2013) is dit ook eens dat wanneer ouers betrokke is by studente hulle akademiese prestasie positief affekteer. Volgens Akhtar en Aziz (2013) kan ouerbetrokkenheid gedefinieer word op grond van die spesifieke ouerskapstyl, 'n stabiele en veilige huislike omgewing, intellektuele stimulasie, ouer-kind-gesprekke, kontak met die skool en deelname aan skoolgeleenthede en aktiwiteite, en dit impliseer voorts dat ouerbetrokkenheid verskillende vorme kan aanneem.

Ouerbetrokkenheid blyk ook 'n groter positiewe uitwerking op kinders se algemene prestasie te hê in vergelyking met 'n goeie skoolopset, aldus Akhtar en Aziz (2013).

Die aanname kan gemaak word dat kinders se prestasie ook beïnvloed sal word deur hulle siening van hul akademiese bekwaamheid. Kinders moet dus akademies bekwaam voel om te kan presteer. Volgens Rogers et al. (2009) het Ryan en Adams in 1995 'n ekologiese model daargestel ten einde die intergesin-karaktertrekke en -prosesse wat relevant is tot kinders se skooluitkomste te verklaar, wat die gesin-skool-verhoudingsmodel genoem word. Die model het ten doel om allesomvattend te wees deur ouers en kinders se karaktertrekke, gesinsverhoudingspatrone en kontekstuele omstandighede in ag te neem wat moontlik skooluitkomste kan beïnvloed. Bronfenbrenner se ekologiese model sluit ook hierdie verhoudings in as belangrike rolspelers in kinders se algemene ontwikkeling en word gedek deur die mikro- en mesosistiem (vergelyk Figuur 6, p. 70).

- ***Die verband tussen moederlike en vaderlike betrokkenheid***

Volgens Rogers et al. (2009) het alle aspekte van moederlike betrokkenheid 'n direkte verband met kinders se persoonlike karaktertrekke getoon. Moeders se aktiewe bestuur van die leeromgewing sowel as hulle motivering en ondersteuning het 'n positiewe assosiasie getoon met karaktertrekke van kinders, soos akademiese bekwaamheid, positiewe selfbeeld in lees en wiskunde, sowel as globale selfbeeld. Akademiese druk van moeders word egter geassosieer met 'n laer selfbeeld in lees. In

die vader-kind-verhouding word akademiese geassosieer met laer akademiese bekwaamheid en laer selfbeeld in lees en wiskunde (Rogers et al., 2009).

Verskeie navorsers in Rogers et al. (2009) meen dat vroue oor die algemeen beter as mans is wanneer dit kom by die lees van ander se emosies, en om empatie en emosionele ondersteuning te verskaf. Hierdie affektiewe sy van vroue het moontlik tot gevolg dat moeders gebruik maak van motivering en ondersteuning in hulle kinders se skoolopleiding. Volgens Rogers et al. (2009) is ander navorsers (Collins & Russell, 1991) van mening dat moeder-kind interaksies gekenmerk word deur intieme en versorgende houdings, waar vader-kind-interaksies geassosieer word met prestasie, bemeestering en vaardigheidsontwikkeling. Dit impliseer moontlik dat kinders op 'n emosionele vlak met hulle moeders bind, wat hulle behoefte om moeders tevrede te stel groter maak.

Verskille in ouerskapstyl waar vaders in vergelyking met moeders meer outoritêr is en moontlik deur kinders as minder responsief en bekommerd, en meer veeleisend ervaar word, word ook as rede vir verskille tussen moeders en vaders aangevoer (Klein, O'Bryant & Hopkins, 1996; Rogers et al., 2009). Volgens Rogers et al. (2009) is die belangrikste verskil tussen ouers die feit dat moeders meer ondersteunende betrokkenheid toon, wat verband hou met hoë akademiese bekwaamheid, terwyl vaders meer akademiese druk toepas, wat verband hou met laer akademiese bekwaamheid.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat moeders se emosionele binding met kinders hulle waarskynlik motiveer om te presteer.

Volgens Kim et al. (2013) suggereer die algemene siening van “strict father, kind mother” (p. 9) in Chinese gesinne dat die moeders moontlik verantwoordelik is vir die daaglikse versorging en emosionele ontwikkeling van die kinders, terwyl die vaders moontlik vir die dissipline en sosialisering buite die huis verantwoordelik is. Moeders is dus merendeels betrokke by kinders se alledaagse versorging wat moontlik ook die emosionele binding tussen ma en kind sal versterk. Dit kan impliseer dat moeders meer ouerbetrokkenheid sal openbaar en dus ook meer motiverend sal optree as vaders, wat moontlik meer kompetender van aard kan wees op grond van hulle strengere dissiplinerende geneigdheid.

2.6.2.5 *Huislike invloed op bemeesteringsmotivering en prestasie*

Akhtar en Aziz (2013) en Shaffer en Kipp (2004) is dit eens dat daar drie belangrike huislike invloede geïdentifiseer kan word wat motivering en prestasie in kinders beïnvloed. Hierdie drie invloede sal vervolgens bespreek word.

- **Kwaliteit van binding:** Versekerde binding aan die primêre versorger tussen die ouderdom van 12 en 18 maande het suksesvolle probleemoplossing tot gevolg. Volgens Shaffer en Kipp (2004) toon hierdie kinders 'n geneigdheid tussen die

ouderdom van drie en vyf om nuuskierig en onafhanklik te wees en wil graag probleme oplos.

- **Huislike omstandighede:** Akhtar en Aziz (2013) definieer die huislike omgewing op grond van vyf faktore, naamlik ouerlike motivering, ouers se beroep, hulle opvoeding, gesinsgrootte en leerfasiliteite tuis. Hierdie faktore blyk 'n groot invloed op kinders se prestasie te hê. Die aanname kan egter gemaak word dat ondersteunende, liefdevolle en stimulerende huislike omstandighede intrinsieke motivering ten opsigte van prestasie koester.
- **Opvoeding:** Shaffer en Kipp (2004) beskryf intrinsieke motivering ten opsigte van prestasie as 'n strewe om te presteer met die doel om jou persoonlike behoeftes rakende bekwaamheid of bemeestering te vervul, in teenstelling met prestasie ten einde eksterne belonings te ontvang. Ouers wat intrinsieke motivering die meeste bevorder, het die volgende drie karakertreкке: (1) hulle is warm, aanvarend en vinnig om dit wat kinders bereik te prys; (2) hulle verskaf riglyne en beheer deur realistiese standaarde daar te stel waarna hulle kinders moet strewe en monitor dan ook kinders se vordering, en (3) hulle bied kinders 'n mate van onafhanklikheid (Shaffer & Kipp, 2004). Laasgenoemde is ook kenmerke van die outoritêre ouerskapstyl.

Dit blyk dus dat die kwaliteit binding tussen ouer en kind suksesvolle probleemoplossing tot gevolg het, wat impliseer dat hulle pretasiedruk beter sal kan

hanteer. Stimulerende huislike omstandighede blyk voorts intrinsieke motivering ten opsigte van prestasie te koester, wat voorts die uitwerking van prestasiedruk kan teenwerk. Dit wil voorts voorkom asof ouers met 'n outoritêre ouerskapstyl dit makliker vind om kinders se intrinsieke motivering te bevorder. Die kwaliteit binding tussen ouer en kind, stimulerende huislike omstandighede en 'n outoritêre ouerskapstyl blyk al drie 'n positiewe verband met beter motivering en prestasie te hê.

2.6.2.6 *Geboorte-orde*

Volgens Kail en Cavanaugh (2007) stel ouers gewoonlik baie hoë standarde vir eersgeborenes aangesien dit hulle oefenlopie is. Soos wat meer kinders in die gesin gebore word, raak ouers se verwagtinge meer realisties en waarskynlik word die druk ook minder. Eersgeborenes is dikwels ook meer insiklik teenoor ouers en wil hulle graag tevrede stel (Kail & Cavanaugh, 2007). Kim et al. (2013) meen dat die druk egter soveel erger is op Chinese kinders aangesien die norm net een kind is. Hoewel geboorte-orde wel 'n rol speel in die mate van prestasiedruk wat ouers toepas op kinders, behoort die ouerskapstyl wat aangewend word, die omgewingsterugvoer wat kinders ontvang, sowel as kinders se geslag (seuns versus dogters), ook deurentyd in ag geneem te word wanneer die aard van prestasiedruk ondersoek word.

2.6.3 Omgewingsfaktore

Daar is ook etlike omgewingsfaktore wat kinders se prestasie en/of ervaring van prestasiedruk kan beïnvloed. Hier word veral verwys na die faktore wat deur die omgewing bepaal word, naamlik kulturele verskille, die skoolopset en die portuurgroep.

2.6.3.1 Geslags- en kulturele verskille

Vervolgens sal die moontlike verskille tussen seuns en dogters se belewing van prestasiedruk, sowel as die uitwerking van kulturele verskille bespreek word.

Volgens Aziz et al. (2011) vra tienermeisies dikwels hul vriende vir raad en hulp om hul emosies te beheer, terwyl tienerseuns dit hoegenaamd nie doen nie. Meisies ervaar vriendskapsverhoudings en hoe hulle hierdie verhoudings hanteer as baie belangrik, ook vir hulle selfbeeld. Volgens Akhtar en Aziz (2013) blyk dit dat die portuurgroep 'n groter invloed op meisies se akademiese prestasie sal hê as op dié van seuns. Dit impliseer dus dat meisies waarskynlik aanvaarding sal soek op grond van hulle prestasies en dus makliker gebukkend kan gaan onder prestasiedruk.

Aziz et al. (2011) bevind dat daar meer druk van ouers op Pakistani-seuns is en skryf dit toe aan die feit dat hulle samelewing van mans verwag om vir hulle gesin te kan sorg.

Ander redes is moontlik die feit dat ouers nie wil hê die kinders moet by terroriste-aktiwiteite betrokke raak nie, sowel as die feit dat die seuns vir die uithuisige take verantwoordelik is, terwyl die dogters tuis bly en take daar vervul. In 'n ander studie is daar ook bevind dat seuns hoër vlakke van ervaarde sin vir onbevoegdeheid by die skool ervaar (Pilkauskaite-Valickiene et al., 2011). Dit blyk dus dat dogters meer beskermend grootword en moontlik nie soveel druk ervaar om buite die huis te funksioneer nie, alhoewel dit weereens nou saamhang met die kulturele verskille.

Volgens Salmela-Aro et al. (2009) het vorige studies bewys dat dogters selfs in vroeë adolessensie 'n groter mate van matige tot ernstige depressie en skooluitbranding beleef as seuns. Voorts blyk dogters skolasties beter te vaar as seuns en heg hulle ook meer waarde aan akademiese prestasie as seuns. Hulle ervaar egter meer stres en geïnternaliseerde simptome as seuns (Salmela-Aro et al., 2009), moontlik as gevolg van die feit dat meisies meer daarop ingestel is om ander tevrede te stel. Kulturele verskille en die verskillende rolle wat onderskeidelik deur seuns en meisies binne die kultuur gespeel word, behoort dus deurentyd in ag geneem te word. Dit impliseer dat seuns en meisies se blootstelling aan en beleving van prestasiedruk sal verskil.

Volgens Kim et al. (2013) en Quach et al. (2013) skep kulturele, politieke en ekonomiese faktore in China 'n omgewing wat ouers daarvoor verantwoordelik hou om kinders leiding te gee ten einde hoër akademiese prestasie te behaal. In die Chinese kultuur genereer 'n gebrek aan sukses ook kritiek vanuit die gemeenskap en het gevoel

van skaamte tot gevolg vir die kind en sy ouers. Dit is dus duidelik dat Chinese kinders se prestasies 'n groot invloed op hul gesin se sosiale status het en impliseer dat hulle waarskynlik meer prestasiedruk sal ervaar ten einde beter prestasie te bewerkstelling om sodoende die gesin se sosiale status te verhoog.

Kim et al. (2013) meld voorts dat die Chinese kultuur baie klem plaas op akademiese prestasie en gesinspligte, en dat dit twee wyses is waarop adolessente eer aan hulle gesin kan bring. Daar is voorts bevind dat hierdie adolessente hoër vlakke van emosionele versteurings soos angs en depressie sowel as 'n laer selfbeeld ervaar as hulle Amerikaanse eweknieë (Kim et al., 2013; Quach et al., 2013), moontlik as gevolg van die feit dat hulle deurentyd in verskeie funksioneringsareas moet “presteer” om aanvaar te voel. Asiatiese ouers plaas baie druk op hulle kinders om hulle gevoelens van skaamte te internaliseer (Kim et al., 2013) en impliseer dus dat daar van die kinders verwag word om altyd sterk en in beheer te wees. Kinders se huislike omgewing, met spesifieke verwysing na kulturele oortuigings, kan gevolglik 'n groot uitwerking op kinders se ontwikkeling hê. 'n Studie deur Cokley (2015) dui inderdaad daarop dat die wyse waarop kinders opgevoed word, met spesifieke verwysing na sosio-ekonomiese klas en kultuur, hulle akademiese prestasie negatief beïnvloed. Waar Europese kinders se akademiese selfbeeld regstreeks verband hou met hulle akademiese prestasie, is dit egter nie die geval met die Afro-Amerikaanse kinders nie, grootliks as gevolg van negatiewe skoolervarings op grond van misplaaste prioriteite en wanpersepsies rakende rassisme (Cokley, 2015). Die aanname kan gemaak word dat hierdie

verskynsel ook in Suid-Afrika sigbaar kan wees op grond van die land se apartheidsgeskiedenis.

2.6.3.2 Skoolmilieu

Die skoolopset voorsien nie net akademiese kennis nie, maar is ook 'n plek waar verskillende emosies, positief en negatief, te voorskyn tree en ontwikkel (Pilkauskaite-Valickiene et al., 2011) en verskaf 'n belangrike ontwikkelingskonteks vir kinders en adolessente. Dis dan ook in hierdie konteks waar kinders baie druk ervaar om te presteer en uitbranding dikwels plaasvind. Verskeie outeurs in Pilkauskaite-Valickiene et al. (2011) definieer skoolverwante uitbranding as skoolverwante gevoelens van spanning, en meer spesifiek chroniese moegheid as gevolg van oormatige skoolwerk (Pilkauskaite-Valickiene et al., 2011). Resultate van 'n studie deur Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen en Jokela (in Pilkauskaite-Valickiene et al., 2011) toon dat 'n negatiewe skoolklimaat skoolverwante uitbranding bevorder. Cokley (2015) het ook bevind dat 'n ongunstige skoolklimaat laer akademiese prestasie tot gevolg het.

2.6.3.3 Onderwysers se rol

Onderwysers speel 'n belangrike rol in kinders se siening oor hulleself, veral in die klaskameropset, en vorm gevolglik ook deel van hulle omgewing. Molepo, Maunganidze, Mudhovosi en Sodi (2010) meen dat onderwysers se opinie van kinders tydens die begin van hulle skoolopvoeding moontlik hulle skolastiese sukses kan

voorspel. Hierdie stelling word beaam deur Cokley (2015). Dit impliseer dat wanneer onderwysers kinders as potensiele presteerders sien, hulle 'n groter kans op skoolastiese sukses het, aangesien die onderwysers geloof het in die kind se vermoë. Voorts meen Smith et al. (2007) dat kinders wat hulle sportafrigters as ondersteunend ervaar, hul sport meer geniet en laer angsvlakke op die sportveld ervaar. Onderwysers, dikwels ook sportafrigters by die skool, vervul gevolglik 'n belangrike rol ten opsigte van kinders se siening van hulle eie potensiaal.

Eccles (1999) meen dat onderwysers in die intermediêre fase 'n hoër standaard gebruik om kinders te evalueer as grondslagfase onderwysers, wat 'n outomatiese afname in kinders se punte tot gevolg het en 'n gevolglike laer selfbeeld en akademiese motivering. Voorts plaas die omgewing in hierdie fase baie klem op kompetisie, sosiale vergelyking en self-evaluering, juis wanneer kinders baie intens op hulself fokus.

'n Verdere aspek wat kommer wek, is die feit dat skole en veral onderwysers, erge druk ervaar om aan departementele standaarde te voldoen. Rose en Rogers (2012) stel dit soos volg: "... children are under intense and perhaps excessive pressure from the policy-driven demands of their school and the commercially-driven values of the wider society" (p. 51). Die departementele standaarde in Suid-Afrika word gestel deur die jaarlikse nasionale (ANA-) en jaarlikse provinsiale (APA-) assesserings wat Graad 3- en Graad 6-kindere twee maal per jaar moet aflê (*The Citizen*, 2015). Marais (2015) meen egter dat die aflê van die ANA-assesserings wat aanvanklik ten doel gehad het om

kinders se kennis te meet, ongelukkig verander het in die wyse om die onderwysers se bekwaamheid te bepaal en kan gevolglik die druk verhoog op kinders om te presteer. Rose en Rogers (2012) noem dit “top-down pressure” (p. 48) en stel dit dat onderwysers waarskynlik enigiets sal doen om die druk van bo te kan hanteer. By implikasie kan die afleiding gemaak word dat hierdie tipe druk wat onderwysers ervaar, kan bydra tot verhoogde druk op kinders om te presteer.

2.6.3.4 *Portuurgroep*

Groepe het vasgestelde norme, of standaarde, van gedrag wat van toepassing is op al die lede van die groep en wat druk op die lede kan plaas om tot hierdie norme te konformeer (Kail & Cavanaugh, 2007). Volgens Aziz et al. (2011) vorm die portuurgroep 'n bron van affeksie, simpatie en begrip, sowel as 'n plek vir eksperimentering waar 'n poging om die self te ontdek gemaak kan word, aangesien hulle hier onafhanklik van ouers funksioneer.

Portuurgroepdruk kan dus beide 'n positiewe en negatiewe uitwerking op kinders hê, afhangende van die groepsnorme (Kail & Cavanaugh, 2007). Akhtar en Aziz (2013) meld egter dat druk uit die portuurgroep 'n negatiewe uitwerking op die akademiese prestasie van universiteitstudente het in vergelyking met ouerdruk wat die prestasie positief beïnvloed. Hoewel die ouerdruk 'n positiewe uitwerking in akademiese prestasie gehad het (soos hierbo bespreek), sal dit waarskynlik afhang van die mate waarin en

wyse waarop die ouers druk toepas. Die portuurgroep se invloed op kinders begin verhoog soos wat hulle adolessensie nader.

Verbondenheid met maats is van die belangrikste verhoudings wat in die kinderjare gevorm word wanneer kinders smag na ondersteuning en aanvaarding (Han & Kim, 2012). Gewildheid al dan nie het dus 'n betekenisvolle invloed op selfbeeld, en kan skaamte veroorsaak (Han & Kim, 2012). Daar blyk 'n positiewe verband te wees tussen portuurgroepondersteuning en 'n gesonde self. Positiewe portuurgroepondersteuning met 'n gevolglike beter selfbeeld impliseer dus beter prestasie en konstruktiewe hantering van prestasiedruk, veral in die adolessentefase wanneer selfbeeld waarskynlik 'n probleem raak as gevolg van kinders se krisis met selfidentiteit in hierdie fase.

2.6.3.5 *Sosio-ekonomiese status*

Volgens Kail en Cavanaugh (2007) word 'n hoër sosio-ekonomiese status dikwels geassosieer met beter geleerdheid. Ouers met minder geleerdheid in die laer sosio-ekonomiese klas is gewoonlik in werksposisies waar hulle opdragte van ander ontvang. Wanneer hulle dan tuis is, word die rolle omgeruil en deel hulle die opdragte uit. Hulle is dus ook meer beherend en afkrakend. Ouers in die lae sosio-ekonomiese klas se stresvlakke is ook dikwels hoër as gevolg van beperkte inkomste en min energie of tyd om aan die kinders te spandeer. Verblyf is ook gewoonlik in minder goeie gebiede waar dwelms, geweld en misdaad aan die orde van die dag is, wat opsigself 'n ekstra

kopseer vir ouers is. Gevolglik word onmiddellike gehoorsaamheid verwag ten einde hulle kinders in die gevaarlike buurte te beskerm (Kail & Cavanaugh , 2007). Dit impliseer dat kinders in 'n laer sosio-ekonomiese klas waarskynlik meer prestasiedruk ervaar; eerstens omdat ouers nie tyd het om huiswerksupervisie te verleen nie en tweedens omdat ouers 'n beter toekoms vir hulle kinders wil sien.

2.6.4 Konstruktiewe hantering van omgewingseise

Die wyse waarop die kinders druk waarneem en hanteer, word grootliks beïnvloed deur hulle kennis van 'n veld, vorige ervarings en blootstellings, sowel as vorige suksesse en mislukkings. Plug et al. (2009) meld in die definisie van motivering dat motivering afhang van die stimulussituasie. Dit impliseer dat die stimulussituasie dus ook 'n belangrike rol sal speel in die hantering van prestasiedruk. Ter verheldering van die konsep sal 'n wiskundetoets of -eksamen as die stimulussituasie gebruik word. Wanneer 'n kind byvoorbeeld wiskundige konsepte maklik verstaan, kan 'n wiskundetoets of -eksamen as 'n uitdaging gesien word, terwyl 'n kind wat sukkel om die konsepte te verstaan en te implementeer, maar steeds hard werk om dit te bemeester en dan telkens swak doen in die toetse, die situasie as stresvol ervaar. Suksesvolle hantering van die omgewingseis kan die balans herstel, terwyl mislukking fisiologiese, psigologiese en gedragsprobleme tot gevolg kan hê (Pekalski, 2001).

Terugvoer uit die omgewing vorm ook deel van die sisteem en kan kinders se toekomstige besluite en beleving beïnvloed. Suksesvolle ervarings in verskeie funksioneringsareas kan kinders 'n gesonde, positiewe siening van hul bevoegdheid gee, sowel as 'n positiewe houding teenoor leer en deelname in lewensaktiwiteite en ander uitdagings (Eccles, 1999). Dit impliseer dat kinders wat 'n gesonde selfbeeld het en bevoeg voel om uitdagings te hanteer, waarskynlik gemotiveer sal word deur omgewingseise soos goeie akademiese prestasie, omdat hulle dit as 'n uitdaging beleef. Die aanname kan voorts gemaak word dat hulle waarskynlik ook vertrouwd is met konstruktiewe “coping-”meganismes, wat die negatiewe uitwerking van prestasiedruk kan verminder.

2.7 GEVOLGE VAN PRESTASIEDRUK

O'Rourke et al. (2011) meen dat die gevolg van prestasiedruk bepaal sal word deur die rede vir druk en stel die vraag: “What is the child being pressured to do?” (p. 399). Om gedruk te word om maksimale insette te lewer en selfverbetering te bewerkstelling kan positiewer gevolge hê as wanneer druk toegepas word om beter as ander te wees, deels omdat die uitkomst verskil in die mate van beheerbaarheid daarvan. In die laasgenoemde geval waar die doel is om beter as ander te wees, is die mate van beheerbaarheid van die situasie minder, wat impliseer dat die negatiewe uitwerking van prestasiedruk moontlik ervaar sal word.

