DIE BELEWING VAN STRES EN DIE GEBRUIK VAN *COPE*-VAARDIGHEDE DEUR DEPARTEMENTSHOOFDE VAN SKOLE: RIGLYNE VIR ONDERSTEUNING

JAN ADRIAAN OBERHOLZER

M.Ed. B.Ed.

Nas. Dipl. Tegnici. Nas. Dipl. Landbou. Nas. Onderwysdiploma

Proefskrif voorgelê vir die graad

Philosophiae Doctor

in Opvoedkundige Sielkunde

aan die

Noordwes-Universiteit (Potchefstroom Kampus).

Promotor:	Prof. J.L. Marais	1998 tot 2000.
	Prof. P.C. van der Westhuizen	
	Prof. W. du Plessis	September 2000 tot September 2001.
	Dr. G.J.C. Kirsten	
	Dr. G.J.C. Kirsten	vanaf September 2001.

Potchefstroom

2006.

DIE BELEWING VAN STRES EN DIE GEBRUIK VAN *COPE*-VAARDIGHEDE DEUR DEPARTEMENTSHOOFDE VAN SKOLE: RIGLYNE VIR ONDERSTEUNING

Hierdie werk word opgedra aan

my lewensmaat, eggenoot en vrou

MARA

uit erkenning en
waardering vir haar
liefdevolle aanmoediging, motivering
en opofferende ondersteuning.

Die mens wat dit vir my die moeite werd maak om te lewe en wat meewerk om die lewe die moeite werd te maak.

DANKBETUIGINGS

Aan die Drie-enige God kom al die lof, eer en dank toe, want deur Sy genade het ek oor die vermoëns, geleenthede en steunstelsels beskik om hierdie studie te kan voltooi.

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

- Ek bring hulde aan my vader, skoonvader en skoonmoeder wat ons ontval het tydens die verloop van hierdie studie. Beide my ouers, maar ook my skoonouers het 'n blywende positiewe bydrae gemaak tot die vorming van my lewensbeskouing. Hulle aanmoediging oor jare heen was deel van my motivering tot hierdie studie.
- Ek bring hulde aan wyle prof. dr. J. L. Marais wat hierdie studie by my geïnisieer het, sy bekwame leiding, geduld, aanmoediging en begrip sal my altyd bybly.
- Prof. dr. P.C. van der Westhuizen, prof. dr. W.L. du Plessis en dr. G.J.C. Kirsten het onder moeilike omstandighede as promotors van my studie oorgeneem. Hulle bekwame leiding, geduld en aanmoediging het my gemotiveer om voort te gaan, nieteenstaande fokusveranderings in die studie.
- Dr. G.J.C. Kirsten het met begrip, geduld en aanmoediging my as promotor gelei tot by die proefskrif se voltooiing.
- Met my vrou en kinders as doelwit, maar veral as ondersteuning en dryfveer, sien ek vir baie kans. My vrou Mara se geduld, aanmoediging, ondersteuning, tikwerk en tegniese versorging is 'n integrale deel van hierdie proefskrif. Sonder my dogter Janri se opofferings, geduld en insig waarmee sy die tikwerk en tegniese versorging gedoen het, sou die voltooiing van die proefskrif nie moontlik gewees het nie. My skoonseun Hennie Gerber se deeglikheid, geduld en opofferings waarmee hy al die statistiese verwerkings gedoen het, was die basis vir my om die statistiese deel van die proefskrif met oorgawe te kan skryf. My gesin se ondersteuning is afgerond met my dogters Marica en Carina se belangstelling, hulp en ondersteuning.
- Die personeel van die Ferdinand Postma biblioteek was deurlopend voortreflik met hul flinke, dog bekwame diens, vriendelikheid en hulpvaardigheid.
- Die direksie: Kinderhuise van die Nederduitsch Hervormde Kerk van Afrika het aan my studieverlof toegestaan. Al die kollegas en personeel se belangstelling en

aanmoediging het my taak makliker gemaak. Hulp van verskillende persone op tye wat werksdruk hoog was sal my altyd bybly.

- Die tegniese afronding van die proefskrif is moontlik gemaak deur die geduldige en vriendelike tegniese vaardighede van Wietz Marais en Amelia Schmidt.
- Mnr. J.B. van Aardt se opofferinge om te midde van 'n baie druk werksprogram die taalkundige versorging te hanteer, word baie waardeer.

Ten slotte werk en leef ek as 'n mens tussen mense en wil graag met waardering erkenning gee aan talle familie en vriende wat direk of indirek bygedra het tot die afhandeling van hierdie werk.

Opsomming.

Stres ontstaan wanneer die mens se persepsie van eise groter is as die persepsie van sy/haar vermoëns. Afgesien van werkseise is daar 'n verskeidenheid samelewingseise en bedreigings wat voortdurend getrotseer moet word. Dit alles veroorsaak stres wat manifesteer in individue se gedrag, werksdoeltreffendheid en sosialisering.

Die onderwysprofessie word algemeen beskou as een van die stresvolste beroepe in die wêreld. Dit geld ook vir die Suid-Afrikaanse onderwysprofessie. Wanneer opvoeders stres beleef, raak dit nie net hulself nie – dit het 'n negatiewe invloed op die lewensgeluk van opvoeders se geliefdes, en beïnvloed kollegas en leerlinge soortgelyk. Sodoende beïnvloed onderwysstres die onderwysstelsel in die algemeen en kan werkstres in die onderwys beskou word as 'n nasionale probleem. Die werklike situasie van opvoeders in die RSA is vasgestel by wyse van 'n empiriese studie wat aangevul is deur 'n kwalitatiewe ondersoek.

Stres word in hierdie studie benader vanuit die opvoedkundige sielkunde. Stres is egter 'n holistiese multidimensionele begrip wat slegs behoorlik verstaan kan word indien dit multiprofessioneel benader word.

Eweneens is al die handelinge om met stres te *cope* 'n multiprofessionele aksie. Hierdie navorsing stel ten doel om 'n bewussyn van stresmanifestasies by opvoeders te vestig as motivering om stressors te identifiseer en te beheer. Hierdie handelinge word versterk deur doelspessifieke aanpassings vir lewensstyl en die bestuur van hulpbronne.

'n Oorkoepelende ondersteuningsprogram word voorgestel wat opvoeders lei tot die verstaan, hanteer en beheer van stres en die vestiging van sosiale ondersteuningstelsels terwyl ernstige manifestasies van stres hanteer kan word deur professionele dienste.

Trefwoorde: stres, cope, stresbelewenis, streshantering, onderwys, selfbeheer, stresbeheer, persoonlike ruimte, omgewing, werkstres, organisasiestres, gemeenskapstres, gesondheid, welstand, neurologiese oefeninge, fisieke oefeninge, fisiologiese oefeninge, hulpbronbestuur, godsdiens/religie, humor, voeding, vrye radikale, anti-oksidante, en dieet.

Abstract.

An investigation into stress experience and the use of coping skills by departemental heads of schools: guidelines for support. Stress occurs when one's perception of demands exceeds his perception of his abilities to meet them. Except for work related demands, a variety of demands and threats in the environment have to be faced continuously. As a result stress is created that manifest in people's behavior, work efficiency and socialization.

In general, the education profession is considered among the most stressful careers in the world. This also applies to the South African educational system. When teachers experience stress, it has a negative effect on their beloved ones, colleagues and the learners. Therefore teacher stress has a negative effect on the teaching system in general. Thus teacher stress can be considered to be a national problem. The real situation of teachers in South Africa was determined by means of an empirical study that was complimented by a qualitative investigation.

In this study, stress is dealt with from the educational psychology. However, stress is a holistic multi-dimensional concept that can only by understood at best when it is approached from a multi-professional point of view. Equally all the actions to cope with stress are multi-dimensional actions. This research aims to develop among teachers an awareness of stress manifestations, with the purpose to identify and control stressors. These actions are strengthened by appropriate adaptations in life style and the management of resources. A comprehensive support program is suggested to guide teachers towards an understanding and control of stress, and the establishment of a social support system, while serious manifestations of stress should be addressed by means of professional services.

Key words: stress, cope, stress management, education, self control, stress control, environment, work stress, organization stress, community stress, health, wellness, neurological exercise, physical exercise, physiological exercise, religion, humor, feeding, free radicals, anti-oxidants, and diet.

Inhoudsopgawe.

Opsomming		*i*
Abstract		*ii*
Inhoudsopgawe		*iii*
Lys van tabelle		*xvi*
Lys van figure		*xix*
Lys van bylaes		*xxi*

Hoofstuk 1: Oriëntering

1.1.	Inleiding	1
1.2	Probleemstelling	4
1.3	Doel van die ondersoek	6
1.3.1	Hoofdoelstelling	6
1.3.2	Subdoelstellings	6
1.4	Hipotese	6
1.5	Verwysingsmetode	7
1.6	Paradigmatiese begrensing van hierdie navorsing	8
1.6.1	Paradigma	8
1.6.2	Teoretiese aannames	9
1.6.3	Begripsverheldering	12
1.6.3.1	Metabenadering	12
1.6.3.2	Stres	14
1.6.3.3	Optimum stres	15
1.6.3.4	*Cope*	16
1.6.3.5	Ondersteuning	18
1.7	Verloop van die studie	19

Hoofstuk 2: Die aard en wese van stres en die invloed daarvan op die onderwysberoep

2.1	Inleiding	21
2.2	Die aard en wese van onderwysstres	22
2.3	Kategorieë van stres	24
2.3.1	Akute stres	24
2.3.2	Chroniese stres	25
2.3.3	PTS-Sindroom	26

2.3.4	Onderwysstres	26
2.4	Mites oor stres en weerleggings daarvan	26
2.5	Teoretiese beskouings oor stres	28
2.5.1	Persoonlike ruimte	29
2.5.2	Algemene aanpassingsindroom	30
2.5.2.1	Skok	33
2.5.2.2	Weerstand	33
2.5.2.3	Uitputting	35
2.5.3	Omgewingspassingsmodel	35
2.5.4	Die bestuurstressiklusmodel	38
2.5.5	Metabenadering	39
2.5.5.1	Biologiese subkonteks	40
2.5.5.2	Intrapsigiese subkonteks	42
2.5.5.3	Ekologiese subkontekste	43
2.5.5.4	Metafisiese subkonteks	44
2.5.5.5	Metabenadering tot stres	45
2.6	Die effek van stres op bestuurspersoneel	45
2.6.1	Effek van stres op bestuurspersoneel se gedrag	46
2.6.2	Effek van stres op werksdoeltreffendheid	46
2.6.3	Effek van stres op bestuurspersoneel se sosialisering	47
2.7	Effek van stres op die onderwysstelsel	47
2.8	Samevatting	48

Hoofstuk 3: Potensiële bronne en manifestasies van stres

3.1	Inleiding	49
3.2	Potensiële bronne van stres	49
3.2.1	Stresbronne wat eie is aan die individu	51
3.2.1.1	Lewensprobleme/irritasies	52
3.2.1.2	Ouderdom	52
3.2.1.3	Geslag	53
3.2.1.4	Geslagsoriëntasie	54

3.2.1.5	Fisieke ongesteldheid (gesondheid)	54
3.2.1.6	Fisieke onfiksheid	55
3.2.1.7	Emosies	56
3.2.1.8	Persoonlikheid	57
3.2.1.9	Selfbeeld	58
3.2.1.10	Gebrek aan prestasie/selfgelding	58
3.2.1.11	Selfopgelegde wedywering	59
3.2.1.12	Maslow se behoeftehierargie	59
3.2.1.13	Religieuse ingesteldheid	60
3.2.1.14	Huwelikstaat/status	60
3.2.1.15	Afhanklikheid	61
3.2.1.16	Verkeerde eetgewoontes	61
3.2.1.17	Oneffektiewe slaapgewoontes	62
3.2.1.18	Wanbalans tussen huis en werk	62
3.2.2	Stresbronne in departementshoofde van skole se werksomgewing	63
3.2.2.1	Tydsdruk	65
3.2.2.2	Verandering	66
3.2.2.3	Die posinhoud van departementshoof	66
3.2.2.4	Bestuurstyl	67
3.2.2.5	Roleise	67
3.2.2.6	Roloorlading	68
3.2.2.7	Rolkonflik	69
3.2.2.8	Rolonsekerheid	69
3.2.2.9	Werksonsekerheid	70
3.2.2.10	Verantwoordelikhede groter as besluitnemingsmagte	71
3.2.2.11	Onderwys is 'n vaste loopbaan	71
3.2.2.12	Onderwys is 'n begeleidingsfunksie	72
3.2.2.13	Interpersoonlike verhoudinge	73
3.2.2.14	Onderwysers se persepsies	74
3.2.2.15	Leerlinggedrag	74
3.2.2.16	Multikulturele situasie	74

3.2.2.17	Begrip vanaf ouers en gemeenskap	75
3.2.2.18	Gebrek aan erkenning	75
3.2.2.19	Beperkte hulpbronne en steunstelsels	76
3.2.3	Stresbronne in die bestuursomgewing	77
3.2.3.1	Politieke besluitneming	78
3.2.3.2	Uitfasering van gedifferensieerde onderwys	79
3.2.3.3	Wetsbeperkinge oor dissiplinehantering	79
3.2.4	Stresbronne in die gemeenskap waarin departementshoofde werk en leef	80
3.2.4.1	Verandering	80
3.2.4.2	Finansies	81
3.2.4.3	Onsekerheid	81
3.2.4.4	Tydsdruk	81
3.2.4.5	Kroniese omgewingstres	81
3.2.4.6	Algemene daling in standaarde	82
3.2.4.7	Verhoudings	82
3.2.5	Sintese	82
3.3	Potensiële manifestasie van stres	82
3.3.1	Fisiologiese manifestasies van stres by bestuurspersoneel	84
3.3.1.1	Persepsiële inisiëring	85
3.3.1.2	Hormonale reaksies	85
3.3.1.3	Kardiovaskulêre reaksies	87
3.3.1.4	Neurologies	89
3.3.2.	Fisieke manifestasies van stres by bestuurspersoneel	89
3.3.2.1	Koronêre probleme	90
3.3.2.2	Spierpyne	91
3.3.2.3	Hoofpyn	91
3.3.2.4.	Uitskeidingsprobleme	92
3.3.2.5	Spysverteringsprobleme	92
3.3.2.6	Velprobleme	93
3.3.2.7	Rumatiek	93
3.3.2.8	Verlaagde immuniteit	93

3.3.2.9	Kroniese moegheid	93
3.3.2.10	Rusteloosheid	94
3.3.2.11	Psigiese ongemak	94
3.3.2.12	Slaapversteurings	94
3.3.2.13	Skielike dood	95
3.3.3	Psigososiale manifestasies van stres	95
3.3.3.1	Ongewone optredes	96
3.3.3.2	Verlaagde produktiwiteit	96
3.3.3.3	Huweliksprobleme	97
3.3.3.4	Ontvlugting	97
3.3.3.5	Afhanklikheid	98
3.3.3.6	Werkoholisme	98
3.3.3.7	Selfgesentreerdheid	99
3.3.3.8	Eetversteurings	99
3.3.3.9.	Aggressie	99
3.3.3.10	Gesindheidsveranderinge	99
3.3.3.11	Depressie	100
3.3.3.12	Kognitiewe manifestasies van stres by bestuurspersoneel	101
3.3.3.13	Spirituele manifestasies van stres op bestuurspersoneel	102
3.4.	Samevatting	103

Hoofstuk 4: *Cope*-vaardighede

4.1	Inleiding	104
4.2	Die aard en wese van *cope*	106
4.3	Teoretiese beskouings oor *cope*	110
4.3.1	Persoonsomgewingstransaksies	111
4.3.2	Interaksionele model van Lazarus & Folkman	113
4.3.3	Multidimensionele benadering van *cope*	115
4.3.4	Moos se heuristiese model	117
4.3.5	Metabenadering	119
4.3.6	Statisties analitiese benadering van Carver en medewerkers	120

4.3.6.1	Probleemgefokusde *cope*-vaardighede	122
4.3.6.2	Emosioneelgefokusde *cope*-vaardighede	122
4.3.6.3	Minder bruikbare *cope*-vaardighede	123
4.3.7	Benadering vir hierdie studie	123
4.4	Bewuswording van eie stresmanifestasies	125
4.4.1	Bewussyn van fisieke stresmanifestasies	125
4.4.2	Bewussyn van psigososiale manifestasies van stres	126
4.5	Beheermaatreëls oor bronne van onderwysstres	127
4.6	Lewenstyl as maatreël teen stres	129
4.6.1	Gesinslewe	129
4.6.2	Ontspanning/afleiding	130
4.6.3	Slaap/rus	130
4.6.4	Selfkennis	131
4.6.5	Besluitneming	132
4.6.6	Leefwyse	134
4.6.7	Emosionele intelligensie	134
4.6.8	Prioritisering	135
4.6.9	Positiewe denke	137
4.6.10	Religieuse verdieping	138
4.6.11	Kreatiwiteit	139
4.6.12	Humor	140
4.6.13	Selfbemagtiging	140
4.6.14	Voeding	141
4.6.15	Fisieke oefening	142
4.6.16	Neurologiese oefeninge	144
4.6.17	Sintese	144
4.7	Hulpbronbestuur as strategie om met werkstres te *cope*	144
4.7.1	Liggaam	145
4.7.2	Vermoëns	145
4.7.3	Tyd	146
4.7.4	Fisiese geriewe	148

4.7.5	Gesondheidsorg	148
4.7.6	Navorsing en professionele hulp	149
4.7.7	Kollegas	150
4.7.8	Groepsdinamika	150
4.7.9	Statutêre hulpmiddels	151
4.7.10	Seminare/simposia	152
4.7.11	Ondersteuningshulppromme	153
4.8	Onderwyserondersteuning	153
4.9	Samevatting	155

Hoofstuk 5: Navorsingsontwerp en navorsingsmetode

5.1	Inleiding	156
5.2	Navorsingsontwerp	157
5.2.1	Ontwerp van die studieterrein se verkenning	158
5.2.2	Ontwerp van die loodsondersoek	158
5.2.3	Ontwerp van die studie se teoretiese begronding	158
5.2.4	Ontwerp van die kwantitatiewe ondersoek	159
5.2.5	Ontwerp van die kwalitatiewe ondersoek	160
5.3	Ondersoekvelde	160
5.3.1	Ondersoekvelde vir die teoretiese verkenning van die studieterrein	160
5.3.2	Ondersoekvelde vir die loodsondersoek	161
5.3.3	Ondersoekvelde vir die teoretiese begronding van die ondersoek	161
5.3.4	Ondersoekvelde vir kwantitatiewe ondersoek	162
5.3.5	Ondersoekvelde vir kwalitatiewe ondersoek	163
5.4	Hulpmiddels om inligting te versamel	163
5.4.1	Die loodsvraelys as hulpmiddel om inligting te versamel	163
5.4.1.1	Doel	164
5.4.1.2	Keuse	164
5.4.1.3	Samestelling	164
5.4.1.4	Meting	165
5.4.1.5	Betroubaarheid	167

5.4.1.6	Geldigheid	167
5.4.1.7	Etiese aspekte	168
5.4.2	Die kwantitatiewe vraelys as hulpmiddel om inligting te versamel	168
5.4.2.1	Biografiese vraelys	169
5.4.2.1.1	Doel	169
5.4.2.1.2	Keuse	169
5.4.2.1.3	Rasionaal	170
5.4.2.1.4	Samestelling	170
5.4.2.1.5	Betroubaarheid	170
5.4.2.1.6	Geldigheid	171
5.4.2.1.7	Meting	171
5.4.2.2	Meting van *cope*-vaardighede	171
5.4.2.2.1	Doel	171
5.4.2.2.2	Keuse	172
5.4.2.2.3	Rasionaal	172
5.4.2.2.4	Samestelling	172
5.4.2.2.5	Betroubaarheid	173
5.4.2.2.6	Geldigheid	173
5.4.2.2.7	Meting	173
5.4.2.3	Meting van stresbelewenis	175
5.4.2.3.1	Doel	175
5.4.2.3.2	Keuse	175
5.4.2.3.3	Rasionaal	175
5.4.2.3.4	Samestelling	176
5.4.2.3.5	Betroubaarheid	176
5.4.2.3.6	Geldigheid	176
5.4.2.3.7	Meting	177
5.4.2.4	Bereidwilligheid tot kwalitatiewe ondersoek	177
5.4.2.5	Etiese aspekte	177
5.4.3	Die kwalitatiewe vraelys as hulpmiddel om inligting te versamel	178

5.4.3.1	Doel	178
5.4.3.2	Keuse	178
5.4.3.3	Rasionaal	179
5.4.3.4	Samestelling	179
5.4.3.5	Betroubaarheid	179
5.4.3.6	Geldigheid	179
5.4.3.7	Meting	179
5.4.3.8	Etiese aspekte	180
5.5	Navorsingsmetode	180
5.5.1	Metodologiese teoretiese verkenning en oriëntasie	180
5.5.2	Metodologie van die loodsondersoek	180
5.5.3	Metodologie van teoretiese begronding van die studie	182
5.5.4	Metodologie van die kwantitatiewe ondersoek	182
5.5.4.1	Toestemming tot die kwantitatiewe ondersoek	183
5.5.4.2	Werwing van respondente	183
5.5.4.3	Verspreiding van vraelyste	183
5.5.4.4	Inwin van vraelyste	184
5.5.4.5	Vaslegging van data	184
5.5.4.6	Inligting aan die statistikus	185
5.5.4.7	Kwantitatiewe analises	188
5.5.5	Metodologie van die kwalitatiewe ondersoek	188
5.6	Samevatting	188

Hoofstuk 6: Analise, interpretasie en sintese van kwantitatiewe en kwalitatiewe data

6.1	Inleiding	190
6.2	Kwantitatiewe analise	191
6.2.1	Betroubaarheidsindeks van die meetinstrumente	191
6.2.1.1	Daily Stres Inventory	192
6.2.1.2	COPE	198
6.2.1.2.1	Probleemgefokusde *cope*	198

6.2.1.2.2	Emosiegefokusde *cope*	201
6.2.1.2.3	Minder bruikbare strategieë	204
6.2.2	Analise van stresbelewenis	207
6.2.2.1	Realiteit van stres	207
6.2.2.2	Diversiteit van stresbelewenis	208
6.2.3	Analise van *cope*-vaardighede	214
6.2.3.1	Realiteit van *cope*-vaardighede	214
6.2.3.2	Diversiteit van *cope*-vaardighede	216
6.2.3.2.1	Probleemgefokusde *cope*	216
6.2.3.2.2	Emosie gefokusde *cope*	219
6.2.3.2.3	Minder bruikbare strategieë	222
6.2.4	Faktore wat stresbelewenis en *cope*-vaardighede beïnvloed	226
6.2.4.1	Invloed van skoolmedium op stresbelewenis	229
6.2.4.2	Invloed van geslag op stresbelewenis	233
6.2.4.3	Invloed van ouderdom op stresbelewenis	233
6.2.4.4	Invloed van dienservaring op stresbelewenis	233
6.2.4.5	Invloed van kwalifikasie op stresbelewenis	233
6.2.4.6	Invloed van tipe aanstelling op stresbelewenis	233
6.2.4.7	Invloed van huistaal op stresbelewenis	234
6.2.4.8	Invloed van skoolmedium op *cope*-vaardighede	238
6.2.4.9	Invloed van geslag op *cope*-vaardighede	238
6.2.4.10	Invloed van ouderdom op *cope*-vaardighede	238
6.2.4.11	Invloed van dienservaring op *cope*-vaardighede	239
6.2.4.12	Invloed van kwalifikasies op *cope*-vaardighede	239
6.2.4.13	Invloed van tipe aanstelling op *cope*-vaardighede	239
6.2.4.14	Invloed van huistaal op *cope*-vaardighede	239
6.2.4.15	Sintese	239
6.3	Kwalitatiewe ondersoek	239
6.3.1	Betroubaarheid van die kwantitatiewe meetinstrumente	239
6.3.2	Stresbelewenis by opvoeders	240

6.3.3	*Cope*-vaardighede van opvoeders	242
6.3.4	Faktore wat stresbelewenis en *cope*-vaardighede beïnvloed	250
6.3.5	Persoonlike persepsies oor omstandighede	250
6.3.5.1	Vrese/bekommernisse	251
6.3.5.2	Behoefte aan leiding	251
6.3.6	Gefokusde vrae oor onderwyserondersteuning	251
6.3.6.1	Lewenstyl	251
6.3.6.2	Hulpbronbestuur	252
6.4	Interpretasie van resultate	253
6.4.1	Betroubaarheid van die meetinstrumente	253
6.4.2	Stresbelewenis in die onderwys	254
6.4.2.1	Omvang	254
6.4.2.2	Behoefte aan ondersteuning	256
6.4.3	*Cope*-vaardighede van opvoeders	256
6.4.3.1	Omvang	256
6.4.3.2	Behoefte aan ondersteuning	258
6.4.4	Faktore wat die stresbelewenis en *cope*-vaardighede van opvoeders beïnvloed	258
6.4.5	Opvoeders se persepsies	259
6.4.5.1	Vrese en bekommernisse	259
6.4.5.2	Behoefte aan leiding.	260
6.4.6	Opvoeders se standpunt oor ondersteuning	260
6.5	Samevatting	260

Hoofstuk 7: Onderwyserondersteuning

7.1	Inleiding	262
7.2	Hoekom 'n ondersteuningsprogram?	262
7.3	Teoretiese benadering tot ondersteuning	263
7.3.1	Driedimensionele benadering tot ondersteuning	265
7.3.2	Selfbeheer oor stres	266
7.3.3	Kognitiewe herstrukturering	267
7.3.4	Hulpbronbestuur	268

7.3.5	Sosiale versterking	268
7.3.6	Sistematiese benadering tot ondersteuning	271
7.3.7	Multiprofessionele benadering	271
7.3.8	Strategiese beplanning	273
7.3.9	Sintese	273
7.4.	Opvoeders se behoeftes aan ondersteuning	274
7.4.1	Selfhantering van stressors	274
7.4.2	Algemene *cope*-vaardighede	275
7.4.3	Houdingsverandering by sommige opvoeders	277
7.4.4	Verandering in lewenstyl	277
7.4.5	Hulpbronbestuur	277
7.4.6	Hantering van vrese en bekommernisse	277
7.4.7	Algemene lewensvaardighede	277
7.4.8	Sintese	277
7.5	Riglyne vir ondersteuning	277
7.5.1	Inisiatiewe deur werkgewer	278
7.5.2	Bewuswordingsprogram	278
7.5.3	Strategiese werkwinkel oor stres	279
7.5.3.1	Teikengroep	279
7.5.3.2	Menslike hulpbronne	279
7.5.3.3	Fisiese geriewe	279
7.5.3.4	Tydsbestuur en kontraksluiting	279
7.5.3.5	Logistiek	280
7.5.3.6	Program	280
7.5.3.7	Evaluering van die strategiese werkswinkel en behoefte-ontleding	281
7.5.4	Sosiale ondersteuning	281
7.5.5	Professionele steundienste	283
7.6	Samevatting	283

Hoofstuk 8: Samevatting, gevolgtrekking en aanbevelings

8.1	Gevolgtrekking	284
8.2	Beperkinge van die navorsing	285
8.3	Bevindinge	286
8.3.1	Subhipoteses	286
8.3.1.1	Subhipotese 1: *Stres is 'n werklikheid en het 'n invloed op die onderwysberoep*	286
8.3.1.2	Subhipotese 2: *Stres word op verskeie maniere deur departementshoofde beleef*	287
8.3.1.3	Subhipotese 3: *Daar bestaan vaardighede wat deur departementshoofde gebruik kan word om met stres te cope*	287
8.3.1.4	Subhipotese 4: *Departementshoofde maak wel gebruik van sekere vaardighede ten einde met stres te cope*	287
8.3.1.5	Subhipotese 5: *Biografiese verskille het 'n invloed op departementshoofde se stresbelewenis asook hul vaardighede om met stres te cope*	288
8.3.1.6	Subhipotese 6: *Onderwyserondersteuning by skole kan 'n hulpmiddel wees*	288
8.3.1.7	Subhipotese 7: *Daar bestaan 'n behoefte aan riglyne ter ondersteuning van departemenstshoofde om beter te cope met stres*	289
8.3.1.8	Subhipotese 8: *Vanuit hierdie studie kan samevattings, gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word t.o.v. die belewing van stres deur departementshoofde, hulle cope-vaardighede, en hoe hulle ondersteun kan word*	289
8.3.2	Hipotese	289
8.4	Implikasies vir die RSA onderwys	290
8.5	Aanbevelings	290
8.5.1	Algemene aanbevelings	290
8.5.2	Aanbevelings vir die onderwys	291
8.5.3	Aanbevelings vir verdere navorsing	292
8.6	Slotopmerkings	293

Lys van tabelle.

Tabel 6.1	Interpersoonlike probleme: Betroubaarheidsontleding	193
Tabel 6.2	Persoonlike bevoegdheid: Betroubaarheidsontledings	194
Tabel 6.3	Kognitiewe stressors: Betroubaarheidsontleding	195
Tabel 6.4	Omgewingsinspirasies: Betroubaarheidsontleding	196
Tabel 6.5	Verskeie of verskillende stressors: Betroubaarheidsontleding	197
Tabel 6.6	Aktiewe *cope*: Betroubaarheidsontleding	198
Tabel 6.7	Beplanning: Betroubaarheidsontleding	199
Tabel 6.8	Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite: Betroubaarheidsontleding	200
Tabel 6.9	Weerhouding: Betroubaarheidsontleding	200
Tabel 6.10	Soek na sosiale ondersteuning om instrumentele redes: Betroubaarheidsontleding	201
Tabel 6.11	Soeke na sosiale ondersteuning om emosionele redes: Betroubaarheidsontleding	202
Tabel 6.12	Positiewe herformulering en groei: Betroubaarheidsontleding	202
Tabel 6.13	Aanvaarding: Betroubaarheidsontleding	203
Tabel 6.14	Wend na religie: Betroubaarheidsontleding	203
Tabel 6.15	Ontkenning: Betroubaarheidsontleding	204
Tabel 6.16	Fokus op ventilering van emosies: Betroubaarheidsontleding	205
Tabel 6.17	Gedragsonttrekking: Betroubaarheidsontleding	205
Tabel 6.18	Geestesonttrekking: Betroubaarheidsontleding	206
Tabel 6.19	Stresbelewenis van opvoeders	208
Tabel 6.20	Interpersoonlike probleme as stresfaktore	209
Tabel 6.21	Persoonlike bevoegdheid as stresfaktore	210
Tabel 6.22	Kognitiewe stressors as stresfaktore	211
Tabel 6.23	Omgewingsinspirasies as stresfaktore	212
Tabel 6.24	Verskeie afwisselende stressors as stresfaktore	213
Tabel 6.25	Interpretasie van die Daily Stress Inventory se resultate	214
Tabel 6.26	*Cope*-vaardighede van opvoeders	215

Tabel 6.27	Aktiewe *cope* as *cope*-vaardigheid	216
Tabel 6.28	Beplanning as *cope*-vaardigheid	217
Tabel 6.29	Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite	218
Tabel 6.30	Weerhoudings*cope* as *cope*-vaardigheid	218
Tabel 6.31	Soek na sosiale ondersteuning om instrumentele redes as *cope*-vaardigheid	219
Tabel 6.32	Emosie gefokusde *cope* as *cope*-vaardigheid	220
Tabel 6.33	Positiewe herformulering en groei.	220
Tabel 6.34	Aanvaarding as *cope*-vaardigheid	221
Tabel 6.35	Wend na religie as *cope*-vaardigheid	221
Tabel 6.36	Ontkenning as *cope*-vaardigheid	222
Tabel 6.37	Fokus op en ventilering van emosies as *cope*-vaardigheid	223
Tabel 6.38	Gedragsonttrekking as *cope*-vaardigheid	223
Tabel 6.39	Geestesonttrekking as *cope*-vaardigheid	224
Tabel 6.40	Interpretasie van die COPE se resultate ten opsigte van probleemgefokusde *cope*-vaardigheid	225
Tabel 6.41	Interpretasie van die COPE ten opsigte van emosiegefokusde *cope*-vaardigheid	226
Tabel 6.42	Interpretasie van die COPE ten opsigte van minder bruikbare *cope*-vaardigheid	226
Tabel 6.43	Verband tussen skoolmedium en stresbelewenis	229
Tabel 6.44	Verband tussen skoolmedium en interpersoonlike probleme	230
Tabel 6.45	Verband tussen skoolmedium en kognitiewe stressors	231
Tabel 6.46	Verband tussen skoolmedium en verskeie stressors	232
Tabel 6.47	Verband tussen huistaal en stresbelewenis	234
Tabel 6.48	Verband tussen huistaal en interpersoonlike probleme	235
Tabel 6.49	Verband tussen huistaal en persoonlike bevoegdheid	236
Tabel 6.50	Verband tussen huistaal en kognitiewe stressors	237
Tabel 6.51	Verband tussen huistaal en verskeie stressors	238
Tabel 6.52	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se optrede as rolmodel	241
Tabel 6.53	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur 'n gebrek aan leiding	244

Tabel 6.54	Vraagitems van die COPE wat beïnvloed word deur 'n gebrek aan sosiale steun	245
Tabel 6.55	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se verbintenisse tot kwaliteit dienslewering	246
Tabel 6.56	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se religieuse beskouing	247
Tabel 6.57	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur die eiesoortigheid van die onderwysberoep	249
Tabel 6.58	Standpunte van opvoeders oor lewensstyl as buffer teen stresbelewenis	251
Tabel 6.59	Standpunte van opvoeders oor hulpbronbestuur as buffer teen stresbelewenis	252
Tabel 6.60	Stresbelewenis aan die hand van die Daily Stress Inventory se subskale	254
Tabel 6.61	Voorkeur *cope*-vaardighede by opvoeders	257

Lys van figure

Fig. 2.1	Skematiese voorstelling van die algemene aanpassingsindroom	32
Fig. 2.2	Die liggaam se reaksie op 'n stressor na aanleiding van die algemene aanpassingsindroom	34
Fig. 2.3	Sutherland & Cooper se omgewingspassingsmodel van stres	36
Fig. 2.4	Die metabenadering tot stresbelewenis	45
Fig. 4.1	Streskontinuum	107
Fig. 4.2	Gauss-normaalvergelyking en die Yerkes-Dodson Wet.	108
Fig. 4.3	Hobfoll en medewerkers se Multi-as *cope*-model	117
Fig. 4.4	Moos se Heuristiese model	118
Fig. 4.5	Die metabenadering tot stres en *cope*	119
Fig. 6.1	Realiteit van stres	208
Fig. 6.2	Realiteit van *cope*-vaardighede	215
Fig. 6.3	Verband tussen skoolmedium en stresbelewenis	230
Fig. 6.4	Verband tussen skoolmedium en interpersoonlike probleme	231
Fig. 6.5	Verband tussen skoolmedium en kognitiewe stressors	232
Fig. 6.6	Verband tussen skoolmedium en verskeie stressors	233
Fig. 6.7	Verband tussen huistaal en stresbelewenis	234
Fig. 6.8	Verband tussen huistaal en interpersoonlike probleme	235
Fig. 6.9	Verband tussen huistaal en persoonlike bevoegdheid	236
Fig. 6.10	Verband tussen huistaal en kognitiewe stressors	237
Fig. 6.11	Verband tussen huistaal en verskeie stressors	238
Fig. 6.12	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se optrede as rolmodel	243
Fig. 6.13	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur 'n gebrek aan leiding	245
Fig. 6.14	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur 'n gebrek aan sosiale steun	246
Fig. 6.15	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se verbintenis tot kwalitatiewe dienslewering	247

Fig. 6.16	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se religieuse beskouing	248
Fig. 6.17	Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur die eiesoortigheid van die onderwysberoep	249
Fig. 6.18	Aspekte van lewensstyl waaroor opvoeders leiding vra	252
Fig. 6.19	Aspekte van hulpbronbestuur waaroor opvoeders leiding vra	253
Fig. 6.20	Gemiddelde itemtelling van die Daily Stress Inventory se subskale	255
Fig. 6.21	Gemiddelde itemtelling van die COPE se subskale	257
Fig. 7.1	Driedimensionele benadering tot streshantering	266

Lys van bylaes

	Bylae
Loodsvraelys	A
Kwalitatiewe terugvoer uit die Loodsondersoek	B
Empiriese ondersoek: Kwantitatiewe Vraelys	C
Kwalitatiewe vraelys	D
Logistiek met empiriese ondersoeke	E
Datavaslegging	F
Program vir strategiese werkswinkel oor stres	G
Kopkrappers vir breinstimulering	H
Motivering aan die redaksie van HAT oor die woord *cope*	I

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING

Stress is like spice - in the right proportion it enhances the flavour of a dish. Too little produces a bland, dull meal: too much may choke you. **(Donald Tubesing in Shafer, 2000:104)**

1.1 Inleiding

Die snel veranderende tyd en omstandighede van die huidige tydsgewrig skep vir die meeste mense stres. Daarbenewens word die mens voortdurend onder druk geplaas om al hoe meer in al hoe minder tyd te verrig (Davis, Eshelman & McKay, 2000:1; Willem, 1999:31). Ook departemenstshoofde van skole in die RSA gaan gebuk onder hierdie probleem (Jacobs, 2002:1-2; Smit 2000:2). De Jonge & Domann (2003:43) en Dollard (2003**b**:413) beskou werkstres as 'n substansiële probleem wat hoë prioriteit in navorsing moet geniet.

Die onderwysprofessie word in die algemeen beskou as een van die mees stresvolle beroepe in die wêreld (Finlayson, 2003:1; Vandenberghe & Huberman, 1999:6). Boonop funksioneer departementshoofde van skole nie net as opvoeders nie, maar ook as burgers van die land, ouers, huweliksmaats en huiseienaars, wat veroorsaak dat hulle ook veelvuldige stressors in hul persoonlike lewens ervaar (Vandenberghe & Huberman, 1999:9; Schafer, 2000:252; Dollard, 2003**a**:2; Kirsten, 2001:1-3). Met die fokus vernou na die werklikhede in die onderwys van die RSA, blyk dit duidelik dat die onderwyskorps veral die afgelope dekade baie probleme moes hanteer. Afgesien van radikale veranderinge in die gehalte van werkslewe by opvoeders, moet hulle ook aanpas by nuwe onderwyswerklikhede sonder dat hulle daarvoor voldoende opgelei is (Steenkamp, 2002:24; Van der Linde, 1996:91-115). Hierdie opvoeders is boonop ook aan verskeie sosiopolitieke veranderings blootgestel soos byvoorbeeld baie hoë vlakke van misdaad, regstellende aksie, en die sekondêre gevolge daarvan in 'n nuwe demokrasie. Hierdie veranderinge word stresvol beleef (Steenkamp, 2002:26; Kirsten, 2001:1-3), wat weens 'n oorspoel effek dikwels alle ander terreine van die persoonlike lewe van opvoeders beïnvloed (Jacobs, 2002:1; Kirsten, 2001:1-3; Van Eden, 2001:27).

Die werklike erns van *distres* blyk uit bevindings dat stres die individu se liggaam en psige nadelig beïnvloed, en daardeur sy vermoëns en interpersoonlike vaardighede. Uiteindelik word die doeltreffendheid van die organisasie (skool) waar die individu in diens is, nadelig geraak (Perreault, 2000:705; Finlayson, 2003:1; Reglin & Reitzammer, 1998:594). Die effek van stres vind neerslag op persoonlike, sosiale, organisatoriese en professionele vlak (Brouwers & Tomic, 2000:241-243; Steenkamp, 2002:26; Thompson, Murphy & Stradling, 1994:4).

Navorsing dui daarop dat middelvlakbestuurspersoneel in die algemeen (wat onder andere skole se departementshoofde insluit), meer blootgestel is aan stresverwante gesondheidsprobleme, soos maagsere en hartprobleme, as personeel in laer en hoër beroepskategorieë (Smylie, 1999:59; Venter, 1996:14-16). Werkstres by bestuurspersoneel van skole is van besondere betekenis aangesien dit nie net op hulle nie, maar ook op hul personeel en leerders 'n negatiewe impak het. Werkstres is daarom 'n probleem vir die individuele opvoeder, die leerders, die skool, die onderwysprofessie en die onderwysstelsel in die algemeen (Talbot, 2000:359-361; Cesarone, 1999:317-319; Schofield, 2000**b**:40). Meer as 'n dekade gelede het Marais (1993:35) gewaarsku dat stres in die RSA-onderwys 'n beroepsgevaar is. Daarom het die vermoë van 'n skool se bestuurspersoneel om met stres te "*cope*" vêrreikender implikasies as net hul eie leefwêreld. Trouens, dit word 'n saak van nasionale belang (Jacobs, 2002:2), selfs internasionale belang (Finlayson, 2003:1).

Bevindinge uit hierdie studie dui daarop dat 'n verskeidenheid doeltreffende vaardighede vir streshantering en die bevordering van welstand van skole se bestuurspersoneel bestaan (Friedman & Thomas, 2000:167), maar wat nie noodwendig toegepas word nie (Smit, 2000:101). Gevolglik word die resultate van hierdie studie afgespits op riglyne vir 'n (onderwyser) ondersteuningshulpprogram, tot uiteindelike voordeel van alle rolspelers in die onderwys (Finlayson, 2003:3).

"*Cope*" verwys na iets wat baie wyd en omvattend is, en nie deur 'n enkel Afrikaanse term beskryf kan word nie. In hierdie studie is die woord "*cope*" geleen by die Engelse omvattende begrip "*cope*" omdat hy reeds in Afrikaanse wetenskaplike publikasies vrylik gebruik word as 'n Afrikaanse wetenskaplike term, en 'n kernwoord is wat in die Afrikaanse volksmond gevestig is. Van die aanbevelings in hoofstuk agt kom ook daarop neer dat die

redaksie van die HAT vanuit die wetenskap versoek word om "*cope*" te erken as 'n algemeen aanvaarde Afrikaanse term. In die teks word die woord *cope* dus gebruik as 'n sambreelterm wat dui op *hanteer/behartig/oorkom/bemeester/akkommodeer* van *ongewenste/onaangename/ bedreigende faktore/omstandighede* met die doel om dit *tee te werk* en sodoende dit te *beheer en/of daarmee saam te leef* en steeds normaal te funksioneer. Hierdie praktyk is meervoordelig omdat *cope* alternatiewelik vervang sou moes word met 'n kombinasie van woorde, wat die beredenerings baie omslagtig sou maak. Dit kon selfs die gevaar inhou dat die leser se fokus op dít wat eintlik bespreek word naamlik *cope* beïnvloed word.

In 'n publikasie getiteld Skryf Afrikaans meen Müller dat Engelse woorde in Afrikaans gebruik kan word as daar regtig geen geskikte Afrikaanse woord daarvoor is nie en beveel aan dat die minimum Engelse woorde in Afrikaanse skryfwerk gebruik word. Sodoende slegs *cope* in hierdie teks gebruik. Die Taalkommissie (2002:112) beveel aan dat waar 'n vreemde soos *cope* in 'n koppeling met byvoorbeeld vaardighede gebruik word, moet die Engelse (vreemde) woord deur middel van 'n koppelteken vas verbind word met die Afrikaanse woord. Die Taalkommisie meen voorts dat dit opsioneel is om die Engelse woord kursief aan te dui terwyl Müller (2003:652) meen dat die Engelse woord kursief moet en wees byvoorbeel *cope*-vaardighede. Eweneens is *distres* en *eustres* gebruik, maar dan kursief om aan te toon dat dit leenwoorde is uit ander tale.

Waar in die teks verwys word na die teikengroep naamlik *departementshoofde* van skole word na *beide mans en dames* verwys. Du Toit, Smith & Muller (2003:64) wys daarop dat die manlike persoonsvorm vroeër byna uitsluitlik gebruik was waar daar na 'n persoon in die algemeen verwys word, maar dat met die emansipasie van vroue en die opkoms van organisasies wat vroueregte bevorder, daar gaandeweg beswaar gemaak is teen dié stylkonfensie. Müller (2003:546) beveel aan dat teen sensitiewe kwessies, veral ten opsigte van ras en geslag gewaak moet word en dat die persoonlike voornaamwoord *hy/sy* of die besitlike voornaamwoord *sy/haar* vermy moet word omdat dit die indruk van seksisme kan skep (Müller, 2003:318). Sodoende is geslagsneutrale woorde en onbepaalde selfstandige naamwoorde en die meervoudsvorm verkiesliker (Müller, 2003:318; Du Toit et al., 2003:64). Stresbelewenis sowel as *cope* is egter persoonlike belewenisse en handelinge, wat gevolglik meestal met in die enkelvoud vorm van die mens/individu bespreek kan word. In hierdie opsig beveel Müller et al (2003:18) dat as 'n laaste uitweg tog "hy" en "sy" gebruik kan

word, maar verkieslik om die beurt. Selfs dit is 'n steurende skryfwyse en daarom word hiermee aan die begin van die teks verklaar dat gehou is by die baie ou gebruik, maar dat daarmee op geen wyse seksistiese bedoelings is nie (Du Toit et al., 2003:64), en impliseer die woord *hy* telkens *hy/sy*. Eweneens impliseer *hom* dan *hom/haar*, en *sy sy/haar*. So ook word na *departementshoofde van skole soms net* verwys as *opvoeders of bestuurspan*, maar bedoelende *dáárdie spesifieke komponent van alle opvoeders*, naamlik die *departementshoofde* wat ingesluit word by die bestuurspan van skole. Waar stres die opvoeder as mens raak, is die studie verbreed met navorsing oor die mens as individu, en word daar dikwels na die opvoeder verwys as *mens* en *individu*.

1.2 Probleemstelling

Stress is the spice of life (Selye, 1974:85). Matige *stres*, bekend as *eustres* of *goeie* stres, voorsien die individu van die nodige adrenalien, energie en motivering en is dus noodsaaklik vir normale funksionering (Davis et al., 2000:1). Te veel stres, bekend as *distres* of slegte stres, inhibeer egter prestasie, en kan selfs vernietigend wees. Daarenteen kan te min stres ook aanleiding gee tot distres (Schafer, 2000:8-11; Davis et al., 2000:1). Om te kan *cope* met stres impliseer dus nie om stres te verwyder nie. *Cope* is die selfregulering van stres tot sodanige mate dat optimum stresvlakke gehandhaaf word, sonder gevaar van uitbranding (Bergh, 2003**a**:32; Theron, 2003**c**:161; Cowan, 1998:32-34; Howell, 1992:68-75; Holcomb & Cheponis, 1994:125; Shapiro, 1996:6; Greunberg, 1998:39).

Werkstres in die onderwys het 'n groot probleem geword wat nie gaan verander nie (Smylie,1999:59). Dit het eskalerende negatiewe effekte op die kwaliteit onderwys, die geestesgesondheid van onderwyspersoneel en die lewensgeluk van leerders (Wilson, 2000:18; Talbot, 2000:359; Brouwers & Tomic, 2000:239). Nieteenstaande volgehoue navorsing oor stres is daar 'n groeiende tendens van opvoeders wat weens werkstres

- huiwer om tot die professie toe te tree,
- binne die professie nie hul selfopgestelde doelwitte kan bereik nie, en selfs
- die professie verlaat

(Steenkamp, 2002:26; Jacobs, 2002:1-2; Travers & Cooper, 1996:3; Revell, 2000:24; Abel & Sewell, 1999:287). In Engeland het die Hoër Hof reeds in verskeie uitsprake die nadelige gevolge van werkstres op personeel soortgelyk hanteer as werkplekongevalle, met die voortspruitende gevolg dat werkstres van die werknemer voor die deur van die werkgewer

gelê word (Sutherland & Cooper. 2000:3). In die VSA is op hoë vlak hierop voorkomend gereageer. Dit kon egter nie verhoed dat hierdie effek oorspoel na hul skole nie (Thornton. 2000:5; Revell, 1998:24). Hierdie studie oor Suid-Afrikaanse skole verreken die feit dat in die RSA-onderwys soortgelyke stressors (sowel as wetgewing) geld as in Engeland en die VSA. en dat dit gewoon net 'n kwessie van tyd is voordat werkstres in die RSA-onderwys sy greep as nasionale probleem drasties vergroot (Jacobs, 2002:2; Steenkamp. 2002:26; Van Eeden, 2001:27). Eweneens is die bepalings van Engeland se Appèlhof vroeg in 2003 dat werkgewers doeltreffende beheermaatreëls teen werkstres moet instel (Finlayson, 2003:2). waarskynlik slegs 'n voorloper van wat op Suid-Afrika wag.

Weens departemenstshoofde van skole se ervaring van hoë stresvlakke en die gevolglike negatiewe effek op hulle welstand, asook die omgekeerde daarvan, bestaan daar 'n groot behoefte vir vaardighede om met stres te *cope* en welstand te bevorder (Wolverton, Gmelch, Wolverton & Sarros, 1999; Schofield, 2000; Jacobs, 2002:1-2). Te veel individue wend hulle, met nadelige gevolge, tot kafeïen, alkohol, medikasie, nikotien en ooreet as 'n poging om met stres te *cope* (Davis et al., 2000:246; Schafer, 2000:301-304; Ericson, Olf & Ursin, 2000:150). Stres kan egter doeltreffend hanteer word deur individue wat in staat is om persoonlike streshanteringsvaardighede te ontwikkel, waarmee die invloed van stressors verminder kan word tot hanteerbare vlakke (Adderly, 2000**a**; Bowser, 2000:33; Perreault. 2000; Reglin & Reitzammer, 1998:594). Hierdie studie fokus op departementshoofde, maar deur die bemagtiging van departementshoofde teen stres, word die totale skool uiteindelik positief geraak. Doeltreffendheid en welsyn in die onderwys kan bevorder word deur gebruikmaking van omvattende, geïntegreerde en doelgerigte vaardighede om met werkstres te *cope* (Sutherland & Cooper, 2000:1; Huberman & Vandenberghe, 1999:9). In analogie met gestruktureerde ondersteuningstelsels in die buiteland (Finlayson, 2003:3) kan 'n ondersteuningstelsel wat gerig word op huidige toestande in die RSA-onderwys, 'n bydrae maak tot die opvoedkundige sielkunde.