Die persone wat die druk toepas blyk egter nie bewus te wees van hierdie negatiewe uitwerking nie, aangesien kinders voortdurend meer ontoereikend voel ten opsigte van gelewerde prestasies, wat dan figureer as depressie, angs en gedragsprobleme soos onttrekking sowel as rebelsheid. Dit is dan ook veral die negatiewe druk veroorsaak deur outokratiese beheer deur ouers (Duchesne & Ratelle, 2010) wat gedragsprobleme en gemoedsversteurings, soos depressie en angs (Chen et al., 2003; Kim et al., 2013; Quach et al., 2013) kan vererger, aangesien dit emosionele onvoltooidhede of ontoereikendheid tot gevolg het. Daar is ook weinig literatuur wat die uitwerking van druk om te presteer as positief beskryf, behalwe in die geval van bemeesteringsgedrewe motivering (Duchesne & Ratelle, 2010; Lam & Ducreux, 2013; O'Rourke et al., 2011). Dit impliseer dat die uitwerking van druk om te presteer, veral wanneer die einddoel oorwinning of beste prestasie in 'n groep eerder as taakbemeestering is, merendeels as negatief ervaar word, en kinders waarskynlik negatief daarop sal reageer.

Eccles (1999) meld dat kinders wat reeds vroeg leerprobleme in die skool ervaar, 'n groter risiko het om korttermyn- en langtermyn gedragsprobleme, sowel as akademiese en psigiatryse probleme te ontwikkel. Dit wil dus voorkom asof uitbranding, angs en gedragsprobleme wesenlike gevolge van oormatige prestasiedruk kan wees. Onrealistiese druk op kinders, of bloot net negatiewe druk om te presteer, sonder die vermoë tot selfregulering sal dus kinders se selfkonsep en gevoel van selfdoeltreffendheid negatief beïnvloed. Prestasiedruk kan ook aanleiding gee tot perfeksionisme wat beskryf kan word as uiters hoë prestasieverwagtinge en word soms

na verwys as hoë persoonlike standaarde (Eum & Rice, 2011) ten einde aanvaar te word deur die omgewing. Die mees algemene gevolge van prestasiedruk sal vervolgens bespreek word.

2.7.1 Depressie

Kinders wat hulself gedurende die laerskooljare as onbevoeg ervaar in akademie, sosiale omstandighede en ander domeine, soos sport, musiek en drama, rapporteer meer dikwels depressie en sosiale isolasie, sowel as woede en aggressie (Eccles, 1999). Volgens Gous en Gous (2009) kan ooreising op enige gebied (soos in die geval van prestasiedruk), 'n ouerlike opvoedingstyl waar basiese behoeftes soos veiligheid, erkenning en aandag, misken word, of wat van kritiek en dreigemente gebruik maak, depressie veroorsaak. Perfeksionisme, angstigheid en 'n negatiewe selfbeeld word ook as snellers vir depressie gesien. Dit is ook moontlik dat kinders met aangeleerde hulpeloosheid en ontoereikende probleemoplossingsvaardighede maklike slagoffers van depressie kan wees. Daar is reeds vroeër aangedui dat al hierdie faktore positief verband hou met prestasiedruk en dus kan aanleiding gee tot depressie.

2.7.2 Angs

Duchesne en Ratelle (2010) verbind 'n gevoel van verwerping of oordeel en gevolglike skaamte met angs, wat gepaardgaan met prestasiegedrewe doelwitstelling na aanleiding van outokratiese ouerbeheer en 'n beherende ouerskapstyl. Dit word deur Akhtar en Aziz (2011) beaam. Opgewondenheid om 'n taak te bemeester kan dus later in angstigtheid verander indien 'n negatiewe reaksie, komende van ouers, voortdurend beleef word en kinders voel dat hulle faal. Smith stel dit egter dat 'n klimaat van bemeestering moontlik angs kan verlaag (Smith et al., 2007). Voorts meld Duchesne en Ratelle (2010) dat gesonde ouerbetrokkenheid 'n behoefte aan taakbemeestering eerder as prestasie by kinders ontwikkel, wat tot gevolg kan hê dat kinders take as 'n uitdaging eerder as 'n bedreiging ervaar, en daarom ook meer gemotiveerd sal wees om take aan te pak.

Gous en Gous (2009) meld dat sommige kinders van geaardheid angstiger is en sukkel om omgewingseise te hanteer. Prestasiedruk sal moontlik hulle angsvlakke verder verhoog. Verlaging van angs deur evaluerende druk te verlaag word egter geassosieer met beter sportervarings by kinders (O'Rourke et al., 2011). Verhoogde ouerlike warmte blyk ook 'n positiewe uitwerking op akademiese prestasie en 'n negatiewe uitwerking op angsvlakke te hê

2.7.3 Perfeksionisme

Prestasiedruk kan ook aanleiding gee tot perfeksionisme wat beskryf kan word as uiters hoë prestasieverwagtinge. Daar word soms na verwys as hoë persoonlike standarde (Eum & Rice, 2011) ten einde aanvaar te word deur die omgewing. Die wisselwerking tussen prestasieverwagting en selfevaluasie bepaal die uitwerking van perfeksionisme op uitvoering. Wanneer kinders hul eie selfbeeld vergelyk met die onrealistiese ideale selfbeeld wat ouers verwag, besef hulle vinnig dat dit moeilik haalbaar is. Dit kan aanleiding gee tot aangeleerde hulpeloosheid waar kinders in 'n maalkolk van negatiewe selfspraak verval, soos “niks gaan werk nie” of “ek kan niks ooit reg doen nie” (Gous & Gous, 2009).

Volgens Rice and Ashby (2007) word hoë vlakke van prestasieverwagting gekombineer met lae vlakke van negatiewe selfevaluasie “aanpasbare perfeksionisme” genoem, terwyl “wanaangepaste perfeksionisme” gekenmerk word deur uiters hoë prestasieverwagtinge en ekstreme selfblaam wanneer die behaling van standarde misluk. Dit impliseer dus dat perfeksionisme onrealistiese “should be-” en “should not be-” gedagtes tot gevolg kan hê, veral in die middelkinderjare wanneer emosionele selfevaluasie nog nie gevestig is nie en grootliks afhang van die omgewing se terugvoer. Dit sal waarskynlik veroorsaak dat kinders goeie, of eerder perfekte, prestasie as 'n maatstaf vir aanvaarding sal ervaar.

2.7.4 Probleemgedrag

Aziz et al. (2011) dui 'n positiewe verband tussen aggressiwiteit en die ervaring van groepsdruk aan. Dit blyk voorts dat kinders wat 'n gevoel van verwerping beleef, hetsy deur ouers, hul onderwysers of hul portuurgroep, dikwels ander kinders boelie as gevolg van opgeboude frustrasie (Bibou-Nakou, Tsiantis, Assimopoulos, Chatzilambou & Giannakopoulou, 2012). Bibou-Nakou et al. (2012) beaam dit deur te meld dat daar 'n positiewe verband is tussen boeliegedrag en sosiale en emosionele probleme, en bevestig deur Snyder, Broker, Patrick, Schrepferman en Stoolmiller (2003). Dit impliseer dat prestasiedruk, wat sosiale en emosionele probleme tot gevolg kan hê, boeliegedrag kan bevorder.

Bibou-Nakou et al. (2012) toon egter voorts aan dat die omgekeerde ook waar is en dat kinders wat nie presteer nie, dikwels ook slagoffers van boelies is, aangesien hulle hulself as "nie goed genoeg" ervaar nie, en dan by implikasie bloot toelaat dat ander hulle boelie. Snyder et al. (2003) meen dat kinders dikwels ook later as volwassenes geboelie word. Dit kan moontlik verreikende gevolge vir latere verhoudings inhou waar kinders hulself oral as slagoffers ervaar en moontlik vatbaarder sal wees vir ander vorme van swak behandeling. Die aanname kan gemaak word dat prestasiedruk op kinders, hetsy van ouers, onderwysers of die omgewing enersyds kinders se boeliegedrag, maar ook andersyds hulle kwesbaarheid daarvoor, kan beïnvloed.

2.7.5 Stres/Uitbranding

Suldo, Shaunessy en Hardesty (2008) meld dat stres 'n duidelike risikofaktor is vir psigopatologie soos angs en depressie sowel as vir akademiese onderprestasie. Stres is die voorloper van uitbranding. Uitbranding verwys na 'n emosionele uitputting wat veroorsaak word deur oormatige omgewingseise met te min selfervaarde persoonlike bronne om aan die eise te voldoen (Plug et al., 2009; Salmela-Aro et al., 2009). Plug et al. (2009) meld nog simptome soos depersonalisasie en 'n afname in kinders se algemene prestasie, terwyl Salmela-Aro et al. (2009) meen dat skooluitbranding die gevolg is van te hoë skoolverwagtinge, siniese houdings teenoor skool en gevoelens van onbevoegdheid as student. Hulle navorsing het voorts bewys dat suksesgeoriënteerde leerders hoër vlakke van skooluitbranding ervaar as hulle bemeesterings- of leergeoriënteerde eweknieë.

Skooluitbranding is ook 'n sterk voorspeller vir depressiewe simptome (Salmela-Aro et al., 2009), terwyl depressiewe simptome en skooluitbranding dit waarskynlik moeiliker maak om akademiese doelwitte te bereik wat weer 'n negatiewe impak op skooluitbranding het (Salmela-Aro et al., 2009). Dit impliseer dat prestasiedruk skooluitbranding en depressie tot gevolg kan hê, aangesien kinders wat gebuk gaan onder hierdie tipe druk dikwels ervaar dat die akademiese eise wat aan hulle gestel word onbereikbaar is.

2.8 PRESTASIEDRUK IN VERSKILLENDEN ONTWIKKELINGSFASES

Vervolgens word prestasiedruk in die verskillende ontwikkelingsfases bespreek.

Volgens Putter (in Pekalski, 2001) en Boeree (2006) is Erikson se agt fases van ontwikkeling wat die hele lewensloop van die mens insluit ook 'n potensiële bron van stres, aangesien die moontlikheid bestaan dat 'n individu nie daarin gaan slaag nie en dus verwerping kan beleef wat op sy beurt emosionele en sosiale ontwikkeling negatief kan beïnvloed (Pedersen et al., 2007).

Fase	Psigososiale Krisis	Betekenisvolle verhoudings	Psigososiale modaliteit	Psigososiale voordeel	Wanaanpassing & distorsies
Baba (0-1) I	Vertroue vs. Wantroue	Moeder	Om te kry, om te gee	Hoop Geloof	Sensoriese distorsie – onttrekking
Kleuter (2-3) II	Outonomie vs. skaamte/twyfel	Ouers	Om vas te hou, om te laat gaan	Wil Determinasie	Impulsiwiteit – kompulsiwiteit
Voorskoler (3-6) III	Inisiatief vs. Skuldgevoelens	Gesin	Om iets na te jag, om te speel	Doelgerig Waagmoed	Roekeloos – geïnhibeer
Middelkindere (7-12) IV	Arbeidsaamheid vs. minderwaardigheid	Buurt, skool	Om te voltooi, om te konsolideer	Bevoegdheid	Vaardigheid – inferior
Adolesensie (12-18) V	Ego-identiteit vs. Rolverwarring	Portuurgroep Rolmodelle	Om jouself te wees, om van jouself te deel	Betroubaarheid Lojaliteit	Fanatisme vs. Verwerping
<i>Vir die doeleindes van hierdie studie word slegs die eerste vyf fases genoem</i>					

Figuur 9: Fases van sosiale ontwikkeling volgens Erikson (Boeree, 2006)

Vervolgens sal die vroeë kinderjare, middelkinderjare en adolessensie bespreek word. Die vroeë middelkinderjare en die adolessentefase sal net kortliks bespreek word ten einde die middelkinderjare te verhelder.

2.8.1 Die vroeë kinderjare

Volgens Erik Erikson se ontwikkelingsfases is dit die derde fase van psigososiale ontwikkeling en sluit dit kinders tussen drie- en sesjarige ouderdom in. Die belangrike ontwikkelingstaak wat voltooi moet word, is die een van inisiatief versus skuldgevoelens (Papalia & Feldman, 2012; Boeree, 2006). Hoewel kinders in hierdie ouderdomsgroep al hoe meer wil doen, raak hulle ook sensitiewer vir aanvaarding. Volgens Papalia en Feldman (2012) ontwikkel kinders wat leer om hierdie teenstrydige drange te reguleer die eienskap van doelgerigtheid en waagmoed, en die bevinding word deur Boeree (2006) beaam.

Ouers speel in belangrike rol in hierdie fase omdat hulle die ontwikkeling van inisiatief kan aanmoedig deur kinders 'n kans te gee om hulle idees uit te leef (Boeree, 2006). Die aanvaarding en aanmoediging van fantasie, nuuskierigheid en verbeeldingspel is uiters belangrik, aangesien dit vir kinders 'n veilige omgewing skep om 'n toekomstige situasie in hulle verbeelding te skep; een wat nie in die hier en nou 'n realiteit is nie. Volgens Boeree (2006) is dit ouers se sosiale verantwoordelikheid om kinders aan te

moedig “om groot te word, en nie meer ’n baba te wees nie”. Wanneer dit egter te hardvorig en haastig gedoen word, kan kinders leer om skuldig te voel oor hulle gevoelens.

Te veel inisiatief en te min skuldgevoelens gee egter aanleiding tot ’n wanaangepaste geneigdheid wat Erikson *waaghalsigheid* noem (Boeree, 2006). Volgens die huidige navorser sal so ’n persoon tot enige uiterste gaan om in sy doel te slaag sonder om skuldig te voel oor enige verlies wat ander ly. Die ander kant is egter wanneer kinders te veel skuldgevoelens ontwikkel, en Erikson noem hierdie wanaanpassing *inhibisie*. Volgens Boeree (2006) sal geïnhibeerde kinders nie sommer waag nie, want dan is daar geen kans vir mislukking nie en ook niks om oor skuldig te voel nie.

’n Goeie balans tussen inisiatief en skuldgevoelens lei dus tot doelgerigtheid of waagmoed wat baie belangrik is vir kinders se emosionele en sosiale sowel as akademiese funksionering. Die aanname kan gemaak word dat prestasiedruk waarskynlik eerder oorontwikkelde skuldgevoelens tot gevolg sal hê omdat dat kinders aanhoudend voel dat hulle pogings nie goed genoeg is nie.

Wanneer sogenaamde *speel* as ’n aktiwiteit in die vroeë kinderontwikkeling weggeneem word, sal dit noodwendig weer later ’n behoefte raak, aangesien die ontwikkelingsbehoefte wat vervul moes word deur speel onontwikkeld gelaat is

(Marano, 2004). Kinders wat dus in hulle ontwikkeling tot en met vroeë volwassenheid gedruk word om perfek te wees, ervaar iewers in volwassenheid weer die behoefte om hulself te ontdek en sal dan eers hulle kindwees wil uitleef.

2.8.2 Die middelkinderjare

In hierdie ondersoek word daar spesifiek gefokus op die middelkinderjare wat volgens die meeste ontwikkelingsteorieë strek van ses- tot twaalfjarige ouderdom, en dus die laerskooljare beslaan. Eccles (1999) verwys na hierdie fase as die middelkinderjare en vroeë ontwikkelingsteorieë en noem ook dat dit 'n tyd van belangrike ontwikkelingsverbeterings is wat kinders se selfidentiteit vaslê, wat deur Boeree (2006) beaam word. Tydens hierdie ontwikkelingsfase kry kinders die geleentheid om bevoegdhede te beoefen en belangstellings uit te oefen, en 'n gesonde selfvertroue te ontwikkel wat tot gevolg sal hê dat hulle voel dat hulle wêreld kan bemeester en beheer.

Die middelkinderjare word veral gekenmerk deur die behoefte aan aanvaarding deur die omgewing op grond van bekwaamheid (Freud, Erikson, Piaget, Maslow, Kohut, Kegan, Perls en McConville in Wheeler & McConville, 2002) ten opsigte van, byvoorbeeld, alledaagse take en vaardighede, skoolwerk, buitemuurse aktiwiteite en interpersoonlike verhoudings (Boeree, 2006). Op grond van die rol van blootstelling en ervaring ten einde 'n gevoel van bekwaamheid te bereik, blyk dit belangrik te wees om die uitwerking

van prestasiedruk in hierdie fase te ondersoek, aangesien druk om te presteer volgens Pekalski (2001) loodreg teen die gevoel van bekwaamheid kan inwerk en gesonde emosionele en sosiale ontwikkeling negatief kan beïnvloed.

Eccles (1999) meen dat kinders gedurende hierdie jare 'n persoonlike identiteit, 'n selfkonsep en 'n oriëntasie skep ten opsigte van prestasie wat 'n betekenisvolle rol in hul sukses in skool, werk en die lewe speel. Hulle begin ook hulself meet teen die verwagtinge van ander, vergelyk hul prestasies met dié van hulle portuurgroep, en ontwikkel vooropgestelde maniere om te reageer op uitdagings en leergeleenthede.

Die kombinasie van drie sleutelemente beïnvloed kinders se selfvertroue en deelname aan take en aktiwiteite gedurende die middelkinderjare, naamlik (1) kognitiewe veranderinge wat kinders se vermoë verhoog om op hulle eie suksesse en mislukkinge te reflekteer; (2) 'n verbreding van kinders se wêreld om hulle portuurgroep in te sluit; en (3) blootstelling aan sosiale vergelyking en kompetisie in die skool en in portuurgroepe (Boeree, 2006; Eccles, 1999). Die aanname kan gemaak word dat al drie die bogenoemde sleutelemente deur prestasiedruk beïnvloed sal word, aangesien kinders waarskynlik meer gefokus sal wees op hulle mislukkinge wat dan weer makliker 'n gevoel van sosiale verwerping tot gevolg kan hê.

Verskeie ontwikkelingsteorieë, onder andere dié van Freud, Erikson, Piaget, Maslow, Kohut, Kegan, Perls en McConville (Wheeler & McConville, 2002), bevestig voorts die belang van interaksie met die omgewing, dus ook van die ouers, tydens die middelkinderjare en dit word beaam deur Boeree (2006). In hierdie ontwikkelingsfase is ouers die belangrikste rolspelers in kinders se opvoeding en ontwikkeling (Molepo et al., 2010). Boeree (2006) meen egter dat die breër sosiale omgewing net so 'n belangrike rol speel: ouers moet aanmoedig, onderwysers moet omgee en die portuurgroep moet kinders aanvaar. Volgens Erikson is die belangrikste ontwikkelingstaak vir kinders tydens die middelkinderjare om 'n gevoel van gebalanseerde bekwaamheid te ontwikkel (Louw et al., 1998; Wheeler & McConville, 2002; Boeree, 2006) wat grotendeels gebaseer is op aanvaarding deur die omgewing bestaande uit ouers, onderwysers en die portuurgroep.

In hierdie fase ontwikkel kinders ook 'n sin vir selfbeeld en individualiteit, waar hulle hulself met ander vergelyk en bewus word van die feit dat hulle met sekere take sal slaag en met ander sal misluk (Eccles, 1999). Volgens die huidige navorser is dit egter dikwels die omgewing dat die grootste klem op prestasie plaas en kinders onbekwaam laat voel. In dieselfde verband meen Boeree (2006) dat indien kinders te min sukses bereik as gevolg van te streng ouers en onderwysers of verwerpende vriende, sal hulle 'n gevoel van minderwaardigheid of onbekwaamheid ontwikkel. Hierdie afleiding sluit aan by die uitwerking van te veel prestasiedruk.

Freud, 'n psigoanalisis, beskryf die middelkinderjare-fase in sy ontwikkelingsteorie as die latente fase wat gerig word deur biologiese dryfkrag van die self, terwyl Piaget (1926) daarna verwys as die konkrete operasionele fase. Maslow ervaar liefde en affiliasie as die belangrikste waar die kind betrokke raak by interpersoonlike verhoudings en aanvaarding dus 'n behoefte is. Kohut is dit eens dat "twinskap" in hierdie fase plaasvind (Maslow, 1954). Kegan beskryf die middelkinderjare as die interpersoonlike fase, wat aanhaak by Erikson se gedagtes rondom die gevoelens van bekwaamheid versus minderwaardigheid, wat ook beaam word deur Perls se beskrywing van die fase as konsentrasie versus defleksie. Hierdie fase word deur McConville as die "embedded self period" beskryf waar die kind nog sterk deel vorm van die gesin, en aanvaarding en 'n gevoel van bekwaamheid veral in die gesinsopset belangrik is (Wheeler & McConville, 2002), beaam deur Boeree (2006). Boeree (2006) meen egter dat die portuurgroep se rol in hierdie fase nie onderskat moet word nie.

In hierdie fase word kinders se ontwikkeling gelei deur basiese psigologiese behoeftes om bekwaamheid, outonomie en gebondenheid te verkry (Boeree, 2006; Eccles, 1999). Hulle soek dan ook geleenthede om nuwe vaardighede te bemeester en te demonstreer, om onafhanklike besluite te neem en hul eie gedrag te beheer, en om goeie sosiale verhoudings met vriende en volwassenes buite die gesin te vorm Boeree (2006). Eccles (1999) meld voorts dat die blootstelling aan formele skoling en georganiseerde aktiwiteite kinders bekendstel aan nuwe sosiale rolle waarin hulle sosiale status verwerf op grond van hulle vaardighede en prestasies, wat Boeree (2006) beaam. Hoe later in die middelkinderjare-fase, hoe belangriker raak aanvaarding van

die portuurgroep (Boeree, 2006; Eccles, 1999). Dit impliseer dat ouers se invloed in kinders se lewe moontlik afneem soos wat kinders adolessensie nader, en problematies kan wees, veral indien die portuurgroep se waardes en norme teenstrydig is met dié van ouers en die samelewing.

2.8.3 Adolessensie

Daar gaan net kortliks verwys word na die adolessentefase, aangesien dit nie die fokus van die studie is nie. Dit kan egter wel ter verheldering dien vir die uitwerking van die ontwikkeling tydens middelkinderjare op kinders in die adolessentefase.