Die navorsingsvrae wat uit voorgaande beredenerings afgelei word, en wat in hierdie navorsing ondersoek word is:

1. Wat is die aard en wese van stres, sowel as die invloed daarvan op die onderwysberoep?
2. Hoe word stres deur departementshoofde beleef?
3. Watter *cope*-vaardighede kan gebruik word of bestaan om met werkstres te *cope*?

4. Watter *cope*-vaardighede word deur departementshoofde gebruik?
5. Watter invloed het biografiese verskille op stresbelewenis en *cope*-vaardighede?
6. Wat word bedoel met ondersteuning?
7. Watter riglyne kan gestel word ter ondersteuning van departemenstshoofde om beter te *cope* met stres?
8. Watter samevattings, gevolgtrekkings en aanbevelings kan gemaak word t.o.v. die belewing van stres deur departementshoofde, hulle *cope*-vaardighede en hoe hulle ondersteun kan word?

1.3 Doel van die ondersoek

1.3.1 Hoofdoelstelling

Die hoofdoel van hierdie studie is om die stresbelewenis en die gebruik van *cope*-vaardighede deur departementshoofde van skole te ondersoek, sodat riglyne vir ondersteuning geïdentifiseer kan word.

1.3.2 Subdoelstellings

Die subdoelstellings van hierdie studie is om die volgende te bepaal:

1. Wat die aard en wese van stres sowel as die invloed daarvan op die onderwysberoep is.
2. Hoe stres deur departementshoofde beleef word.
3. Watter *cope*-vaardighede gebruik kan word/ bestaan om met werkstres te *cope*.
4. Watter *cope*-vaardighede deur departementshoofde gebruik word.
5. Watter invloed biografiese verskille op stresbelewenis en *cope*-vaardighede het.
6. Wat met ondersteuning bedoel word.
7. Watter riglyne gestel kan word ter ondersteuning van departemenstshoofde om beter te *cope* met stres.
8. Watter samevattings, gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak kan word t.o.v. die belewing van stres deur departementshoofde, hulle *cope*-vaardighede en hoe hulle ondersteun kan word.

1.4 Hipotese

Die hipotese van hierdie studie is as volg:

Departementshoofde beleef hoë stres en maak gebruik van ontoereikende cope-vaardighede, waarvoor riglyne vir ondersteuning gestel behoort te word.

Die subhipoteses onderliggend aan die hipotese van hierdie studie is as volg:

1. *Stres is 'n werklikheid en het 'n invloed op die onderwysberoep.*
2. *Stres word negatief deur departementshoofde beleef.*
3. *Daar bestaan cope-vaardighede wat deur departementshoofde gebruik kan word om met werkstres te cope.*
4. *Departementshoofde maak wel gebruik van sekere vaardighede ten einde met stres te cope.*
5. *Biografiese verskille het 'n invloed op departementshoofde se stresbelewenis asook die vaardighede om met stres te cope.*
6. *Onderwyserondersteuning by skole kan 'n hulpmiddel wees.*
7. *Daar bestaan 'n behoefte aan riglyne ter ondersteuning van departemenstshoofde om beter te cope met stres.*
8. *Vanuit hierdie studie kan samevattings, gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word t.o.v. die belewing van stres deur departementshoofde, hulle cope-vaardighede en hoe hulle ondersteun kan word.*

1.5 Verwysingsmetode

In die verwysings na bibliografiese bronne is gebruik gemaak van die Harvardmetode, wat die volgende behels:

- In die teks is die
  - outeur(s) se van,
  - jaartal van die publikasie, en
  - bladsynommer van die bron

  vermeld.
- In die bibliografie is die bron volledig beskryf

(Van der Walt, 2002:35). Hierdie metode word aanbeveel deur die senaat van die Noordwes Universiteit en is in ooreenstemming met die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) sowel as die *International Organisation for Standardisation* (ISA) se riglyne (Nelson, 2002:30; Van der Walt, 2002:3). In die geval van bronne verkry uit EBSCOHost Web databasis was dit nodig om van hierdie praktyk af te wyk: die aantal bladsye van die teks soos oorspronklik in die EBSCOHost aangedui word, is vermeld in die bibliografie. Aangesien die aantal bladsye, wanneer dit uitgedruk is meestal verskil het van die aantal bladsye in die oorspronklike bron, was daar dus by hierdie bronne geen betroubare bladsy nommers om in

hierdie studie te vermeld nie, en is by die EBSCOHost bronne derhalwe volstaan met verwysing in die teks slegs na die outeur se van, en die publikasie se jaartal (Van der Walt, 2002:36).

1.6 Paradigmatiese begrensing van hierdie navorsing

1.6.1 Paradigma

Die woord paradigma is van Grieks afkomstig en beteken letterlik *iets wat verder wys*. Dit is dus 'n model, teorie, persepsie, aanname en verwysingsraamwerk wat nodig is om al die moontlike vorms van 'n saak te demonstreer. By *paradigma* word voorts bedoel die konseptualisering van 'n bepaalde onderwerp, maar soos gesien deur die navorser, vanuit sy eiesoortige verwysingsraamwerk (Bergh, 2003**a**:23; Kirsten, 2001:10; Covey, 1998:23; Plug, Meyer, Louw & Gouws, 1997:269). Hierdie studie is 'n opvoedkundige sielkundige ondersoek van stres soos beleef deur departementshoofde van skole in die RSA, opgeweeg teen *cope*-vaardighede waarmee individue se stresbelewenisse verminder kan word tot optimum vlakke, sodat riglyne vir ondersteuning gestel kan word. Die paradigmatiese begrensing van hierdie studie was rigtinggewend tot die beplanning, verloop en bevindinge van die navorsing, wat begrens word deur

- teorieë en uitgangspunte waartoe die navorser homself verbind ,
- spesifieke navorsingstegnieke en werkswyses,
- spesifieke metafisiese aannames, maar veral
- aannames deur die navorser as 'n wetenskaplike (Maxwell, 1996:26; Kirsten, 2001:10).

Die navorser was instrumenteel tot die versameling en vertolking van gegewens, wat vanselfsprekend 'n weerspieëling is van die navorser se persoonlike beskouings, gebruike, blootstellings en vaardighede (Maxwell, 1996:26; Plug et al., 1997:27,401). Dit is daarom belangrik om 'n profiel te verstrek van die navorser se verwysingsraamwerk in soverre dit verband hou met die oriëntasie van hierdie studie. So byvoorbeeld word op verskeie plekke in hierdie studie aangeleenthede bespreek vanuit spirituele perspektiewe, maar spesifiek vanuit die navorser se lewensbeskouing as belydende Christen. Dit dien ook op rekord geplaas te word dat die navorser in persoon ervaring het in volwasse leiding, en spesifiek deur landbou-ingenieurs voorligting (4 jaar), dosering op tersiêre onderwysvlak (10 jaar), en tegniese onderwys (2 jaar). Vanuit voormelde ervaring bring die navorser beredeneringe uit die psigologie in verband met die fisika. Verder het die navorser deur die bestuur van 'n eie onderneming (10 jaar), en as lid van beheerliggame van verskeie opvoedingsinrigtings asook versorgingsinrigtings, begrip ontwikkel vir 'n breë spektrum van stresbronne binne en buite

die werksplek, veral die werksplek waar diens aan ander mense gelewer word. Die navorser is die afgelope 14 jaar verantwoordelik vir die bestuur van substituut kinderversorging, en is sodoende deurlopend lid (soms leier) van verskeie multiprofesionele spanne wat individuele begeleidingsprogramme vir kinders en kinderversorgers byhou. Sodoende het die navorser noue voeling met die belewenisse van mense met psigologiese nood. Enersyds was die navorser deurlopend en oor lang periodes leidinggewend betrokke by die hantering van personeellede se stres, maar het andersyds verskeie simptome van stres, wat selfs grens aan uitbranding, persoonlik beleef. Die navorser staan ook op verskeie vlakke in wisselwerking met bestuurspersoneel van skole in Gauteng, Noord-westelike provinsie en Mpumalanga, en is sodoende op 'n deurlopende basis in voeling met alle gebeure in die onderwys, wat aansluit by die tema van hierdie studie naamlik: *Die belewing van stres en die gebruik van cope-vaardighede deur departementshoofde van skole: riglyne vir ondersteuning.* Hierdie studie verreken die oortuiging dat pogings om onderwysers te help om, nieteenstaande werkstres, doeltreffend te bly funksioneer, algemeen is, maar dat opvoeders nie ten volle daarvan bewus is nie.

1.6.2 Teoretiese aannames

Die teoretiese aannames van hierdie studie, wat elkeen afsonderlik volledig aandag geniet in die beredenerings van hoofstukke twee, drie, vier en sewe kan as volg saamgevat word:

1. Die aard en omvang van 'n stressor is onderliggend aan die individu se taksering daarvan (Dollard, 2003**a**:7; Greenglass & Burke, 2003:217).
2. Enige individu se stresbronne setel in die individu self, sy werksomgewing, bestuursomgewing en sy gemeenskap (Dollard, 2003**a**:7; Greenglass & Burke, 2003:217).
3. Die individu het nie beheer oor al die voormelde stressors nie, maar wel oor meeste stressors in homself, en in sy werksomgewing (Dollard, 2003**a**:7; Greenglass & Burke, 2003:217).
4. Daar is 'n verskeidenheid stressors wat buite die beheer van die individu is, en waaraan hy niks kan doen nie (Jacobs, 2002:2; Steenkamp, 2002:26).
5. Die verskillende stressors word analities van mekaar onderskei, slegs vir ontledingsdoeleindes, aangesien al die stressors wat op 'n individu inwerk in wisselwerking met mekaar staan (Dollard, 2003**a**:7; Greenglass & Burke, 2003:217).
6. Stres manifesteer op fisiologiese, fisieke en psigososiale vlak van die individu (Dollard, 2003**a**:5).
7. Eweneens staan die verskillende manifestasies van stres in wisselwerking met mekaar

en word hulle dus slegs vir ontledingsdoeleindes analities van mekaar geskei (Dollard, 2003**a**:7; Greenglass & Burke, 2003:217).

8. Stres het 'n invloed op die individu se gedrag, werksdoeltreffendheid en sosialisering (Levi, 2003:viii).
9. Die effek van stres op 'n individu word eweneens om analitiese doeleindes afsonderlik bespreek aangesien ook hulle in wisselwerking met mekaar staan (Dollard, 2003**a**:7; Greenglass & Burke, 2003:217).
10. Die uitwerking van stres in die werksituasie op die werknemer se gesondheid, welstand en doeltreffendheid het toenemend aandag begin geniet (Spielberger & Reheiser, 1994**a**:19; Reglin & Reitzammer, 1998:590; Talbot, 2000; Wilson, 2000; Wilkens-Canter, Edwards, Young, Remanathan & Mc Dougle, 2000; Perrault, 2000: 705).
11. Om met werkstres te kan *cope* het ook in die onderwys indringende aandag gekry (Lozada, 2000; Davis & Wilson, 2000 : 349-352; Wilkins-Canter, et al., 2000 : 128-130; Wilson, 2000; Talbot, 2000; Brouwers & Tomic, 2000).
12. Daar bestaan 'n verskeidenheid metodes om stres te verminder (Davis et al., 2000:2; De Villiers, 1997:40; Smith, 1998).
13. Daar bestaan 'n verskeidenheid vaardighede om met stres wat nie verminder kan word nie, te *cope* (Dollard, 2003**a**:7; Greenglass & Burke, 2003:217).
14. Die verskillende vaardighede van 'n individu om met stres te *cope* word eweneens om analitiese doeleindes afsonderlik bespreek aangesien ook hulle in wisselwerking met mekaar staan (Dollard, 2003**a**:7; Greenglass & Burke, 2003:217).
15. Ook staan die stressors, manifestasies en beïnvloedinge van stres gesamentlik sowel as afsonderlik in wisselwerking met mekaar, maar staan ook in wisselwerking met die verskillende vaardighede wat die individu toepas om met stres te *cope*. Hierdie totale wisselwerking word saamgevat in die uiteensetting van die metabenadering (Dollard, 2003**a**:7; Greenglass & Burke, 2003:217).
16. Vier kontekste van bestaan van die mens word in die metabenadering geïdentifiseer nl. die biologiese, intrapsigiese, ekologiese en metafisiese kontekste (Kirsten, 2001:12).
17. Hierdie kontekste van bestaan is intra- en interaktief (Kirsten, 2001:12).
18. Hierdie intra- en interaktiewe dinamika verwys na 'n holistiese beskouing van onafskeidbaarheid tussen liggaam, verstand en omgewing van 'n persoon (Kirsten, 2001:12; Hart & Cotton, 2003:103).
19. Die vier kontekste van bestaan kan beide dien as stressors, sowel as refleksie van potensiële effekte van stres (Kirsten, 2001:12).
20. Effektiewe stresbestuur kan bydra tot die bevordering van welstand (Kirsten, 2001:12;

Hart & Cotton, 2003:103).

21. Die bevordering van welstand kan bydra tot stresbestuur (Kirsten, 2001:12; Hart & Cotton, 2003:103).
22. Die kennis, vaardighede en houdings oor stres en stresbestuur kan neerslag vind in vaardighede waarmee opvoeders met stres kan *cope* (Kirsten, 2001:12; Hart & Cotton, 2003:103).
23. Werkseise van bestuurspersoneel lê nie op die fisieke terrein nie, maar veral op die psigiesemosionele terrein, en word hul persoonlike ruimte op 'n onsigbare en nie-tasbare wyse binnegedring (Behctel, 1997; Covey, 1997:41).
24. Vanuit die benadering dat stres 'n belewenis is van die verskil tussen omgewingseise enersyds, en die vermoë van die individu andersyds, is die individu se stres minder waar sy belewenis van eie vermoëns optimeer word, maar terselfdertyd waar gepoog word om die effek van stressors te neutraliseer (Davis et al, 2000:151; Sapolsky, 2000:166; Frank, 1999:461; Harman, 1999:605; Bechtel, Abrahams & Graham, 1999:18,83).
25. Dit is moontlik om weë te vind waardeur stresbelewenis deur 'n departementshoof self hanteer kan word (optimaal benut kan word) ten einde *as individu* te kan *cope*, sonder gevare van uitbranding. Dit kan hom in staat stel om benewens met *self*stres te kan *cope*, ook met stres in die *werksomgewing, bestuursomgewing*, en selfs met stres vanuit die *gemeenskap* te kan *cope* (Lozada, 2000; Davis & Wilson, 2000; Wilkins-Canter et al., 2000; Adderley, 2000**b**; Wilson, 2000; Talbot, 2000; Brouwers & Tomic, 2000).
26. Stres verteenwoordig die verskil in die individu se *belewenis van 'n eis* teenoor sy *belewenis van eie vermoë*. Dit hang van die opvoeder self af welke komponent van sy stressors deur hom beïnvloed kan word. Sommige individue kan 'n moeilike situasie beter hanteer as andere (Covey, 1997:41; Willem, 1999:31).
27. *Cope* word beskou as die totaliteit van bewuste en rasionele handelinge wat deur die individu aangewend word om beheer te verkry oor faktore wat as stresvol beleef word deur 'n bewussyn van stresmanifestasies, stressors te kontroleer, 'n gesonde lewenstyl te handhaaf, en hulpbronbestuur (Dewe, 2000:6; Nieman, 1998:249; Plug et al., 1997:56).
28. Departementshoofde in die RSA kan ondersteun word in die belewing van stres en die gebruik van *cope*-vaardighede, indien riglyne vir 'n Suid-Afrikaanse analoog van buitelandse ondersteuningsprogramme ontwikkel kan word (Finlayson, 2003:3; Davies, Davies & Heacock, 2003:68).
29. 'n Doelspesifieke ondersteuningshulpprogram kan departementshoofde van skole in staat stel om beter te funksioneer binne al die kontekste van hulle bestaan,

nieteenstaande al die faktore wat aanleiding gee tot stres (Dollard, 2003**a**:7; Greenglass & Burke, 2003:217).

30. Waar stres en *cope* beskou word as twee opponerende dimensies word ondersteuning beskou as 'n derde, balanserende faktor (Cassidy, 2001:148).

1.6.3 Begripsverheldering

Die verskillende teorieë met betrekking tot stres, *cope* en ondersteuning, sowel as die begrippe wat daarna verwys, toon duidelik dat nie een van die begrippe 'n konkreet, tasbare en onveranderlike entiteit is wat maklik waargeneem en beskryf kan word nie (Rice, 2000:32; Anon, 1999**b**; Zeidner & Endler, 1996:3). Vervolgens word die begrippe metabenadering, stres, optimum stres, *cope*, en ondersteuning, soos van toepassing in hierdie studie, kortliks toegelig.

1.6.3.1 Metabenadering

Die metabenadering is vervleg in, en vorm 'n integrale deel van, al die beredenerings oor stres, *cope* en ondersteuning. Ten einde menslike belewenis, handelinge, probleme en verskynsels soos stres, *cope* en ondersteuning te kan verstaan, maar veral om stres effektief te kan bestuur, word die metabenadering deurlopend in gedagte gehou (Kirsten, 2001:101).

Die metabenadering berus op 'n verwerking van enkele beginsels van die algemene sisteemteorie en sistemiese denkwyses (Jordaan & Jordaan, 2000:39), en toon aan dat menslike belewenis en handeling nie behoorlik verstaan kan word as dit gestroop word van die kontekste waarin dit alledaags voorkom nie. Hierdie kontekste is die *biologiese, intra-psigiese, ekologiese en metafisiese sisteme* (Bergh, 2003**d**:290; Jordaan & Jordaan, 2000:39; Schafer, 2000:6-21,56). Hierdie kontekste van bestaan kan beide funksioneer as potensiële bronne van stres, of kan die potensiële effekte van stres reflekteer; die besonderhede hang telkens af van 'n individu se omstandighede (Kirsten, 2001:(ii); Backer, Bakas, Bennett & Pears, 2000:223).

Vir die verstaan van die funksionering en instandhouding van byvoorbeeld die biologiese konteks, is dit voorts belangrik om verder al die subkontekste daarvan te verreken, aangesien 'n verandering aan die een 'n invloed het op die geheel (Kirsten, 2001:37; Shafer, 2000:16-21). Onderskeidelik speel die genetiese-, konstitusionele- (skelet, spiere, en algemene voorkoms), senuwee-, endokriene- (klier), asemhaling-, gastroïntestinale-, metaboliese-, uitskeiding-, reproduktiewe-, en immuunstelsel as biologiese subkontekste, 'n harmonieuse

wisselwerkingsrol in die individu se voortdurende omgang met stressors in sy lewe (Seidell, 1996:345-351, Jordaan & Jordaan, 1990:180; Kirsten, 2001:37).

Net soos die liggaam, word die intrapsigiese deelsisteem ook as iets van die eie ervaar, naamlik die realiteit van eie waarnemings, gedagtes, gevoelens, wense, behoeftes, planne en begeertes en die siening van die self. Die interafhanklikheid van die biologiese en intrapsigiese realiteite konstitueer die persoon as 'n psigobiologiese realiteit (Jordaan & Jordaan, 2000:39; Kirsten, 2001:38; Hafen, Karren, Frandsen & Lee Smith, 1996:1-2; Schafer, 2000:79; Plug et al., 1997:221). Afgesien hiervan, is daar dan ook die realiteit van 'n persoon se funksionering binne die raamwerk van 'n ekologiese konteks, naamlik die interafhanklike verhouding tussen die persoon en 'n fisiese omgewing; die betekenisvolle *ander* in sy lewe, die groepe en gemeenskappe waarvan hy lid is, en die groepe en gemeenskappe waarvan hy uitgesluit is, en die samelewing waarvan hy lid is (Kirsten, 2001:38-39; Plug et al., 1997:221).

Naas al hierdie betekenisdraende realiteite ten opsigte waarvan 'n persoon belewenisse het en handelinge uitvoer, is daar nog 'n sogenaamde uiteindelike realiteit wat verband hou met die mens se (metafisiese) pogings om te weet wat sit agter alles wat is; wat is die oorsprong, aard en doel van alle dinge; wat is die betekenis van die lewe of my lewe? Hoe naïef of gesofistikeerd die antwoorde ookal is, en sy geloof in die waarheid daarvan, het dit 'n belangrike invloed op sy belewenisse en handelinge. Formeel en prakties beskou, behels die konsep metafisika die formulering van spekulatiewe antwoorde op die vraag: wat sit agter alles wat is? - spekulatief omdat die soort antwoorde wat gegee word betreklik ontoeganklik is vir empiriese bevestiging of ontkenning (Jordaan & Jordaan, 1990:819).

In die bespreking van stresbelewenis en vaardighede om met werkstres te *cope* asook ondersteuning, word al die verskillende elemente van stres, *cope* en ondersteuning afsonderlik verreken, maar met inagneming dat elke belewenis en/of handeling slegs 'n onderdeeltjie is in 'n geheel van die subsisteme, wat in wisselwerking met mekaar is, maar telkens met die wete dat die geheel baie meer impliseer as die somtotaal van die verskillende gedeeltes. Wanneer 'n mens stres beleef, setel die oorsprong van stres nie net in een enkele faktor nie, en eweneens *cope* 'n mens met stres nie net met een spesifieke vaardigheid nie. Sodoende is ondersteuning ook nie 'n konstruk op sy eie nie. Wat meer is, stres, *cope* en ondersteuning is voortdurend in wisselwerking met mekaar, en hierdie wisselwerking is uniek by elke induviduele persoon, asook soos die situasie verskil. Elke situasie is egter

hanteerbaar, mits die betrokke persoon leiding ontvang en gemotiveer word om holisties elke stresveroorsakende faktor te identifiseer, analities te beskou, en verder vas te stel watter ander faktore ook oorweging verg, maar gedagtig dat elke faktor 'n klein deeltjie is van 'n substansiële geheel (Bergh, 2003**d**:290; Jordaan & Jordaan, 2000:39; Shafer, 2000:16-21,56).

1.6.3.2 Stres

'n Algemene benadering onder gedragwetenskaplikes is dat, in analogie met meeste begrippe in die psigologie, die begrip stres ontleen word uit die fisiese wetenskappe. Hierdie benadering bring die (psigologiese) druk wat opvoeders beleef, in verband met (fisieke) druk- en trekspanning wat verwys na die eksterne kragte op 'n struktuur soos 'n damwal, dakkap of betonfondament, wat deur die struktuur weerstaan moet word (Schafer, 2000:6). Stres is 'n fisiologies gedrewe fisieke reaksie op 'n psigologiese persepsie (Bergh, 2003**h**:399).

Stres word beskou as die resultaat van 'n substansiële (perseptuele) verskil in omgewingseise teenoor die individu, vergeleke met sy vlak van weerstand daarteen (Backer, et al., 2000:223; Schafer, 1996:40; Strelauw & Radomski, 1991:4). Matige stres, bekend as *eustres* of goeie stres, voorsien die individu van die nodige adrenalien, energie en motivering en is dus noodsaaklik vir normale funksionering (Schafer, 2000:11; Randall, 1996:9). Stres word deur alle individue (ook opvoeders) ervaar, en voldoende positiewe stres (eustres) is nodig om die individu in sy werk te motiveer. Met die vrystelling van adrenalien en opskerping van die brein kom vaardighede en vermoëns na vore waarvan die opvoeder andersins nie bewus was nie (Bergh, 2003**h**:399).

Stres kan positief sowel as negatief wees en die verskil lê nie soveel in die stressors as sodanig nie, as in die individu se taksering daarvan (Backer et al., 2000:223). Indien stressors herhaaldelik voorkom, kan positiewe stres verander in negatiewe stres. Stres dien dan nie meer as motivering nie. Inteendeel, die fisiologiese gereedmaking van die liggaam (fisieke aanpassingsrespons tot 'n psigologiese persepsie) wat nie tot fisieke uiting oorgaan nie, versteur dan die liggaam se homeostase. In hierdie verband meen Kyriacou (aangehaal deur Venter, 1996:13) dat negatiewe stres dan in die vorm van onaangename emosies soos spanning, frustrasie, angs, woede en depressie ervaar word. Te min stres op sy beurt het verveeldheid en stagnasie tot gevolg. (Willem, 1999; Cranwell-Ward, 1990:4; Steinberg, 1993:10).

Negatiewe stres kan ook ondervind word tydens 'n toename in werkslading. Dit kan lei tot 'n afname in werksprestasie. Die individu kan dan selfs gesondheidsprobleme ondervind as gevolg daarvan (Rodgers, 1996:7). Te veel stres, bekend as *distres* of *slegte* stres, inhibeer sodoende prestasie, en kan selfs vernietigend wees (Shafer, 2000:8).

Stres word vir die doeleindes van hierdie studie beskou as
die resultaat van die opvoeder se interaksie met stressors in en uit die
self,
werksomgewing,
bestuurstuursomgewing, en
gemeenskap
wat sy homeostase versteur en manifesteer op
fisiologiese,
fisieke, en
psigososiale vlak,
en 'n invloed op
gedrag,
werksdoeltreffendheid, en
sosialisering
uitoefen (Nieman, 1998:246; Holcomb & Cheponis, 1994:7; Plug et al., 1997:365; Zeidner & Endler, 1996:151-156). Hierdie definisie vorm 'n rigtinggewende basis vir die beplanning en uitleg van hoofstuk drie, wat handel oor potensiële bronne en manifestasies van stres.

1.6.3.3 Optimum stres

Die begrip optimum stres verwys na die vlak van stresopwekking by 'n persoon onder bepaalde omstandighede wat die persoon in staat stel tot maksimum funksionering (Jordaan & Jordaan, 2000:228). Indien stres gekoppel word aan realistiese uitdagings, kan dit aan die individu stukrag verleen in die bereiking van belangrike doelwitte. Sodra die uitdaging egter onrealisties hoog raak en/of die individu verloor sy perspektiewe en balans, kan positiewe stres omgekeer word in negatiewe stres. Prakties gesien kan meeste doeltreffende bestuurders nie funksioneer sonder druk nie. Sonder druk raak hul onbewustelik apaties, verveeld en bereik onderstandaard doelwitvlakke (Willem, 1999; Cranwell-Ward, 1990:4). Daarom is dit belangrik dat departementshoofde van skole voortdurend groei en ontwikkel in bewuswording van selfwaarde, en in bewuswording van hulle funksionerende omgewing,

sodat stres tot voordeel van doeltreffendheid aangewend kan word, en hulle baie goed kan presteer onder druk (Schafer, 2000:314). Dit is beslis moontlik om selfbeheer oor eie stres te verkry voordat dit 'n mens se lewe nadelig beïnvloed (Berry, 1999:66-68).

Om te kan *cope* met stres impliseer dus die selfregulering van stres tot sodanige mate dat die optimum stresvlakke gehandhaaf word (Cowan, 1998:32-34; Shapiro, 1996:6; Greunberg, 1998). Dit geld ook in die onderwysberoep (Vandenberghe.1999:2). Na 'n omvattende studie oor werkstres in die onderwys rapporteer Travers & Cooper (1996) dat

- *dit belangrik is vir individue* om hul optimum stresvlakke self te bepaal, en
- 'n bron van stres nie deurgaans dieselfde effek op alle mense het nie (Travers & Cooper, 1996:13).

1.6.3.4 *Cope*

In alledaagse spreektaal word met die term *cope* verwys na prosesse om met lewensetse, lewensprobleme, asook negatiewe affek wat daardeur kan ontstaan, saam te leef (Lyon, 2000:3; Irvine, 1997:15). Die afgelope twee dekades se substansiële toename in navorsing oor *cope*, en voortspruitende publikasies in psigologiese literatuur, weerspieël die noodsaaklikheid van *cope* as 'n buffer tussen stressors enersyds, en die belewenis van stres andersyds (Dewe, 2000:7).

In analogie met die begrip stres, kan die begrip *cope* ook in 'n verskeidenheid maniere gedefinieer word. Hierdie verskeidenheid definisies is onder andere 'n weerspieëling van die verskillende invalshoeke waaruit die onderwerp telkens benader word (Dewe, 2000:5; Backer et al., 2000:223). 'n Ondersoek in die *Cumilative Index for Nursing and Allied Health Literature* (CINAHL) van die afgelope twintig jaar dui op meer as vyfduisend verskillende verwysings na *cope* (Backer et al., 2000:224). 'n Moontlike verklaring dat die beskouings oor *cope* so uiteenlopendheid is, lê opgesluit in Hafen et al., (1996:59) se siening dat, net soos 'n verskeidenheid faktore aanleiding gee tot stres, is daar 'n verskeidenheid vaardighede wat mense in staat stel om beter daarmee te *cope*. *Cope* maak egter deel uit van die wisselwerking tussen die persoon, in die geval van hierdie studie departementshoofde van skole, en sy omgewing, in soverre die omgewing as stresvol getakseer word (Backer et al., 2000:223; Dewe, 2000:5). Uit die aard van opvoeders se formele opleiding sowel as praktykervaring, behoort *cope* in die praktyk van onderwys slegs tot 'n beperkte mate

verbind te kan word met direkte verdedigende handelinge en/of handelinge wat bloot daarop gemik is om die simptome van stres te neutraliseer. Die teendeel word egter in die praktyk waargeneem (Rudow, 1999:56).

Cope is 'n holistiese begrip, en weerspieëling van 'n wisselwerking tussen die biologiese, intrapsigiese, ekologiese en metafisiese kontekste van die individu, in terme van konstante aanpassings om aan wisselende interne en eksterne eise wat as stresvol beleef word, te kan voldoen (Jordaan & Jordaan, 2000:39; Backer et al., 2000:223). Definisies van *cope* varieer vanaf wat mense *doen* (slegs aksie), tot wat mense *is* (in terme van persoonlikheidstrekke). Eenvoudig gestel is *cope* die *individu se insette om psigologiese stres te beheer* (Lazarus, 2000:202). Aangesien die individu voortdurend moet reageer op verskeidenheid toestande en eise, is *cope* dus 'n voortdurende, dinamiese, interaksionele proses (Schafer, 2000:292). Davis et al. (2000:151) wys daarop dat die individu se taksering van die bedreiging, en die wyse waarop die liggaam se response bestuur word, die werklike indikasies is van die individu se telkens unieke respons tot die bedreiging. In hierdie opsig wys Rice (2000:32) daarop dat alle lewensgebeure tot 'n meerdere of 'n mindere mate stres veroorsaak, en dat stres gemoniteer moet word deur die individu self.

Die mens is in beheer van sy eie lewe, en is dus in beheer van die manier waarop hy *cope*, beide fisiek sowel as psigologies (Sapolsky, 2000:321; Davis et al., 2000:151; Rice, 2000:32). Derhalwe word *cope* vir doeleindes van hierdie studie gedefinieer as:
die totaliteit van bewuste en rasionele handelinge wat deur departementshoofde van skole aangewend word om beheer te verkry oor faktore wat as stresvol beleef word deur:

'n bewussyn van stresmanifestasies,
stressors te kontroleer,
'n gesonde lewenstyl te handhaaf, en
hulpbronne te bestuur

(Dewe, 2000:6; Nieman, 1998:249-250; Plug et al., 1997:56), soos spesifiek vertolk aan die hand van die (holisties fundeerde) metabenadering (Bergh, 2003**d**:290; Jordaan & Jordaan, 2000:39; Sapolsky, 2000:19-36). Hierdie definisie vorm 'n rigtinggewende basis vir die beplanning en uitleg van hoofstuk vier, wat handel oor algemene vaardighede waarmee opvoeders met werkstres kan *cope*.

1.6.3.5 Ondersteuning

Prakties gesien, staan stresbelewenis en *cope*-vaardighede teenoor mekaar by elke individu, en is ondersteuning die balanserende faktor (Cassidy, 1999:148). Werkstres in die onderwys het 'n groot probleem geword wat nie gaan verander nie (Smylie, 1999:59), terwyl besorgdheid oor die opvoerder en sy geliefdes, 'n sterk uitvloeisel van stres, 'n groot oorsaak is hoekom opvoeders oorweeg om hul professie te verlaat (Davies et al., 2003:68). Daarteenoor bestaan 'n verskeidenheid doeltreffende vaardighede vir streshantering en die bevordering van welstand van opvoeders (Friedman, 1999:167), maar wat nie noodwendig toegepas word nie (Smit, 2000:101).

Die empiriese ondersoek oor stresbelewenis en *cope* (hoofstuk 5), soos van toepassing by departementshoofde van skole, en gespieëlbeeld teen die teoretiese begronding van stresbelewenis en *cope*, berei die weg om 'n profiel te bepaal van die gemiddelde departementshoof se situasie ten aansien van stres. Eweneens kan hieruit afgelei word welke mees algemene en haalbare maatreëls om met onderwysstres te *cope* geïdentifiseer kan word.

Die ideale leef en werksomstadigehede wat nagestreef moet word behels volmaakte, fisieke, sosiale en kognitiewe welstand (Finlayson, 2003:5; Archer, 2001:46). Vervolgens is die resultate van hierdie studie afgespits op riglyne vir 'n (onderwyser) ondersteuningsprogram. Hierdie riglyne maak voorsiening vir

- 'n dieperliggende verstaan van die vernaamste stressors, die impak daarvan op bestuurspersoneel van skole sowel as op die onderwysprofessie in totaliteit (Kelchtermans & Strittmatter, 1999:306; Maslach & Leiter, 1999:296; De Jesus & Conboy, 2001:132)
- elke individu se spesifieke unieke omstandighede (Chan, 2002:557),
- organisatoriese riglyne vir die skool as werksplek om die risiko's verbonde aan stres te beperk (Eriksen et al., 2000:150-154; Burke & Richardsen, 2000:195; Kelchtermans & Strittmatter, 1999:304;),
- begeleiding aan individue wat in hul funksionering belemmer word deur stres (Finlayson, 2003:4; Kelchtermans & Strittmatter, 1999:305), en
- voldoende hulpbronne en/of steunstelsels wat die individu in staat stel om spontaan en doeltreffend voort te gaan met sy pligte, sonder dat die behoefte aan eksterne hulp ontstaan (Long, 2001:390).

'n Doelspesifieke ondersteuningsprogram baan die weg tot 'n einddoel van blakend gesonde werknemers (Han, 2002:540), en werksatisfaksie, (Ho:1997), terwyl die onderwysowerhede miljarde rande spaar (Finlayson, 2003:2; Anon, 1999**b**:4; Van der Merwe, 2003**c**:49). Sodoende word ondersteuningshulpriglyne, wat opvoeders van skole in staat stel om beter te funksioneer binne al die kontekste van hulle bestaan, nieteenstaande al die faktore wat aanleiding gee tot stres, daargestel as hierdie studie se bydrae tot die opvoedkundige sielkunde.

1.7 Verloop van die studie

Ten einde menslike belewenisse, handelinge, probleme en verskynsels soos stres te kan verstaan is stres in hoofstuk twee beredeneer vanuit verskillende erkende navorsers se beskouings oor stres. Dit fokus op die *aard en wese van stres en die invloed daarvan op die onderwysberoep* ten einde 'n bewuswording te bewerkstellig van werkstres soos beleef deur departementshoofde van skole, as 'n objek waarvan beslis kennis geneem moet word, maar wat hoofsaaklik buite die opvoeders se beheer is. Hoofstuk twee mond uit na 'n eietydse definisie van stres en hierdie definisie van stres vorm die basis waarvandaan hoofstuk drie die potensiële bronne vir stres sowel as die potensiële manifestasies van stres beredeneer. Sodoende word stres in hoofstuk drie analities, maar gekoördineerd, beredeneer aan die hand van die verskillende elemente van hierdie studie se definisie van stres (par. 1.6.3.2.).

Hoofstuk vier bespreek hoe opvoeders stres doeltreffend kan hanteer, aan die hand van die definisie van *cope* (par. 1.6.3.4.). Dit fokus op *vaardighede vir opvoeders om met stres te cope*, as 'n objek waarvan beslis kennis geneem moet word, met spesifieke fokus in soverre dit binne die opvoeders se beheer is. 'n Ekosistemiese en holistiese sienswyse en verstaan van die mens as sisteem, wat bestaan uit 'n verskeidenheid subsisteme, word telkens verreken as basis tot die verstaan en selfbeheer oor stres deur opvoeders in die RSA. Vervolgens word die vaardighede en hoe om met stres te *cope* behandel en word dit afgespits op onderwysondersteuning.

In hoofstuk vyf word die navorsingsontwerp en navorsingsproses beskryf, waar die huidige stand van stresbelewenis, en *cope*-vaardighede by departementshoofde van skole empiries bepaal is, aan die hand van die hipotese van hierdie studie. Die data wat hiermee bekom is, word in hoofstuk ses ontleed aan die hand van biografiese verskille, sowel as verskillende tipe *cope*-vaardighede en verskillende tipes stressors. Die eindresultaat hiervan word in

hoofstuk sewe saamgevat as riglyne vir ondersteuning. Aanbevelings vanuit hierdie navorsing, terugskouend en evaluerend, vir terreine wat verdere navorsing verdien, is geïdentifiseer en uitgespel in hoofstuk agt.

HOOFSTUK 2

DIE AARD EN WESE VAN STRES EN DIE INVLOED DAARVAN OP DIE ONDERWYSBEROEP

Felix qui potuit rerum cognoscere causes (Gelukkig is hulle wat instaat is tot die verstaan van oorsaaklikhede)
(Virgill in Travers & Cooper 1996:122)

2.1 Inleiding

Hoewel meeste mense aanvanklik hul werksomgewing met hoë verwagtings van sukses en vervulling benader, word hulle dikwels gekonfronteer met 'n omgewing wat gevul is met negatiwiteit. Dit kan lei tot 'n opeenhoping van stres en selfs ervarings van bedreigings deur uitdagings wat voorheen stimulerend en prikkelend was (Steenkamp, 2002:26; Schwarzer & Greenglass, 1999:240-243; De Villiers, 1997:47). Opvoeders van skole se oriëntasie teenoor stres is van besondere betekenis omdat dit op hulle, hulle personeel en hul leerders 'n negatiewe impak kan hê. Trouens, dit raak die totale invloedsfeer van die skool (Davis & Wilson, 2000; Jones, 1999; Schofield, 2000; Travers & Cooper, 1996:3).

Elke mens word regdeur sy lewe verplig om stres te hanteer (Howell, 1998:1). 'n Deeglike kennis van wat stres werklik is, asook wat stres nie is nie kan só 'n situasie vergemaklik. Sodoende handel hierdie hoofstuk oor die aard en wese van stres, kategorieë van stres, asook mites oor stres. Daarna word aandag gegee aan die verskillende benaderings tot die verstaan van stresbelewenis, nadat teorieë van gesaghebbende navorsers van nader beskou is. Die oeroue beginsel van veg-of-vlug as reaksie op 'n bedreiging, word uiteengesit en in verband gebring met eietydse omstandighede. Die fokus op stres word verskerp op die maniere waarop stres by die individu 'n invloed op sy *gedrag*, *werksdoeltreffendheid*, en *sosialisering* uitoefen. Wanneer die effek van stres op die departementshoof geprojekteer word na die onderwysstelsel, word tot die gevolgtrekking gekom dat stres, soos beleef deur skole se bestuurspersoneel, ook 'n invloed het op die funksionele doeltreffendheid van die skool, asook van die onderwysstelsel, en dat werkstres in die onderwys dus 'n universele probleem

is. 'n Definisie van stres wat geformuleer is aan die hand van die tema van hierdie studie (p. 9), asook die hipoteses van die navorsing (p. 6), maar ondersteun deur onlangse uitsprake deur gesaghebbende outeurs, met die fokus binne die paradigmatiese begrensing van hierdie studie (p. 8) is aangewend as 'n meganisme om die beredeneringe van hierdie hoofstuk af te grens. Stres word vir die doeleindes van hierdie studie gedefinieer as

die resultaat van departementshoofde se interaksie met stressors in die

self,

werksomgewing,

bestuursomgewing, en

gemeenskap

wat die individu se homeostase versteur en manifesteer op

fisiologiese,

fisieke en

psigososiale

vlak en 'n invloed op

gedrag,

werksdoeltreffendheid en

sosialisering

uitoefen (Nieman, 1998:246; Holcomb & Cheponis, 1994:7; Plug et al., 1997:365; Venter, 1996:7; Zeidner & Endler, 1996:151-156; Schafer, 2000:6). In hierdie hoofstuk word die fokus op stres dus afgespits na hoe dit departementshoofde van skole en hulle totale omgewing raak. Sodoende word ten doel gestel om die begrip *die aard en wese van stres en die invloed daarvan op die onderwysberoep* in die algemeen, maar op departementshoofde in die besonder te bemeester.

2.2 Die aard en wese van onderwysstres

Donald Tubesing (in Schafer 2000:104) maak die stelling dat stres 'n soortgelyke rol vervul by die mens as wat die geval is met speserye in voedsel, bedoelende dat matige hoeveelhede goeie stres (eustres) noodsaaklik is vir optimale funksionering. *Eustres* word ontleen aan die Griekse woord *eu* wat "goed" beteken (Loate, 1995:27). 'n Wêreld (organisasie) sonder stres sal 'n wêreld (organisasie) sonder prestasie wees. Stres is dus bedoel om stimulerend te wees (Schafer, 2000:11). Te min stres kan ook aanleiding tot *distres* (onaangename stres) gee (Schafer, 2000:8). Hans Selye (1974) het gesê: "Without stress you are dead".

Daar is gewoon net tye wanneer die liggaam fisieke en psigologiese stres nodig het om 'n taak met ywer aan te pak (Theron, 2003**c**:161; Schafer, 2000:105). Stres word dus deur alle individue (ook opvoeders) ervaar; voldoende positiewe stres (*eustres*) is nodig om die individu in sy werk te motiveer (Schafer, 2000:11). Met die vrystelling van adrenalien en opskerping van die brein kom vaardigheid en vermoëns na vore waarvan die mens andersins nie bewus was nie.

Wanneer die menslike liggaam 'n noodsituasie ondervind, hetsy fisiek of psigies, reageer die *simpatiese senuweestelsel* en ontlok 'n *fisiologiese respons* van veg-of-vlug. Veg-of-vlug is 'n primitiewe selfhandhawingsfunksie wat die liggaam voorberei om 'n noodsituasie die hoof te kan bied (Plug et al., 1997:393; Davis et al., 2000:1). Stres is sodoende 'n aanpassende respons waarin 'n persoon se liggaam voorberei vir en/of aanpas by 'n bedreigende situasie (Reglin & Reitzammer, 1998:590). Dit is dus 'n mens se reaksie op sekere prikkels en gebeurtenisse van buite (Rice, 2000:32). Vir hierdie rede word stres beskou as 'n fisiologiese reaksie op 'n psigologiese persepsie, en is stres oorspronklik bedoel om as 'n positiewe hulpmiddel deurlopend vir die mens beskikbaar te kan wees (Bergh, 2003**h**:399; Schafer, 2000:95). Gesonde stres is juis die prikkels wat mens aanspoor om beter te presteer. Trouens, baie mense lewer hul beste werk onder druk (Sutherland & Cooper, 2000:67; Schafer, 2000:11). Die probleem van stres ontwikkel wanneer stres ongetem oor 'n tydperk van dae, weke of selfs jare opbou (Papenfus, 2000:120). By nadere ondersoek is bevind dat dit ook die geval is in die RSA-onderwys (Jacobs, 2002:1; Van Eeden, 2001:27). Onderwysstres is die resultaat van (intense) belewenisse wanneer opvoeders gedryf word tot die uiterste van hul vermoëns, te midde van die feit dat onsekerheid deel geword het van elke dag se realiteite (Backer et al., 2000:223; Segal, 1998:200). Departementshoofde van skole se objektiewe omgang met stressors het vanweë hulle werksterrein dus vêrreikender implikasies as net hulle eie leefwêreld – dit raak die totale skool (Wilson, 2000).

Nieteenstaande die hedendaagse publisiteit wat aan stres verleen word, is meeste individue nie eens ten volle bewus van die mate waartoe hulle stres beleef nie. Indien die opvoeder egter tot 'n besef kom dat sy persoonlike lewe deur sy werk beïnvloed word, het hy reeds vêr gevorder op die pad van stresbelewenis (Bowser, 2000:33; Jones, 1999). Wanneer buitengewoon baie werksdruk ondervind word, en dit daarby aanhoudend voortduur vir lang periodes, is *distres* onafwendbaar (Berry, 1999:66). Menige opvoeder het hulself al betrap met die gedagtes "ek het gewoon nie die tyd vir dit alles nie" (Bowser, 2000), en erken dat

hulle entoesiasme afneem, minder omgee, terug hunker na die verlede, hul kenmerkende sprankel verloor, minder energie het en maklik deur ander ontstel kan word (Berry, 1999:66). Wanneer naweke nie meer die normale effek van herstel en hernude krag het nie, en die opvoeder beleef gebrek aan energie, slaapstoornisse, probleme om besluite te neem, oorreaksies en selfs twyfel, is die skrif aan die muur. Dit gebeur met bekwame, geïnspireerde en goedgesinde opvoeders (Rodgers, 1996:7). Navorsing in Engeland, Amerika, Israel en Australië het groot kommer oor onderwysstres ontlok (Travers & Cooper, 1996; Revell, 1998:24; Lowe, 2001:34). *Distres* in die RSA-onderwys is meer as 'n dekade gelede as 'n beroepsgevaar beskou (Marais, 1993:305). Hierdie probleem het intussen toegeneem, en hou groot potensiële gevare in vir die RSA onderwyssisteem (Jacobs, 2002:2; Van Eeden, 2001:27).

2.3 Kategorieë van stres

Die indeling van stres kan op verskillende maniere geskied, en word telkens bepaal deur die spesifieke navorser se benadering (Davis et al., 2000:164,229; Reichel, 1995:13). Elke kategorie is egter onlosmaaklik van die verskillende stressors, manifestasies en invloede, en verreken telkens die persoon wat stres beleef as 'n unieke mens, vanuit die metasisteembenadering (Lyon, 2000:3; Jordaan & Jordaan, 2000:549). Hierdie studie se indeling van stres, naamlik akute, chroniese en post traumatiese stres is 'n sintese van veral Cockburne (1996:8). Schafer (2000:108-112) en Papenfus (2000:8) se benaderings.

2.3.1 Akute stres

Sommige navorsers gaan van die veronderstelling uit dat die term stres ontstaan het uit die Latynse woord *stringere*, wat beteken "om stewig of styf te bind" (Vermeulen, 2001:50). Dit is die motiverende soort stres wat normaal voorkom, en wat die natuur se hulpbron is wanneer eise en uitdagings trotseer moet word (Papenfus, 2000:121).

- *Hier en nou (eu)stres* handel oor situasies wat insidenteel en sonder beskikbare tyd vir reaktiewe besluitneming hanteer moet word, soos byvoorbeeld die betrokkenheid by 'n hewige argument (Nias, 1999**b**:230, Cockburn, 1996:8).
- *Antisiperende stres* kom voor wanneer geleenthede wat 'n toestand van paniek by die individu kan veroorsaak in die vooruitsig is. Voorbeelde van antisiperende stres is wanneer professionele besoek, oueraande of 'n belangrike onderhoud in die vooruitsig is. Indien antisiperende (eu)stres binne matige perke beleef word, is dit nuttig, omdat dit die

liggaam en psige voorberei vir moontlike gebeurlikhede, in dié sin dat dit die denkproses opskerp, en die individu motiveer (Cockburn, 1996:8; Schafer, 2000:108-110).

- *Verbeeldingstres* is waar die individu potensiële probleemsituasies kognitief antisipeer met die doel om voorkomend en/of voorbereid op te tree (Sapolsky, 2000:8,222). Dit handel oor situasies wat nie bestaan nie en waarskynlik nooit sal voorkom nie, en kan wissel van opwinding oor 'n potensieel positiewe uitkoms tot selfs persepsies van vreesaanjaende situasies. Dit dien op die kort termyn as motivering en opskerping van die brein (Sapolsky, 2000:222; Harden, 1999; Cockburn, 1996:8).

Daar is 'n baie fyn skeidslyn tussen die simptome van akute stres, en chroniese stres.

2.3.2 Chroniese stres

Chroniese stres ontstaan wanneer die hoeveelheid, intensiteit en duur van akute stres die individu se vermoëns oorskry (Papenfus, 2000:120). Die term stres verwys hier na die Franse woord *destress*, of die Engelse woord *distress*, terwyl die voorvoegsel *de* of *di* uiteindelik as gevolg van swak, onduidelike of slordige uitspraak uit die volksmond verdwyn het (Vermeulen, 2001:50). Dit is die nadelige soort stres (Schafer, 2000:113).