Aziz et al. (2011) glo dat 'n soeke na aanvaarding deur die portuurgroep deel is van enige kind se sosiale ontwikkeling, maar soos hulle ouer word en in adolessensie inbeweeg, raak dit belangriker. Kinders in hierdie ouderdomsgroep se selfbeeld ontwikkel deur die interaksie met betekenisvolle ander in hulle lewe (Lam & Ducreax, 2013). Dit word ook gekenmerk deur vinnige fisieke, psigologiese en sosiale veranderinge (Salmela-Aro et al., 2009; Boeree, 2006)). Volgens Erikson is die ontwikkelingstaak wat in hierdie fase om ego-identiteit te bereik en rolverwarring te vermy (Boeree, 2006). Ego-identiteit verwys daarna dat kinders weet wie hulle is en hoe hulle in die res van die samelewing inpas, en is juis belangrik in adolessensie, aangesien kinders tydens hierdie fase meer bekend raak met die wêreld buite die huis

en hulle ouers se waardes, norme en raad begin bevraagteken. 'n Behoefte begin ook ontwikkel vir raad van vriende wat hulle verstaan en met hulle simpatiseer (Aziz et al., 2011)

Die goedkeuringsmotief raak dan outomaties funksioneel as gevolg van die feit dat dit 'n behoefte is van psigologiese satisfaksie (Aziz et al., 2011). By implikasie kan 'n gebrek aan identiteit wat 'n sterker gevoel van verwerping tot gevolg het, en waarskynlik sal vorm as gevolg van die mislukte voltooiing van die ontwikkelingstaak in die middelkinderjare (gevoel van bekwaamheid), egter 'n negatiewe invloed op 'n gevoel van aanvaarding hê. Dit kan tot gevolg hê dat kinders sal konformeer tot die waardes en norme van enige groep waar hulle aanvaar voel, wat beaam word deur Boeree (2006). Die aanname kan dus gemaak word dat daar 'n positiewe verband tussen prestasiedruk, en die gevolglike gevoel van mislukking, en 'n gevoel van verwerping en onbekwaamheid sal wees.

Volgens Aziz et al. (2011) verskil die definisie vir 'n vriend in die middelkinderjare en in adolessensie. In die middelkinderjare verwys dit na iemand met wie jy kan speel, maar in adolessensie verwys dit na gemeenskaplike waardes en belangstellings en iemand wat vertrou kan word met persoonlike inligting. Dit verduidelik waarom adolessente so kwesbaar is vir aanvaarding deur hul portuurgroep, waarom en die meeste studies hieroor op hierdie ouderdomsgroep onderneem word.

Pekalski (2001) meen dat adolessente aan sport deelneem vir die intrinsieke waarde van die spel, aangesien die sport geniet word, portuurgroepaanvaarding ervaar word en hulle 'n gevoel van fisieke en psigologiese welsyn beleef. Hy meld voorts dat wanneer atlete positiewe, bedagsame en sensitiewe ondersteuning deur ouers, vriende en afrigters ontvang, dit verhoogde selfwaarde, 'n gevoel van persoonlike prestasie en satisfaksie, genieting van sport, verhoogde bekwaamheidsvlakke, sosiale ontwikkeling en fisieke fiksheid tot gevolg het (Chen et al., 2003; Pekalski, 2001; Smith, et al., 2007). Die navorser meen dat dit moontlik ook die geval in die middelkinderjare kan wees, maar dat onrealistiese verwagtinge, en gevolglik negatiewe prestasiedruk, egter hierdie leerervaring kan verarm.

2.9 SAMEVATTING

Uit die literatuurstudie is dit duidelik dat prestasiedruk 'n negatiewe impak op die ontwikkeling in die middelkinderjare kan hê, veral ten opsigte van 'n soeke na aanvaarding en gevoel van bekwaamheid. Prestasiedruk is vanuit verskillende benaderings bespreek. Die huidige navorser is egter van mening dat die behavioristiese benadering in kombinasie met die interaksionele stresmodel moontlik die beste aanduiding gee vir die uitwerking van prestasiedruk in die middelkinderjare.

Dit blyk voorts dat ouers, vriende en die skoolopset die belangrikste rolspelers is, maar ook die breër omgewingsisteem soos geïllustreer deur Bronfenbrenner se ekologiese model, wat veroorsaak dat dit erge psigopatologie, soos depressie, angs, en ander emosionele probleme soos uitbranding, skaamte en gedragsprobleme tot gevolg kan hê. Dit wil voorkom of daar volgens die literatuur ook verskille tussen die ervaring van prestasiedruk tussen seuns en dogters is, sowel as tussen verskillende kulture.

In die volgende hoofstuk word die metode van ondersoek bespreek.

HOOFSTUK 3

METODE VAN ONDERSOEK

3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die basiese konsepte deur middel van 'n literatuurstudie beskryf. Die doel van hierdie hoofstuk is om die metode van die empiriese ondersoek te bespreek, met spesifieke verwysing na die navorsingsparadigma, navorsingsontwerp, die ondersoekgroep, die selfopgestelde meetinstrument, die prosedure wat gevolg is, sowel as die wyse van data-insameling en dataverwerking (statistiese ontledingstegnieke) en etiese oorwegings.

3.2 NAVORSINGSPARADIGMA

Soos reeds vroeër genoem, verwys 'n paradigma na 'n stel aannames of persepsies rakende fundamentele aspekte van die realiteit wat aanleiding gee tot die totstandkoming van 'n sekere wêrelduitkyk (Creswell et al., 2010; De Vos et al., 2005).

Hierdie kwantitatiewe navorsing is gebaseer op die kritiese sosiale wetenskap met die hoofdoel om 'n sosiale fenomeen te ondersoek ten einde menslike gedrag positief te kan verander (De Vos et al., 2005). In hierdie studie word die aard van prestasiedruk in die middelkinderjare ondersoek. Volgens Creswell et al. (2010) is 'n kwantitatiewe benadering 'n sistematiese en objektiewe proses waarby numeriese data verkry uit 'n populasie veralgemeen word na die universum wat bestudeer word. Vrae rakende die verhouding tussen die veranderlikes met die doel om 'n fenomeen te verduidelik of te voorspel word ook gevra.

3.3 NAVORSINGSONTWERP

Volgens Burns Cunningham (2014) en Plug et al. (2009) is die navorsingsontwerp die voorafopgestelde plan waarvolgens die navorsing uitgevoer gaan word. Die keuse van proefpersone bepaal die veranderlikes met hulle betekenis, en die data-insamelingsmetodes, soos die keusesamestelling van meetinstrumente sowel as data-analise. De Vos et al. (2005) meen dat die navorsingsontwerp die plan of bloudruk vir die ondersoek is wat 'n riglyn verskaf waarvolgens die mees toepaslike data-insamelingstegniek gekies kan word. In hierdie beskrywende kwantitatiewe navorsing met 'n eenmalige dwarsdeursnitontwerp (Creswell et al., 2010) is kwantitatiewe data uit 'n beskikbaarheidsteekproef versamel en ondersoek ten einde die aard van prestasiedruk by kinders in die laat middelkinderjare te ondersoek. Die kwantitatiewe data is versamel uit 'n selfopgestelde vraelys wat die verskillende rolspelers, naamlik die

self, ouers, onderwysers en maats, in die ervaring van prestasiedruk identifiseer. Daar is ook gefokus op die emosies wat dit tot gevolg mag hê.

3.4 NAVORSINGSDOELSTELLINGS

Die volgende navorsingsdoelstellings word daargestel vir die huidige studie:

- ♦ Om die aard van prestasiedruk in die middelkinderjare deur middel van literatuur te verken en beskryf.
- ♦ Om die selfopgestelde vraelys se betroubaarheid en geldigheid te bepaal.
- ♦ Om die aard van prestasiedruk te ondersoek op grond van:
 - Die verskil tussen seuns en dogters se belewing
 - Die verskil tussen Graad 4-, Graad 5- en Graad 6-leerders se belewing
 - Die verskil tussen oudste kinders en ander kinders se belewing
 - Die verskil tussen verskillende sosio-ekonomiese groepe
 - Die verskil tussen verskillende taalgroepe.
- ♦ Om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die aard van prestasiedruk in die middelkindertydperk.

3.5 ONDERSOEKGROEP

Die samestelling van die ondersoekgroep word vervolgens bespreek met verwysing na die populasie, steekproefnemingsmetode en steekproefgrootte.

3.5.1 Populasie

Steekproefneming word beskryf as die seleksie van 'n deel van die populasie of universum en dit as verteenwoordigend te sien van daardie populasie of universum (Creswell et al., 2010; De Vos et al., 2005). In hierdie studie is die universum laerskoolkinders in die Noordwes-provinsie. Die populasie, bestaande uit kinders in hulle laat middelkinderjare (Graad 4 tot Graad 6) in die KOSH-gebied (Klerksdorp, Orkney, Stilfontein, Hartbeesfontein), stel die grense aan die universum (De Vos et al., 2005). Die steekproef bestaan uit seuns en dogters tussen die ouderdomme van nege en dertien jaar van enige sosio-ekonomiese status, ras, kultuur en taalvoorkeur.

Al die kinders in die KOSH-gebied by die deelnemende skole wat die meetinstrument vrywillig en anoniem voltooi het, vorm deel van die steekproef van nagenoeg 2130 respondente.

3.5.2 Steekproefnemingsmetode

Die beskikbaarheidsheidsteekproef word geselekteer uit die geïdentifiseerde populasie in die KOSH-gebied (Creswell et al., 2010). Alle kinders in Graad 4 tot Graad 6 tussen die ouderdom van nege en dertien jaar by die twaalf verskillende laerskole in die KOSH-gebied het vrywillig aan die studie deelgeneem en data voorsien rakende die aard van prestasiedruk in hulle lewe. Volgens Creswell et al. (2010) kan 'n gestratifiseerde steekproef slegs geneem word wanneer die deelnemers ewekansig gekies kan word. Daar kan met ander woorde vooraf bepaal word wie aan die studie gaan deelneem. In hierdie geval was dit nie moontlik nie, aangesien daar nie beheer was oor wie sou deelneem al dan nie.

Vir die doeleindes van hierdie studie is die kriteria:

- ♦ Graad 4- tot Graad 6-leerders (laat middelkinderjare) in die KOSH-gebied;
- ♦ Ingeligte bereidwilligheid dat kinders sal deelneem aan die studie;
- ♦ Afrikaans- of Engelssprekende kinders, sowel as kinders wat 'n ander taal as Afrikaans of Engels as huistaal het, van enige geslag, kultuur, ras of sosio-ekonomiese groep.

3.5.3 Steekproefsamestelling

As gevolg van die feit dat daar van 'n beskikbaarheidsteekproef gebruik gemaak is, word die grootte van die steekproef bepaal deur die hoeveelheid kinders wat die vraelyste voltooi het. Vervolgens gaan die frekwensie-indeling van die steekproef bespreek word. Daar sal klem gelê word op die deelnemer-verspreiding in die volgende groepe: geslag (manlik/vroulik), taal (Afrikaans/Engels/andertalig), Graad (4 tot 6), ouderdom (9 tot 13 jaar) en die 12 deelnemende skole in Noordwes.

Die steekproef het bestaan uit tweeduisend eenhonderd vier-en-twintig ($N = 2124$) Graad 4- tot Graad 6-leerders, waarvan eenduisend nege-en-sewentig ($n = 1079$) vroulik en eenduisend vyf-en-veertig ($n = 1045$) manlik was, uit twaalf (12) verskillende skole in die Noordwes-provinsie, maar meer spesifiek die KOSH-gebied wat Klerksdorp, Orkney, Stilfontein en Hartbeesfontein insluit. Die ouderdomme van die deelnemers het gewissel van nege tot dertien jaar. Drie hooftaalgroepe is ingesluit, naamlik Afrikaanssprekende en Engelssprekende deelnemers, sowel as deelnemers wat ander tale praat, insluitend Afrikatale.

Eerstens word die geslagsverdeling bespreek. Resultate is in Tabel 1 vervat en sal vervolgens bespreek word.

Tabel 1: Geslagsverspreiding van die steekproef

GESLAG	FREKWENSIE (<i>n</i>)	GELDIGE PERSENTASIE
Manlik	1079	50,8
Vroulik	1045	49,2
Totaal	2124	100,0

Soos reeds genoem, het die steekproef bestaan uit 2124 deelnemers. Die frekwensieverspreiding tussen seuns ($n = 1079$) en dogters ($n = 1045$) is redelik gelykop verdeel. Die geldige persentasie vir die twee groepe is 50,8% vir die seuns en 49,2% vir die dogters.

Volgende word die frekwensie-verdeling tussen Graad 4-, Graad 5- en Graad 6-deelnemers bespreek. Die resultate is in Tabel 2 vervat.

Tabel 2: Graadverspreiding van die steekproef

GRAAD	FREKWENSIE (<i>n</i>)	GELDIGE PERSENTASIE
4	736	34,6
5	718	33,8
6	672	31,6
Totaal	2126	100

Die verspreiding van deelnemers tussen die drie betrokke grade was weereens eweredig, met 736 Graad 4-deelnemers, 718 Graad 5-deelnemers en 672 Graad 6-

deelnemers. Die geldige persentasieverdeling is soos volg: 34,6% Graad 4-deelnemers, 33,8% Graad 5-deelnemers en 31,6% Graad 6-deelnemers. Dit blyk dus uit hierdie resultate dat al drie grade in dieselfde mate verteenwoordig is.

In Tabel 3 word daar op die ouderdomsverspreiding van die steekproef gefokus en word die resultate daarin vervat vervolgens bespreek.

Tabel 3: Ouderdomsverspreiding van die steekproef

OUERDOM	FREKWENSIE (<i>n</i>)	GELDIGE PERSENTASIE
9	30	1,4
10	598	28,1
11	721	33,9
12	654	30,8
13	123	5,8
Totaal	2126	100

Uit Tabel 3 blyk dit dat tien-, elf- en twaalfjariges redelik gelykop verdeel is. Daar was 598 tienjariges, 721 elfjariges en 654 twaalfjariges, wat 1973 van die 2126 deelnemers insluit, en dus die grootste gedeelte van die steekproef uitmaak. Die geldige persentasieverdeling vir hierdie drie ouderdomsgroepe is onderskeidelik 28,1%, 33,9% en 30,8%. Die negejarige deelnemers ($n = 30$) en dertienjarige deelnemers ($n = 123$) is aansienlik minder, met 'n geldige persentasieverspreiding van onderskeidelik 1,4% en 5,8%. Dit kan moontlik verklaar word deur die feit dat kinders oor die algemeen tien

word of tien is in hulle Graad 4-jaar, wat die laagste graad is wat in die steekproef ingesluit is. Oor die algemeen is Graad 6-leerders se ouderdom twaalf, tensy hulle iewers vroeër in hulle skoolloopbaan 'n jaar herhaal het. Hiervolgens sal negejarige en dertienjarige dus minder verteenwoordigend wees van die ingeslote graadverspreiding, naamlik Graad 4, 5 en 6.

Volgende word die taalverspreiding van die steekproef bespreek, met die resultate vervat in Tabel 4.

Tabel 4: Taalverspreiding van die steekproef

TAAL	FREKWENSIE (<i>n</i>)
Afrikaans	1312
Engels	205
Ander taal	689
Totaal	2206

Afrikaanssprekende deelnemers ($n = 1312$) het die grootste gedeelte van die steekproef beslaan, gevolg deur Afrika-tale ($n = 689$) en laastens Engels ($n = 205$). Laasgenoemde dui daarop dat Afrikaanssprekende deelnemers die beste verteenwoordig is in die steekproef. Deelnemers met 'n ander taal as moedertaal is tweede en Engelssprekende deelnemers is laaste. Hierdie verspreiding kan moontlik verklaar word deur die feit die inwoners in die KOSH-gebied oorwegend Afrikaanssprekend is. Hoewel meer Engelssprekende deelnemers verwag is, kan die

laer frekwensie moontlik die gevolg wees van die feit dat baie van die skole met Engels as onderrigtaal egter bestaan uit kinders met 'n ander taal as moedertaal. Vervolgens sal die frekwensieverspreiding van deelnemers tussen die twaalf deelnemende skole bespreek word. Resultate is vervat in Tabel 5.

Tabel 5: Skoolverspreiding van die steekproef

DEELNEMENDE SKOLE	FREKWENSIE (n)	GELDIGE PERSENTASIE
Laerskool A	99	4,7
Laerskool B	198	9,3
Laerskool C	76	3,6
Laerskool D	240	11,3
Laerskool E	192	9,0
Laerskool F	122	5,7
Laerskool G	216	10,1
Laerskool H	40	1,9
Laerskool I	196	9,2
Laerskool J	207	9,7
Laerskool K	119	5,6
Laerskool L	424	19,9
Totaal	2129	100

Die twaalf deelnemende skole is almal in die KOSH-gebied wat bestaan uit Klerksdorp, Orkney, Stilfontein en Hartbeesfontein. Klerksdorp is verteenwoordig deur ses skole met altesaam 1152 deelnemers, Orkney deur drie skole met 762 deelnemers, Stilfontein deur twee skole met 139 deelnemers en Hartbeesfontein deur een skool met 76 deelnemers. Twee van die skole wat deel uitmaak van die steekproef is privaatskole,

wat onderskeidelik 40 deelnemers en 119 deelnemers insluit. Skool L met die meeste deelnemers het 424 deelnemers gehad en 19,9% van die steekproef uitgemaak. Daarna volg die volgende skole: Skool D met 240 deelnemers (11,3%), Skool G met 216 deelnemers (10,1%), Skool J met 207 deelnemers (9,7%), Skool B met 198 deelnemers (9,3%), Skool I met 196 deelnemers (9,2%), Skool E met 192 deelnemers (9,0%), Skool F met 122 deelnemers (5,7%), Skool K met 119 deelnemers (5,6%), Skool A met 99 deelnemers (4,7%). Skool C het die kleinste gedeelte van die steekproef uitgemaak met 76 deelnemers (3,6%).

Op grond van die grootte van die steekproef is genoegsame kwantitatiewe data ingesamel ten einde statistiese dataverwerking te kon toepas en tot veralgemeenbare gevolgtrekkings te kom ten opsigte van Noordwes-leerders in die intermediêre fase van hulle skoolloopbaan.

3.6 DATA-INSAMELINGSPROSEDURE

Soos reeds genoem, was data-insameling kwantitatief van aard. Kwantitatiewe data-insameling vereis gewoonlik 'n groter steekproef om resultate veralgemeenbaar te maak, terwyl kwalitatiewe data 'n kleiner getal deelnemers insluit wat 'n dieptebegrip verskaf rakende die fenomeen, in hierdie geval prestasiedruk, wat ondersoek word (Creswell et al., 2010). Vervolgens word die data-insamelingsprosedure bespreek,

eerstens aan die hand van die samestelling van die selfopgestelde meetinstrument, en tweedens aan die hand van die prosedure wat gevolg is om die data by die deelnemers in te samel.

3.6.1 Samestelling van die meetinstrument

Die navorser het dit moeilik gevind om 'n bestaande meetinstrument te vind wat die komponente van prestasiedruk ondersoek wat vir die huidige studie van belang is. 'n Meetinstrument is gevolglik deur die navorser self opgestel gebaseer op 'n literatuuroorsig met betrekking tot die aard van prestasiedruk en moontlike aspekte wat daarmee verband hou. Voorts is riglyne in die literatuur rakende die samestelling van 'n suksesvolle nuwe meetinstrument ook ondersoek ten einde so ver moontlik te verseker dat betroubare en bruikbare resultate uit die vraelys bekom sal word.

Daarna is die vraelys in oorleg met die NWU Statistiese Konsultasiedienste aangepas ten einde dit meer kindervriendelik te maak. Volgens die Statistiese Konsultasiedienste vind laerskoolkinders dit makliker om vraelyste te voltooi waarvan die antwoordkeuses beperk is tot 'n maksimum van drie keuses. Die vrae is dus op 'n drie-punt-Likertskaal bepunt (baie keer, soms, amper nooit) om dit meer verstaanbaar vir die kinders te maak.

Die meetinstrument bestaan uit 26 vrae waarvan die eerste ses vrae biografiese gegewens weergee, naamlik geslag, ouderdom, graad, rangorde in die huis en taalvoorkeur. Hierdie faktore is uit die literatuur geïdentifiseer as moontlike faktore wat 'n rol speel in die aard van prestasiedruk. Die res van die vrae is op 'n drie-punt-Likertskaal beantwoord. Die vrae is opgestel op grond van die invloed van maats, ouers, onderwyseres/afrigters op kinders se siening van prestasie. Hulle eie siening en gevoelens rakende prestasies is ook ingesluit. Die indeling is soos volg:

- Self: vraag 7 (Dit is vir my lekker om te presteer en daarom doen ek my beste), 10 (Om te presteer laat my goed voel oor myself), 18 (Dit pla my nie of ek goed doen of nie), 22 (Ek voel daar is te veel druk op my om te presteer), 24 (Deur te presteer verseker ek vir myself 'n beter toekoms (goeie werk))
- Ouers: vraag 11 (My ouers voel ek kan beter doen), 13 (My ouers vergelyk my prestasie met die van ander kinders of niggies en nefies), 16 (Ek kry 'n geskenk by my ouers as ek goed doen), 20 (Ek probeer beter doen sodat my ma my sal aanvaar), 21 (Ek probeer beter doen sodat my pa my sal aanvaar), 25 (Ek is bang vir my ouers se reaksie as ek sleg doen), 26 (My ouers ondersteun my, maak nie saak of ek goed of sleg doen nie – solank ek net my beste doen)
- Afrigter/onderwyser: vraag 9 (My onderwyser/afrigter dink ek doen goed genoeg), 17 (Ek wil graag beter doen om my onderwyser/afrigter tevrede te stel)
- Maats: vraag 12 (My maats spot my as ek sleg doen), 14 (My maats wil net met my speel as ek goed doen), 23 (Ek wil beter doen om deur my maats aanvaar te word)

- Emosies: vraag 8 (Ek voel bang as ek nie goed doen nie), 15 (Ek voel kwaad as ek nie goed doen nie), 19 (Ek voel teleurgesteld in myself as ek nie goed doen nie).

Figuur 10: Selfopgestelde meetinstrument

	VRAAG
7	Dit is vir my lekker om te presteer en daarom doen ek my beste
8	Ek voel bang as ek nie goed doen nie
9	My onderwyser/afrigter dink ek doen goed genoeg
10	Om te presteer laat my goed voel oor myself
11	My ouers voel ek kan beter doen
12	My maats spot my as ek sleg doen
13	My ouers vergelyk my prestasie met die van ander kinders of niggies en nefies
14	My maats wil net met my speel as ek goed doen
15	Ek voel kwaad as ek nie goed doen nie
16	Ek kry 'n geskenk by my ouers as ek goed doen
17	Ek wil graag beter doen om my onderwyser/afrigter tevrede te stel
18	Dit pla my nie of ek goed doen of nie
19	Ek voel teleurgesteld in myself as ek nie goed doen nie
20	Ek probeer beter doen sodat my ma my sal aanvaar
21	Ek probeer beter doen sodat my pa my sal aanvaar
22	Ek voel daar is te veel druk op my om te presteer
23	Ek wil beter doen om deur my maats aanvaar te word
24	Deur te presteer verseker ek vir myself 'n beter toekoms (goeie werk)
25	Ek is bang vir my ouers se reaksie as ek sleg doen
26	My ouers ondersteun my, maak nie saak of ek goed of sleg doen nie – solank ek net my beste doen
S	Self
E	Emosies
O	Ouers
V	Vriende
F1	Aanvaarding
F2	Selfbeeld
F3	Angs/Druk

Die volgende vrae het deel uitgemaak van die vraelys en is op 'n 3-punt-Likertskaal beantwoord met die volgende kodering: Baie keer = 1; Party keer = 2 en Amper nooit =

3. By vraag 9, 18 en 26 is die omgekeerde kodering egter van toepassing. 'n Telling van 1 dui dus op 'n respons van “amper nooit” en 'n telling 3 op 'n respons van “baie keer”. Die gemiddelde telling is soos volg geïnterpreteer: 'n Laer telling dui dus op 'n hoër voorkoms en 'n hoër telling op 'n laer voorkoms.