- *Negatiewe stres* ontwikkel wanneer stres ongetem oor 'n tydperk van dae, weke of selfs jare ophou (Papenfus, 2000:120). Die stres kan deur een faktor, maar meestal deur 'n diversiteit van faktore veroorsaak word wat dan negatief op die individu inwerk (Cockburn, 1996:8; Schafer, 1996:10; Bechtel, 1997:252).
- *Antisiperende stres* wat voortduur, byvoorbeeld vrees vir 'n posaflegging (Schafer, 2000:107), kan op die lang duur 'n nadelige uitwerking hê op die individu se normale gang van lewe, en kan selfs aanleiding gee tot chroniese oormatige/onnodige druk, aangesien meer aandag bestee word aan wat moontlik kan gebeur, teenoor wat besig is om te gebeur. Dit kan ook die individu se selfvertroue skaad, en aanleiding gee tot voortydige ontvlugting (Cockburn, 1996:8; Schafer, 2000:107).
- *Verbeeldingstres* is waar vreesaanjaende situasies in die persoon se gedagtes opkom wanneer die persoon homself as alleen beleef, terwyl 'n bedreiging nie noodwendig bestaan nie. Hierdie tipe stres word gewoonlik beleef as 'n uitvloeisel van blootstelling aan uiterste omstandighede en kom in die onderwys voor byvoorbeeld onder toestande van rolverwarring en rolonsekerheid (Harden, 1999; Allison, 1997; Cockburn, 1996:8).

2.3.3 PTS-Sindroom

Post traumatiese stres (PTS) is die ergste vorm van stres en is die gevolg van lewensbedreigende gebeure wat in die verlede plaasgevind het, en waarvoor onvoldoende of geen berading aan die persoon gebied is nie. Die liggaam bly in 'n staat van alarm, sonder die nodige fisiologiese en psigologiese ontladingsmeganismes (Dollard, 2003**d**:9; Cockburn, 1996:8; Schafer, 2000:109-110).

2.3.4 Onderwysstres

Die omgewingseise, soos beleef deur opvoeders, setel hoofsaaklik in die middelste kategorie, naamlik chroniese stres (Towbes & Cohen, 1996:200), en word volledig uiteengesit in par. 3.2 wat handel oor die bronne van onderwysstres.

2.4 Mites oor stres en weerleggings daarvan

Die woord *stres* word deesdae in allerlei taalgebruik aangewend om aan 'n verskeidenheid menslike belewenisse uiting te gee. Langs hierdie weg kan subjektiewe sensasies maklik onnodige erkenning geniet (Lyon, 2000:3). Een manier om te verstaan wat stres is, is om vas te stel wat stres nié is nie (Schafer, 2000:5; Lyon, 2000:3; Basson, 1999:49; Berry, 1999:67; Venter, 1996:17).

- Stres is nie iets wat mense nét in die huidige tydsgewrig affekteer nie. Die druk wat deesdae beleef word, is nie erger as dié van die verlede nie; dit is net 'n ander soort druk.
- Stres is nie bloot angstigheid of spanning nie. Angstigheid en spanning word as moontlike gevolge van stres beskou, maar word nie noodwendig ervaar deur mense wat stres beleef nie.
- Stres is nie 'n gebeurtenis of omstandigheid nie, maar slegs 'n reaksie daarop.
- Stres is nie noodwendig sleg of skadelik nie. Dit kan 'n groot bron van energie en motivering wees.
- Stres is nie 'n siekte nie, hoewel dit 'n rol kan speel in die ontwikkeling van 'n siekte.
- Stres per sé is nie 'n bedreiging nie. Stres kan selfbestuur word deur die individu.
- Stres moet nie deur medikasie behandel word nie. Dit kan self bemeester word deur persoonlike vaardighede. Medikasie is slegs nodig vir die behandeling van stresverwante gesondheidsprobleme.
- Nie alle vorme van stres moet vermy word nie. Opgewondenheid, geluk, plesier, en selfs net om te lewe is stresverwant. Kommer kan vermy word.

- Stres ontstaan nie net deur eksterne faktore nie. Die individu is dikwels self verantwoordelik vir baie van die stres wat beleef word.
- Stres is nie dieselfde by alle mense nie. Mense se beskouings oor stresveroorsakende faktore verskil onderling. So verskil beskouinge oor stres wat ervaar word, en is daar ook 'n groot verskil in vaardighede om te kan *cope* met stres.
- Stres kan 'n mens nie viktimiseer nie. Stres is nie in beheer as die individu in beheer is nie. Stres kan slegs die mens viktimiseer vanweë sy persepsies, denke en wat hy glo oor stres. Stres kan dus beheer word indien die individu sodanig gekies het, en die nodige vaardighede aangeleer het om *met stres te cope*.
- Stres is nie noodwendig gevaarlik nie, want stres word beliggaam in twee karakters, naamlik een wat gevaar aandui, en die ander wat uitdaging bied. Hoewel stres gevaarlik kan wees, en in uiterste gevalle aanleiding kan gee tot siektes en selfs die dood, is 'n mate van stres noodsaaklik ten einde 'n persoon in sy werk te motiveer en te aktiveer.
- Uitvoerende amptenare ervaar nie die meeste stres nie; navorsing wat deur 'n Amerikaanse lewensversekeringsmaatskappy gedoen is, toon aan dat uit 'n groep van 500 respondente van die grootste industriële maatskappye, 40% minder presidente en vise-presidente as middelvlakbestuurders aan hartaanvalle gesterf het. Verder is ook bevind dat maagsere by 'n groter persentasie middelvlakbestuurders aangetref is as by uitvoerende amptenare. Hieruit kan afgelei word dat middelvlakbestuurders (ook van toepassing op skole) meer stres ervaar as hoër vlak amptenare.
- Nie slegs die manlike geslag ervaar stres nie; dit is bevind dat vroue in poste met bestuursverantwoordelikhede minder stres ondervind het op alle gebiede, behalwe een, naamlik taakgeoriënteerde stres. Dit is 'n welbekende feit dat mans vergeleke met vroue, meer probleme ondervind met oormatige gebruik van alkohol, maagsere, longkwale en selfmoordpogings. Vroue leef gemiddeld agt jaar langer as blanke mans en veertien jaar langer as swart mans. Vroue word egter die afgelope dekade al hoe meer aangestel in bestuursposte. Hulle word dus ook blootgestel aan soortgelyke stressors as mans.
- Daar is nie slegs een manier om stres te hanteer nie. Daar bestaan in die literatuur geen verwysing wat daarop dui dat stres slegs op een spesifieke wyse hanteer kan word nie. Selye (1974) het reeds gesê dat na alles wat gesê en geskryf is oor stres, daar geen kitsresep bestaan wat deur enigeen gebruik sal kan word in die hantering daarvan nie.
- Nie net mense met *'n minderwaardigheidsgevoel en/of wanaanpassing ervaar stres nie.* Dit is inteendeel uiters suksesvolle en hoogs kompeterende mense wat meer stres ervaar.

Elke persoon ondervind stres in sy daaglikse bestaan.

- Stres is nie ten volle buite die mens se beheer nie. Stres word gesien as die gevolg van omstandighede. Dit is egter 'n feit dat die mens gewoonlik self verantwoordelik is vir die stres in sy lewe, omdat hy negatief op stressors reageer.
- Stres word nie net veroorsaak deur belangrike sake wat verkeerd loop nie. Die grootste oorsaak van stres is juis minder veeleisende take soos byvoorbeeld onnodige telefoonoprocpe, oponthoude of onderbrekings en voortdurende eise ten opsigte van probleemhantering.
- Negatiewe stres kan nie bloot hanteer word deur te ontspan nie. Hoewel ontspanning bydra tot verligting van stres, is dit alleen nie genoeg nie. Fisieke oefeninge, verandering in bestuur- en lewensstyl, en kognitiewe rekonstruksie is onder andere noodsaaklike aspekte wat aandag behoort te geniet.
- Nie slegs sekere gebeurlikhede gee aanleiding tot stres nie. Reeds in die sestiger jare is verbande gesoek tussen lewensveranderinge en die ontstaan van siektetoestande. Aanvanklik is gemeen dat personeel/werksverandering die grootste bydraende faktor is. Met die uitbreiding van navorsing oor stres is egter gevind dat enige verandering aan lewensomstandighede, wat substansiële sake soos die dood van 'n geliefde en werksverlies insluit, sowel as relatief klein sake soos 'n foon/voordeurklokkie wat lui, en selfs verandering in getal byeenkomste van families, aanleiding gee tot stres.

Wat beslis waar is, is dat stres bestaan, werklik is, iets is, en moeilik beskryfbaar is. Stres kan self gereguleer/bestuur word indien die individu sodanig wilsbesluite neem én dit uitvoer (Schafer, 2000:5; Basson, 1999:49; Holcomb & Cheponis, 1994:6-7).

2.5 Teoretiese beskouings oor stres

Geen stresmodel word deur alle navorsers aanvaar nie. Verskille in benaderings word bepaal deur die verskille in invalshoek en doelwitbeskouings van die verskillende navorsers (Travers & Cooper, 1996:13; Jordaan & Jordaan, 2000:541; Brown & Cambell, 1995:14). In paragrawe 2.5.1. tot 2.5.5. word gefokus op algemeen erkende en navorsingsondersteunde beskouings oor stres, waarna vir doeleindes van hierdie studie stres gedefinieer is, soos reeds vermeld in par. 2.1. Die verskillende teoretiese beskouings oor stres

- volg nie noodwendig chronologies op mekaar nie, en
- staan nie teenoor mekaar nie, maar
- verteenwoordig bloot verskillende invalshoeke.

2.5.1 Persoonlike ruimte

By persoonlike ruimte word die individu se fisieke omgewing, sowel as psigiesemosionele omgewing ingesluit (Swart, 1995:2), en word bedoel die area direk rondom die individu wat hy as sy eie ruimte ervaar en wat 'n afstand tussen hom en ander help bewaar (Jordaan & Jordaan, 2000:662). Die aard en omvang van persoonlike ruimtes verskil en wissel van persoon tot persoon en situasie tot situasie (Plug et al., 1997:278), en word veral bepaal deur die mate van 'n persoon se kognitiewe taksering van sy omgewing as konflikterend met sy eie welsyn (Bechtel, et al., 1999:87; Jordaan & Jordaan, 2000:556).

Reeds so vroeg as 1628 het die fisikus William Harvey gerapporteer dat enige affeksie, hetsy positief of negatief, aanleiding gee tot 'n agitasie van die liggaam (Hafen, et al., 1996:65). Hierdie stelling kan beskou word as die begin van werk oor psigiesemosionele stressors in die individu se persoonlike ruimte. Ongeveer 'n eeu gelede het dr Walter B Canon, 'n neurofisioloog van Harvard Universiteit begin met ondersoeke na veg-of-vlug reaksies, wat beskou kan word as die begin van werk oor fisieke stressors in die individu se persoonlike ruimte (Davis et al., 2000:2; Griffiths, 1999:198; Nieman, 1998:247). Canon het die reaksie van wilde diere bestudeer wanneer hul omgewing fisies betree word deur ongewenste elemente soos die mens of 'n roofdier. Met die betreder op 'n vêr afstand was die diere aanvanklik ongeërg, maar namate die afstand kleiner geword het, het hul notisie geneem, later spontaan wegbeweeg, en uiteindelik selfs gevlug ten einde die afstand te vergroot. Hierdie navorsing is voortgesit deur H. Hediger wat bevind het dat die diere se vlugreaksie beïnvloed word wanneer die betreder voorheen al gepoog het om die diere aan te val. Hierdie waarneming kan beskou word as die begin van werk aan die kognitiewe en emosionele invloed van stressors op die individu se persoonlike ruimte (Griffiths, 1999:198; Bechtel, 1997:163). Hediger het vervolgens wilde diere in gevangenskap bestudeer wanneer personeel die hokke betree met spesifieke doelwitte byvoorbeeld om hokke skoon te maak of om die diere te voed, en bevind dat diere telkens poog om 'n gemaklike of veilige afstand te handhaaf, maar sal oorgaan tot 'n vegreaksie wanneer hul persoonlike ruimte ingedring word sonder dat hul die geleentheid het om te vlug (Bechtel, 1997:163). Waarskynlik was die grootste bydrae van Canon tot stresnavorsing deur sy identifikasie van die liggaam se mobilisering om eksterne bedreigings in die persoonlike ruimte die hoof te bied, met 'n veg-of-vlug respons (Griffiths, 1999:198; Schafer, 1996:44). Aan die begin van die negentiende eeu het Sir William Osler die verskil tussen liggaam en gees uitgewys in die invloed van lewensstyldruk en gesondheidtoestande. Dr Hans Selye, 'n endokrinoloog, het Canon en

Osler se werk voorgesit met laboratoriumstudies op rotte, wat aanleiding gegee het tot sy *teorieë oor die algemene aanpassingsindroom*. Selye was die eerste navorser wat vasgestel het presies wat alles in die liggaam gebeur tydens 'n veg-of-vlug reaksie. Hy was ook eerste om hierdie reaksie op die mens as individu van toepassing te maak (Nieman, 1998:247; Selye, 1974:14).

Aanvanklik (duisende jare gelede) het die individu fisies gereageer op fisieke bedreigings (Davis et al., 2000:2). Die veg/vlug reaksie geld egter te alle tye en omstandighede waar 'n persoon 'n bedreiging in sy persoonlike ruimte beleef (Davis et al., 2000:2; Schafer, 2000:7). Die probleem wat in hierdie studie aandag geniet, naamlik stresbelewenis deur *departementshoofde, setel nie in die opvoeder se* fisieke leefwêreld nie, maar wel in die psigiesemosionele leefwêreld, terwyl die bedreiging steeds 'n fisiologiese reaksie by die mens opwek. Hy kan ook nie met 'n negatiewe situasie *cope* deur selfgeldingsuitinge, asook fisiologiese uitinge wat liggaamsreaksies soos versnelde asemhaling, verhoogde bloeddruk, spiersametrekkings en adrenalienvrystelling benut (en sodoende reduseer) nie. Inteendeel beleef hy magteloosheid, fisieke pyne en hipertensie wat voortspruit uit onaangename, onvermydelike situasies wat sy persoonlike ruimte dikwels ongesiens binnedring (Schafer, 2000:78; Venter, 1996:7-13; Holcomb & Cheponis, 1994:6).

2.5.2 Algemene aanpassingsindroom

Volgens Selye (1974:14) word daar verskillende unieke eise aan die liggaam gestel wat aanleiding gee tot niespesifieke reaksies, wat gedefinieer word as stres. Hierdie fisiologiese stresreaksie is volgens Selye nie afhanklik van die stresbron nie, maar word beïnvloed deur 'n universele patroon van verdedigingsmeganismes wat die persoon en sy integriteit moet beskerm (Schafer, 2000:94). Eietydse navorsers bevestig steeds hierdie holistiese benadering tot stres en wys daarop dat stres, sowel as *cope*, 'n inter- en intra-aktiewe wisselwerking is van die mens se biologiese, intrapsigiese, ekologiese en metafiese subkontekste (Kirsten, 2001:37; Jordaan & Jordaan, 2000:222, 224, 547-549, 559, 568; Schafer, 2000:78). Hierdie universele patroon van verdedigingsmeganismes neem toe met herhaalde blootstelling en gee aanleiding tot 'n algemene aanpassingsindroom (Schafer, 1996:77; Oosthuizen, 1992:10).

As gevolg van die feit dat Selye 'n endokrinoloog was, val die klem in sy navorsing op die verband tussen hormone en stres, en die feit dat aanpassingsgedrag opsigself nadelig kan wees (Swart, 1995:2-3). Die mens is 'n aktiewe, dinamiese organisasie wat op verskillende

maniere reageer om by 'n omgewingstressor aan te pas. Hierdie aanpassings kan die impak van die stressor wysig, of die beheerstrategie kan newe-effekte veroorsaak wat gesondheid en gedrag beïnvloed (Goede, 1996:5). Stres verwys dus na 'n toestand wat by die mens ontwikkel nadat die normale prosesse van homeostase nie meer genoeg blyk te wees om die stressors teen te werk nie (Vermeulen, 2001:74). Canon se term homeostase verwys na die liggaam se outomatiese pogings om 'n konstante, normale stand van die bloedsomloopstelsel te handhaaf. Canon beklemtoon hier in besonder die inhoudsveranderinge ten opsigte van water, sout, suiker, proteïen, vet, kalsium, suurstof, waterstof-ione, en temperature van die bloed. Hierdie lys kan vanselfsprekend ook uitgebrei word om ander minerale, hormone en vitamines in te sluit (Vermeulen, 2001:74; Schafer, 2000:44).

Hans Selye definieer stres as 'n "nie-spesifieke resultaat, van enige eis, fisiek of psigologies, wat aan die liggaam gestel word". Met hierdie aanvanklike beskouing fokus Selye slegs op die individu se liggaam. Walt Schafer verbreed die fokus oor stres na die individu se liggaam én psige met sy definisie: "arousal of mind and body in response to demands made on them" (Holcomb & Cheponis, 1994:5; Schafer, 1996:7). Stres is die totaliteit van liggaamlike en fisieke reaksies op nadelige of onaangename stimuli, en word gekenmerk deur 'n versteuring in die homeostase van die individu se liggaam. Dit kan in ernstige gevalle lei tot siekte en selfs dood (Plug et al., 1997:365; van der Merwe, 1999:6; van Zyl, 1999**d**:11). Stres is hiervolgens 'n komplekse psigologiese proses; 'n psigososiale toestand wat ontstaan as gevolg van 'n gaping tussen belewenis van die behoeftes/vermoëns van die individu aan die een kant, en die eise van die omgewing aan die ander kant. Dit is die totaliteit van psigofisiese reaksies op nadelige stimuli wat manifesteer as 'n wanbalans in die fisiologiese, fisieke en psigologiese toestand van 'n individu (Holcomb & Cheponis, 1994:7; Plug et al., 1997:365; Zeidner & Endler, 1996:151-156).

Hans Selye word beskou as die grondlegger van navorsing oor stres by die mens (Davis et al., 2000:2). Sy boek "The stress of life" (1956) word vandag nog beskou as 'n gerekende klassieke bron. As endokrinoloog het sy navorsing begin met pogings om nuwe hormone te ontdek, maar as resultaat het hy die liggaam se universele response teenoor omgewingsinsette ontdek, wat hy die algemene aanpassingsindroom (AAS) genoem het. Selye was die eerste navorser om te illustreer dat fisieke stimuli in die omgewing soos chemikalieë of kieme, ekwivalent gestel kan word aan psigologiese stimuli, soos byvoorbeeld gedrang, kommer en vrese. Sy sentrale tema was dat die liggaam reageer op hierdie verskeidenheid stimuli deur

middel van 'n enkele stel nie-spesifieke response wat bekend staan as die algemene aanpassingsindroom (Bechtel, 1997:247; Jordaan & Jordaan, 2000:222, 224).

Vervolgens het Selye die afleiding gemaak dat die binnedring van iemand se persoonlike ruimte stresvolle response ontlok, en dat stres dus 'n proses is waarin negatiewe omgewingskragte die individu se welsyn bedreig (Abel & Sewell, 1999:289-292; Bechtel, 1997:178). Selye se algemene aanpassingsindroom berus op homeostase-aanpassings, met ander woorde, aanpassings om 'n konstante en normale toestand van die liggaam te handhaaf. Sodoende word balans in die liggaam nagestreef en gehandhaaf wanneer daar versteuring deur eksterne faktore plaasvind, ongeag of die versteuring fisiek of psigologies van aard is of beleef word (Schafer, 2000:6-7). Hierdie stresreaksie is dus 'n gekoördineerde mobilisering van die totale menslike liggaam om aan die eise van 'n lewe-of-dood-worsteling te voldoen, of om uit die situasie te ontvlug (veg/vlugrespons). Selye gebruik die term Algemene Aanpassingsindroom (AAS) om 'n driestadiumproses te beskryf, wat bestaan uit

- 'n *waarskuwingsfase* wat tot konfrontasie met die stressor lei,
- 'n *weerstandfase* wat veroorsaak dat die liggaam reserwes opbou en aanpas, en
- 'n *uitputtingsfase* wat tot 'n afbrekingsproses aanleiding gee

(Strydom, 1995:35; Schafer,2000:94). Selye het aanvanklik met laboratoriumtoetse op muise uitgewys dat die volgorde van aanpassing vasstaan, ongeag die spesifieke stressor, wat in die geval van hierdie toetse elektriese skokke, geforseerde spierwerking en inspuitings ingesluit het, en het vervolgens die bevindinge ook van toepassing gemaak op die mens. Hierdie bevindinge van Selye wat saamgevat is in die algemene aanpassingsindroom, het vandag nog belangrike implikasies in die verstaan van die mens se aanpassing by stressors (Schafer, 2000:94).

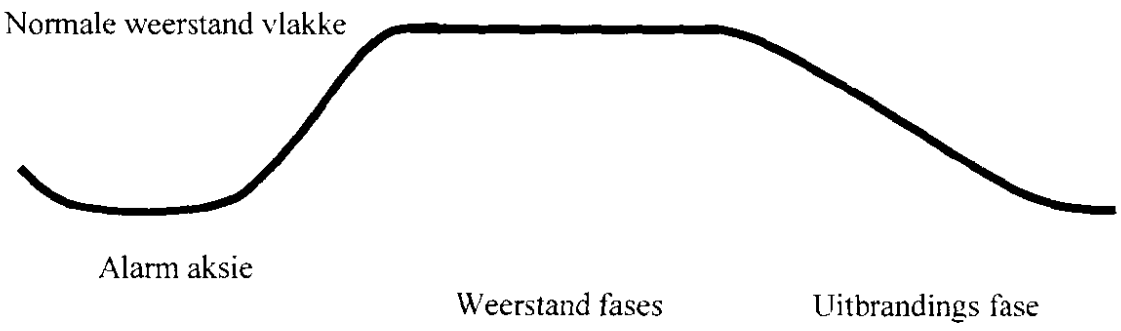


Fig. 2.1: Skematiese voorstelling van die algemene aanpassingsindroom (Selye, 1974:27)

Selye (1974:14-17) was van mening dat al drie fases deurgegaan word in die mens se soeke na metodes om stres te hanteer, ongeag die spesifieke stressor en die liggaamsdeel waar die stressor aktief is. Hierdie fases kan die maklikste waargeneem word in die liggaam se reaksie teenoor fisiese trauma soos hitte, koue of 'n ongeluk. Dieselfde volgorde is ook van toepassing wanneer gereageer word teenoor personeel of kinders, of in sosiale situasies in die alledaagse lewe soos 'n verbale aanval, of langdurige isolasie, of in die geval van chroniese werksoorlading (Schafer, 2000:95), en is die algemene aanpassingsindroom sodoende ook van toepassing op die skool se departementshoofde.

2.5.2.1 Skok

Gedurende die skok (alarm) reaksie, is die liggaam onmiddellik gereed vir 'n direkte, doelgerigte fisieke reaksie (die veg-of-vlug respons), hoofsaaklik deur onmiddellike aktivering van die simpatiese senuweesisteem, soms nog voordat die persoon self bewus is van die stressors. Groot hoeveelhede glukose en suurstof word voorsien aan die organe wat aktiveer om die bedreiging teen te staan, soos die hart, die brein, en die skeletspiere (Irvine, 1997:21; Schafer, 2000:95). Wanneer daar 'n eis gestel word aan die individu, word 'n waarskuwingsreaksie gestuur na alle liggaamsorgane. Dit het 'n biochemiese reaksie tot gevolg (Gmelch soos aangehaal deur Venter, 1996:17). *Die verlaging van die weerstand* staan bekend as die skokfase (Jordaan & Jordaan, 2000:548), wat onmiddellik opgevolg word deur 'n teenskokfase waartydens die individu se verdediginsmeganisme in werking begin tree (Schafer, 2000:94; Vermeulen, 2001:74). As kenmerke van die skokfase ontwikkel onder andere: verhoogde *prikkelbaarheid*, verhoging in hartsnelheid, 'n daling in die liggaamstemperatuur, 'n daling in die bloedsuikertelling, oormatige sweet (Selye, 1976:17; Louw & Edwards, 1996:672), 'n toename in hormonale vlakke en 'n vergroting van die adrenale korteks en limfkliere (De Villiers, 1997:29).

2.5.2.2 Weerstand

As gevolg van die waarskuwingreaksie en die gevolglik biochemiese reaksie van die eerste fase, bou die liggaam 'n weerstand op teen die waarskuwingsreaksie (Venter, 1996:17). Die liggaam moet dus die *geveg* volhou, en stel kortisol vry waarmee proteïen omgeskakel word na energie, en natriumvlakke behou word vir die handhawing van hoër bloeddrukpeile. Die metaboliese tempo van die liggaam versnel en veroorsaak 'n oorproduksie van glukose deur die lewer, en 'n afbraak van proteïne en ander nutriënte. Gevolglik benodig die liggaam verhoogde vlakke van vitamines A en C, tiamien, reboflafien, en proteïen (vir

weefselherstel). Dit tas die liggaamsreserwes aan, en gevolglik word die individu se vermoë om weerstand te bied al dan nie, ook beïnvloed deur die mate wat die individu fisiologies effektief gevoed is (Thompson, 1999:2).

Selfs die hoeveelheid voedsel wat ingeneem word, verander. In laboratoriumstudies byvoorbeeld het rotte waarvan die sterte gereeld gestamp is, hulle ooreet. Navorsing by die mens het ook getoon dat stressors aanleiding gee tot ooreet by oorgewig persone, terwyl ondergewig persone geneig is om aptyt te verloor (Hafen et al., 1996:70).

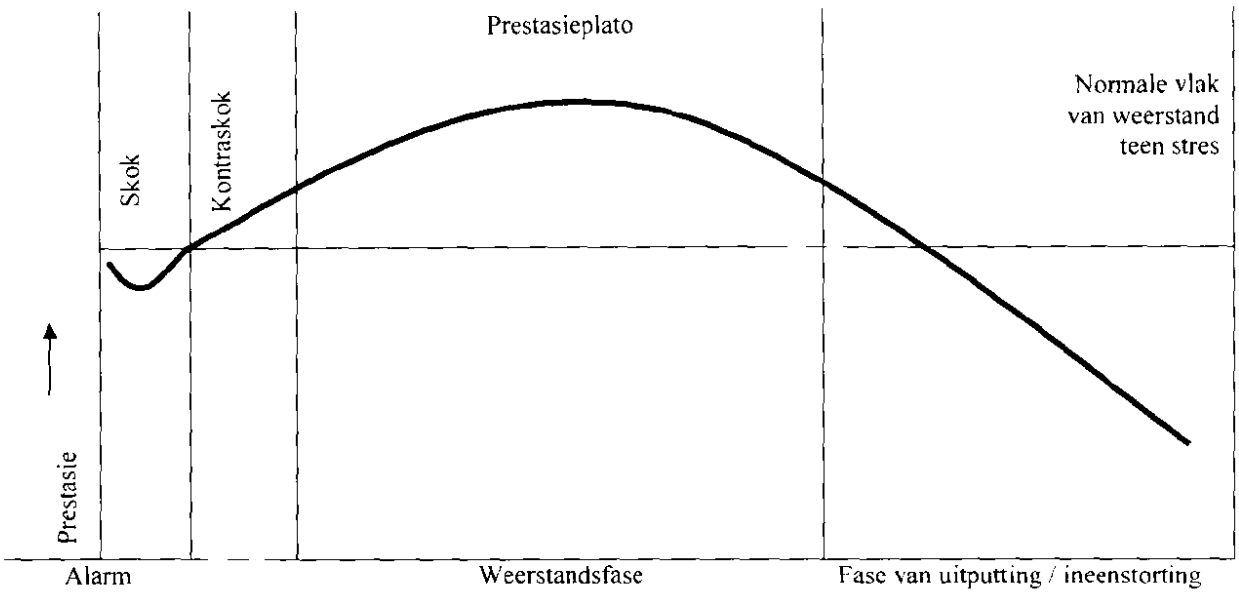


Fig. 2.2: Die liggaam se reaksie op 'n stressor na aanleiding van die algemene aanpassing-sindroom (Vermeulen, 2001:75)

Kenmerkend van hierdie fase is dat die alarmreaksie vervang word deur aanvaarding van die situasie, en die weerstand styg bo die normale. Die duur van die weerstandsperiode hang af van die liggaam se aanpassingsvermoë, asook die teenwoordigheid van verdedigingsmeganismes. Gedurende hierdie fase word 'n prestasieplato dikwels bereik, wat 'n geruime tyd lank kan voortduur. Hierdie plato word voorgestel deur die hoogste punt van die kurwe in figuur 2.2. Die weerstand wat tydens hierdie fases ondervind word, kan egter nie onbeperk voortduur nie. Indien die verdediging van die individu oneffektief blyk te wees en indien die stressors voortduur, sal die liggaam oorgaan tot die derde fase. (Schafer, 2000:94-97; Vermeulen, 2001:75).

2.5.2.3 Uitputting

Langdurige en intense stressors laat die derde fase ontstaan, en die individu pas hom by die strestoestand aan (Hafen, et al., 1996:60; Vermeulen, 2001:76). Afhangende van die aard en die intensiteit van die stressor asook die weerbaarheidstoestand van die mens tydens blootstelling, kan die periodes van weerstand verkort of verleng word, en die ernstigheidsgraad van die simptome kan wissel. Dit is belangrik om in ag te neem dat die stressors van persoon tot persoon en ook by dieselfde persoon onder verskillende omstandighede kan wissel (Selye, 1974:26; Thompson, 1999:2; Clement, 1999:322).

Gedurende die uitputtingsfase voel die persoon moeg en uitgeput, sukkel om te konsentreer, raak maklik geïrriteerd en kan uiters pessimisties wees (Louw & Edwards, 1996:673). Hierdie derde fase kan moontlik voorkom word, en wel indien die liggaam sodanig aanpas dat dit die stressor kan hanteer (Venter, 1996:17). Alternatiewelik tree uitputting in. Die opvoeder beleef hoofpyn, spierpyne, maagkwale, frustrasie, ergernis, spanning, angstigheid, depressie, en verhoogde bloeddruk (Motholo, 1995:11; De Villiers, 1997:30). Hierdie fase word gekenmerk deur die ineenstorting van die verdedigingsmeganismes en die aanpassingsvermoë as gevolg van die feit dat die liggaam langdurig blootgestel word aan dieselfde stressors. Die verlaging in die liggaam se vermoë om stressors te weerstaan word 'n noodtoestand genoem. Dit is die onaangename en ongesonde vorm van stres (Spencer, 2000; Hafen et al., 1996:60).

2.5.3 Omgewingspassingsmodel

Die omgewingspassingsmodel van Sutherland en Cooper is gebaseer op die individu se belewing van, en aanpassing by die stressors (Sutherland & Cooper, 2000:55), en verreken die benadering dat "stress is the state manifested by a specific sindrome which consist of all the non specifically indurast changes within the biologic system" (Selye, 1956:54). Hiervolgens is die liggaam toegerus met 'n sisteem van homeostase, en die strestoestand is die resultaat van selfbeskerming (veg-of-vlug-reaksie) teen stressors, wat ontstaan wanneer die eise wat aan 'n persoon gestel word, sy aanpassingshulpbronne oorskry (Sutherland & Cooper, 2000:55; Allison, 1997; Abel & Sewell, 1999:288).

Stresresponse kan volgens die omgewingspassingsmodel in drie kategorieë verdeel word:

- **Fisiologiese response** soos spiersametrekkings, sweterigheid, duiseligheid, droë mond, hiperventilering, benoudheid op die bors, onreëlmatige hartkloppings, en uitputting.

- **Kognitiewe response** wat gepaard gaan met gedagtes soos "ek kan dit nie doen nie"; "wat as ek 'n gek van myself maak"; "mense kyk vir my"; "kry my hier uit"; "niemand wil my help nie"; "ek kan nie alleen gaan nie"; "ek kan nie asemhaal nie"; "ek sal doodgaan"; "ek sal mal word"; "ek is vasgevang", is tipiese denke wanneer 'n persoon stres beleef.
- **Emosionele response** is emosies soos vrees, paniek, uitermatige bekommernisse, ongemak, verwerping, woede, eensaamheid en skaamte (HREF 1, 1999:3; Basson, 1999:51).

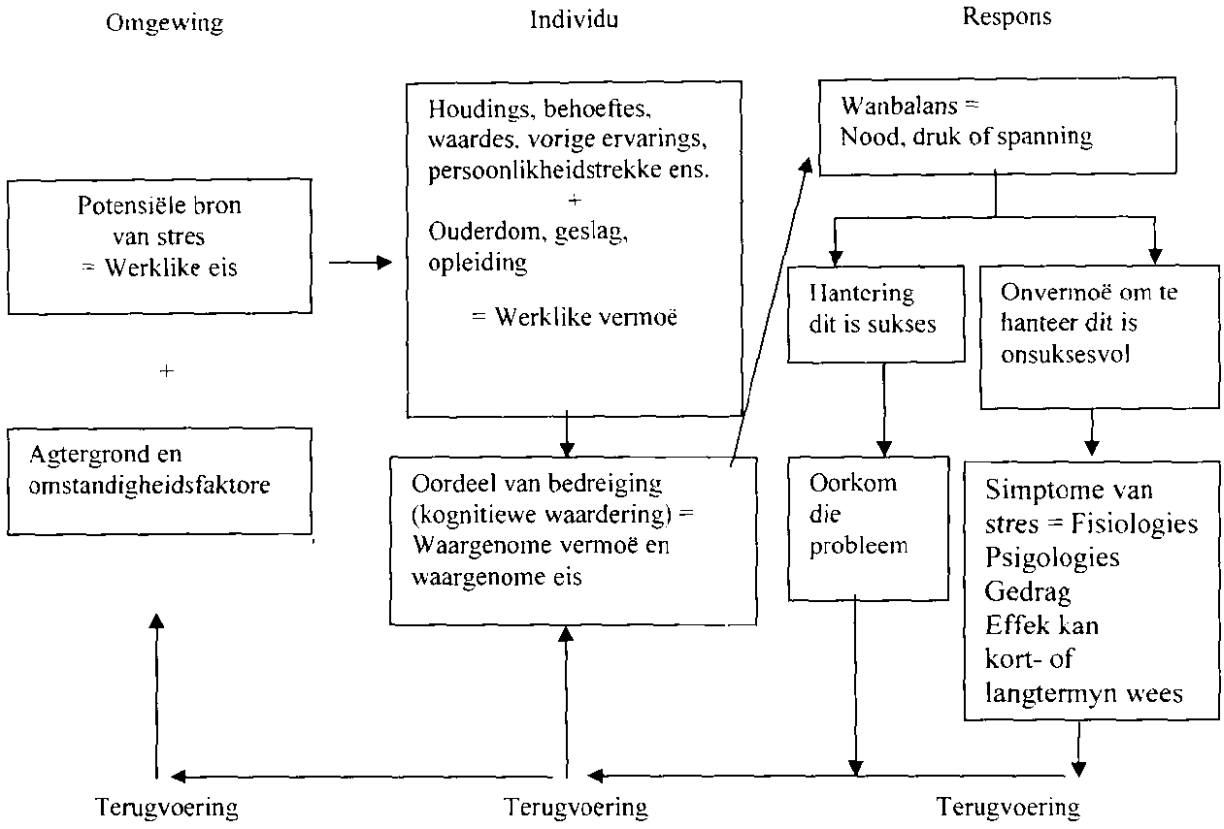


Fig. 2.3: Sutherland & Cooper se omgewingspassingsmodel van stres (Sutherland & Cooper, 2000:55)

In die omgewingspassingsmodel val die klem nóg op die omgewing nóg op die individu (Vermeulen, 2001:77). Volgens Sutherland & Cooper (2000:55) ontstaan stres uit die bestaan van 'n sekere soort verhouding tussen die persoon en sy omgewing. Die probleem is egter om die verhouding te omskryf. Die aanname word gemaak dat mentale toestande of strukture die teenwoordigheid (of afwesigheid) van stres bepaal, en dat die individu se persepsie van die stresstimulus belangriker geag word as die objektiewe bestaan van die

stimulus. Twee opvoeders met presies dieselfde professionele kwalifikasie sal gevolglik 'n spesifieke stresvolle situasie (by dieselfde skool) nie tot dieselfde mate stresvol beleef nie (Sutherland & Cooper, 2000:55; Kirsten, 2001:29). "The exact same external event can happen to two different people, and, depending on the psycological baggage of the individual expering it, the outcome will be different, the disease will be different" (Hafen et al., 1996:62.) Gevolglik bestaan stres nie soseer in die werksomgewing self nie, maar in die individu se *taksering* van sy werksomgewing, en selfs van 'n wyer sfeer. 'n Enkele stressor is ook nie die enigste bron van 'n opvoeder se stres nie - stressors is onderling verwant en verweef. Indien 'n opvoeder 'n spesifieke stresbron nie effektief hanteer nie, kan dit selfs aanleiding gee tot die aktivering van ander stressors (Travers & Cooper, 1996:22). Die omgewingspassingsmodel gee aanleiding tot 'n meer holistiese verstaan van werkstres (Irvine, 1997:9). Ook in die geval van onderwysstres kan verskille in stresbronne herlei word na verskillende persepsies en belewenisse van opvoeders (Abel & Sewell, 1999:288).

In die omgewingspassingsmodel word vier belangrike aspekte aangeraak:

- 'n Kognitiewe beoordeling word van die potensiële stressors gedoen, en dit word deur 'n mens se vorige ervaring beïnvloed. In hierdie opsig kan stres gesien word as 'n subjektiewe belewenis.
- Die bronne van stres bestaan almal in die agtergrond-en-situasiefaktore, en hang af van gebeure, objekte of situasies.
- Wanneer daar 'n groot verskil is tussen die werklike eise wat gestel word en die werklike vermoë enersyds, en die waargenome eise en waargenome vermoë andersyds, kan oormatige stres, druk en spanning volg.
- Die wyse waarop die individue die gebeurtenis/objek waarneem, hang af van hul vertroudheid daarmee, hul vorige ervaring daarvan en blootstelling daaraan, asook suksesse/mislukkings in die verlede

(Sutherland & Cooper, 2000:55; Vermeulen, 2001:77). Stres kan hiervolgens nie as 'n waarneembare of diskrete beskou word nie, en is ook nie 'n fisieke dimensie van die omgewing of 'n vasgestelde patroon van gedrag nie. Die persoon se persepsie van 'n uitdaging (of taak) en die emosionele ervaring daarvan bepaal die mate van stresbelewenis (Engelbrecht, 1993:7). Terugvoering word in die sisteem ingebou, en dit beïnvloed toekomstige besluite en die beoordelings deur die individu. Situasies is dus nie inherent stresvol nie, maar potensieel stresvol (Sutherland & Cooper, 2000:55). Eweneens kan stres

beskou word vanuit die individu se belewenis en reaksies tot alle elemente in sy kosmos en persoonlike sisteem wat bedreigend of stresvol is, in welke geval gepraat word van die *responsbenadering* (Irvine, 1997:17-19).

Hierdie model word verskillend vertolk deur verskillende navorsers. Na jare se praktiese toepassing in die praktyk deur Sutherland en Cooper (self), wys hulle daarop dat die model by bepaalde persone 'n statiese situasie kan insinueer, terwyl 'n stresrespons in werklikheid 'n dinamiese proses is. Daar is byvoorbeeld gevind dat introverte wat stres weens rolkonflik beleef, neig om kontak met ander persone te verminder en voorts ander kollegas te irriteer deur hulself as té onafhanklik voor te doen. Só 'n strategie van defensiewe onttrekking kan aanleiding gee tot interpersoonlike konflikte tussen kollegas wat nie voldoende begrip het vir verskille tussen introverte en ekstroverte nie. Dis ook gevind dat mense met rigiede persoonlikheidstipes neig om konflik te vermy deur te steun op kompulsiewe werkswyses, en om onder toestande van druk oordrewe te steun op gesagsfigure. Daarenteen neig die relatief buigbare persoonlikhede om te swig onder werkseise, en dan steun te soek by kollegas en ondergeskiktes, met die gevolg dat stressors eerder verplaas word as om hanteer te word, en uiteindelik aanleiding gee tot werksoorladingprobleme (Sutherland & Cooper, 2000:57; Sutherland & Cooper, 1990).

2.5.4 Die bestuurstressiklusmodel

Die bestuurstressiklusmodel van Torelli en Gmelch (1992:2, in Venter, 1996:17) word stres *gesien as 'n sikliese proses met vier stadia.* Die vier fases verloop in 'n bepaalde opeenvolgende orde. Tussen die vier fases word sekondêre filters aangetref wat die invloed van veranderlikes op die volgende fase versag en dit binne perke hou (Venter, 1996:17-18).

- *Eerste fase: Stressors.* In die werksomgewing van die opvoeder is daar interne en eksterne stressors wat invloed uitoefen. Stressors is uniek aan 'n spesifieke beroep - *in* die geval van hierdie studie, die beroep van die skool se departementshoofde. Eksterne stressors naamlik die gesin, die gemeenskap en die fisiese omgewing moet egter ook in ag geneem word (Van der Linde, 1998:22; Venter, 1996:18).
- *Tweede fase: Persepsie van stressors.* Die persoon se individuele persepsie van 'n stressor sal bepaal of dit 'n stresreaksie by hom tot gevolg sal hê of nie. 'n Spesifieke ervaring sal dus by een opvoeder geen stres veroorsaak nie, maar kan by 'n tweede opvoeder stres teweeg bring (Van der Linde, 1998:22; Venter, 1996:18).

- *Derde fase: Die reaksie op stressors.* Indien 'n stressor geïnterpreteer word as skadelik of as 'n bedreiging of as 'n uitdaging, sal daar 'n stresreaksie plaasvind. Neurofisiologies word daar 'n boodskap van die brein na die verskillende organe gestuur. Die brein organiseer die liggaam vir die stresreaksie deur die hipotalamus te stimuleer wat die bloedvoorsiening kontroleer en die maag, blaas en ingewande laat ontspan. Adrenalien wat deur die byniere afgeskei word, monitor die lewer, pankreas en groot bloedvate en verhoog verbrandingstowwe se vlakke. Die skildklier verhoog die energievlak. Sommige navorsers beskou hierdie as 'n oriëntasiereaksie of oriëntasieproses wat plaasvind. Die liggaamsreaksie op die oriëntasiereaksie mag wees vergrote pupille, hartkloppings, droë mond, beswete handpalms, en spierspannings. Hierdie en ander fisiologiese veranderinge berei die mens voor vir die aksie en is die natuur se gawe vir stresoriëntering. Die fisiologiese reaksie is min of meer dieselfde by alle persone, maar die gedragsreaksie verskil van persoon tot persoon (Van der Linde, 1998:22; Venter, 1996:18-19).
- *Vierde fase: Gevolge van reaksie op die stressors.* Die gevolge van die stressor verskil vanweë verskillende reaksies daarop, aangesien die langtermyngevolge van stres in berekening gebring word, beide wat betref tydsduur en intensiteit. Indien die individu nie instaat is om sommige stressors te vermy of behoorlik te hanteer nie, kan dit lei tot psigologiese en/of fisieke ongesteldhede. By sommige ongesteldhede is die verband tussen stres en die fisieke simptome baie duidelik, terwyl die verband by ander ongesteldhede slegs vermoed word en nie bewys kan word nie. Al sou navorsers instaat wees om die vlak van stres te meet, sou dieselfde vlak van stres uiteenlopende probleme veroorsaak by verskillende individue (Van der Linde, 1998:22; Venter, 1996:19-20).

As gevolg van onder andere verskille in persoonlikhede mag sekere opvoeders makliker beïnvloed word deur aanhoudende stres. Sommige mag hartprobleme ondervind, ander hoofpyn of depressie. Sommige kan baie stres verduur of dit baie goed hanteer, terwyl ander tot 'n mindere mate daartoe instaat is (van der Linde, 1998:22; Venter, 1996:18-20).

2.5.5 Metabenadering

Beredenerings van die verskillende benaderings van Canon, Hediger, Osler, Selye, Sutherland & Cooper, en Torelli & Gmlelch toon verskeie ooreenkomste sowel as verskille. Elke benadering vervul nietemin 'n vername rol in die verstaan van stres soos beleef deur

opvoeders in die R.S.A., in die huidige tydsgewrig:

- *Canon* se werk oor persoonlike ruimte by diere het die grondslag gelê vir die beredenering van die alombekende veg-of-vlug reaksie, asook die algemene aanpassing-sindroom (AAS). Hy het ook die rol van kognisie by stresbelewenis uitgewys (Davis et al., 2000:2).
- *Osler* se werk het die weg gebaan om stresbelewenis, soos deur Canon op diere van toepassing gemaak, by die mens van toepassing te maak (Schafer, 2000:6).
- *Selye* het op Canon se werk voortgebou met fisiologiese verklarings vir stresbelewenis, sistematisering daarvan, en die toepassing van stresteorieë op die mens (Davis et al., 2000:2).
- *Sutherland & Cooper* het voormelde stresbeskouings gesistematiseer binne konteks van die mens se funksionering (Sutherland & Cooper, 2000:55).
- *Thorelli & Gmelch* se model is vir doeleindes van hierdie studie niks anders as 'n praktiese diagrammatiese uiteensetting van stresbelewenis in die werksituasie nie, maar wat ondersteun word deur die teoretiese beskouings soos vermeld in hierdie hoofstuk (Venter, 1996:17).
- *Die metabenadering*, soos aangehaal uit Jordaan & Jordaan (2000) en Kirsten (2001), verreken al die teoretiese beskouinge tot hiertoe vermeld, en benader stres dan holisties, met die benadering dat die *biologiese, intrapsigiese, ekologiese, en metafisiese* kontekste elkeen 'n vername rol speel in die verstaan en/of hantering van die individu se stresbelewenisse (kyk par. 1.6.3.1). Elke konteks, en selfs die kleinste deeltjie daarvan word analities van die ander onderskei, maar dit kan slegs ten beste verstaan word binne konteks van die geheel, soveel só dat 'n verandering aan een deeltjie verskeie invloede het op die ander, en veral op die geheel (Bergh, 2003**d**:290; Jordaan & Jordaan, 2000:39,549; Schafer, 2000:16-21, 56).

2.5.5.1 Biologiese subkonteks

Die biologiese konteks van die individu is deurlopend bepalend tot die vermoë van die individu, al dan nie, om die uitwerking van stressors op sy menswees te hanteer (Schafer, 2000:16). In terme van 'n biologiese perspektief kan interaksie met stressors met groot vrug vanuit 'n langtermyn benadering bestudeer word, waardeur 'n persoon se deurlopende karaktertrekke beklemtoon word, maar ook vanuit 'n korttermyn perspektief, waar die onmiddellike reaksie teenoor 'n spesifieke situasie benadruk word (van Niekerk, 1992:24-25;

Schafer, 2000:16-21; Jordaan & Jordaan, 2000:549).

Vir die verstaan van die funksionering en instandhouding van die biologiese konteks, is dit egter belangrik om al die subkontekste van die liggaam te verreken, aangesien 'n verandering aan die een 'n invloed het op die geheel (Kirsten, 2001:37; Schafer, 2000:16-21). Die volgende subkontekste van die biologiese konteks speel 'n harmonieuse wisselwerkingsrol in stresbelewenis:

- *Genetiese subkonteks.*
- *Konstitusionele subkonteks*
  - skelet,
  - spiere, en
  - algemene voorkoms.
- *Senuweesisteem*
  - sentrale senuweestelsel, en
  - perifere senuweestelsel

(Kirsten, 2001:37; Seidell, 1996:345-351; Jordaan & Jordaan, 1990:180). Met betrekking tot stresbelewenis en *cope* het Kirsten (2001:37) die ontleding van die biologiese konteks in 'n metabenadering verder verfyn met die bywerk van, en erkenning verleen aan, die

- *endokriene (klier)stelsel* - byvoorbeeld vrystelling van adrenalien, dopamien en triptofaan (Hafen et al., 1996:225).
- *asemhalingstelsel* - byvoorbeeld verbranding en energievrystelling (Schafer, 2000:88),
- *gastroïntestinale stelsel* - byvoorbeeld die verband tussen 'n maagseer en stres (Hafen et al., 1996:64-65),
- *metaboliese stelsel* - byvoorbeeld die liggaam se prioritisering onder strestoestande terwyl urienuitskeiding inhibeer word (Jordaan & Jordaan, 2000:191-193),
- *reproduktiewe stelsel* - byvoorbeeld die verband tussen seksuele probleme en stres (Hafen et al., 1996:64-65; Jordaan & Jordaan, 2000:168),
- *immuunstelsel* - byvoorbeeld verlaging in immuniteit tydens chroniese stres, wat lei tot allerlei chroniese siektes (Schafer, 2000:89), en
- *sirkulasiestelsel* – byvoorbeeld die invloed van stres op die kardiovaskulêrestelsel (Sapolsky, 2000:20-22)

as biologiese subkontekste wat 'n rol speel in die individu se voortdurende saamleef met stressors in sy lewe.

2.5.5.2 Intrapsigiese subkonteks

Die intrapsigiese deelsisteem op sy beurt behels die mens se vermoë tot bewustheid van homself as persoon; sy vermoë om waar te neem, te dink, te leer, te onthou; om gevoelens, behoeftes, begeertes en planne te hê, en om 'n selfbeeld te vorm wat verband hou met bepaalde handelinge en handelingspatrone. Al die verskillende, maar geïntegreerde aspekte van die intrapsigiese deelsisteem, konstitueer die mens se binnewêreld - sy intieme beleweniswêreld. So 'n binnewêreld ontwikkel egter nie onafhanklik van die reeds vermelde biologiese subsisteme nie. Trouens, die maturasie, byvoorbeeld van die neurosielkundige subsisteme, is 'n noodsaaklike voorwaarde vir die totstandkoming van 'n binnewêreld. Dit verskaf die noodsaaklike apparatuur waardeur dit vir die mens moontlik word om mens te wees. Die neurosielkundige subsisteme en die verskillende subsisteme van die intrapsigiese deelsisteme konstitueer saam as die lewende persoon, as 'n psigobiologiese eenheid (Jordaan & Jordaan, 2000:39; Theron, 2003**a**:4). As ons die aandag toespits op die intrapsigiese deelsisteem met al sy subsisteme, behels dit gewoon 'n kontekstuele verskuiwing waarin die kollig op die aard van die mens se interne beleweniswêreld val (Jordaan & Jordaan, 1990:318). Die ontwikkeling van 'n persoon se biologiese subkonteks (voor en na geboorte) maak ook voorsiening vir differensiasie tussen persone se verstandelike en ervaringsprosesse, naamlik om te beleef, te dink, te leer en te onthou, om emosies te beleef, om berekend op te tree, en 'n selfbeeld te vorm (Jordaan & Jordaan, 2000:39). Dit alles speel 'n rol wanneer die individu stres beleef, of daarmee *cope*.