Vrae is in kategorieë verdeel op grond van die inhoud, naamlik Self, Emosies, Ouers en Vriende. Uit hierdie items is drie faktore is ook onttrek, naamlik Aanvaarding, Selfbeeld en Angs/Druk.

3.6.1.1 *Betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrument*

Die betroubaarheid van 'n meetinstrument verwys daarna dat as dieselfde instrument op 'n ander tydstip gebruik word of op ander deelnemers van dieselfde populasie afgeneem word, die bevindinge dieselfde sal wees (Creswell et al., 2010). Die statistiese betroubaarheid van die onttrekte faktore – soos bepaal deur die aanvaarbare Cronbach-alfawaardes – wat uiteindelik bespreek is, is 'n verdere bewys dat die vraelys betroubare konstrakte toets. Die gemiddelde interitem-korrelasiewaardes is gebruik om te verseker dat elke item positief korreleer met die betrokke faktor waarop die faktorbelading aanvaarbaar was.

Die geldigheid van 'n instrument verwys na die mate waartoe dit meet wat dit veronderstel is om te meet (Creswell et al., 2010). Die geldigheid van die

selfopgestelde vraelys is getoets deurdat die vraelys voor die aanvang van die data-insameling op ses kinders (twee uit elke graad wat deelneem) afgeneem is wat nie deel uitmaak van die studie nie ten einde vas te stel of die vrae dit meet wat beoog is (Creswell et al., 2010). Volgens Creswell et al. (2010) en Nevo (1985) word dit voorkomsgeldigheid (“face validity”) genoem, met ander woorde daar word vasgestel of dit lyk asof die instrument meet wat dit veronderstel is om te meet. Nevo (1985) meen dat voorkomsgeldigheid verkry word deur mense te vra om die geldigheid van toets te beoordeel soos wat hulle dit sien. Hierdie term behoort egter vermy te word wanneer die meetinstrument deur ’n kenner op die gebied beoordeel word (Nevo, 1985). Nevo (1985) meen dat dit dan eerder inhoudsgeldigheid genoem word.

Inhoudsgeldigheid verwys na die mate waarin die items van ’n meetinstrument relevant en verteenwoordigend is van die konstruk wat gemeet word (Haynes, Richard & Kubany, 1995) en word deur Polit en Beck (2006) beaam. Haynes et al. (1995) meen voorts dat inhoudsgeldigheid in werklikheid ’n kategorie van konstrukgeldigheid is, wat verwys na die mate waartoe ’n meetinstrument die beoogde konstruk meet (Cronbach & Meehl, 1955; Lynn, 1986). Die inhoudsgeldigheid van die huidige meetinstrument wat beoog om die konstruk “prestasiedruk” te ondersoek, is ook bepaal deurdat die vraelys deur ander professionele persone in die psigologieveld deurgegaan is ten einde te verseker dat die verskillende aspekte en faktore van prestasiedruk gedek is, met ander woorde of die instrument meet wat dit veronderstel is om te meet (Creswell et al., 2010).

Die nodige aanpassings is daarna gemaak. Voorts is die vraelys in oorleg met die NWU Statistiese Konsultasiedienste aangepas ten einde die korrekte formaat te bewerkstellig om sodoende doeltreffende verwerking van data te bevorder.

3.6.2 Prosedure

- ◆ Etiese goedkeuring is by die NWU se etiese komitee verkry om met die studie voort te gaan.
- ◆ Die samestelling van vraelyste uit ander studies, sowel as literatuur rakende die samestelling van vraelyste is bestudeer ten einde die beste metode vir data-insameling en die opstel van vraelyste (Fouché & Delport, 2005) te bekom.
- ◆ Skriftelike toestemming is by die Noordwes Onderwysdepartement verkry.
- ◆ Daar is kontak gemaak met die skole wat bereid was om aan die studie deel te neem ten einde hul bereidwilligheid tot deelname aan die studie te ondersoek.
- ◆ Die skoolhoofde by die skole wat wel ingestem het tot deelname het toestemming gegee dat die kinders die vraelyste anoniem kon voltooi. Ouers het ook toestemming gegee.
- ◆ Vraelyste is per hand by elke skool afgelewer en deur Graad 4- tot Graad 6-deelnemers in die betrokke skole voltooi onder toesig van elke voogonderwyser. Die geïdentifiseerde beskikbaarheidsteekproef (deelnemers) het 'n Likertskaal-vraelys voltooi – deur die navorser opgestel – wat bestaan het uit 26 vrae. Die eerste ses vrae het gehandel oor biografiese gegewens en die res van die vrae oor die aard van prestasiedruk by kinders in hulle laat-middelkinderjare.

- ♦ Voltooide vraelyste is weer by die skole afgehaal en daarna vir statistiese verwerking ingedien by die NWU Statistiese Konsultasiedienste.
- ♦ Statistiese analise van ingesamelde data is geïnterpreteer ten einde sinvolle gevolgtrekkings te maak

Dataverwerking het berus op statistiese analise en word vervolgens bespreek.

3.7 DATAVERWERKING

De Vos et al. (2005) beskryf data-analise as 'n proses van ordening en strukturering met 'n algemene analitiese strategie ten einde betekenis aan die data te verleen. Nadat die voltooide vraelyste deur die navorser vir onvolledigheid en foute nagegaan is, is die response deur NWU Statistiese Konsultasiedienste ingesleutel en rekenaarmatig nagesien. Die gekodeerde vraelyste is statisties ontleed met behulp van die STATISTICA-program. Die volgende bewerkings is op die rou data uitgevoer:

- ♦ **Beskrywende statistiek**

Gemiddeldes, standaardafwykings en die omvang van tellings is vir elke vraag bereken. Die gemiddeldes vir geslag, graad, ouderdom, taalverspreiding en skoolverspreiding word ook gemeld.

♦ **Faktoranalise**

Hoofkomponent faktoranalise met Oblimin-rotasie is gebruik om die faktoranalise te doen. Cronbach-alfawaardes en die interitemkorrelasies vir elke item is gebruik om die betroubaarheid van die onttrekte faktore en die meetinstrument te bepaal.

♦ **ANOVA-waardes en t-toetse**

Biografiese gegewens is gebruik om statisties en prakties betekenisvolle verskille tussen geslag, taal, graad, sibbe-ouderdom, sowel as sosio-ekonomiese statusgroepe te bespreek.

3.8 ETIESE OORWEGINGS

Vervolgens word die etiese kwessies bespreek wat oorweeg moes word. Hofstee (2006) meld dat elke instansie etiese oorwegings in plek het wanneer 'n studie onderneem word om te verseker dat geen individu, groep individue, organisasie, diere of omgewing skade sal ly tydens die insameling van data, die publikasie van hulle werk of op enige ander wyse nie. Verskillende outeurs lig opsigself verskillende kwessies uit as belangrik, afhangende van die aard van die studie.

De Vos et al. (2005) verwys egter na die volgende as algemene oorwegings:

- ♦ Skade aan die respondente of deelnemers
- ♦ Ingeligte toestemming
- ♦ Skending van privaatheid
- ♦ Die aksies en bekwaamheid van die ondersoeker
- ♦ Samewerking met mense wat bydra tot die studie
- ♦ Die vrystelling of bekendmaking van die resultate, en
- ♦ Die “debriefing” van respondent.

Die nodige skriftelike toestemming om die studie by laerskole in die KOSH-gebied uit te voer, is by die Noordwes Departement van Onderwys verkry. Die skoolhoofde by die skole wat wel ingestem het tot deelname het ook ingeligte toestemming gegee dat die deelnemers die meetinstrument vrywillig en anoniem kon voltooi. Geen deelnemer het op enige wyse skade gely nie. Ouers het ook toestemming gegee.

Die samestelling van die meetinstrument was van so 'n aard dat dit maklik verstaanbaar is vir die betrokke deelnemers, met spesifieke inagneming van hulle ouderdom en taalvermoë. Soos reeds genoem, is die meetinstrument anoniem voltooi. Hoewel die skole se ligging en aard gebruik is om sekere statistiese analyses uit te voer, is die skole ten opsigte van die weergee van resultate anoniem hanteer. Alle ingesamelde data is ook anoniem hanteer tydens die bewerking en analyse daarvan, en dit word in veilige bewaring gehou.

Geen deelnemer het enige onmiddellike voordeel uit die navorsing geput nie, maar is ook nie op enige wyse benadeel nie. Daar is wel ooreengekom om aan die deelnemende skole mondelinge terugvoer te gee rakende elke skool se resultate. Dit is egter in die algemeen hanteer sonder enige verwysing na spesifieke deelnemers, aangesien die data-insameling anoniem plaasgevind het en spesifieke verwysing dus nie moontlik is nie.

Die etiese kwessies in die huidige studie is voor 'n etiese komitee voorgelê wat die hantering daarvan goedgekeur het.

3.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsparadigma bespreek sowel as die metode van empiriese ondersoek gerapporteer, met spesifieke verwysing na die navorsingsontwerp, ondersoekgroep en die selfopgestelde meetinstrument.

Hiervolgens is die huidige studie beskrywende, kwantitatiewe navorsing met 'n eenmalige dwarsdeursnitontwerp. Die beskikbaarheidsteekproef het bestaan uit al die kinders in die KOSH-gebied (Klerksdorp, Orkney, Stilfontein en Hartbeesfontein) wat vrywillig aan die studie deelgeneem het, en vorm dus die populasie van hierdie studie. Die selfopgestelde meetinstrument is bespreek op grond van samestelling en

betroubaarheid en geldigheid, sowel as die metode van dataverwerking en analise. Voorts is daar aandag gegee aan die prosedure wat gevolg is en etiese kwessies verbonde aan die huidige studie.

In die volgende hoofstuk sal die resultate verkry in hierdie studie gerapporteer en bespreek word.

HOOFSTUK 4

RESULTATE EN BESPREKING

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op die bespreking van die resultate soos verkry uit die verskillende statistiese verwerkings. Die doel van die huidige studie is om Graad 4- tot Graad 6-leerders se beleving van prestasiedruk te ondersoek aan die hand van hulle geslag, graad, sibbe-verspreiding, taalgroep en sosio-ekonomiese groep, sowel as die verskille wat verkry is. Beskrywende statistiek, faktorontleding en interitemkorrelasies is gebruik om resultate te bekom. Voorts is die t-toets en ANOVA-tellings ook gebruik om die verskillende biografiese veranderlikes te vergelyk en praktiese en statistiese betekenisvolle verskille uit te wys.

Eerstens word die beskrywende statistiek gebruik om die aard van die populasie te bespreek. Daarna word die resultate na aanleiding van die doelwitte gestel in Hoofstuk 1 bespreek, naamlik om die volgende te bepaal:

- ♦ Die aard van prestasiedruk by kinders in die middelkinderjare deur gebruik te maak van beskrywende statistiek.
- ♦ Die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument.

- ♦ Die verskil tussen seuns en dogters se belewing van prestasiedruk.
- ♦ Die verskil tussen Graad 4-, Graad 5- en Graad 6-leerders se belewing van prestasiedruk.
- ♦ Die verskil tussen oudste kinders en ander kinders se belewing van prestasiedruk.
- ♦ Die verskil tussen verskillende taalgroepe se belewing van prestasiedruk.
- ♦ Die verskil tussen verskillende sosio-ekonomiese groepe se belewing van prestasiedruk.

4.2 BESKRYWENDE STATISTIEK

Vervolgens word die aard van prestasiedruk by kinders bespreek aan die hand van die bespreking van die afsonderlike items.

Tabel 6: Gemiddeldes en standaardafwykings van items op die meetinstrument

NR	VRAAG	G	SA
7	Dit is vir my lekker om te presteer en daarom doen ek my beste	1,36	0,54
8	Ek voel bang as ek nie goed doen nie	1,77	0,70
9	My onderwyser/afrigter dink ek doen goed genoeg	1,60	0,62
10	Om te presteer laat my goed voel oor myself	1,20	0,46
11	My ouers voel ek kan beter doen	1,50	0,65
12	My maats spot my as ek sleg doen	2,60	0,66
13	My ouers vergelyk my prestasie met die van ander kinders of niggies en nefies	2,38	0,78
14	My maats wil net met my speel as ek goed doen	2,71	0,60
15	Ek voel kwaad as ek nie goed doen nie	1,81	0,75
16	Ek kry 'n geskenk by my ouers as ek goed doen	1,82	0,77
17	Ek wil graag beter doen om my onderwyser/afrigter tevrede te stel	1,30	0,55
18	Dit pla my nie of ek goed doen of nie	2,30	0,79
19	Ek voel teleurgesteld in myself as ek nie goed doen nie	1,51	0,66
20	Ek probeer beter doen sodat my ma my sal aanvaar	1,93	0,89
21	Ek probeer beter doen sodat my pa my sal aanvaar	1,93	0,89
22	Ek voel daar is te veel druk op my om te presteer	2,16	0,76
23	Ek wil beter doen om deur my maats aanvaar te word	2,20	0,86
24	Deur te presteer verseker ek vir myself 'n beter toekoms (goeie werk)	1,16	0,41
25	Ek is bang vir my ouers se reaksie as ek sleg doen	1,82	0,78
26	My ouers ondersteun my, maak nie saak of ek goed of sleg doen nie – solank ek net my beste doen	1,20	0,49
S	Self	1,24	0,34
E	Emosies	1,83	0,44
O	Ouers	1,90	0,50
V	Vriende	2,50	0,51
F1	Aanvaarding	2,02	0,76
F2	Selfbeeld	1,31	0,29
F3	Angs/Druk	1,81	0,45

G = Gemiddelde telling**SA = Standaardafwyking**

Die Self, Emosies, Ouers, en Vriende waarvan in die tabel melding gemaak word, verwys na die moontlike rolspelers tydens prestasiedruk. Faktor 1 (*Aanvaarding*), 2 (*Selfbeeld*) en 3 (*Angs/Druk*) is die onttrekte faktore waarin prestasiedruk 'n rol speel. Die vraelys is op 'n 3-punt-Likertskaal beantwoord met die volgende kodering ten einde nasien te vergemaklik: Baie keer = 1; Party keer = 2 en Amper nooit = 3. Die tellings is

soos volg geïnterpreteer: 'n Laer telling dui dus op 'n hoër voorkoms en 'n hoër telling op 'n laer voorkoms.

Vervolgens word die gemiddelde en standaardafwykings van elke vraag weergegee, soos beantwoord deur die kinders. Gemiddelde tellings word ook bespreek.

4.2.1 Kinders se siening oor hulle eie prestasie

Vraag 7, 10, 18, 22 en 24 handel grootliks oor kinders se eie siening oor hulle prestasies. Volgens die resultate op vraag 7 ($G = 1,36$; $SA = 0,54$) blyk dit dat hulle daarvan hou om te presteer. Hulle meen ook dat dit 'n positiewe uitwerking op hulle selfbeeld het volgens vraag 10 ($G = 1,20$; $SA = 0,46$). Die gemiddelde telling op vraag 18 ($G = 2,30$; $SA = 0,79$) dui daarop dat kinders selde bekommerd blyk te wees oor hulle prestasie. Volgens die resultate op vraag 22 ($G = 2,16$; $SA = 0,76$) ervaar kinders nie te veel druk om te presteer nie. Vraag 24 ($G = 1,16$; $SA = 0,41$) se gemiddelde telling dui daarop dat kinders van wel mening is dat goeie prestasie 'n beter toekoms vir hulself kan verseker. Dit korreleer met die literatuur wat bevestig dat kinders se siening van hulle kapasiteit vir produktiewe werk 'n positiewe selfbeeld bevorder (Eccles, 1999; Papalia & Feldman, 2012). Die aanname kan gemaak word dat positiewe selfbeeld, wat verband hou met 'n intrinsieke motivering en 'n interne lokus van kontrole, 'n negatiewe uitwerking op die uitwerking van prestasiedruk sal hê.

4.2.2 Die emosionele impak van prestasie op kinders

Die gemiddelde tellings op vraag 8, 15 en 19 is aanduidend van die emosionele impak van prestasie, al dan nie, op kinders. Volgens die resultate op vraag 8 veroorsaak 'n gebrek aan prestasie inherente vrees. Vraag 15 ($G = 1,81$; $SA = 0,75$) se gemiddelde telling dui daarop dat 'n gebrek aan prestasie ook woede tot gevolg kan hê. Volgens die resultate op vraag 19 ($G = 1,51$; $SA = 0,66$) kan 'n gevoel van teleurstelling ook verwag word wanneer kinders onderpresteer. Dit is dus duidelik dat kinders wel daarvan hou om te presteer en negatiewe emosies ervaar wanneer hulle nie presteer nie. Dit is moontlik dat hierdie negatiewe emosies kan bydra tot 'n gevoel van onbekwaamheid, prestasie-angst en uiteindelijke sosiaal onaanvaarbare gedrag in 'n poging om uiting aan die negatiewe emosies te kan gee.

Volgens Chen et al. (2003), Pedersen et al. (2007) en Wheeler en McConville (2002) affekteer die gevoel van bekwaamheid kinders se siening oor hulself en kan dit aanleiding gee tot 'n gevoel van skaamte, wat kinders kan laat onttrek. Dit impliseer dat hulle moontlik angstig kan voel, sowel as depressief omdat hulle voel dat hulle nie goed genoeg is nie. Duchesne en Ratelle (2010) beaam dat negatiewe druk gedragsprobleme en gemoedsversteurings in kinders kan veroorsaak. Voorts kan die afleiding gemaak word dat wanneer prestasiedruk ervaar word in die klimaat van gebrek aan prestasie, dit die belewing van negatiewe emosies kan intensiveer, aangesien dit 'n gevoel van emosionele ontoereikendheid tot gevolg kan hê. Die omgewing, maar veral

ouers se hantering van kinders wanneer hulle presteer, is dus van uiterste belang wanneer daar gefokus word op die uitwerking van prestasie op kinders se emosionele funksionering.

4.2.3 Ouers se rol in kinders se siening van prestasie

Die gemiddelde tellings op vraag 11, 13, 16, 20, 21, 25 en 26 gee 'n aanduiding van kinders se siening oor die rol wat hulle ouers in hul belewing van prestasiedruk speel. Die resultate op vraag 11 ($G = 1,50$; $SA = 0,65$) dui daarop dat kinders dikwels voel dat hulle ouers nie tevrede is met hulle prestasies nie en waarskynlik voel dat kinders nie hulle beste gee nie. Volgens Pickhardt (2004) kan dit moontlik wees as gevolg van die feit dat ouers meen hulle investeer baie in hulle kinders en mag daarom moontlik voel dat hulle as ouers goeie prestasies van die kinders af verdien. Dit opsigself kan egter 'n gevoel van prestasiedruk veroorsaak.

Die huidige resultate gebaseer op vraag 13 se gemiddelde telling ($G = 2,38$; $SA = 0,78$) dui daarop dat kinders egter meen hulle prestasies word selde met dié van niggies of nefies vergelyk. Wanneer kinders se prestasies wel met ander vergelyk word, kan dit impliseer dat ouers verwag dat hulle kinders beter as ander moet wees. Dit word volgens O'Rourke et al. (2011) 'n ego-klimaat genoem waarin foute onaanvaarbaar is,

en hoë angsvlakke by kinders tot gevolg het. Dit word ook in verband gebring met ekstrasieke motivering en pas in by 'n beherende ouerskapstyl.

Uit die resultate bevind in vraag 11 is ouers egter wel nie altyd tevrede met kinders se prestasies nie en kan dit beteken dat kinders dikwels gedruk word om aan ouers se standarde te voldoen wat moontlik onrealisties kan wees. Hierdie moontlike strewe na perfeksionisme waarin ouers kan verval word volgens Ellis en Bernard (2006) geassosieer met kinderangs. Ellis en Bernard (2006) meen voorts dat perfeksionistiese ouers dikwels hulle eie en hulle kinders se waarde op die kinders se prestasies baseer. Indien dit egter vir ouers nie oor die uitkoms gaan nie en foute as 'n medium vir leer gesien word, word dit 'n bemeesteringsklimaat genoem (O'Rourke et al., 2011). Hierdie klimaat het laer angsvlakke tot gevolg en word in verband gebring met intrinsieke motivering waar selfverbetering die einddoel is. Die negatiewe uitwerking van prestasiedruk word dus nie ervaar nie.

Volgens die gemiddelde telling op vraag 16 ($G = 1,82$; $SA = 0,77$) ontvang kinders soms 'n geskenk as beloning wanneer hulle presteer. Dit mag wees omdat ouers hulle kinders vir hulle harde werk wil beloon en kan dus as motivering dien. Dit kan egter ook negatief van aard wees en ouers se poging wees om kinders om te koop om ouers se standarde van prestasie te bereik. Dit impliseer dus dat hoe beter kinders doen, hoe meer is hulle werd. Dit word bevestig deur Ellis en Bernard (2006) wat meen dat ouers kinders se waarde op hulle prestasies baseer.

Die huidige resultate uit vraag 20 ($G = 1,93$; $SA = 0,89$) en 21 ($G = 1,93$; $SA = 0,89$) dui voorts daarop dat moederlike en vaderlike aanvaarding op grond van hulle prestasie vir kinders ewe belangrik is. Volgens Rogers et al. (2009) word moeder-kind-interaksies gekenmerk deur intieme en versorgende houdings, in teenstelling met vader-kind-interaksies wat geassosieer word met prestasie, bemeestering en vaardigheidsontwikkeling. Dit kan dus impliseer dat moeders en vaders verskillende aanvaardingbehoefte in kinders se lewe vervul.

Hoewel dit na aanleiding van die resultate uit vraag 25 ($G = 1,82$; $SA = 0,78$) blyk dat kinders soms 'n vrees het vir hulle ouers se reaksie indien hulle nie presteer nie, wil dit egter volgens die resultate op vraag 26 ($G = 1,20$; $SA = 0,46$) voorkom asof ouers se ondersteuning nie noodwendig gebaseer is op die uiteindelijke prestasie nie, maar eerder op die feit dat kinders hulle bes lewer. Die wyse waarop ouers hulle kinders ondersteun, gaan egter waarskynlik saamhang met hulle ouerskapstyl, wat volgens Kail en Cavanaugh (2007) 'n gesonde balans tussen ouerlike betrokkenheid en ouerlike beheer behoort te hê, en meen dat kinders floreer op 'n ouerskapstyl wat beheer, warmte en liefdevolheid kombineer, soos die outoritêre ouerskapstyl, en word deur Akhtar en Aziz (2013) beaam. Dit impliseer dus dat motivering deur ouers positief en in liefde moet wees.