Die waarneembare komponente van die intrapsigiese konteks is 'n aantal interafhanklike prosesse, wat 'n belangrike invloed het op stres, omdat problematiese funksionering van hierdie proses kan dien as 'n bron van stres, maar eweneens geaffekteer kan word deur stres opsigself. Die intrapsigiese prosesse waarna verwys word, speel ook 'n kardinale rol by die beïnvloeding van stimulus of stressorbelewenisse (Kirsten, 2001:38). Die subkontekste van die intrapsigiese kontekste word deur die

- *perseptuele* - byvoorbeeld die taksering/belewenis van 'n situasie,
- *kognitiewe* (linkerbreinlobfunksies) - byvoorbeeld kwalitatiewe en kwantitatiewe besluitneming,
- *motiewe* (regterbreinlobfunksies) - byvoorbeeld om met stressors saam te leef of stressors teen te staan,
- *disposisionele* - byvoorbeeld neiging tot spesifieke optredes, en

- *self prosesse* - byvoorbeeld die verband tussen selfbeeld en stres verteenwoordig (Kirsten, 2001:38; Hafen et al., 1996:1-2; Schafer, 2000:79).

2.5.5.3 Ekologiese subkontekste

Soos die biologiese en intrapsigiese subsisteme in wisselwerking met mekaar verkeer, staan hulle ook in wisselwerking met die ekologiese konteks. Die mens is via sy psigobiologiese toerusting in kontak met, en deel van die natuurfisiese en kultuurfisiese eienskappe van die gebied waarin hy woon en funksioneer. Ons handel hier met sake soos ligging van die gebied en die klimaat (natuurfisiese eienskappe of die natuurlike omgewing) sowel as huise, woonstelgeboue, kantore en ontspanningslokale in die beboude omgewing (kultuurfisiese eienskappe of die mensgemaakte omgewing). 'n Individu se belewenisse (soos stres) en handelinge (soos *cope*) word ontlok, gehandhaaf en verander in sulke omgewingskontekste (Jordaan & Jordaan, 1990:712).

Uit 'n sosiale leerperspektief, verwys 'n persoon in verhouding met sy omgewing, na intellektuele (kognitiewe) transformasies van die lewenssituasie (Montague & Dayan, 1999:529). Die kennis van prosedures wat vir die bereiking van doelwitte benodig word, is in gedragstrategieë saamgevat om tot konstante doelgerigte gedrag aanleiding te gee en gedrag te reguleer (Montague & Dayan, 1999:529). Interaksie van die opvoeder met sy omgewing kan gebaseer wees op langtermyn doelwitte, of op intensies wat uit spesifieke situasies spruit (Bergh, 2003**b**:74-75; van Niekerk, 1992:27-28). Die omgewing waarin 'n individu funksioneer, speel ook 'n belangrike rol in die daarstelling van persoonlikheidstrekke (van Niekerk, 1992:25), wat in direkte verband staan met die individu se potensiële belewenisse en handelinge (Plug et al., 1997:279), terwyl die interaksies tussen faktore in die omgewing die individu se organisasie van gedragseienskappe bepaal (Coetzee, 1993:10). Hierdie ekologiese realiteit is gesetel in 'n fisiese en 'n simboliese buitewêreld. Hierdie buitewêreld is gelaai met betekenisse (persoonlik sowel as intersubjektief) wat gevorm word tydens die individu se interaksies met mense, gebeure en dinge (Langedoen, 1999:236; Tomasello, 1999:479; Wertsch, 1999:524). Die betekenisse word geïnkorporeer in persone se binnewêrelde en dit is hierdie betekenisse wat beslag gee aan persone se belewenisse en handelinge soos onder andere stres en *cope* (Jordaan & Jordaan, 2000:712).

Die subkontekste van die ekologiese konteks word verteenwoordig deur die

- *interpersoonlike* - byvoorbeeld kollegas, leerlinge, ouers,
- *groepdinamiese* - byvoorbeeld klasgroepe, vakvergaderings,
- *werk* - byvoorbeeld milieu van administrasie, onderrig, sport, kultuur,
- *sosiale* - byvoorbeeld sportbyeenkomste, oueraande, personeelgesellighede,
- *natuurlike* - byvoorbeeld klimaat, besoedeling, en
- *kultuurfisiese* - byvoorbeeld historiese gedenkwaardighede

subkonteks (Kirsten, 2001:38-39; Plug et al., 1997:221).

2.5.5.4 Metafisiese subkonteks

Die aard van menslike funksionering in die metabenadering is tot dusver vanuit drie breë kontekste bekyk. Elkeen van hierdie kontekste verteenwoordig 'n bepaalde soort realiteit en lewer inligting oor die aard van die mens se bestaan. Die interafhanklikheid van die biologiese en intrapsigiese realiteite konstitueer die persoon as 'n psigobiologiese realiteit byvoorbeeld stresbronne in die persoon se individuele konstitusie (par. 3.2.1). Afgesien hiervan, is daar dan ook die realiteit van 'n persoon se funksionering binne die raamwerk van 'n ekologiese konteks, naamlik die interafhanklike verhouding tussen die persoon en 'n fisiese omgewing; die betekenisvolle ander in sy lewe, die groepe en gemeenskappe waarvan hy lid is, en die groepe en gemeenskappe waarvan hy uitgesluit is, en die samelewing waarvan hy lid is (Jordaan & Jordaan, 1990:819), byvoorbeeld stresbronne in die persoon se werksomgewing, bestuursomgewing en gemeenskap (par. 3.2.2 tot 3.2.4).

Naas al hierdie betekenisdraende realiteite ten opsigte waarvan 'n persoon belewenisse het en handelinge uitvoer, is daar nog 'n sogenaamde uiteindelike realiteit wat verband hou met die mens se (metafisiese) pogings om te weet wat sit agter alles wat is; wat is die oorsprong, aard en doel van alle dinge; wat is die betekenis van die lewe, of van my lewe? Hoe naïef of gesofistikeerd die antwoorde ook al is, en sy geloof in die waarheid daarvan, het dit 'n belangrike invloed op sy belewenisse en handelinge, en het die metafisiese subkonteks van die mens ook invloed op sy stresbelewenis. Die term metafisies is oorspronklik gebruik deur Aristotelis, en kom van die Griekse *meta de physika*, wat verwys na "wat agter die fisieke realiteit geleë is" (agter enige sensoriese persepsie van wat waargeneem kan word). Binne die paradigma van hierdie studie maak die metafisiese voorsiening vir aspekte soos norme, etiese waardes, geloof en roepingsbewustheid (Jordaan & Jordaan, 2000:41). Formeel en

prakties beskou, behels die konsep metafisika die formulering van spekulatiewe antwoorde op die vraag: Wat sit agter alles wat is? Dit is spekulatief omdat die soort antwoorde wat gegee word betreklik ontoeganklik is vir empiriese bevestiging of ontkenning. Die metafisiese moet nietemin in gedagte gehou word by die verrekening van stres en *cope* (Jordaan & Jordaan, 2000:41).

2.5.5.5 Metabenadering tot stres

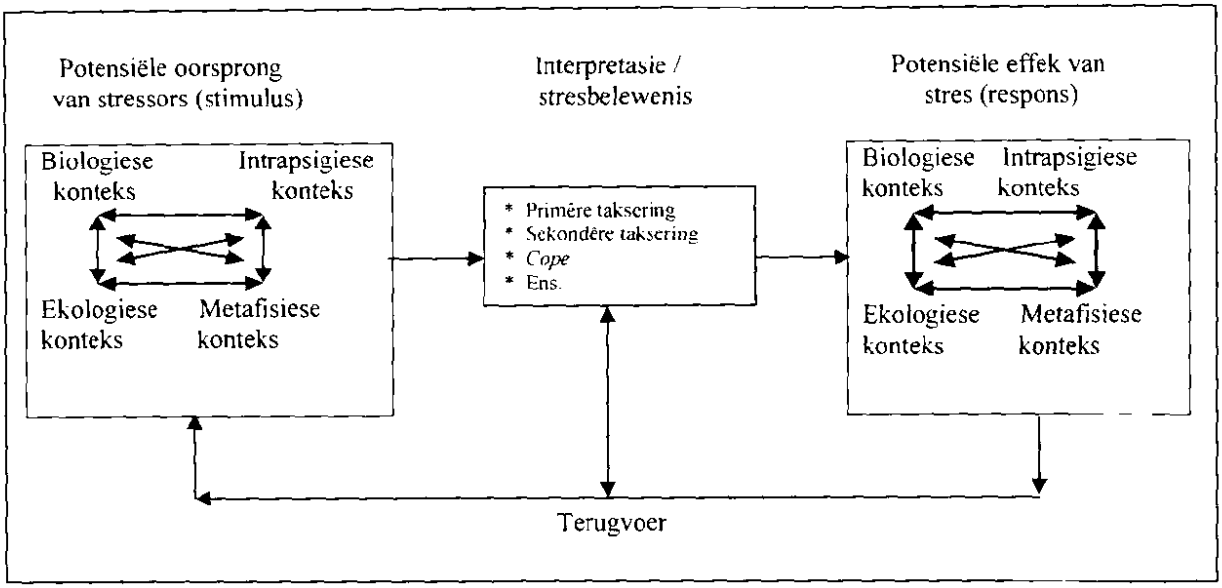


Fig. 2.4: Die metabenadering tot stresbelewenis (Kirsten, 2001:42)

In hierdie studie is die metabenadering 'n hulpmiddel tot die verstaan van stres, vanuit die beredenering dat daar 'n voortdurende wisselwerking plaasvind tussen die verskillende (biologiese, intrapsigiese, ekologiese, en metafisiese) kontekste, ongeag of die begrip stres beredeneer word vanuit die paradigma van potensiële stressors, die interpretasie daarvan, of die potensiële effek daarvan. Een stressor op sigself kan nie noodwendig noemenswaardige stres veroorsaak nie. Eweneens beïnvloed 'n stressor die mens nie noodwendig op een spesifieke manier nie. Die metabenadering verteenwoordig dus 'n omvattende holistiese beskouing, waar die geheel baie groter is as die som van die onderskeie dele (Jordaan & Jordaan, 2000:549; Kirsten, 2001:33-38; Schafer, 2000:16-20; Bergh & Theron; 2003:xiv). Vervolgens word aandag gegee aan die gevolge van stres op opvoeders se gedrag, werksdoeltreffendheid en sosialisering.

2.6 Die effek van stres op bestuurspersoneel

Die effek van stres op die mens moet te alle tye holisties verreken word binne konteks van

die metabenadering (soos beskryf in par. 2.5.5.) en met verrekening van die

- bronne van stres (soos beskryf in hoofstuk 3, par. 3.2.),
- verskillende vorme van stresmanifestasie (soos beskryf in hoofstuk 3. par. 3.3.), en
- *cope*-vaardighede (soos beskryf in hoofstuk 4).

2.6.1 Effek van stres op bestuurspersoneel se gedrag

Alhoewel spanning 'n negatiewe sowel as positiewe uitwerking op die individu kan hê, toon dit in die leefwêreld van vandag tekens van verwringing (Joubert, 1995:54). Veral organisasiestres beïnvloed die mens se optrede in sy daaglikse omgang met mense. Voorbeelde hiervan is emosionele distansiëring, belewenis van verwerping, verminderde inagneming van andere, agterdogtigheid, gevoel van mislukking in strewe na ideale, ondeurdringbare skeptisisme oor die beroep, negatiewe houding teenoor personeel en kollegas, seksuele probleme. huweliksprobleme, verlaging in persoonlike netheid, verlaging in neiging tot stiptelikheid, kom meer ernstig voor as die normale. rookgewoontes, gereelde gebruik van selfmedikasie, verhoogde alkoholgebruik, probleme met ouerskaprolle, oordrag van verantwoordelikhede na andere, omstrede probleemoplossingsvaardighede, oorreaksies teenoor klein dingetjies, perfeksionisme. onrealistiese eise, angs wat geassosieer word met gevoelens van onbevoegdheid, verlies aan selfvertroue, verwarrende denke. paniek en toenemende gevalle van senuweeaanvalle, dobbelary en oorspandering (Schafer, 2000:444; Hancock, 1998:68; Motholo, 1995:6; Bradshaw, 1991; Sooful, 1993:12).

2.6.2 Effek van stres op werksdoeltreffendheid

By die bestudering van die nawerking van stres verdien dit vermelding dat sommige eise wat as potensieel stresvol beleef word, positiewe uitkomste het byvoorbeeld verhoogde uitdagings. Die negatiewe geld egter ook, en baie spesifiek in die onderwysberoep. Stres het 'n ernstige invloed op spesifieke houdings by individue, en eweneens op spesifieke gedragsuitinge. Hoewel nog nie gekwantifiseer nie, het die teenwoordigheid van negatiewe stres in die onderwysberoep geweldige koste-implikasies vir die individu, vir die organisasie. en selfs op nasionale vlak (Finlayson, 2003:1; Sutherland & Cooper. 2000:14-26; Travers & Cooper, 1996:20). Opvoeders, wat in wese diens lewer aan medemense. kan onder toestande van stres negatief optree teenoor daardie mense (Jurich et al., 1993:85). As gevolg van kognitiewe uitputting, fisiologiese uitputting en affektiewe agteruitgang daal die individu se produktiwiteit, raak hy vergeetagtig en maak hy meer foute (Zinser. 2000:53; Travers &

Cooper, 1996:26; Schafer, 1996:444; Shapiro, 1996:46).

'n Afname in persoonlike doeltreffendheid by bestuurspersoneellede, as gevolg van verskeie faktore, resulteer in 'n gebrek aan positiewe terugvoering, 'n onvermoë om situasies te hanteer, gebrek aan selfvertroue, en swak geloof in eie vermoëns. Dit versnel die tendens van verlaagde produktiwiteit met afname in werkprestasie, afname in kreatiwiteit, verminderde effektiwiteit, laer doeltreffendheid, laer bevredigingsvlakke, traagheid en verhoogde afwesigheid (Venter, 1996:36; Davies et al., 2003:68; Anon, 1999**b**). Voortspruitend uit voortdurende werkstres word 'n ernstige toename in werksafwesigheid wêreldwyd in die onderwys ondervind (Finlayson, 2003:1; Davies et al., 2003:68; Anon, 1999**b**). In opvolging van daling in werksdoeltreffendheid tree depersonalisasie in, neem kreatiwiteit af, en verswak die houding van die individu teenoor sy werksituasie (Greenglass & Burke, 2003:216; Van Zyl, 1999**a**; Long, 2001:389; Basson, 1999:58). Uiteindelik word 'n kommerwekkende tendens bespeur van goed gekwalifiseerde opvoeders wat die onderwysprofessie vaarwel toeroep (Chernis, 1995:52; Caudron, 2000; Cartwright & Cooper, 1996:217; Davis & Wilson, 2000:350; Harden, 1999; Revell, 1998:24; Gardiner, 1997:5; Sharpley, 1997; Segal, 1998:200; Wilson, 1999:31).

2.6.3 Effek van stres op bestuurspersoneel se sosialisering

Veral organisasiestres beïnvloed die opvoeder se optrede in sy daaglikse omgang met ander. Swak familieverhoudings, verminderde deelname in sosiale, religieuse en gemeenskapsorganisasies, verminderde kontak met vriende, sinisme oor kollegas en die organisasie word algemeen gerapporteer (Davies et al., 2003:68; Nias, 1999**b**:232; Schafer, 2000:274; Byrne, 1999:15).

As 'n toegewyde werknemer sal opvoeders onder toestande van stres steeds poog om die beste diens te lewer, en derhalwe voorkeur gee aan ampspligte, ten koste van sosiale en interpersoonlike verpligtinge, wat uiteindelik aanleiding gee tot die afbreek van sosiale verhoudings, wat trouens die basis vorm van sosiale steunstelsels (Thompson et al., 1994:4).

2.7 Effek van stres op die onderwysstelsel

Die skool word negatief geraak deurdat opvoeders emosioneel afplat (Greenglass & Burke, 2003:215; Brady, Healy, Norcross & Guy, 1995:8), hul werksatisfaksie afneem (Davis & Wilson, 2000; Abel & Sewell, 1999:287), en belangstelling verloor (White, 2000:61).

Werkstres beïnvloed dus opvoeders sowel as leerlinge en is gevolglik 'n probleem vir die individuele onderwyser, die leerder, die skool, die onderwysprofessie en die onderwysstelsel (Greenglass & Burke, 2003:215; Finlayson, 2003:1; Rigby, Bennet & Boshoff, 1996:38; Basson, 1999:58). Ook verloor die onderwysberoep as gevolg van werkstres goed gekwalifiseerde, lojale en bruikbare mensemateriaal (Hancock, 1998:166). Die effek van stres buite beheer van opvoeders hou vêrreikende implikasies in vir die totale gemeenskap van 'n land (Cartwright & Cooper, 1996:202). Stres veroorsaak werksafwesigheid en werksverlies, wat byvoorbeeld in die Verenigde Koninkryk vir die 1996 jaar op £ 12 biljoen geraam is (Sutherland & Cooper, 2000:21). In Suid Wallis is gedurende 1999/2000 1577 beroepsgesondheidseise uitbetaal – 'n totale bedrag van £33 miljoen. Die grootste deel hiervan was vir Gesondheid en Onderwys (Dollard, 2003**a**:3). Daarom het werkstres 'n nasionale probleem geword (Irvine, 1997:15; Jacobs, 2002:2; Van Eeden, 2001:27), wat aandag verdien (Chan, 2002:557), ook in die RSA.

2.8 Samevatting

Daar is in hierdie hoofstuk aandag gegee aan 'n teoretiese begronding van die aard en wese van stres vanuit die verskillende navorsers se beskouings oor stres. Hierna is die effek van stres op opvoeders se gedrag, werksdoeltreffendheid en sosialisering bespreek. Vervolgens sal hoofstuk 3 fokus op die potensiële stressors en die potensiële stresmanifestasies by skole se bestuurspersoneellede.

HOOFSTUK 3

Potensiële bronne en manifestasies van stres.

Dis die besige perd wat flou word (C.J. Langenhoven in Scannell, 1979:34).

3.1 Inleiding

Aan die hand van stres se definisie word die bronne van onderwysstres, naamlik die *self, werksomgewing, bestuursomgewing,* en *gemeenskap* behandel. Die bespreking geskied met inagneming dat geen stresbron verreken kan word sonder inagneming van al die individu se bestaankontekste (biologies, intrapsigies, ekologies en metafisies) nie. Eweneens staan 'n enkele stresbron nie geïsoleerd van

- ander stresbronne,
- vaardighede en maniere van die individu om met stres te *cope*,
- die verskillende manifestasies van stres,
- die effek van stres op die mens, en
- die effek van stres op die skool en die onderwysstelsel

nie, en word elke stresbron telkens bloot vir doeleindes van analise afsonderlik vermeld. Hierna word aandag gegee om die verskillende manifestasies van stres naamlik die fisiologiese, fisieke en psigososiale manifestasies, ten einde 'n beter begrip te ontwikkel vir wát stres is, sodat daarmee *gecope* kan word (Hoofstuk 4). Vervolgens word aandag gegee aan die potensiële bronne van stres.

3.2 Potensiële bronne van stres

Gebeure (stressors) wat stres tot gevolg het is oneindig (Jordaan & Jordaan,2000:552). Rice (1992:116) stel dit dat elke ding wat die individu sien, hoor, proe, en ruik 'n bron van stres kan wees. Stres ontstaan by enige taak, plig of eis wat deur die individu beleef word as bokant sy normale funksionering. Dit beteken ook dat denke, geheue, begeertes

en drome almal faktore kan wees wat tot stres bydra (Lyon, 2000:3; Basson, 1999:50). Stressors strek oor 'n wye veld en kom onder andere voor vanweë:

- Kwellinge van die daaglikse lewe - waar kleiner bronne van stres voorkom, dit wil sê die daaglikse irritasies.
- Stres by die huis met betrekking tot eggenote, vriende, kinders, huishoudelike reëlings en diverse faktore soos geld.
- Stresvolle gebeure - soos die dood van 'n vriend of familielid, 'n motorkaping en talle ander traumatiese gebeure.
- Stres in die werksituasie (beroepstres) - waar posinhoud, verandering, onsekerheid, verantwoordelikheid, taakeise, en roleise van die belangrikste aspekte is.
- Stres vanweë beleidsbesluite deur die regering van die dag - die realiteite van die huidige grondwet, regstellende aksie, onderwyswetgewing, en inkomstebelasting.
- Stres in die omgewing soos misdaad, natuurrampe, onnatuurlike rampe, motorongelukke en besoedeling.

(Bergh, 2003**h**:401; Jacobs, 2002:1; Louw & Edwards, 1996:658). Hierdie aspekte is dinge waarmee elke opvoeder op die een of ander stadium van sy lewe gekonfronteer word, en dit lei daartoe dat hy as persoon stres ervaar (Bergh, 2003**h**:401; Basson, 1999:50-51). Weens die aard en omvang van die departementshoofde van skole se posisie in hulle gesinne, die skool, onderwysprofessie en gemeenskap, en boonop nog in verskillende rolle, is hulle tot 'n meerdere mate onderhewig aan hierdie probleme (Whan & Thomas, 1997).

Die verskillende teorieë met betrekking tot stres wys duidelik dat stres, sowel die bronne van stres, nie konkrete, tasbare en onveranderlike entiteite is wat maklik waargeneem en beskryf kan word nie (Key, de Noon & Boyls, 1999; Zeidner & Endler, 1996:3). Waar hierdie studie die fokus vernou na bronne van werkstres, spesifiek vir die departementshoof van skole, is dit ook belangrik om daarop te let dat die aard en omvang van die posvlak van die departementshoof ook aanleiding gee tot 'n nouer fokus: Hoër vlak werkers ervaar byvoorbeeld tot 'n groter mate rolvertwyfeling, terwyl laer vlak werkers eerder met rolkonflik te doen kry (Basson, 1999:55). Dit is ook belangrik om daarop te let dat 'n stressor akute, kroniese of herhaalde veranderinge in die

homeostatiese toestand van 'n parameter kan veroorsaak. Op sy beurt word die parameter weer deur beide eksogene (werksomgewing, bestuursomgewing, gemeenskap) en endogene (konstitusie van die individu) faktore beïnvloed (Brits, 1995:37; Holcomb & Cheponis, 1994:16). Ten opsigte van werkstres in die onderwys onder Suid-Afrikaanse toestande word verskeie spesifieke stressors geïdentifiseer wat bevestig word deur plaaslike en internasionale outeurs (Abel & Sewell, 1999:288; Basson, 1999:61-63; Forlin & Hattie, 1996; Forman, 1990:315-322; Pappas, 1995:5; Lussier, 1994:36).

Covey (1997:40) wys ook daarop dat alle faktore wat 'n persoon se lewe en funksionering beïnvloed, nie almal binne die mens se beheer is nie, en ook nie almal tot dieselfde mate nie. Daarom kan ook geredeneer word dat daar stressors is waaroor mense beheer het en ander stressors waarmee hulle moet *cope*. Vir die doeleindes van hierdie studie word die bronne van werkstres in vier kategorieë verdeel naamlik die opvoeder se

- individuele persoonlike konstitusie en bestaan (kortom bekend as die *self*),
- werksomgewing,
- bestuursomgewing, en
- die gemeenskap

in soverre dit 'n invloed het op die departementshoof en sy funksionering. Hierdie vier bronne van stres staan in 'n voortdurende wisselwerking met mekaar. In 'n volledige uiteensetting van elkeen sou daar dus baie oorvleueling voorkom. Daarom neem die uiteensetting wat hierna volg in volume af namate die beredenering van stresbronne vorder.