4.2.4 Onderwysers en afrigters se rol in kinders se siening oor prestasie

Die impak van ouers en afrigters se rol in kinders se siening oor prestasie word bespreek op grond van die resultate op vraag 9 en 17. Volgens die gemiddelde telling op vraag 9 ($G = 1,60$; $SA = 0,62$) ervaar kinders dat hulle onderwysers of afrigters dikwels tevrede is met hulle prestasies. Vraag 17 ($G = 1,30$; $SA = 0,55$) dui egter daarop dat dit steeds vir kinders belangrik blyk te wees om hulle onderwysers of afrigters tevrede te stel, wat moontlik daartoe kan aanleiding gee dat kinders hulself kan druk om beter te presteer ten einde hierdie tipe aanvaarding te ervaar. Dit korreleer met die hoofsaak in die middelkinderjare volgens Erikson se psigososiale teorie, naamlik vir kinders om bekwaam te wil voel en waarskynlik daardeur betekenisvolle persone in hulle lewe se aanvaarding na te jaag. Akhtar en Aziz (2011) beaam dat die behoefte om iemands te behoort en daar aanvaar te word, 'n inherente behoefte is wat ons onlosmaaklik aan die omgewing verbind, en impliseer dat aanvaarding deur die omgewing vir kinders belangrik is. Volgens die resultate in die huidige studie is aanvaarding deur ander wel vir kinders belangrik en is dit moontlik dat hul prestasies daarvoor gebruik kan word.

4.2.5 Die rol van portuurgroep in kinders se siening oor prestasie

Afleidings rakende die rol van die portuurgroep word gemaak op grond van die gemiddelde tellings op vraag 12, 14 en 23. Die gemiddelde tellings op vraag 12 ($G =$

2,60; SA = 0,66) dui daarop dat kinders nie deur hulle vriende gespot word wanneer hulle nie presteer nie. Na aanleiding van vraag 14 (G = 2,71; SA = 0,60) en 23 (G = 2,20; SA = 0,86) ervaar hulle ook nie verwerping van hulle vriende nie. By implikasie blyk ouers en onderwysers se aanvaarding op grond van kinders se prestasies dus volgens die huidige resultate belangriker vir kinders te wees as vriende se aanvaarding.

4.2.6 Gevolgtrekkings op grond van die drie onttrekte faktore

Die resultate op die drie onttrekte faktore is soos volg: Aanvaarding (G = 2,02; SA = 0,76), Selfbeeld (G = 1,31; SA = 0,29) en Angs/Druk (G = 1,81; SA = 0,45). Volgens die gemiddelde telling op Faktor 1, naamlik Aanvaarding (G = 2,02; SA = 0,76), blyk dit dat prestasie 'n rol speel in kinders se gevoel van aanvaarding en word beaam deur Chen et al. (2007) en Han en Kim (2012). Die resultate op die tweede faktor, naamlik Selfbeeld (G = 1,31; SA = 0,29) impliseer dat prestasie ook belangrike faktor van in die vorming van 'n positiewe selfbeeld is. Eccles (1999) en Papalia en Feldman (2012) maak ook melding daarvan. Volgens Rogers et al. (2009) speel 'n positiewe selfbeeld 'n belangrike rol in die gevoel van aanvaarding en kan dit direk in verband gebring word met ouer-kind-interaksie. Kinders se selfbeeld is baie afhanklik van hoe waardig ander, maar veral ouers, hulle ervaar (Brittz, 2012). Ouers se rol in kinders se belewing van prestasiedruk word dan ook inderdaad in die huidige studie as die belangrikste faktor geïdentifiseer. Dit impliseer dat dit vir kinders belangrik is om hulle ouers tevrede te stel

en dat indien hulle oueraanvaarding ervaar dit waarskynlik 'n positiewe selfbeeld tot gevolg sal hê.

Volgens die gemiddelde telling van die derde faktor, Angs/Druk ($G = 1,81$; $SA = 0,45$), blyk dit dat kinders dikwels ang/druk beleef om te presteer. Op grond van die vorige bespreekte resultate waarin bevind is dat alle outoritêre figure, maar veral ouers, se aanvaarding belangrik is in die middelkinderjare, kan die aanname gemaak word dat kinders graag wil presteer om ouers tevrede te stel en hulle aanvaarding te ervaar. Volgens Kail en Cavanaugh (2007) kan herhaalde verwerping in die kinderjare ernstige langtermyngevolge hê en meen dat 'n swak ouer-kind-binding gemoedsversteurings kan veroorsaak.

4.3 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID

Vervolgens word die betroubaarheid en die geldigheid van die selfopgestelde meetinstrument bespreek.

4.3.1 Betroubaarheid

Die betroubaarheid van 'n meetinstrument dui daarop dat wanneer die instrument op 'n ander tydstip gebruik word of op ander deelnemers van dieselfde populasie afgeneem word, dieselfde resultate verkry sal word, en dui dus op die mate waartoe die meetinstrument herhaalbaar is met konsekwente resultate (Creswell et al., 2010). Om die betroubaarheid van 'n meetinstrument te bepaal, word die Cronbach-alfakoëffisiënte gebruik.

Volgens Creswell et al. (2010) word die Cronbach- α -waarde gebruik om die interne betroubaarheid van 'n meetinstrument te bepaal en is gebaseer op die interitemkorrelasies. Dit verskaf inligting rakende faktorbeladings, kommunaliteite en die hoeveelheid faktore wat die interitemkorrelasies kan verklaar (Smit, 1996). Cronbach- α -waardes bo 0,7 is aanvaarbaar (Creswell et al., 2010; Field, 2009; Nunally, 1978), maar Field (2009) meen dat laer waardes verwag kan word wanneer psigologiese konstrunkte gemeet word. Vervolgens sal die Cronbach- α -waardes van die vraelys bespreek word.

Tabel 7: Patroonmatriks

VRAAG/ITEM	KOMPONENT				
	1	2	3	4	5
v20 Aanvaarding van ma	**0,93				
v21 Aanvaarding van pa	**0,92				
v23 Aanvaarding van maats	**0,65				
v7 Ek hou van presteer		**0,69			
v9 Onderwyser/afrigter ondersteuning		**0,60			
v26 Ouerlike ondersteuning		**0,56			
v10 Beter selfbeeld		**0,54			
v24 Beter toekoms		**0,50			
v8 Vrees vir mislukking			**-,066		
v15 Woede indien nie presteer nie			**-,065		
v25 Vrees vir ouers se reaksie			**-,059		
v19 Teleurstelling indien nie presteer nie			**-,055		
v16 Geskenk van ouers as ek presteer	0,30	0,31	0,33		
v12 Maats spot as ek nie presteer nie				0,75	
v14 Aanvaarding van maats as ek presteer				0,70	
v22 Druk om te presteer			**-,027	0,40	
v13 Ouers vergelyk my met ander				0,27	
v18 Prestasie pla my nie	0,26				0,80
v11 Druk van ouers om te presteer	0,29				-0,45
v17 Aanvaarding van onderwyser/afrigter		0,26			-0,37
Cronbach-alfa (α)	0,83	0,55	0,59	*	*
GLIK (r)	0,61	0,17	0,23	*	*

* Nie betroubaar nie

**Vraag ingesluit in faktor

In die huidige studie is daar aanvanklik beoog om vyf faktore te onttrek, maar na die faktorontleding kon slegs drie faktore onttrek word op grond van betroubare Cronbach- α -waardes, naamlik *Aanvaarding* ($\alpha = 0,83$; GLIK = 0,61), *Selfbeeld* ($\alpha = 0,55$; GLIK = 0,17) en *Angs/Druk* ($\alpha = 0,59$; GLIK = 0,23). Vraag 20 (aanvaarding van ma) met 'n Cronbach- α -waarde van 0,93, vraag 21 (aanvaarding van pa) met 'n Cronbach- α -waarde van 0,92 en vraag 23 (aanvaarding van maats) met 'n Cronbach- α -waarde van 0,65 het deel uit gemaak van die eerste faktor, naamlik *Aanvaarding*, met 'n gemiddelde interitemkorrelasie van 0,61. Vraag 7 (ek hou van presteer) ($\alpha = 0,69$), vraag 9

(onderwyser-/afriqterondersteuning) ($\alpha = 0,60$), vraag 26 (ouerlike ondersteuning) ($\alpha = 0,56$), vraag 10 (beter selfbeeld) ($\alpha = 0,54$) en vraag 24 (beter toekoms) ($\alpha = 0,50$) vorm deel van Faktor 2, *Selfbeeld*, met 'n gemiddelde interitemkorrelasie van 0,17. Faktor 3, naamlik *Angs/Druk*, het bestaan uit vraag 8 (vrees vir mislukking) ($\alpha = -0,66$), 15 (ervaring van woede as ek nie presteer) ($\alpha = -0,65$), 25 (vrees vir ouers se reaksie) ($\alpha = -0,59$) en 19 (teleurstelling indien ek nie presteer nie) ($\alpha = -0,55$). Hierdie faktor het 'n gemiddelde interitemkorrelasie van 0,23 gehad.

Volgens Creswell et al. (2010) en Nunally (1978) is 'n Cronbach-alfawaarde (α) van groter as 0,7 aanvaarbaar, maar Field (2009) meen dat 'n laer telling verwag kan word omdat die deelnemers laerskoolkinders was en by implikasie nie altyd konstante resultate gee nie. Soos reeds genoem, is die Cronbach- α -waardes vir die drie onttrekte faktore onderskeidelik 0,83 vir Faktor 1 (Aanvaarding), 0,55 vir Faktor 2 (Selfbeeld) en 0,59 vir Faktor 3 (Angs/Druk). Hoewel laer as 0,7 word Faktor 2 en 3 steeds as betroubaar aanvaar.

4.3.2 Geldigheid

Volgens Creswell et al. (2010) verwys die geldigheid van 'n meetinstrument na die mate waarin die instrument meet wat dit veronderstel is om te meet. Hulle verwys vervolgens na vier soorte geldigheid, naamlik voorkomsgeldigheid ("face validity"), inhoudsgeldigheid, konstruktgeldigheid en kriteria-geldigheid. Die geldigheid van 'n

meetinstrument word bepaal met behulp van faktoranalise. In die huidige studie is die geldigheid bepaal deur te verwys na voorkomsgeldigheid, inhoudsgeldigheid en konstruktgeldigheid.

Voorkomsgeldigheid verwys na die mate waarin die instrument geldig lyk en dit dus voorkom asof dit meet wat dit moet. Op sy beurt verwys *inhoudsgeldigheid* na die mate waarin die instrument die inhoud van die spesifieke konstrukt wat dit beoog om te meet, volledig dek. Volgens Creswell et al. (2010) kan beide voorkoms- en inhoudsgeldigheid nie *per se* gemeet word nie en word die hulp van deskundiges op die gebied van die konstrukt ingeroep om dit na te gaan. In die huidige studie is dit wel so gedoen. Die vraelys is op kinders in die middelkinderjare afgeneem ten einde vas te stel of hulle die items verstaan soos wat die navorser beoog het. Sowel voorkoms- as inhoudsgeldigheid is as bevredigend geklassifiseer.

Om die *konstruktgeldigheid* te bepaal word faktorontleding gebruik. Die doel van die faktorontleding is om oorkoepelende faktore te identifiseer wat deur die vrae in die vraelys verteenwoordig word. Die verband tussen hierdie faktore en die belewing van prestasiedruk is dan van belang. Die hoofkomponent faktoranalise met Oblimin-rotasie is gebruik tydens die faktorontleding. Twintig vrae met vyf faktore is onttrek en verklaar 46% van die variansie. 'n Kaiser-Meyer telling van 0,8 is volgens Kaiser (1974) genoeg, maar in hierdie geval is 'n telling van 0,77 verkry, wat egter steeds aanvaarbaar is omdat die telling verklaar kan word deur die feit dat die deelnemers laerskoolkinders

was en juis vir hierdie rede is meting op 'n 3-puntskaal gedoen sodat daar dus nie te veel responskategorieë is nie. Faktorontleding kon dus wel gedoen word.

Die kommunaliteite verklaar die hoeveelheid persentasie van die vraag se inligting wat behoue bly. Behalwe vir item 13 (My ouers vergelyk my prestasies met die van ander kinders of familie) waarvan die kommunaliteite 0,2 was, het die ander gevarieer tussen 0,34 en 0,82. 'n Waarde van bo 0,3 word aanbeveel. Die onderskeie vrae se kommunaliteite was soos volg: vraag 7 = 0,48, vraag 8 = 0,44, vraag 9 = 0,40, vraag 10 = 0,37, vraag 11 = 0,45, vraag 12 = 0,57, vraag 14 = 0,52, vraag 15 = 0,44, vraag 16 = 0,39, vraag 17 = 0,36, vraag 18 = 0,61, vraag 19 = 0,42, vraag 20 = 0,82, vraag 21 = 0,82, vraag 22 = 0,33, vraag 23 = 0,50, vraag 24 = 0,39, vraag 25 = 0,45 en vraag 26 = 0,34. Dit impliseer dat die inligting verkry uit al die vrae, behalwe item 13, behoue gebly het.

Clark en Watson (1995) meld 'n waarde van tussen $r = 0,15$ en $r = 0,55$ as aanvaarbaar en aanduidend van gemiddelde interitemkorrelasie. Soos reeds genoem, is die onderskeie faktore se interitemkorrelasie is soos volg: $r = 0,61$ vir Faktor 1 (aanvaarding), $r = 0,17$ vir Faktor 2 (selfbeeld) en $r = 0,23$ vir Faktor 3 (angs/druk). Aangesien slegs drie betroubare faktore onttrek kon word, sal die items wat nie deel uitmaak van hierdie drie faktore nie, individueel gebruik word om te verseker dat geen inligting verlore gaan nie.

Die volgende vrae sal dus individueel bespreek word om maksimale inligtinggebruik te verseker:

vraag 11 (my ouers voel ek kan beter doen)

vraag 12 (my maats spot my as ek sleg doen)

vraag 13 (ouers vergelyk prestasies)

vraag 14 (maats speel net met my as ek presteer)

vraag 16 (ouers gee 'n geskenk)

vraag 18 (prestasie pla my nie).

Uit die bogenoemde blyk die betroubaarheid en geldigheid van die vraelys bevredigend te wees en kan resultate verkry uit die vraelys as korrek en betroubaar aanvaar word.

4.4 DIE VERSKIL TUSSEN SEUNS EN MEISIES SE BELEWING VAN PRESTASIEDRUK

Vervolgens sal die verskil tussen seuns en meisies se belewing van prestasiedruk bespreek word.

Die volgende vrae sal individueel bespreek word om maksimale inligtinggebruik te verseker, aangesien hierdie vrae se Cronbach- α -waarde te laag was om deel te vorm van die onttrekte faktore:

vraag 11 (my ouers voel ek kan beter doen)

vraag 12 (my maats spot my as ek sleg doen)

vraag 13 (ouers vergelyk prestasies)

vraag 14 (maats speel net met my as ek presteer)

vraag 16 (ouers gee 'n geskenk)

vraag 18 (prestasië pla my nie).

Tabel 8: Geslagsverskille

Faktor/Vraag	Seuns		Meisies		p-waarde	Effek- grootte
	N = 1079		N = 1045			
	Gem.	SA	Gem.	SA		d-waarde
Vraag 11 Druk van ouers	1,44	0,63	1,56	0,68	<0,001*	0,18
Vraag 12 Maats spot my	2,53	0,70	2,67	0,61	<0,001*	0,19
Vraag 13 Ouers vergelyk	2,35	0,79	2,40	0,78	0,11	0,07
Vraag 14 Aanvaarding van maats	2,65	0,66	2,70	0,54	<0,001*	0,19
Vraag 16 Geskenk van ouers	1,81	0,79	1,84	0,76	0,41	0,04
Vraag 18 Prestasie pla my nie	2,29	0,80	2,32	0,79	0,41	0,04
Faktor 1 Aanvaarding	1,92	0,76	2,12	0,76	<0,001*	0,27
Faktor 2 Selfbeeld	1,33	0,30	1,28	0,27	<0,001*	0,16
Faktor 3 Angs/Druk	1,81	0,46	1,81	0,45	0,78	0,01

*p < 0.05 = statisties betekenisvol

**d > 0.5 en d < 0,8 = prakties betekenisvol

Uit die resultate ten opsigte van vraag 11 (druk van ouers) (seuns $G = 1,44$; meisies $G = 1,56$), vraag 12 (maats spot my), (seuns $G = 2,53$; meisies $G = 2,67$), vraag 14 (aanvaarding van maats) (seuns $G = 2,65$; meisies $G = 2,70$), Faktor 1 (aanvaarding) (seuns $G = 1,92$; meisies $G = 2,12$) en Faktor 2 (selfbeeld) (seuns $G = 1,33$; meisies $G = 1,28$) blyk dit dat alhoewel daar statisties betekenisvolle verskille ($p < 0,001$) tussen seuns en dogters se ervarings is, dit nie prakties betekenisvol is nie. In die huidige studie volgens die resultate ten opsigte van vraag 11 blyk dit dat kinders wel druk van ouers ervaar om te presteer. Vraag 12 se resultate dui daarop dat kinders selde deur maats gespot word. Volgens die resultate ten opsigte van vraag 14 meen seuns sowel as meisies dat prestasie nie nodig is vir maats se aanvaarding nie. Dit strook met die literatuur waar daar bevind is dat ouers se aanvaarding vir kinders in hulle middelkinderjare die belangrikste is (O'Rourke et al., 2011).

Alhoewel die resultaat ten opsigte van Faktor 1 (Aanvaarding) daarop dui dat die verskil tussen seuns en meisies nie prakties betekenisvol is nie, blyk dit wel dat aanvaarding op grond van prestasie vir kinders belangrik is. Aziz et al. (2011) wys egter daarop dat mans se hoofrol in die meeste kulture is om vir hulle gesinne en soms selfs families te voorsien en dat daar vir hierdie rede waarskynlik meer druk van ouers op Pakistani seuns is om akademies te presteer. Beter prestasie dui dus moontlik op 'n beter toekoms vir die gesin. 'n Moontlike verklaring vir die verskil is dat in Suid-Afrika die hedendaagse vrou ook as broodwinner erken word en dogters dus ook druk ervaar om te presteer. Hulle ervaar egter meer stres en geïnternaliseerde simptome as seuns

(Salmela-Aro et al., 2009), moontlik as gevolg van die feit dat meisies meer daarop ingestel is om ander tevrede te stel.

Volgens die resultaat verkry op Faktor 2 (Selfbeeld) in die huidige studie, met geen prakties betekenisvolle verskil nie, wil dit voorkom asof prestasie wel 'n belangrike faktor in die vorming van 'n positiewe selfbeeld by beide seuns en meisies is. Akhtar en Aziz (2013) bevind egter dat die portuurgroep 'n groter invloed op meisies se akademiese prestasie sal hê, aangesien vriendskapsverhoudings vir hulle die belangrikste is, sowel as aanvaarding deur vriende.

Alhoewel geen statisties of praktiese beduidende verskil tussen seuns en meisies bevind is ten opsigte van die resultaat op vraag 13 (ouers vergelyk) (seuns $G = 2,35$; meisies $G = 2,40$) blyk dat kinders in die huidige studie meen dat hulle nie vergelyk word met ander nie. Hoewel die verskil nie praktiese of statisties betekenisvol is nie, dui die huidige resultate dui daarop dat seuns ($G = 2,29$) en meisies ($G = 2,32$) nie veel ag slaan op akademiese prestasie nie. Volgens Salmela-Aro et al. (2009) se bevindinge heg dogters egter meer waarde aan akademiese prestasie as seuns en dan ook vatbaarder is vir skooluitbranding wat 'n voorloper vir matige tot ernstige depressie kan wees. Albei dui egter daarop dat prestasie al dan nie, 'n gevoel van bekwaamheid, en kinders se selfbeeld sal beïnvloed.

Resultate kan egter nie veralgemeen word nie as gevolg van geen prakties betekenisvolle verskille nie.

4.5 DIE VERSKIL TUSSEN GRAAD 4-, GRAAD 5- EN GRAAD 6-DEELNEMERS SE BELEWING VAN PRESTASIEDRUK

Vervolgens word die statisties en prakties betekenisvolle verskille tussen Graad 4-, Graad 5- en Graad 6-deelnemers bespreek.

Die volgende vrae sal individueel bespreek word om maksimale inligtinggebruik te verseker:

vraag 11 (my ouers voel ek kan beter doen)

vraag 12 (my maats spot my as ek sleg doen)

vraag 13 (ouers vergelyk prestasies)

vraag 14 (maats speel net met my as ek presteer)

vraag 16 (ouers gee 'n geskenk)

vraag 18 (prestasië pla my nie).

Tabel 9: Verskil tussen Graad 4-, Graad 5- en Graad 6-deelnemers

Faktor/Vraag	Gr 4		Gr 5		Gr 6		p-waarde	d-waarde		
	Gem	SA	Gem	SA	Gem	SA		1-2	1-3	2-3
Vraag 11 Druk van ouers	1,56	0,70	1,48	0,64	1,46	0,63	0,02*	0,11	0,14	0,03
Vraag 12 Maats spot my	2,58	0,69	2,59	0,68	2,64	0,62	0,19	0,02	0,09	0,07
Vraag 13 Ouers vergelyk	2,38	0,80	2,35	0,79	2,41	0,76	0,38	0,04	0,03	0,07
Vraag 14 Aanvaarding van maats	2,63	0,69	2,70	0,61	2,81	0,49	<0,001*	0,10	0,27	0,19
Vraag 16 Geskenk van ouers	1,68	0,77	1,82	0,76	1,99	0,77	<0,001*	0,19	0,40**	0,21
Vraag 18 Prestasie pla my nie	2,20	0,84	2,36	0,76	2,36	0,77	<0,001*	0,18	0,18	0,00
Faktor 1 Aanvaarding	1,83	0,74	2,01	0,76	2,24	0,74	<0,001*	0,23	0,54**	0,30
Faktor 2 Selfbeeld	1,31	0,31	1,30	0,28	1,31	0,27	0,46	0,06	0,02	0,04
Faktor 3 Angs/Druk	1,81	0,48	1,82	0,44	1,81	0,44	0,96	0,01	0,00	0,01

*p < 0.05 = statisties betekenisvol

**d > 0.5 en d < 0,8 = prakties betekenisvol

Alhoewel daar geen prakties betekenisvolle verskil bevind is ten opsigte van die resultaat op vraag 11 (druk van ouers) nie, was die verskil wel statisties betekenisvol (p = 0,02). Hiervolgens blyk dit in die huidige studie dat Graad 4-leerders (G = 1,56; SA = 0,70) die minste druk ervaar, en Graad 6-leerders (G = 1,46; SA = 0,63) die meeste druk. Dit kan moontlik verduidelik word deur die feit dat ouers aanneem dat goeie punte 'n plek in 'n goeie hoërskool sal verseker, asook die moontlike toekenning van 'n beurs. Geen prakties of statisties betekenisvolle verskil is op vraag 12 (maats spot my) bevind nie. Dit wil egter voorkom asof Graad 4- tot Graad 6-deelnemers in die huidige studie nie deur maats gespot word wanneer hulle presteer nie. Daar is ook geen prakties of

statisties betekenisvolle verskil bevind op vraag 13 (ouers vergelyk), maar in die huidige studie blyk dat Graad 4- tot Graad 6-deelnemers meen dat hulle nie met ander kinders vergelyk word nie. Uit die resultate ten opsigte van vraag 14 (aanvaarding van maats) blyk dit alhoewel daar 'n statisties betekenisvolle verskil is ($p < 0,001$) is, daar geen prakties betekenisvolle verskil bevind is nie. Dit wil egter voorkom asof Graad 4- tot Graad 6-deelnemers meen dat aanvaarding van maats nie gebaseer is op hulle prestasie nie.

Die resultate op vraag 16 (geskenk van ouers) dui op 'n statisties betekenisvolle verskil ($p < 0,001$), sowel as 'n prakties betekenisvolle verskil tussen Graad-4 ($G = 1,68$; $SA = 0,77$) en Graad 6-leerders ($G = 1,99$; $SA = 0,77$) wat daarop dui dat Graad 4-leerders makliker geskenke van ouers ontvang wanneer hulle presteer as Graad 6-leerders. Dit toon moontlik aan dat ouers van mening is dat hulle Graad 4-leerders makliker kan beïnvloed deur beloning. Volgens literatuur is 'n gevoel van bekwaamheid die emosionele taak waarnatoe gewerk word in die middelkinderjare (Boeree, 2006; Wheeler & McConville, 2002). Dit speel moontlik 'n rol in die feit dat beloning 'n groter uitwerking het by Graad 4-deelnemers, aangesien die beloning kinders waarskynlik bekwaam genoeg laat voel om aanvaar te word deur ouers.

Daar is slegs 'n statisties betekenisvolle verskil op vraag 18 (prestasië pla my nie) ($p < 0,001$) sonder enige praktiese betekenisvolle verskil. Na aanleiding van die resultate in die huidige studie blyk dit Graad 4- tot Graad 6-deelnemers wel bekommerd is oor hulle

prestasie, maar die bevinding kan nie veralgemeen word nie. Uit die resultaat ten opsigte van Faktor 1 (aanvaarding) is daar 'n statisties ($p < 0,001$) ($p < 0,001$), sowel as 'n prakties betekenisvolle verskil ($d = 0,54$) tussen Graad 4 ($G = 1,83$; $SA = 0,74$) en Graad 6 ($G = 2,24$; $SA = 0,74$) deelnemers bevind. Hiervolgens kan die afleiding gemaak word dat aanvaarding op grond van prestasie vir Graad 4-leerders belangriker is as vir Graad 6-leerders. Namate kinders adolessensie nader, en dus hulle hoërskooljare, word die opinie van die portuurgroep belangriker as die van die gesin, wat dan ook hier duidelik is en goed strook met die Erikson se fases van psigososiale ontwikkeling, en bevindinge deur Boeree (2006) en Eccles (1999).

4.6 DIE VERSKIL TUSSEN OUDSTE EN ANDER SIBBE SE BELEWING VAN PRESTASIEDRUK

Vervolgens gaan die statisties en prakties betekenisvolle verskille tussen oudste kinders en die jonger sibbe bespreek word. Resultate word in Tabel 10 weergegee.

Die volgende vrae word individueel bespreek om maksimale inligtinggebruik te verseker:

vraag 11 (my ouers voel ek kan beter doen)

vraag 12 (my maats spot my as ek sleg doen)

vraag 13 (ouers vergelyk prestasies)

vraag 14 (maats speel net met my as ek presteer)

vraag 16 (ouers gee 'n geskenk)

vraag 18 (prestasië pla my nie).

Tabel 10: Oudstes teenoor jonger sibbe

Faktor/Vraag	Oudstes		Res		p-waarde	Effekgrootte
						d-waarde
	Gem.	SA	Gem.	SA		
Vraag 11 Druk van ouers	1,54	0,68	1,48	0,65	0,07	0,08
Vraag 12 Maats spot my	2,62	0,64	2,59	0,67	0,25	0,05
Vraag 13 Ouers vergelyk	2,39	0,77	2,37	0,79	0,44	0,03
Vraag 14 Aanvaarding van maats	2,71	0,62	2,72	0,60	0,73	0,02
Vraag 16 Geskenk van ouers	1,81	0,76	1,84	0,78	0,32	0,04
Vraag 18 Prestasie pla my nie	2,33	0,77	2,28	0,81	0,18	0,06
Faktor 1 Aanvaarding	2,06	0,76	2,01	0,77	0,16	0,06
Faktor 2 Selfbeeld	1,28	0,27	1,32	0,30	0,002*	0,13
Faktor 3 Angs/Druk	1.83	0,46	1,80	0,44	0,23	0,05

* $p < 0.05$ = statisties betekenisvol

** $d > 0.5$ en $d < 0.8$ = prakties betekenisvol

Geen statisties of prakties betekenisvolle verskille is op vraag 11, 12, 13, 14, 16, 18, Faktor 1 of Faktor 3 bevind nie. Die p-waarde op Faktor 2 (selfbeeld: $p = 0,002$) dui op 'n statisties betekenisvolle verskil tussen oudste en ander sibbe. Oudste kinders se telling ($G = 1,28$; $SA = 0,27$) op hierdie faktor is laer as die jonger sibbe s'n ($G = 1,32$;

SA = 0,30), wat daarop dui dat prestasie vir oudste sibbe in die huidige studie 'n belangrike bepaler vir 'n goeie selfbeeld is. Hoewel dit nie uit die resultate geblyk het dat ouers hulle met die res vergelyk nie, is dit moontlik dat oudste kinders dit as hul verantwoordelikheid sien om goed te presteer ten einde 'n goeie voorbeeld vir die jonger sibbe te wees. Daar is egter geen prakties betekenisvolle verskille bevind tussen die resultate van die oudste kinders teenoor jonger sibbe nie.

4.7 DIE VERSKIL TUSSEN AFRIKAANSE, ENGELSE EN ANDERTALIGE DEELNEMERS SE BELEWING VAN PRESTASIEDRUK

Vervolgens sal die praktiese en betekenisvolle verskille tussen die drie verskillende taalgroepe bespreek word. Resultate word in Tabel 11 saamgevat.

Die volgende vrae sal individueel bespreek word om maksimale inligtinggebruik te verseker:

vraag 11 (my ouers voel ek kan beter doen)

vraag 12 (my maats spot my as ek sleg doen)

vraag 13 (ouers vergelyk prestasies)

vraag 14 (maats speel net met my as ek presteer)

vraag 16 (ouers gee 'n geskenk)

vraag 18 (prestasië pla my nie).

Tabel 11: Taalgroepe

Faktor/Vraag	Afrikaans		Engels		Andertalige		p	d-waarde		
	Gem.	SA	Gem.	SA	Gem.	SA		Afr-Eng	Afr-And-er	Eng-And-er
Vraag 11 Druk van ouers	1,64	0,67	1,61	0,72	1,22	0,50	<0,001*	0,05	0,62**	0,53**
Vraag 12 Maats spot my	2,70	0,59	2,56	0,75	2,44	0,72	<0,001*	0,19	0,36	0,15
Vraag 13 Ouers vergelyk	2,52	0,72	2,37	0,79	2,13	0,83	<0,001*	0,19	0,45**	0,27
Vraag 14 Aanvaarding van maats	2,76	0,56	2,81	0,50	2,60	0,69	<0,001*	0,10	0,23	0,31
Vraag 16 Geskenk van ouers	1,97	0,77	1,87	0,74	1,56	0,71	<0,001*	0,13	0,53**	0,42**
Vraag 18 Prestasië pla my nie	2,25	0,80	2,39	0,75	2,38	0,79	<0,001*	0,18	0,16	0,01
Faktor 1 Aanvaarding	2,15	0,76	2,16	0,75	1,76	0,70	<0,001*	0,02	0,51**	0,53**
Faktor 2 Selfbeeld	1,30	0,26	1,30	0,32	1,31	0,32	0,60	0,01	0,04	0,05
Faktor 3 Angs/Druk	1,87	0,45	1,82	0,46	1,72	0,43	<0,001*	0,11	0,33	0,22

*p < 0.05 = statisties betekenisvol

**d > 0.5 en d < 0,8 = prakties betekenisvol

Uit die resultate ten opsigte van vraag 11 (druk van ouers) blyk daar 'n prakties betekenisvolle verskil te wees tussen Afrikaanssprekende (G = 1,64; SA = 0,67) en andertalige (G = 1,22; SA = 0,50) deelnemers (d = 0,62), sowel as tussen Engelssprekende (G = 1,61; SA = 0,72) en andertalige (G = 1,22; SA = 0,50)

deelnemers ($d = 0,53$). Dit dui daarop dat andertalige deelnemers meer druk van ouers ervaar om te presteer as Afrikaans en Engelssprekende deelnemers, en kan moontlik verklaar word aan die hand van die Suid-Afrikaanse geskiedenis en die feit dat andertalige ouers 'n beter toekoms vir hulle kinders wil verseker as wat hulle gehad het. 'n Beter toekoms dui ook daarop dat kinders beter na hul bejaarde ouers sal kan omsien, soos wat die kulturele gebruik is.

Na aanleiding van die huidige resultate op vraag 12 (maats spot my) blyk daar geen praktiese betekenisvolle verskil tussen enige van die taalgroepe te wees nie. Daar is egter wel 'n statisties betekenisvolle verskil ($p < 0,001$) tussen Afrikaanssprekende ($G = 2,70$; $SA = 0,50$) en andertalige ($G = 2,44$; $SA = 0,72$) deelnemers wat daarop dui dat andertalige deelnemers meer geneig is om deur maats gespot te word wanneer hulle nie presteer nie. Geen veralgemenings kan egter gemaak word nie.

Volgens die resultate verkry uit vraag 13 (ouers vergelyk) blyk daar 'n prakties betekenisvolle verskil ($d = 0,45$) tussen Afrikaanssprekende ($G = 2,52$; $SA = 0,72$) en andertalige ($G = 2,13$; $SA = 0,83$) deelnemers te wees. Hiervolgens blyk dit dat die andertalige deelnemers se ouers hulle prestasies makliker met ander se prestasie sal vergelyk as wat Afrikaanssprekende deelnemers se ouers sal. Dit kan weereens moontlik verklaar word deur die feit dat andertalige ouers 'n beter toekoms vir hulle kinders wil verseker.

Geen praktiese betekenisvolle verskil is op vraag 14 (aanvaarding van maats) bevind nie. Daar is wel 'n statisties betekenisvolle verskil ($p < 0,001$) tussen Afrikaanssprekende ($G = 2,76$; $SA = 0,56$) en andertalige ($G = 2,60$; $SA = 0,69$) deelnemers bevind wat in die huidige studie daarop dui dat andertalige deelnemers se aanvaarding deur maats meer so afhang van hulle prestasie as Afrikaanssprekende deelnemers. Die bevinding is egter nie veralgemeenbaar nie.

Uit die resultate ten opsigte van vraag 16 (geskenk van ouers) blyk dit dat andertalige ($G = 1,56$; $SA = 0,71$; $d = 0,53$) ouers meer geneig is om geskenke vir kinders aan te bied as Afrikaanssprekende ($G = 1,97$; $SA = 0,77$) ouers indien hulle presteer. Dieselfde resultaat is bevind tussen andertalige ($G = 1,56$; $SA = 0,71$; $d = 0,42$) en Engelssprekende ($G = 1,87$; $SA = 0,74$) kinders. Weereens kan dit moontlik die geval wees omdat andertalige ouers graag wil hê dat hulle kinders beter presteer ten einde 'n goeie toekoms vir hulle te verseker. 'n Verdere kulturele faktor is dat kinders na hul bejaarde ouers omsien en dus 'n goeie inkomste nodig het. Geskenke mag dus as eksterne motivering gebruik word.

Geen praktiese betekenisvolle verskil is bevind by die resultate ten opsigte van vraag 18 nie (prestasie pla my nie), maar uit die huidige resultate blyk dit dat Afrikaanssprekende ($G = 2,35$; $SA = 0,80$), Engelssprekende ($G = 2,39$; $SA = 0,75$) en andertalige ($G = 2,38$; $SA = 0,79$) deelnemers wel bekommerd is oor hulle prestasies ($p < 0,001$).

Die resultate verkry op Faktor 1 (aanvaarding) dui op 'n praktiese betekenisvolle verskil ($d = 0,51$) tussen andertalige ($G = 1,76$; $SA = 0,70$) deelnemers en Afrikaanssprekende ($G = 2,15$; $SA = 0,76$) deelnemers wat daarop dui dat andertalige kinders meer gesteld is op aanvaarding gebaseer op prestasie. Hierdie resultaat blyk ook waar te wees op grond van die praktiese betekenisvolle verskil tussen andertalige deelnemers en Engelsprekende deelnemers ($d = 0,53$). Dit korreleer goed met die vorige resultate waar daar bevind is dat andertalige deelnemers se ouers meer druk op hulle plaas om te presteer; deelnemers meer met ander vergelyk word, sowel as dat ouers van andertalige deelnemers meer van eksterne motivering soos geskenke gebruik maak. Die afleiding kan dus gemaak word dat andertalige deelnemers baie bewus is daarvan dat hulle aanvaarding gekoppel is aan hulle prestasies.

Geen statistiese of praktiese betekenisvolle verskil is op Faktor 2 (selfbeeld) ($p = 0,60$) bevind nie. Uit die resultate is dit egter duidelik dat Afrikaanssprekende ($G = 1,30$; $SA = 0,26$), Engelssprekende ($G = 1,30$; $SA = 0,32$) en andertalige ($G = 1,31$; $SA = 0,32$) deelnemers meen dat prestasie 'n belangrike rol in die vorming van 'n positiewe selfbeeld speel.

Dit blyk dus dat prestasie geheel en al 'n groter impak op andertalige deelnemers se lewe het, sowel as dat hulle meer druk ervaar om te presteer. Laasgenoemde kan moontlik verband hou met sosio-ekonomiese klas, waar ouers vir hulle kinders 'n beter toekoms wil verseker as wat hulle gehad het, sowel as die verskille in kultuur. Dit is

algemeen bekend in die Afrika-kultuur dat kinders na hulle ouers omsien wanneer hulle volwassenheid bereik en selfversorgend is.

4.8 DIE VERSKIL TUSSEN VERSKILLENDE SOSIO-EKONOMIESE GROEPE SE BELEWING VAN PRESTASIEDRUK

Vervolgens word die impak van verskillende sosio-ekonomiese groepe se belewing van prestasiedruk bespreek. Die indeling van die skole in die verskillende groepe is bepaal op grond van die area waarin die skool geleë is, sowel as die leerderbasis waaruit die skool bestaan.

Die volgende vrae sal individueel bespreek word om maksimale inligtinggebruik te verseker:

vraag 11 (my ouers voel ek kan beter doen)

vraag 12 (my maats spot my as ek sleg doen)

vraag 13 (ouers vergelyk prestasies)

vraag 14 (maats speel net met my as ek presteer)

vraag 16 (ouers gee 'n geskenk)

vraag 18 (prestasië pla my nie).

Tabel 12: Sosio-ekonomiese statusgroepe

Vraag/ Faktor	Sosio- ekonomi ese groep	Gem.	SA	p- waar- de	Effekgrootte d-waarde			
					Swart met	Privaat met	Gegoe d met	Armer met
Vraag 11 Druk van ouers	Swart	1,18	0,46	<0,001*	-	-	-	-
	Privaat	1,40	0,63		0,35	-	-	-
	Gegoed	1,74	0,70		**0,81	**0,49	-	-
	Armer	1,54	0,65		**0,56	0,22	0,29	-
	Myndorp	1,41	0,62		0,38	0,02	**0,47	0,20
Vraag 12 Maats spot my	Swart	2,43	0,72	<0,001*	-	-	-	-
	Privaat	2,59	0,68		0,23	-	-	-
	Gegoed	2,69	0,61		0,37	0,14	-	-
	Armer	2,63	0,66		0,28	0,04	0,10	-
	Myndorp	2,61	0,65		0,26	0,02	0,12	0,02
Vraag 13 Ouers vergelyk	Swart	2,09	0,83	<0,001*	-	-	-	-
	Privaat	2,42	0,78		**0,40	-	-	-
	Gegoed	2,55	0,71		**0,55	0,16	-	-
	Armer	2,37	0,78		0,33	0,07	0,23	-
	Myndorp	2,41	0,79		**0,39	0,01	0,17	0,06
Vraag 14 Aanvaarding van maats	Swart	2,61	0,69	<0,001*	-	-	-	-
	Privaat	2,76	0,57		0,23	-	-	-
	Gegoed	2,79	0,53		0,26	0,04	-	-
	Armer	2,70	0,62		0,13	0,11	0,15	-
	Myndorp	2,70	0,63		0,13	0,10	0,14	0,00
Vraag 16 Geskenk van ouers	Swart	1,50	0,69	<0,001*	-	-	-	-
	Privaat	1,69	0,72		0,26	-	-	-
	Gegoed	1,96	0,77		**0,59	0,35	-	-
	Armer	1,93	0,78		**0,55	0,31	0,04	-
	Myndorp	1,86	0,77		**0,45	0,21	0,14	0,10
Vraag 18 Prestasie pla my nie	Swart	2,41	0,77	0,01	-	-	-	-
	Privaat	2,39	0,76		0,03	-	-	-
	Gegoed	2,23	0,79		0,24	0,21	-	-
	Armer	2,25	0,82		0,20	0,17	0,03	-
	Myndorp	2,35	0,79		0,08	0,05	0,16	0,12
Faktor 1 Aanvaarding	Swart	1,72	0,67	<0,001*	-	-	-	-
	Privaat	2,00	0,79		0,35	-	-	-
	Gegoed	2,24	0,75		**0,69	0,30	-	-
	Armer	2,00	0,76		0,36	0,01	0,32	-
	Myndorp	2,02	0,77		0,38	0,02	0,29	0,03
Faktor 2 Selfbeeld	Swart	1,31	0,32	0,09	-	-	-	-
	Privaat	1,29	0,36		0,04	-	-	-
	Gegoed	1,29	0,26		0,03	0,01	-	-
	Armer	1,33	0,29		0,09	0,12	0,14	-
	Myndorp	1,29	0,26		0,06	0,02	0,03	0,16

Faktor 3 Angs/Druk	Swart	1,69	0,44	<0,001*	-	-	-	-
	Privaat	1,76	0,46		0,14	-	-	-
	Gegoed	1,88	0,45		**0,42	0,27	-	-
	Armer	1,82	0,45		0,29	0,15	0,13	-
	Myndorp	1,85	0,45		0,35	0,21	0,07	0,06

*p < 0.05 = statisties betekenisvol

**d > 0.5 en d < 0,8 = prakties betekenisvol

Alle p-waardes, behalwe die op faktor 2 en vraag 18, is kleiner as 0,05, wat aanduidend is van statisties betekenisvolheid. Op vraag 18 (prestasië pla my nie) en Faktor 2 (selfbeeld) is die verskil tussen die verskillende sosio-ekonomiese groepe dus nie statisties betekenisvol nie. Die swart skole se tellings is konstant hoër as die res, met die uitsondering van vraag 18 (prestasië pla my nie). Hoewel die ervaring op vraag 13 (ouers vergelyk prestasies) en 14 (aanvaarding van maats) ook hoër is vir swart skole, dui die gemiddelde tellings van die al groepe daarop dat hulle selde met ander kinders vergelyk word en dat prestasië nie 'n voorwaarde vir maats se aanvaarding is nie. Waarskynlik is dit wel vir hierdie kinders belangrik om te presteer omdat hulle voel dat hulle iets het om te bewys, nie net aan hulleself nie, maar ook aan hulle families, veral omdat hulle volgens die resultate die meeste druk van hulle ouers ontvang om te presteer.

Die kursiefgedrukte effekgroottes, weergegee deur die d-waardes, dui op praktiese betekenisvolheid. Hiervolgens blyk dit dat daar op vraag 11 (druk van ouers) 'n betekenisvolle verskil ($d = 0,81$) tussen swart skole ($G = 1,18$; $SA = 0,46$) en gegoede skole ($G = 1,74$; $SA = 0,70$) is, sowel as tussen swart skole en armer skole ($G = 1,54$;

SA = 0,65) ($d = 0,56$). Hiervolgens blyk kinders in swart skole meer druk van ouers te ervaar om te presteer as die kinders in armer en gegoede skole. Dit korreleer met vorige resultate waar bevind is dat andertalige deelnemers meer druk van ouers af ervaar. Deelnemers in privaatskole ($G = 1,40$; SA = 0,63) toon ook 'n betekenisvol hoër ervaring ($d = 0,49$) van prestasiedruk van ouers as deelnemers in gegoede skole. Die verklaring hiervoor is moontlik omdat ouers van kinders in privaatskole se finansiële bydrae tot skoling baie groot is en daar waarskynlik van kinders verwag word om te presteer sodat ouers waarde vir hul geld kry. Deelnemers in gegoede skole blyk op hul beurt weer betekenisvol minder druk van ouers te ervaar om te presteer ($d = 0,47$) as deelnemers in skole in myndorpe ($G = 1,41$; SA = 0,62). Verskeie redes kan hiervoor aangevoer word, naamlik dat deelnemers in gegoede skole se ouers voel dat hulle kinders se toekoms verseker is en dat die ouers van deelnemers in myndorpskole weer op hulle beurt 'n beter toekoms vir hulle kinders wil verseker. Hoewel deelnemers in swart skole die meeste druk van ouers ervaar en deelnemers in gegoede skole die minste wanneer die vyf skole vergelyk word, blyk deelnemers in al die skole egter prestasiedruk van ouers te ervaar.

Hoewel geen prakties betekenisvolle verskil bevind is in die resultate ten opsigte van vraag 12 nie (maats spot my), dui al die skole se resultate daarop dat die deelnemers nie deur maats gespot word indien hulle nie presteer nie. Deelnemers in gegoede skole ervaar dit die minste ($G = 2,69$; SA = 0,61), gevolg deur deelnemers in armer skole ($G = 2,63$; SA = 0,66) en deelnemers in myndorpskole ($G = 2,61$; SA = 0,56), sowel as

deelnemers in privaatskole ($G = 2,59$; $SA = 0,68$) en deelnemers in swart skole ($G = 2,43$; $SA = 0,72$). Geen veralgemenings kan egter gemaak word nie

Uit die resultate ten opsigte van vraag 13 (ouers vergelyk) is drie betekenisvolle verskille bevind. Die eerste is tussen deelnemers in swart skole ($G = 2,09$; $SA = 0,83$) en deelnemers in myndorpskole ($G = 2,41$; $SA = 0,79$) en dui daarop dat deelnemers in swart skole makliker met ander kinders vergelyk word as deelnemers in myndorpskole ($d = 0,39$). Deelnemers in privaatskole ($G = 2,42$; $SA = 0,78$) word ook minder met ander kinders vergelyk as deelnemers in swart skole ($d = 0,40$). Laastens word deelnemers in gegoede skole ($G = 2,55$; $SA = 0,71$) ook minder met ander kinders vergelyk as deelnemers in swart skole ($d = 0,55$), en inderdaad die minste van al die skole.

Hoewel 'n statisties betekenisvolle verskil ($p < 0,001$) op die resultate ten opsigte van vraag 14 (Aanvaarding van maats) bevind is, was dit egter nie prakties betekenisvol nie. Die resultate dui egter daarop dat deelnemers van mening is dat maats se aanvaarding nie afhang van hulle prestasie nie.

Die resultate op vraag 16 (geskenk as ek presteer) toon betekenisvolle verskille tussen onderskeidelik deelnemers in swart skole ($G = 1,50$; $SA = 0,69$) en myndorpskole ($G = 1,86$; $SA = 0,77$) ($d = 0,45$), deelnemers in swart skole en armer skole ($G = 1,93$; $SA =$

0,78) ($d = 0,55$) en deelnemers in swart skole en gegoede skole ($G = 1,96$; $SA = 0,77$) ($d = 0,59$). Hiervolgens blyk dit dat deelnemers in swart skole makliker 'n geskenk sal ontvang wanneer hulle presteer en deelnemers in gegoede skole die minste. Soos vroeër genoem kan dit wees dat prestasie vir swart ouers belangrik is om 'n goeie toekoms vir hulself en hulle kinders te verseker en hulle dus van eksterne motivering gebruik maak. Soos reeds gesien by die resultate van vraag 11 is daar ook meer ouerdruk op hierdie deelnemers om te presteer as op die deelnemers in gegoede skole, wat inderdaad die minste druk van ouers ontvang. Geen eksterne motivering is dus waarskynlik nodig nie aangesien daar minder druk voorkom.

Geen statisties of prakties betekenisvolle verskille ten opsigte van die resultate op vraag 18 (prestasie pla my nie) is bevind nie. In die huidige studie blyk prestasie egter nie vir die deelnemers belangrik te wees nie, wat in teenstelling is met dit wat verwag sou word. Daar kan egter geen veralgemenings gemaak word nie.

Die resultate soos verkry uit faktor 1 (Aanvaarding) blyk dit dat dit wel statisties betekenisvol is ($p < 0,001$). Daar is ook een praktiese betekenisvolle verskil ($d = 0,69$) bevind tussen deelnemers in swart skole ($G = 1,72$; $SA = 0,67$) en deelnemers in gegoede skole ($G = 2,24$; $SA = 0,75$), wat daarop dui dat aanvaarding op grond van prestasie 'n groter werklikheid is vir deelnemers in swart skole. Dit kan moontlik verklaar word deur die feit dat hierdie kinders graag hulle ouers wil tevrede stel, aangesien daar reeds gesien is dat hulle die meeste druk ervaar, maar ook die meeste

eksterne motivering ontvang. Prestasie beteken dus oueraanvaarding en moontlik 'n geskenk. Die ander skole se resultate op Faktor 1 is soos volg: privaatskole ($G = 2,00$; $SA = 0,79$), armer skole ($G = 2,00$; $SA = 0,76$) en myndorpskole ($G = 2,02$; $SA = 0,77$).

Geen statisties of prakties betekenisvolle verskil is bevind in die resultate ten opsigte van Faktor 2 (selfbeeld) nie. Na aanleiding van die resultate in die huidige studie blyk dit egter dat prestasie deur die bank 'n belangrike rol in speel in die vorming van 'n positiewe selfbeeld. Resultate is soos volg: Swart skole ($G = 1,31$; $SA = 0,32$), privaatskole ($G = 1,29$; $SA = 0,36$), gegoede skole ($G = 1,29$; $SA = 0,26$), armer skole ($G = 1,33$; $SA = 0,29$) en myndorpskole ($G = 1,29$; $SA = 0,26$). Hierdie resultate kan egter nie veralgemeen word nie.

Na aanleiding van die resultate soos verkry uit Faktor 3 (Angs/Druk) blyk daar 'n prakties betekenisvolle verskil tussen deelnemers in swart skole ($G = 1,69$; $SA = 0,44$) en deelnemers in gegoede skole ($G = 1,88$; $SA = 0,45$) se ervaring van angs/druk te wees. Hiervolgens beleef deelnemers in swart skole meer angs/druk gekoppel aan prestasie. Die aanname kan gemaak word dat dit moontlik is as gevolg van die feit dat hierdie ouers meer druk op hulle kinders plaas om te presteer en die kinders se gevoel van aanvaarding deur hulle ouers ook van hulle prestasie afhang. Die res van die resultate is soos volg: privaatskole ($G = 1,76$; $SA = 0,46$), armer skole ($G = 1,82$; $SA = 0,45$) en myndorpskole ($G = 1,85$; $SA = 0,45$).

Dit blyk dus deur die bank dat deelnemers in swart skole meer prestasiedruk van ouers ervaar, dat ouers hulle meer met ander kinders vergelyk en ook dat hulle meer kere 'n beloning ontvang vir prestasie, as die kinders in gegoede skole. Voorts wil dit voorkom asof hulle dan ook wel harder probeer presteer om aanvaar te word en dus hoër vlakke van prestasiedruk/angs ervaar. Die deelnemers in gegoede skole toon die grootste verskille met die deelnemers in die swart skole. 'n Verdere afleiding is dus moontlik dat die kinders in gegoede skole nie die nut van prestasie sien ten einde 'n beter toekoms te verseker nie, aangesien hulle waarskynlik relatief bevoorreg grootword.

4.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die resultate van huidige navorsing bespreek. Die resultate is in die volgorde van die doelwitte, soos uiteengesit in Hoofstuk 1 en 3, weergegee. Daar is begin deur die samestelling van die meetinstrument, sowel as die instrument se betroubaarheid en geldigheid te bespreek deur onder andere te let op die resultate verkry uit die faktorontleding. Die verskillende faktore wat onttrek is, is bespreek op grond van die spesifieke vrae wat daarmee verband hou. Hiervolgens kon drie betroubare faktore, naamlik aanvaarding, selfbeeld en angs/druk, onttrek word, en die res van die vrae wat nie hiervan deel gevorm het nie, is individueel bespreek.

Daarna is die samestelling van die steekproef uiteengesit aan die hand van die beskrywende statistiek waar die frekwensie deelnemers in terme van geslag, graad, ouderdomsverspreiding, taalverspreiding en skoolverspreiding bespreek is. Hiervolgens het nagenoeg 2130 deelnemers deelgeneem, met 'n eweredige verspreiding tussen Graad 4-, Graad 5- en Graad 6-leerders, sowel as tussen seuns en meisies. Afrikaanssprekende deelnemers het die grootste deel van die steekproef beslaan, gevolg deur die andertalige deelnemers en laastens Engelssprekende deelnemers. Die gemiddelde respons per vraag is ook aangedui en bespreek.

Laastens is die uitwerking van die biografiese verskille, naamlik geslag, graad, sibbeverspreiding, taal en sosio-ekonomiese status, op die faktore ontleed en bespreek. Seuns blyk meer druk te ervaar om te presteer, wat weer 'n gevoel van aanvaarding tot gevolg het, maar vir meisies is prestasie belangriker vir die vorming van selfbeeld. Voorts wil dit voorkom asof prestasie al dan nie, 'n groter impak op die Afrika-taalsprekende deelnemers se lewe het as op Afrikaans- en Engelssprekendes, sowel as dat hulle meer druk ervaar om te presteer.

Hoewel prestasie vir Graad 4-deelnemers sinoniem blyk te wees met aanvaarding, blyk dit egter dat Graad 6-deelnemers meer druk van ouers ervaar om te presteer. Prestasie blyk 'n groter invloed op die vorming van oudste kinders se selfbeeld as die van jonger sibbe te hê. Laastens is bevind dat prestasie, en dan ook prestasiedruk, deur die bank 'n groter rol speel in die lewe van deelnemers in swart skole. Die afleiding

kan gemaak word dat ouers moontlik vir hulle 'n beter toekoms wil verseker as wat hulle as kinders gehad het, asook 'n goeie inkomste omdat hierdie kinders volgens hul kultuur na hulle bejaarde ouers moet omsien.

In die volgende hoofstuk word samevattende gevolgtrekkings soos verkry uit die literatuur sowel as uit die genoemde resultate bespreek. Daar word ook gefokus op tekortkominge van die huidige studie, sowel as op voorstelle vir verdere studies.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die bevindinge uit die literatuurstudie en die huidige empiriese ondersoek samevattend bespreek. Die gevolgtrekkings op grond van die bevindinge van die empiriese ondersoek, dien as antwoorde op die spesifieke navorsingsdoelstellings wat in Hoofstuk 1 geformuleer is. Aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing en die praktyk word ook gemaak.

5.2 SAMEVATTING GEBASEER OP DIE LITERATUURONDERSOEK

Vervolgens sal 'n samevatting gegee word van die bevindinge uit die literatuurondersoek.

5.2.1 Prestasiedruk in die middelkinderjare

Uit die literatuur is dit duidelik dat prestasie 'n belangrike rol in kinders se intrapsigiese en interpersoonlike ontwikkeling vervul, veral in die middelkinderjare wanneer 'n gevoel van bekwaamheid die emosionele taak is wat volgens Erikson voltooi behoort te word. In hierdie studie verwys prestasie na die suksesvolle bereiking van 'n doelwit in akademie, sport en/of enige ander buitemuurse aktiwiteit. Prestasie kan vir hierdie rede 'n positiewe of negatiewe uitwerking op kinders se selfkonsep en interpersoonlike verhoudings hê. Selfkonsep blyk 'n oorkoepelende term te wees vir hoe kinders hulself ervaar en beskryf, en begin reeds in die kleuterjare vorm wanneer kinders bewus raak van die self. Dit is egter in die middelkinderjare wanneer kinders nodig het om bevoeg of bekwaam te voel en op grond hiervan aanvaarding beleef, dat prestasie al dan nie, die selfkonsep sal beïnvloed.

Dit blyk voorts dat aanvaarding, veral deur ouers, 'n belangrike rol speel by kinders in die middelkinderjare. Dit impliseer dat kinders baie vatbaar is vir druk van ouers af om te presteer (ouerdruk), en kan gedefinieer word as die druk wat deur ouers op kinders geplaas word om prestasies te bereik wat vir die ouers aanvaarbaar en belangrik is. Hierdie druk kan prestasie-angs tot gevolg hê, aangesien kinders moontlik vrees dat hulle nie aanvaar sal word indien hulle nie presteer nie. Ouers meen dikwels dat hulle kinders motiveer om te presteer, sonder om in ag te neem dat die sogenaamde motivering egter onrealistiese druk op kinders plaas om te presteer, en word vir die doel

van hierdie studie prestasiedruk genoem. Prestasiedruk is in hierdie studie gedefinieer as enige druk wat deur ander uit die omgewing op kinders geplaas word om te presteer in enige area van funksionering waar kompetisie betrokke is en prestasie dus moontlik is.

Kinders het egter motivering nodig en dui op 'n aktiwiteit wat ten doel het om kinders aan te spoor om iets geesdriftigs te doen. Daar is bevind dat wanneer kinders doelgerigter, gemotiveerder en onafhankliker kan werk, hulle ook meer in beheer sal voel en beter sal presteer. Gesonde motivering is intrinsiek en het ten doel om 'n gevoel van bemeestering te bereik. Daarteenoor is die doel van ekstrasieke motivering om die omgewing, in hierdie geval grootliks ouers, tevrede te stel deur beter as ander te wees. Laasgenoemde hou positief verband met prestasiedruk en gevolglike prestasie-angs, wat 'n reeks potensieel negatiewe gevolge het, insluitend 'n negatiewe uitwerking op prestasie, genot, vatbaarheid vir beserings en gemoedsversteurings en motivering. Dit impliseer dat enige negatiewe druk of sogenaamde motivering om te presteer kinders negatief sal beïnvloed.

Negatiewe druk om te presteer het die terme "hot house"-kinders en "hot house"-ouerskapstyl laat ontstaan. Hiervolgens word kinders onder kunsmatige omstandighede grootgemaak om te presteer. Hulle lewe word deur hulle ouers beheer en haarfyn beplan wat hulle kanse minimaliseer om uit normale lewensituasies soos sukses en mislukking, te leer. "Hot house"-kinders sukkel om as selfstandige individue

te funksioneer omdat die normale emosionele ontwikkeling nie plaasgevind het nie en hulle nog altyd deur hulle ouers gedryf, beskerm en gerig is. Destruktiewe “coping”-meganismes en psigopatologie is dan aan die orde van die dag. Kinders het dus nodig om te leer om alledaagse situasies konstruktief te hanteer. Uit die literatuur blyk dit moontlik te wees wanneer kinders bemagtig word om hulle denke, gevoelens en gedrag positief te evalueer en word selfregulering genoem. Self-regulering het selfverbetering en ’n gevoel van selfdoeltreffendheid tot gevolg, wat kinders sal bemagtig om prestasiedruk beter te hanteer, aangesien hulle gevoel van bevoegdheid sal ervaar en dus ook aanvaar sal voel. Wanneer kinders se selfevaluasie egter negatief is, veral wanneer hulle prestasies as onsuksesvol ervaar word, kan ’n gevoel van skaamte ontwikkel, wat die vatbaarheid vir druk, hetsy prestasie- of groepsdruk, verhoog.

5.2.2 Prestasiedruk vanuit verskillende teorieë

Prestasiedruk is vanuit verskillende benaderings en teorieë omskryf. Daar is gefokus op die psigoanalitiese, Gestalt-, behavioristiese en persoonsgesentreerde benadering. Voorts is prestasiedruk ook vanuit die S-R-leerteorie, die stressteorieë, selfvasgestelde en prestasie-doelwitgedrewe model bespreek. Binne die Gestaltbenadering blyk dit dat prestasiedruk die volle bewustheid en onvoorwaardelike aanvaarding van kinders se goeie en slegte eienskappe deur die omgewing teenwerk, en innerlike konflik veroorsaak wat deur kontakgrensversteurings hanteer word. Laasgenoemde stem ooreen met die psigoanalitiese benadering se ego-verdedigings wat ook ten doel het

om kinders se konstante konflik tussen eie behoeftes en omgewingsverwagtinge te hanteer.

Volgens die persoons-gesentreerde benadering sal prestasiedruk wat 'n gevoel vanaanvaarding moeilik maak, selfaktualisering onderdruk. Die behavioristiese benadering dui daarop dat kinders se denkwyse hulle emosies en aksies beïnvloed. Hierdie benadering benadruk die rol van omgewingsterugvoer, met spesifieke verwysing na Bandura se model van resiproke determinasie waarvolgens die omgewing se terugvoer kinders se toekomstige persepsies of denke sal beïnvloed.

Die stressteorie sowel as die leerteorie fokus ook op die uitwerking van prestasiedruk as stressor en as stresrespons, maar die interaksionele model van McGrath is meer omvattend en sluit konsepte in wat ooreenstem met die behavioristiese benadering sowel as met die motiveringsteorieë, wat vir die doel van die huidige studie die aard en uitwerking van prestasiedruk die beste omskryf.

5.2.3 Faktore wat prestasiedruk beïnvloed

Verskeie aspekte van die self ontwikkel uit interpersoonlike verhoudings. Daarom kan kinders se verhouding met ouers, die gesin en portuurgroep, sowel as interaksie met die omgewing as belangrike faktor gesien word wat prestasiedruk beïnvloed. Die

wisselwerking tussen verskillende omgewings of sisteme wat 'n uitwerking op kinders se ontwikkeling het, word aan die hand van Bronfenbrenner se model geïllustreer en bespreek. Intrapsigiese faktore, positiewe selfbeeld, 'n soeke na aanvaarding, gevoel van skaamte en vrees vir verwerping blyk 'n belangrike rol in kinders se ervaring van prestasiedruk te speel.

Huislike faktore soos ouerskapstyl en ouerbetrokkenheid blyk ook 'n invloed te hê. Hiervolgens blyk dit dat 'n balans tussen ouerbetrokkenheid en ouerbeheer die voordeligste vir kinders sal wees, en word die outoritêre ouerskapstyl as die beste gesien vir optimale kinderontwikkeling. Kinders van ouers wat outonomie ondersteun, sal meer aanpasbare psigologiese uitkomst ervaar as gevolg van 'n sterker sin vir persoonlik beheer oor hulle doelwitgeoriënteerde gedrag. Daar blyk ook 'n verskil te wees in die rol wat moederlike en vaderlike betrokkenheid in kinders se lewe speel. Moeder-kind-interaksies word gekenmerk deur intieme en versorgende houdings, terwyl vader-kind-interaksies eerder geassosieer word met prestasie, bemeestering en vaardigheidsontwikkeling. Hiervolgens bind kinders moontlik met moeders op 'n emosionele vlak, wat hulle behoefte om moeders tevrede te stel groter maak.

Voorts is omgewingsfaktore wat moontlik 'n invloed kan hê op kinders se belewing van prestasiedruk ook ondersoek. Hiervolgens blyk daar wel verskille te wees in die wyse waarop seuns en meisies prestasiedruk hanteer, en word ook beïnvloed deur kultuurverskille. Dit blyk dat dogters vatbaarder is vir skaamte induserende stimuli, en

gevolglik ook vir groepsdruk, as seuns. Dit kan moontlik verduidelik word deur die feit dat dogters in hulle laat kinderjare of preadolessensie vinniger as seuns ontwikkel en dan moontlik ook vroeër aanpas by die adolessente portuurgroep se kultuur en verhoudings. Nog 'n verduideliking is dat dogters meer kwesbaar en sensitief is vir die invloed van interpersoonlike verhoudings vanuit die vroulike geslag se kollektiewe geneigdheid. Die portuurgroep het dan inderdaad 'n groter invloed op meisies se akademiese prestasie as op seuns s'n.

Die skoolmilieu is ook 'n belangrike omgewing waarin kinders ontwikkel en wat 'n uitwerking op kinders se ervaring van prestasiedruk kan hê. Hiervolgens hou 'n negatiewe skoolklimaat positief verband met skoolverwante uitbranding, wat 'n gevolg van prestasiedruk kan wees. Onderwysers se rol, sowel as die rol van portuurgroepaanvaarding en ouers se sosio-ekonomiese status is ook bespreek. Dit blyk egter dat ouers steeds die belangrikste rolspelers in kinders in die middelkinderjare se lewe is.

5.2.4 Gevolge van prestasiedruk

Dit blyk uit die literatuur dat die gevolge van prestasiedruk bepaal sal word deur die rede vir druk. Druk om selfverbetering te bewerkstellig en maksimale insette te lewer sal waarskynlik meer positiewe gevolge hê as wanneer druk toegepas word om die beste te wees, omrede die uitkomte verskil in die mate van beheerbaarheid. Negatiewe

druk veroorsaak deur outokratiese ouerbeheer blyk gedragsprobleme en gemoedsversteurings, soos depressie en angs, tot gevolg te hê. Voorts kan prestasiedruk ook aanleiding gee tot perfeksionisme ten einde die beste te probeer wees. Skooluitbranding, wat 'n voorloper van depressiewe simptome is, en die uiteinde van konstante hoë stresvlakke is, blyk ook deur prestasiedruk veroorsaak te word.

5.2.5 Gevolgtrekkings op grond van die empiriese studie

Vervolgens sal resultate soos verkry uit die empiriese ondersoek saamgevat word. Dit sal gedoen word aan die hand van die navorsingsdoelstellings wat daar gestel is.

5.2.5.1 *Die aard van prestasiedruk soos ervaar deur seuns teenoor dogters*

Uit hierdie studie het dit geblyk dat seuns meer druk van ouers ervaar om te presteer. Dit het ook voorgekom asof aanvaarding op grond van prestasie ook vir belangriker is vir seuns as vir meisies. Laasgenoemde strook goed met bevindinge uit die literatuur waar daar druk op seuns geplaas word om te presteer, aangesien hulle oor die algemeen as die broodwinners in die huis gesien word. Prestasie blyk egter 'n groter impak op meisies se selfbeeld te hê. Hoewel seuns in 'n meerdere mate meen dat hulle gespot sal word indien hulle nie presteer nie, het dit egter voorgekom dat nié seuns óf meisies die ervaring het dat hulle gespot word deur hulle maats nie.

Daar is egter geen prakties betekenisvolle verskille nie, aangesien daar geen d-waarde tussen 0.5 en 0,8 is nie.

5.2.5.2 Die aard van prestasiedruk soos ervaar deur kinders in Graad 4, Graad 5 en Graad 6

Op grond van statisties betekenisvolle verskille blyk dit dat Graad 4-leerders meen dat hulle aanvaarding deur maats gegrond is op hulle prestasies, dat hulle makliker geskenke van ouers ontvang, maar ook dat prestasie hulle nie regtig pla nie. Aanvaarding speel egter 'n belangrike rol in hulle lewe. Dit blyk dat die Graad 6-deelnemers die meeste druk van ouers ervaar om te presteer.

Prakties betekenisvolle verskille tussen seuns en dogters dui daarop dat Graad 4-deelnemers se soeke na aanvaarding deur goeie prestasies hoër is as dié van Graad 6-deelnemers. Hoewel dit nie statisties betekenisvol nie, is daar egter bevind dat Graad 6-deelnemers meer druk van ouers ervaar om te presteer. Voorts is Graad 6-deelnemers moontlik meer ingestel op die uitwerking van swak punte op selfvertroue en selfbeeld, sowel as op sosiale aanvaarding. Geskenke blyk by die Graad 4-deelnemers 'n groter uitwerking te hê as by die ouer respondente en toon moontlik aan dat ouers die persepsie het dat hulle nog 'n groot invloed het. Volgens die literatuur is 'n gevoel van bekwaamheid die emosionele taak waarnatoe gewerk word in die middelkinderjare, en wat bereik word wanneer kinders aanvaar voel deur hulle ouers, wat nog 'n baie belangrike rol in hulle lewe speel, sowel as onderwysers en in 'n mindere mate hulle

maats. Namate kinders preadolessensie nader, word die aanvaarding van die portuurgroep egter belangriker, soos reeds genoem.

5.2.5.3 Die aard van prestasiedruk soos ervaar deur oudste kinders teenoor die jonger kinders

Die p-waarde op Faktor 2 (Selfbeeld) dui op 'n statisties betekenisvolle verskil. Uit die resultate wil dit voorkom asof oudste kinders baie waarde heg aan prestasie as 'n belangrike bepaler vir 'n goeie selfbeeld is. Hoewel dit nie uit die resultate geblyk het dat ouers hulle met die res vergelyk nie (eerder andersom), is dit moontlik dat oudste kinders dit as hul verantwoordelikheid sien om goed te presteer ten einde 'n goeie voorbeeld vir die jonger sibbe te wees.

Daar is egter geen prakties betekenisvolle verskil nie.

5.2.5.4 Die aard van prestasiedruk soos ervaar deur Afrikaans- en Engelssprekende kinders, sowel as andertalige kinders

Wanneer daar op die statistiese betekenisvolle verskille gefokus word, is bevind dat die andertalige deelnemers se ervaring geheel en al hoër is. Dit blyk dus dat hulle meer druk van ouers ervaar om te presteer en makliker geskenke van ouers ontvang. Voorts heg hulle baie waarde aan prestasie in die vorming selfbeeld en aanvaarding.

Wanneer daar op praktiese betekenisvolle verskille gelet word, beleef die andertalige deelnemers betekenisvol meer druk van ouers om te presteer en ontvang hulle makliker geskenke van ouers wanneer hulle presteer as die Afrikaans- en Engelssprekende deelnemers. Die andertalige deelnemers meld ook dat hulle prestasies meer deur hulle ouers met ander se prestasie vergelyk word as wat dit Afrikaanssprekende deelnemers se ervaring is.

5.2.5.5 Die aard van prestasiedruk soos ervaar deur kinders in verskillende sosio-ekonomiese groepe

Op grond van statisties betekenisvolle verskille blyk dit dat daar oor alle betrokke sosio-ekonomiese statusgroepe heen 'n positiewe verband tussen prestasie en die vorming van selfbeeld bevind is. Die swart skole se tellings is konstant hoër as die res, met die uitsondering van vraag 18 (prestasië pla my nie) waarvolgens dit vir hierdie kinders belangrik is om te presteer omdat hulle voel dat hulle iets het om te bewys, nie net aan hulleself nie, maar ook aan hulle families, veral omdat hulle volgens die resultate die meeste druk van hulle ouers ontvang om te presteer.

Op grond van praktiese betekenisvolle verskille blyk dit dat kinders in swart skole meer prestasiedruk van ouers ervaar, dat ouers hulle meer met ander kinders vergelyk en ook dat hulle meer kere 'n beloning ontvang vir prestasie, as die kinders in gegoede

skole. Voorts wil dit voorkom asof hulle dan ook wel harder probeer presteer om aanvaar te word en dus hoër vlakke van prestasiedruk/angs ervaar. Dit wil dan voorkom asof kinders in die swart skole weereens meer druk van ouers ervaar om te presteer en ook belonings vir hulle prestasies kry. Dit kan moontlik verklaar word deur die feit dat kinders uit agtergeblewe omstandighede makliker geskenke as beloning sal aanvaar. Verder is dit waarskynlik vir ouers belangrik om vir hierdie kinders 'n beter toekoms te probeer verseker. Laasgenoemde kan ook 'n beter inkomste tot gevolg hê wat dit vir die kinders makliker sal maak om na hul bejaarde ouers om te sien, soos wat die kulturele gebruik is. Voorts blyk dit dat kinders in privaatskole meer druk ervaar om te presteer as kinders in gegoede skole. So ervaar kinders in die myndorpskole ook meer druk om te presteer as die kinders in gegoede skole.

Die afleiding kan gemaak word dat kinders in privaatskole se ouers redeneer dat hulle finansieel in hulle kinders investeer en daarom meer druk op hulle plaas om te presteer. Kinders in die privaat, gegoede en myndorpskole blyk minder met ander kinders vergelyk te word dit betekenissvol minder ervaar dat hulle ouers hulle met ander kinders vergelyk. Dit blyk dat kinders in gegoede, armer en die myndorpskole tot 'n mindere mate belonings in die vorm van geskenke vir hulle prestasies ontvang as wat die kinders in swart skole ervaar.

5.3 TEKORTKOMINGE EN AANBEVELINGS

Vervolgens word die tekortkominge van die huidige studie bespreek ten einde toekomstige studies betekenisvoller te maak.

Hoewel daar genoeg deelnemers was om die studie betroubaar en geldig te maak, was die populasie beperk tot die KOSH-gebied, wat 'n gebiedsbeperking op die bevindinge plaas. Voorts was die deelnemende skoolverspreiding oorwegend in Klerksdorp gebaseer. Deelnemers was goed versprei in terme van geslag en graad, maar Afrikaanssprekende deelnemers was weereens in die meerderheid, wat sprekend is van die area waarin die navorsing onderneem is.

Voorts is die studie bemoeilik deur die feit dat 'n gestandaardiseerde meetinstrument wat die aard van prestasiedruk meet, nie bevind kon word nie en die navorser daarom genoodsaak was om 'n eie meetinstrument op te stel. 'n Meetinstrument kan dus saamgestel word wat hierdie fenomeen toets.

Prestasiedruk vanaf kleuterjare was egter duidelik in die literatuur, maar met min bevindinge oor die impak in hierdie vroeë ontwikkelingsjare. Dit is egter duidelik uit die huidige studie dat prestasiedruk 'n negatiewe uitwerking op ontwikkeling het. Studies

rakende die uitwerking van prestasiedruk in adolessensie en vroeë volwassenskap is ook gevind, maar min navorsing is gevind oor die uitwerking daarvan in die vroeë en middelkinderjare.

Uit die huidige navorsing was dit duidelik dat ouers waarskynlik onbewus is van die negatiewe uitwerking van prestasiedruk op kinders. Ouers kan baat vind by 'n program waar hulle hiervan bewus gemaak kan word, sowel as hoe om hulle kinders positief te motiveer ten einde optimale emosionele ontwikkeling en 'n bemeesteringsklimaat te kan bevorder. Dit sal hulle ook in staat stel om kinders weerbaarder te maak teen die negatiewe uitwerking van prestasiedruk uit die omgewing.

5.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n samevatting gegee van die bevindinge uit die literatuur sowel as uit die empiriese ondersoek. Hiervolgens blyk dit dat prestasiedruk wel 'n realiteit in kinders in hulle middelkinderjare se lewe is. Ouers blyk die belangrikste rolspelers te wees. Ander verskille gebaseer op biografiese verskille is ook bespreek. Laastens is enkele tekortkominge van die huidige studie uitgelig en aanbevelings gemaak vir verdere navorsing.

BRONNELY'S

Abrahamsen, F. E., Roberts, G. C., Pensgaard, A. M., & Ronglan, L. T. (2008). Perceived ability and social support as mediators of achievement motivation and performance anxiety. *Scand J Med Sci Sports*, 18, 810-821. doi: 10.1111/j1600-0838.2007.00707.x.

Adhikari, P. (2007, October 19). *Too much pressure on children. China Daily.*

Achakul, C., & Yolles, M. (2013). Intrinsic and extrinsic motivation in personality: Assessing knowledge profiling and the work preference inventory in a Thai population. *Journal of Organizational Transformation and Social Change*, 10(3), 196-217.

Akhtar, Z., & Aziz, S. (2011). The effect of peer and parent pressure on the academic achievement of university students. *Language in India*, 11(6), 254-265.

Amsterlaw, J., Lagattuta, K. H., & Meltzoff, A. N. (2009). Young children's reasoning about the effects of emotional and psychological states on academic performance. *Child Development*, 80(1), 115-133.

Aremo, A. O. (2011). Psychological and sociological determinants of academic achievement of Nigerian adolescents. *Ife Psychologia*, 150.

Aronstam, M. (1989). Gestaltterapie. In Louw, D.A. (1989). *Suider-Afrikaanse Handboek van Abnormale Gedrag*. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.

Aziz, S., Akhtar, Z., & Hassan, H. (2011). A study of peer and parent pressure on Pakistani youth: Gender wise comparison. *International Journal of Academic Research*, 3(6), 36-40.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bear, G. G, Uribe-Zarain, X., Manning, M. A., & Shiomi, K. (2009). Shame, guilt, blaming and anger: Differences between children in Japan and US. *Motiv Emot*, 33, 229-238. doi: 10.1007/s11031-009-9130-8.

Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., & Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students. *Soc Psychol Educ*, 15, 125-145.

Blazek, M. (2013). Emotions as practice: Anna Freud's child psychoanalysis and thinking-doing children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society*, 9, 24-32.

Blom, R. (2004). *Handbook of Gestalt play therapy: Practical guidelines for child therapists*. RSA: Drufoma.

Boeree, C.G. (2006). *Personality theories: Erik Erikson*. Retrieved from <http://webpace.ship.edu/cgboer/erikson.html>

Botha, E. (2006). *'n Gestalt-assesseringshulpmiddel vir die laerskoolkind in terapie (Meestersgraad tesis)*. UNISA, Pretoria.

Brittz, H. (2012). *Kweek dissipline met deernis: Die deurbraakgids vir ouers en onderwysers*. RSA: Green Hope Media.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Brownell, P. (2008). *The handbook of theory, research and practice in Gestalt Therapy*. UK: Cambridge Scholars Publishing.

Burns Cunningham, K. (2014). Social research design: Framework for integrating philosophical and practical elements. *Nurse Researcher*, 22(1), 32-37.

Campbell, D. T., & Russo, M. J. (1999). *Social experimentation*. Thousand Oaks: Sage.

Chapman, G. & Campbell, R. 2005. *The five love languages of children*. Chicago: Northfield Publishing.

Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74(3), 710-727.

Clark, L.A. & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(2), 309-319.

Collins, G.R. 2005. *Die A tot Z van Berading: Bybelse Perspektiewe op Probleemoplossing*. Kaapstad: Struik Christelike Boeke.

Cokley, K. O. (2015). Ethnicity, gender and academic self-concept: A preliminary examination of academic disidentification and implications for psychologists. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 8(4), 378-388.

Conley, K. M., & Lehman, B.J. (2012). Test anxiety and cardiovascular responses to daily academic stressors. *Stress and Health*, 28, 41-50.

Coopersmith, S. (1967). A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 56, 87-94.

Croukamp, W. E. (2004). *Gesaltt terapie as ondersteuning in die emosionele bewustheid by die laerskoolkind* (PhD-verhandeling). UNISA, Pretoria.

Creswell, J. W., Ebersöhn, L., Eloff, I., Ferreira, R., Ivankova, N. V., Jansen, J. D., Nieuwenhuis, J., Pietersen, J., Plano Clark, V. L., & Van der Westhuizen, C. (2010). *First steps in research*. RSA: Van Schaik.

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302.

De Long, L.B., & Kahn, J.H. (2014). Shameful secrets and shameful dispositions: How outcome expectations mediate the relationship between shame and disclosure. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(3), 290-307. doi: 10.1080/09515070.2014.908272.

De Vos, A.S, Strydom, H., Fouché, C. B., & Delport, C.S.L. (2005). *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. (3rd ed.). Pretoria: Van Schaik.

Dinç, Z. (2011). Social self-efficacy in adolescents who participate in individual and team sports. *Social Behaviour and Personality*, 39(10), 1417-1424.

Dippenaar, J. (2005). *Die benuttingswaarde van die paradoksale teorie van verandering in Gestaltspelterapie met adolessente*, (Meerstersgraad-tesis). UNISA: Pretoria.

DiPrima, A.J., Ashby, J.S., Gnilka, P.B. & Noble, C.A. (2011). Family Relationships and Perfectionism in Middle-school Students. *Psychology in the Schools*, 48(8), 815-827.

Dollard, J. & Miller, N.E. (1952). Free Association. *Pastoral Psychology*, 2, 33-41.

Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497-507.

Eccles, J. S. (1999). When school is out. *The future of children*, 9(2), 30-44.

Education department postpones annual national assessments. (2015, September 11). *The Citizen*. Retrieved from <http://citizen.co.za/746764/education-dept-postpones-annual-national-assessments/>

Ekornas, B., Lundervold, A. J., Tjus, T., & Heimann, M. (2010). Anxiety disorders in 8-11-year-old children: Motor skill performance and self-perception of competence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 271-277.

Ellefson, G., & Beran, T.N. (2007). Individuals, families and achievement: A comprehensive model in the Canadian context. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(2), Retrieved from <http://cjs.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/2/167>.

Ellis, A., & Bernard, M.E. (2006). *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research*. USA: Springer.

Ellis, A., & Ellis, D.J. (2011). *Rational emotive behavior therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. England: W.W. Norton, & Co. Inc.

Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping*, 24(2), 167-178, March.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed)*. Londen: Sage Publications.

Ford, D. H., & Urban, H.B. (1963). *Systems of psychotherapy: A comparative study*. USA: John Wily & Sons.

Forward, S. (2002). *Toxic parents: Overcoming their hurtful legacy and reclaiming your life*. New York: Bantam Books.

Gous, H. & Gous, A. (2009). *As 'n kind se lag verdwyn*. Vereeniging: Christelike uitgewersmaatskappy.

Han, S., & Kim, Y. (2012). Interpersonal rejection experiences and shame as predictors of susceptibility to peer pressure among Korean children. *Social Behaviour and personality*, 40(7), 1213-1232.

Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological assessment*, 7(3), 238-247.

Hofstee, E. (2006) *Constructing a good dissertation: A practical guide to finishing a masters, MBA or PhD on schedule*. South Africa: EPE.

Houston, G. (2003) *Brief Gestalt Therapy*. London, UK: SAGE.

Hur, E., Buettner, C. K., & Jeon, L. (2014). The association between teachers' child-centered beliefs and children's academic achievement: The indirect effect of children's behavioral self-regulation. *Child Youth Care Forum*. doi: 10.1007/s10566-014-9283-9.

Hyson, M. C. (1991). Building the hothouse: How mothers construct academic environments. *New directions for Child Development*, 53.

Jarosewitch, R. (1995). What is Gestalt therapy? *Gestalt Dialogue*, 2. Retrieved from: <http://parenting.inet.net.nz/a/gestalt.htm>

Johnston, J. (2000). *The complete idiot's guide to psychology*. USA: Alpha Books.

Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology, 49*(3), 194-200.

Joyce, P., & Sills, C. (2001). *Skills in Gestalt counselling and psychotherapy*. London, UK: Sage Publications.

Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2007). *Human development: A life-span view*. (4th ed.). Canada: Thomson Wadsworth.

Kaiser, H.F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika, 39*(1), 31-36.

Kim, S. Y., Wang, Y., Orozco-Lapray, D., Shen, Y., & Murtuza, M. (2013). Does “tiger parenting” exist? Parenting profiles of Chinese Americans and adolescent developmental outcomes. *Asian American Journal of Psychology, 4*(1), 7-18.

Klein, H., O'Bryant, K. & Hopkins, H. (1996). Recalled parental authority style and Self-perception in College woman and men. *Journal of Genetic Psychology, 157*, 5-17.

Lam, B. T., & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23, 579-590.

Latouf, N. C. D. S. (2008). *Parenting styles affecting the behavior of five-year olds*. (Master's thesis). UNISA, Pretoria.

Levenson, H. (1973). Multidimensional control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 397-404.

Louw, D.A., & Edwards, D.J.A. (1993). *Sielkunde: 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika*. JHB: Lexicon Uitgewers.

Louw, D. A., Van Ede, D. M., & Louw, A. E. (1998). *Human development* (2nd ed.). Pretoria: Kagiso Tertiary.

Lynn, M.R. (1986). Determination and qualification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-386.

Maphula, A. & Mudhovozi, P. (2012). Suicide ideation: A study of secondary school learners in Limpopo Province. *South African Journal for Physical Health Educating Recreation and Dance*, 18, 104-116.

Marais, A. (2015 Augustus 19). Baie slaggate met ANAs. *Network 24*. Retrieved from <http://www.network24.com>.

Marano, H.E. (2008). A nation of wimps. Retrieved from:
<http://psychologytoday.com/articles/index.php>.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Mate van druk goed, sê kenners. (2011, Februarie 2). *Rapport*. Retrieved from
<http://www.rapport.co.za>

McGrath, J.E. (1970). A conceptual formulation for research on stress. In J.E. McGrath (Ed.), *Social and psychological factors in Stress*, pp. 10-21. New York: Rinehart & Winston.

McLeod, S. (2014). *Id, ego and superego*. Retrieved from:
<http://www.simplypsychology.org/psyche.html>

Mishara, B.L. (1999). Conceptions of death and suicide in children ages six to twelve and their implication for suicide prevention. *Suicide and Life-Threatening Behaviour*, 29(2), 105-118.

Molepo, L. S, Maunganidze, L., Mudhovosi, P., & Sodi, t. (2010). Teacher ratings of academic achievement of children between 6 and 12 years old from intact and non-intact families. *Perspectives in Education*, 28(1), 44-51.

Mouton, J. (2001). *How to succeed in Master's and Doctoral Studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Muris, P. (2014). Guilt, shame and psychopathology in children and adolescents. *Child Psychiatry Hum Dev*. doi: 10.1007/s10578-014-0488-9.

Nevo, B. (1985). Face validity revisited. *Journal of Educational Measurement*, 22(4), 287-293.

Nunally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill Companies.

Oaklander, V. (1994). From meek to bold: A case study of Gestalt play therapy. In T. Kottman, & C. Shaefer, (Eds.), *Play therapy in action: A casebook for practitioners*. London: Aronson.

Oaklander, V. (1999). The relationship of Gestalt therapy to children. *The Gestalt Journal*, 5(1), 64-74.

O'Mara, A. J., & Marsh, H. W. (2006). *Support for a reciprocal effects model of self-concept and academic achievement through a contrast of multidimensional and unidimensional approaches*. SELF Research Centre, University of Western Sydney, Australia, and University of Oxford, UK. Retrieved from http://www.self.cx.ac.uk/Conferences/2006/Omara_2.pdf.

O'Rourke, D. J., Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2011). Trait anxiety in young athletes as a function of parental pressure and motivational climate: Is parental pressure always harmful? *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 398-412.

Papalia, D.E., & Feldman, R.D. (2012). *Experience human development*. 12th Edition. New York: Mc Graw-Hill.

Pedersen, S, Vitaro, F, Barker, E. D., & Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78(4), 1037-1051.

Pekalski, P.G.Z. 2001. *Lewenstressors, sosiale bronne, coping en psigologiese welstand by 'n groep hoërskoolrugbyspelers*. (MA-skripsie). PU vir CHO, Potchefstroom.

Perls, F.S. (1969). *Gestalt Therapy Verbatim*. Moab, UT: Real People Press.

Phillipson, S. & Phillipson, S.N. (2012). Children's cognitive ability and their academic achievement: the mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 495-508.

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London, UK: Kegan Paul, Trench, Trubner, & Co. Ltd.

Pickhardt, C. E. (2004). *The everything parent's guide to positive discipline: Professional advice for raising a well-behaved child*. USA: Adams Media.

Pilkauskaite-Valickiene, R., Zukauskiene, R., & Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia Social and Behavioural Sciences*. 15, 637-641.

Plug, C., Louw, D. A. P, Gouws, L.A., & Meyer, W.F. (2009). *Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann Voortgesette Onderwys (Edms.) Bpk.

Polit, D.F., & Beck, C.T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing and Health*, 29, 489-497.

Prescott, J.W. 2005. *Suicide rates doubled for children of 5-14 years old over the past 20 years!* Retrieved from <http://antidepressantsfacts.com/>

Quach, A. S., Epstein, N. B., Riley, P. J., Falconier, M. K., & Fang, X. (2013). Effects of parental warmth and academic pressure on anxiety and depression symptoms in Chinese adolescents. *J Child Fam Stud*. doi: 10.1007/s10826-013-9818-y.

Rathus, S., & Nevid, J. (1980). *Adjustment and growth: the challenge of life*. New York: Holt, Renihort and Winston.

Raubenheimer, G.J. (2006). *Die jong kind se belewenis van intensiewe sportdeelname*. (MA-skripsie). UNISA, Pretoria.

Revill, J. & Lawless, J. *Childhood suicide bids rise to more than 4 000*. The Observer, 16 December 2007. <http://www.guardian.co.uk/society/2007/dec/16/children.socialexclusion>. 26 February 2010.

Rice, K.G., & Ashby, J.S. (2007). An efficient method of classifying perfectionists. *Journal of Counselling Psychology*, 54, 72-85.

Robine, J. (2011). A Background to "The Field". *Gestalt!*, 11(1).

Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G.R., & Keating, L. (2009).

Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.

Rose, J., & Rogers, S. (2012). Principles under pressure: Student teachers' perspectives on final teaching practice in early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 43-58.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (2008). *Essentials of Behavioural Research*. New York: Mc Graw Hill.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.

Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331-342.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *J Youth Adolescence*, 38, 1316-1327.

Sanders, M. R., & Mazzucchelli, T.G. (2013). The promotion of self-regulation through parenting intervention. *Clin. Child Fam Psychol Rev*, 16, 1-17.
doi: 10.1007/s10567-013-0129z.

Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705.

Schoeman, J. P. (2001). *Die onontbeerlike vaardigheid in terapie met die kind*. RSA: Sentrum vir Spel terapie en Opleiding.

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood, & adolescence* (7th ed.). Belmont, Australia: Wadsworth/Thomson.

Sigel, I. E. (1987). Does hothousing rob children of their childhood? *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 211-225.

Smit, G. J. (1996). *Psychometrics: Aspects of measurement*. Pretoria: Kagiso Publishers.

Smith, L. M., & Hudgins, B. B. (1964). *Educational psychology: An application of social and behavioural theory*. New York: A. A. Knopf.

Smith, R. E., Smoll, F.L., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport, & Exercise Psychology*, 29, 39-59.

Snyder, J., Broker, M., Patrick, R., Snyder, A., Schrepferman, L., & Stoolmiller, M. (2003). Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child anti-social and depressive behavior. *Child Development*. 74(6), 1881-1898.

Spector, P. E. (1982). Behaviour in organisations as a function of employees' locus of control. *Psychological Bulletin*, 91(3), 482-497.

Staal, M. A. (2004). Stress, cognition, and human performance: A literature review and conceptual framework. California: NASA Ames Research Centre. Retrieved from http://human-factors.arc.nasa.gov/flightcognition/Publications/IH_054_Staal.pdf

StatSoft, Inc. (2011). STATISTICA (Version 10) [Data analysis software system]. Retrieved from www.statsoft.com.

Suldo, S.M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students.

Psychology in the Schools, 45(4), 273-290.

Sutherland, V.J. & Cooper, C.L. (1991). *Understanding stress: A psychological perspective for health professionals*. Londen: Chapman & Hall.

Swart, M.P.J. (2006). *Die korrelasie tussen sportdeelname en skolastiese prestasie*. MEd. Retrieved from upedt.up.ac.za/thesis/abailable/etd-12182006.

Terblanche, K. (2011). *Shyness as a Predictor of intimacy in close relationships (Masters thesis)*. UJ, Johannesburg.

Thomaes, S., Stegge, H., & Olthof, T. (2007). Externalising shame responses in children: The role of the fragile-positive self-esteem. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 559-577.

Thompson, C. L., & Rudolph, L. B. (2000). *Counseling children*. (5th ed). Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning.

Venter, B. 2004. *High suicide rate has parents on edge*. IOL. <http://www.iol.co.za/index.php>.

Welford, A.T. (1973). Stress and performance. *Ergonomics*, 15, 567-580.

Wheeler, G., & McConville, M. (2002). *The heart of development: Gestalt approaches to working with children, adolescents and their worlds. Vol. 1, Children*. Cambridge: The Gestalt Press.

Wissing, J. A. B. (1996). *Die dinamiek van stres, bronne, coping en psigologiese welsyn by jeugdiges*. (Ongepubliseerde MA-skripsie). PU vir CHO, Potchefstroom.

Yerkes, R.M., & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-information. *Journal of Comparative Neurology of Psychology*, 18, 459-482.

Yontef, G. (1993). *Gestalt therapy: An introduction*. Retrieved from <http://www.gestalt.org/>

Yontef, G. & Fairfield, M. (2005, March). *The quick theory reference guide*.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.