3.2.1 Stresbronne wat eie is aan die individu

In die bepaling van stressors wat die individu kan belemmer in sy funksionering, bestaan die geneigdheid om op talle terreine oorsake te soek behalwe by die individu self, terwyl dit in wese die individu is wat die stres beleef. Eweneens is dit die individu self wat in beheer is van vele komponente van sy menslike bestaan, en wat ook in beheer is van die hantering daarvan (Schafer, 2000:v). Vervolgens word 'n verskeidenheid stresbronne eie aan die individu afsonderlik ontleed, maar steeds in gedagte dat wedersydse beïnvloeding

sal plaasvind, en dat al die komponente gesamentlik en afsonderlik 'n rol speel, maar 'n gehele funksionering uitmaak wat van groter belang is as selfs die totale funksionering van die onderskeie gedeeltes (Jordaan & Jordaan, 2000:549).

3.2.1.1 Lewensprobleme/irritasies

In 'n analise van alledaagse lewensprobleme is bevind dat hoewel irritasies 'n beduidende invloed het op fisieke sowel as geestesgesondheid, is die 80% van alle gerapporteerde daaglikse probleme voortspruit vanuit die nie-werkdomein. Voorbeelde hiervan is onder andere fisieke gestremdheid, pyn, onvermoë om sosiaal aan te pas, hinderlike gewoontes, te min geld vir persoonlike behoeftes, onsekerhede oor toekomsbeplanning, gewig, en selfs net om te moet opstaan in die oggend (Bergh, 2003**h**:399; Schafer, 2000:34). Meetbaarheid en selfs net identifikasie van hierdie irritasies en hul effek is egter moeilik omdat respondente geneig is om dit te verberg, waarskynlik omdat hulle beleef dat hulle moontlik daarmee persoonlike swakhede kan openbaar (Schafer, 2000:34; Kohn, 1996 in Venter, 2000:28).

3.2.1.2 Ouderdom

Opnames onder opvoeders dui daarop dat dit juis die relatief jonger opvoeders is wat meer stres beleef. Dit word gekoppel aan hulle ervaringsvlakke. Middeljarige en ouer opvoeders beleef in sommige gevalle stres omdat hulle onseker is of hul in staat is om aan te pas en by te bly met die huidige ontploffings in kennis en tegnologie (Byrne, 1999:20). Daar is ook 'n tendens onder jong opvoeders om te staan op hulle reg tot keuses, en meer aan te dring op hulle persoonlike regte in die sisteem, wat hulle meer weerbaar maak teen oormatige werkseise (Finlayson 2003:2).

Weens die feit dat ouer persone minder fisieke en in sommige gevalle minder psigiese reserwes besit (Finlayson 2003:1; Davis et al., 2000:2), word aanvaar dat hulle stressituasies minder goed kan hanteer. Daarenteen moet egter verreken word dat ouderdom gepaard gaan met lewenservaring, wat die opvoeder meer weerbaar maak teen stressituasies. Sodoende verskil ouderdom as stresfaktor van persoon tot persoon (Byrne, 1999:20). In hierdie studie wat handel oor departementshoofde van skole, moet verder

verreken word dat die studie handel oor mense wat gevorder het in loopbane wat gedragswetenskaplik gerig is, wat aanleiding kan gee tot verhoogde ervaringsvlakke in die hantering van stresvolle situasies (Travers & Cooper, 1996:63), en dit bevestig dat ouderdom 'n baie klein rol behoort te vervul as stressor by skole se bestuurspersoneel, maar nietemin vermelding verg waar dit gaan oor 'n spesifieke individu (Chan 2002:561; Brits, 1995:44).

3.2.1.3 Geslag

Lewensverwagting, wat indirek verwant is aan stresbelewenisse, is hoër onder vroue as in die geval van mans, maar is veel laer in die geval van professionele beroepsvroue en veral waar die vrou 'n enkel ouer is met meer as een kind (Long & Cox, 2000:112). Albertyn (2003**b**:312) huldig die mening dat vroue uit hoofde van hulle geslagsrolidentifikasie beter inpas en aanpas by professies waar diens aan mense gelewer word. Ofskoon geslagsverskille in persoonlikheidsfunksionering en sosiale gedrag in die jongste tyd baie aandag geniet, is daar egter nog glad nie uitsluitsel oor die invloed van geslag op die individu se stresreaksie nie (Schafer, 2000:561; Claassens, 1996:31). In die geval van beroepstres het Irvine (1997:77) wel bevind dat vroue substansieel verskil met mans in die belewenis van stres. Tradisioneel word mans gesien as rasionele probleemoplossers, en vroue as emosioneel, afhanklik en hulpsoekend (Long & Cox, 2000:113). Dit blyk egter in sekere gevalle 'n oorveralgemening te wees (Finlayson 2003:2; Claassens, 1996:31).

Dit is algemeen dat vroue in die besoldigde werksituasie, gunstig vergelyk met mans wat betref hul houding teenoor hul werk en die gebruik van *cope*-vaardighede (Finlayson 2003:2; Long & Cox, 2000:114). Wat wél verreken moet word is dat getroude beroepsvroue, wat departementshoofde van skole insluit, vanweë hul geslag blootgestel word aan 'n groter verskeidenheid stressors. Benewens die feit dat hulle die (fisieke) swakkere geslag is, moet hulle veelvuldige rolle soos byvoorbeeld ondersteunende eggenoot, moeder en ander rolle wat eie is aan die tradisionele vrou, vervul bo en behalwe hul beroepsrolle (Long & Cox, 2000:112-113). Die menopouse stadium, met gepaardgaande fisieke en emosionele probleme, is dan ook nog 'n realiteit wat op elke

vrou se pad kom en 'n invloed het op haar funksionering (Bergh, 2003i:435). 'n Realiteit wat verder dui op probleme wat verbind kan word met die *vroulike geslag*, is dat gerapporteerde gevalle van seksuele teistering baie meer is in die geval van vroue, vergeleke met mans, en dat dit hulle normale funksionering belemmer (Bergh, 2003**h**:441; Schafer, 2000:34).

Vervrouliking van die beroepsituasie (Bergh, 2003i:434), wat ook van toepassing is op die sleutelposte in die onderwys, het veral die afgelope dekade versnel. Vir die mate waartoe vroue in sleutelrolle meer blootgestel is aan stressors as mans, kan geslag dus indirek aanleiding gee tot 'n verhoging in stresbelewenis by departementshoofde (Long & Cox, 2000:109; Graham, 1999:288).

3.2.1.4 Geslagsoriëntasie

'n Homoseksuele geslagsoriëntasie word in die huidige tydsgewrig erken as die individu se reg (Irvine, 1997:123; Grondwet 1996:8). In die praktyk gebeur dit egter dat sodanige geslagsoriëntasie steeds as ongewoon en/of vreemd beskou word (Albertyn, 2003**a**:314), en dat homoseksuele persone meer stres beleef as hul heteroseksuele kollegas (Irvine, 1997:123), waarskynlik weens

- sosiale isolasie,
- moeiliker toegang tot sosiale steunstelsels,
- moontlike ontbering van 'n lewensmaat se ondersteuning,
- religieuse isolasie,
- vooroordele van die gemeenskap, en
- verhoogde risiko vir psigopatologie

(Irvine, 1997:123; Schafer, 2000:34).

3.2.1.5 Fisieke ongesteldheid (gesondheid)

Navorsing het aangetoon dat meeste siektetoestande stresverwant is, en gevolglik aanleiding gee tot 'n bose kringloop, veral waar voorsiening vir voldoende ontspanning, en genoeg slaap wat die liggaam in staat kan stel om te herstel, ontbreek (Van der Merwe, 2000:19; Rudow, 1999:38). Belewenisse van stres, wat werkstres insluit, word bepaal

deur die persoon se kognitiewe taksering van die situasie (Backer et al., 2000:223; Forlin & Hattie, 1996). Werkstres ontstaan wanneer die opvoeder 'n onvermoë beleef om fisiek teen volle kapasiteit werk te lewer as gevolg van swak gesondheid enersyds, maar ook andersyds omdat werkers in bestuursfunksies se werksdoeltreffendheid maklik daal wanneer hulle siek is (Erikson, et al., 2000:145: Rudow, 1999:38). Werkstres onder omstandighede van fisieke ongesteldheid kan aanleiding gee tot werksafwesighede, en vind onvermydelik plaas gedurende druk werkstye, wat verder bydrae tot onnodige druk wat die opvoeder op homself plaas (Rudow, 1999:38). Langdurige siektetoestande kan selfs aanleiding gee tot angstigheid en besorgdheid van die individu oor moontlikhede om te kan herstel (Forlin & Hattie, 1996).

3.2.1.6 Fisieke onfiksheid

Die mate waartoe fisieke fiksheid ontbreek of tekort skiet, kan direk herlei word na die intensiteit van stresbelewenisse. 'n Fisieke onfikse persoon is minder weerbaar teen eksterne negatiewe beïnvloedings (Strydom, 2005:6; Nieman, 1998:52). Opvoeders moet dikwels gedurende skooltermyne weens allerlei omvangryke werkseise die geleentheid ontbeer om aandag aan hulle self en onder andere hulle liggaamlike fiksheid te gee (Travers & Cooper, 1996:172; Jacobs, 2002:2; Smit, 2000:2-3). Oor die algemeen staan fisiese onfiksheid ook in direkte verband met

- hoër vlakke van kardiovaskulêre opwekking,
- versteurings in die afskeidings van die drie brein chemikalieë of neurotransmittors naamlik serotonien, dopamien en norepinefrien (verwant aan psigologiese versteurings),
- onderprestasie (op sigself 'n verdere stressor),
- geïrriteerdheid, en
- algehele uitputting

(Strydom, 2005:6; Nieman, 1998: 52,260; Schafer, 2000:63). Ter illustrasie hiervan het Selye met navorsing op rotte aangetoon dat onfiksheid onder strestoestande op die kort termyn stres laat eskaleer het totdat die dood ingetree het, terwyl fiks rotte 'n soortgelyke stresprogram oorleef het (Nieman, 1998:260).

3.2.1.7 Emosies

Negatiewe emosionele probleme by opvoeders weens voortdurende stres het eers sedert die 1970's begin aandag geniet, waarskynlik weens onrealistiese verwagtinge van die breë gemeenskap (selfs opvoeders self), dat 'n onderwyser uit hoofde van sy werksdomein, self sy stres en voortspruitende gevolge moet kan hanteer (Leiter, 1999:202; Venter, 2000:28). Indien daar nie aan die individu die geleentheid gebied word om negatiewe emosies te ontlaai nie, sal angsvlakke opstoot, met die gevaar dat 'n punt bereik kan word waar die individu se persepsies van vermoëns oorskry word deur persepsies van eise (Geldenhuys, 2003**b**:223; Albertyn, 2003**b**:385). Emosies enersyds, en gedrag- en fisiologiese manifestasies van stres andersyds, kan veral by beroepe soos dié van opvoeders, nooit afsonderlik van mekaar gesien word nie (Geldenhuys, 2003**b**:223; Travers & Cooper, 1996:33). Negatiewe emosies as aanhoudende bron van stres word verder vererger deur die feit dat die individu oorgaan tot, en selfs kan verval in, 'n situasie van selfbeskuldiging (Jurich, Collins & Griffin, 1993:80). Die probleem, wat in uiterste gevalle bekend staan as psigopatologie, is selfs moontlik. Dit kom egter nie voor in alle skole nie, en ook nie by alle skole tot dieselfde mate nie (Schwarzer & Greenglass, 1999:238). Psigologiese probleme onder opvoeders is egter 'n realiteit (Chan 2002:540). Dit is dikwels nie lewensstressors self nie, maar die opvoeder se eiesoortige reaksie daarop, wat aanleiding gee tot stresbelewenis, en dieperliggende psigologiese probleme (Lens & de Jesus, 1999:195-196; Summerfeldt & Endler, 1996:605). Voorts is bevind dat emosionele probleme in uiterste gevalle daartoe kan lei dat bykomende stres ontlok word deur *cope*-strategieë wat verwant is aan persoonlikheidsversteurings (Zeidner & Endler, 1996:607). Dit kan ook aanleiding gee tot 'n selfgedrewe kringloop van prosesse wat opeindig in 'n verlaging in psigologiese welstand (Rudow, 1999:38-39; Freedy & Hobfoll, 1995:141; Summerfeldt & Endler, 1996:607).

Hoewel emosionele probleme by wyse van 'n deeglike assessering tydig geïdentifiseer en behandel behoort te word (Sutherland & Cooper, 2000:126), beleef opvoeders dit steeds dat emosionele probleme sogenaamde swakhede is wat teen hulle verreken kan word in besluitnemings oor hulle en oor aangeleenthede wat hulle loopbaan raak, soos

byvoorbeeld personeelrasionalisering en bevorderings. Sodoende lei hierdie persepsies tot verdere stres (Leiter, 1999:202).

3.2.1.8 Persoonlikheid

Dit is dikwels nie soseer die lewensstressors self nie, maar die persoonlikheidspatroon, wat bepaal of 'n individu sy psigososiale omgewing effektief kan beheer of nie (Bergh, 2003j:453; Summerfeldt & Endler, 1996:605). Aan die hand van Gordon Allport se tans steeds aanvaarde definisie van persoonlikheid (Plug et al., 1997:379) is dit duidelik dat nie twee individue dieselfde sal reageer in soortgelyke situasies nie, en dus ook nie stres tot dieselfde mate sal beleef nie (Summerfeldt & Endler, 1996:603). Kenmerkend uit voormelde definisie blyk dit egter ook duidelik dat die individu se persoonlikheidseienskappe wel deur sy eie wilsbesluite verander kan word, hoewel dit selde gebeur (Summerfeldt & Endler, 1996:603; Plug et al., 1997:379).

Die persoonlikheid van die individu is 'n baie sterk aanleidende faktor vir stres (Bergh, 2003j:453; Schamer & Jackson, 1996:28), veral waar die opvoeder volhou met 'n werk- en lewenswyse wat hom 'n koronêre prooi maak (Travers & Cooper, 1996:95). Verskeie outeurs is dit eens dat 'n individu met 'n tipe A persoonlikheid met perfeksionisme, selfkompetering, vinniger werkstempo, vermoë om onder tydsdruk te funksioneer, aanpak van moeilike take as uitdagings, tendens tot negatiewe emosiebelewenisse, neiging om die omgewing te wil beheer, selfgeldende neigings, intense dryfkrag, sterk ambisie, pro-aktiewe optredes, dwingende behoefte om take doeltreffend af te handel, en voortdurende rusteloosheid oor die algemeen meer stres belewe (Bergh, 2003j:453; Friedman & Thomas, 2000:403; Travers & Cooper, 1996:95; Hewitt & Flett, 1996:417-419). Wanneer 'n eksterne stressor bly voortduur, kan die individu selfs opeindig in 'n situasie van uitgebrande hulpeloosheid. Hierdie situasie word vererger indien toestande van hoë angsvlakke en psigosomatiese onstabiliteit intree (Friedman & Thomas, 2000:403; Defares, 1991:124-125). Die eienskappe van 'n tipe A persoonlikheid vind benewens die terrein van die psigologie, ook neerslag in die fisiologiese funksionering van die individu. Mense met 'n tipe A persoonlikheid is geneig om geïnhibeerde emosionele weerstand teen 'n stressor inwaarts te rig. Hierdie weerstand kom dan tot

uitdrukking via die outonome senuweesisteem deur kroniese kardiovaskulêre stimulasie, fisiologiese response daarop, en uiteindelik hipertensie. Sodoende is psigologiese en kognitiewe stresresponse onderling in wisselwerking met mekaar, met gevolglik fisiologiese en fisieke manifestasies (Shapiro, 1996:38-39).

3.2.1.9 Selfbeeld

Selfbeeld het 'n tweeledige invloed op stresbelewenis. 'n Hoë selfbeeld kan aanleiding gee tot 'n lae belewenis van stres, terwyl 'n lae selfbeeld die individu soveel meer kwesbaar maak teen stressors (Rodgers, 1996:5). Verwysings na selfbeeld is nie net verwysings na 'n abstrakte konsep nie, maar verwysings na 'n integrale deel van 'n persoon se lewe, derhalwe die individu se evaluasie van 'n eiewaarde as 'n persoon (Schafer, 2000:66). Daarom moet selfwaardebepalinge nie ligtelik opgeneem word nie (Irvine, 1997:49). Schafer (2000:252-253) wys daarop dat selfbeeld en die mate al dan nie van selfsorg, sorg vir ander, en die voortvloei van sorg na aksies in 'n direkte verband met selfbeeldstres staan; dit lei tot 'n taksering van 'n eiewaarde en 'n eiebelangrikheid. Indien hierdie eiewaardetaksering geheel of gedeeltelik ontbreek, beleef die opvoeder dit as 'n vasgelopenheid, en word dit opgevolg deur stres (Rudow, 1999:53; Schafer, 2000:252-253; Irvine, 1997:49).

3.2.1.10 Gebrek aan prestasie/selfgelding

Gebrek aan prestasie is 'n belewenis wat ontstaan wanneer belangrike behoeftes en strewes soos materiële vergoeding, erkenning, sekuriteit, status, mag en selfgelding onbevredig bly en gevoelens van aggressie, frustrasie en selfs ellendigheid opgewek word (Schafer, 2000:66; Vermeulen, 2001:54; Schreuder & Theron, 1997:10). 'n Belewenis van gebrek aan prestasie word egter ook toegeskryf aan die opvoeder se onvermoë om teoretiese doelwitte te kan versoen met die praktiese realiteite van die opvoedingsituasie (Segal, 1998:1990207; Harden, 1999). Hierdie persepsie word versterk deur die feit dat opvoeders professionele persone is, en dus selfgedrewe moet wees (Cherniss, 1995:18). Al het die individu nie beheer oor sy situasie nie, voel hy verantwoordelik daarvoor, en belas homself gevolglik met stres (Jurich, et al., 1993:80). 'n Volgehoue situasie waar gebrek aan prestasie beleef word, kan ontwikkel in 'n behoefte om daarvoor te

kompenseer met 'n verlaging in integriteit, en kan selfs aanleiding gee tot 'n merkbare agteruitgang in psigososiale funksionering (Summerfeldt & Endler, 1996:608). Dikwels benadeel 'n mens homself met onrealistiese verwagtinge, vrees vir mislukking en gebrek aan selfvertroue (Cranwell-Ward, 1990:42).

3.2.1.11 Selfopgelegde wedywering

Selfopgelegde wedywering, wat versterk word deur ouers en die publiek se onrealistiese verwagtinge en eise (Kelchtermans, 1999:178; Schwarzer & Greenglass, 1999:240), plaas onnodige druk op opvoeders. Hierdie verwagtinge kan voortvloei in 'n onaangename eskalerende kringloop van eise wat selfs aanleiding kan gee tot moedeloosheid (Berg, Berg, Reiten & Kostveit, 1998:275; Cherniss, 1995:43). Hierdie onnodige wedywering is 'n metode tot emosionele selfvernietiging, asook uitbrandingsindroom (Berg et al., 1998:275). Gewoonlik volg die uitbrandingsindroom in elk geval, wat opsigself gekenmerk word as 'n kombinasie van drie faktore naamlik

- emosionele uitbranding,
- depersionalisasie (losmaking/vervreemding van die self), en
- verlaagde selfbeeld

wat almal ook verdere bronne van stres is (Berg et al., 1998:275).

3.2.1.12 Maslow se behoeftehierargie

Maslow se behoeftehierargie geld vir enige mens, en is dus ook van toepassing op opvoeders en spesifiek departementshoofde, enersyds deur eie belewenis en verwagtinge (Jordaan & Jordaan, 2000:582, 591, 597), maar andersyds deur personeel, leerlinge, ouers en die gemeenskap se verwagtinge (Schamer & Jackson, 1996:28-30), terwyl verskeie struikelblokke soos lae bevredigingsvlakke, en belewenis van ontoereikende salarisse en voordele die weg na hierdie persepsies van sukses blokkeer (Bergh, 2003e:325; Theron, 2003e:154; Schamer & Jackson, 1996:28-30). Die onvergenoegdheid wat hieruit voortspruit kan vererger word deur persoonlikheidsfaktore, onvoldoende fisieke krag en 'n onvergenoegdheid met lewensomstandighede (Jordaan & Jordaan, 2000:597; Schamer & Jackson, 1996:28-30), wat stres verder vergroot.

3.2.1.13 Religieuse ingesteldheid

Opvoeders vervul 'n roeping eerder as 'n beroep, maar word hierin gestuit wanneer die getal terugslae die getal suksesse oorskry (Woodard, 1996). 'n Meer intense religieuse benadering tot die beroep gee aanleiding tot 'n sterker belewenis van in beheer wees. Sodoende kan 'n persoon se oriëntasie tot religie in direkte verband gebring word met stresbelewenis al dan nie (Irvine, 1997:122-124; Pappas, 1995:9). 'n Persoon se geloofsbenadering kan egter oppervlakkig wees, en net op *die eie ek* gerig wees, met 'n neiging tot afhanklikheid en selfs ontwyking van verantwoordelikhede (Schafer, 2000:313). Hiermee word 'n probleem (byvoorbeeld onaanvaarbare leerlinggedrag) nie opgelos nie, maar uitgestel en sodoende toegelaat om te eskaleer, wat 'n verdere bron van stres kan wees (Zeidner & Saklofske, 1996:514; Schafer, 2000:313).

3.2.1.14 Huwelikstaat/status

'n Persoon se huwelikstaat en huwelikstatus kan hulle beroepsfunksionering positief sowel as negatief beïnvloed, maar kan ook beïnvloed word deur hul beroepsfunksionering (Bergh, 2003i:434). So byvoorbeeld kan sy gesin ondersteunend tot sy beroep wees, maar ook sy beroepsfunksionering dreineer. Huwelikskonflik en/of egskeiding kan 'n oorsaak wees, maar ook 'n gevolg wees van lae werksprestasie (Stanfield, 1996:5; Schreuder & Theron, 1997:148; De Villiers, 1997:35).

Die wederkerige invloed van gesinslewe en beroep tot mekaar, word selfs gereflekteer in die tendens dat meer egpare suksesse in die beroep belangriker ag as uitbreiding van die gesin, veral waar dit die vrou is wat in 'n sleutelberoep staan, soveel só dat meeste ontwikkelde lande meer getroude pare het met ouers, as met kinders (Anon, 1996). 'n Gesonde balans tussen man en vrou se aspirasies is ook uiters belangrik (Bergh, 2003i:434). Indien die een lewensmaat byvoorbeeld op die kruin (golf) van 'n loopbaan is, terwyl die ander lewensmaat aftrede in gedagte het, gaan werksdoeltreffendheid, of die huwelik, beslis daaronder lei (Schreuder & Theron, 1997:149).

Byrne (1999:20) het byvoorbeeld met 'n opname onder onderwysers in die primêre sowel as sekondêre vlakke, bevind dat egpare met kinders laer stresvlakke beleef as hul kinderlose kollegas.

3.2.1.15 Afhanklikheid

Opvoeders is vanweë hulle posisie in die samelewing ook rolmodelle, wat derhalwe onder groter verantwoordelikhede (en druk) verkeer om te let op hulle gebruik van gewoontevormende middels soos byvoorbeeld alkohol (Woods, 1999:125; Jones, 1999; Irvine, 1997:34-39). Desnieteenstaande is met 'n opname gedurende 1996 in Engeland, deur Travers & Cooper (1996:26) bevind dat 19.6% manlike opvoeders meer alkohol inneem as die *veilige* 21 eenhede alkohol per week, en 14% van vroulike opvoeders meer inneem as 'n gestelde *veilige* inname van 14 eenhede. In dieselfde opname is bevind dat 28% van opvoeders antidepressante neem (12.5% gereeld en 15.3% soms), en 25% gebruik slaappille (6.8% gereeld en 18.6% soms).

Hoewel afhanklikheid van chemiese stowwe dikwels beskou word as 'n gevolg van stres, is dit ook 'n oorsaak van stres (Bergh, 2003**h**:407; Lehrer & Woolfolk, 1993:554-555; Stohs, 1995), want die oormatige inname van chemiese middels (veral alkohol en pynstillers) het 'n gevolglike negatiewe invloed op die mens se werksfunksionering (Papenfus, 2000:153-154; Jordaan & Jordaan, 2000:137), ook in die onderwys (Travers & Cooper, 1996:162; Marais, 1996:5). Behalwe dat chemiese middele verslawend is, lei die gebruik daarvan oor die lang termyn daartoe dat dit die persoon se innerlike vermoëns belemmer - veral neurologies en kognitief (Bergh, 2003h:408; Jordaan & Jordaan, 2000:137; Papenfus, 2000:109), wat aanleiding gee tot stres in die werksituasie.

3.2.1.16 Verkeerde eetgewoontes

Die liggaam het 'n optimum hoeveelheid van 'n verskeidenheid voedingstowwe nodig vir maksimum funksionering (Caudron, 2000). Die mate waartoe die individu aan hierdie vereistes voldoen, of nie voldoen nie, staan in direkte verband met die mate waartoe die individu aan lewenseise kan voldoen, of alternatiewelik nie kan voldoen nie (Wardlaw & Inzell, 1996:40; Schafer, 2000:337). Die persoon wat byvoorbeeld nie voldoende

kalorieë inneem, wat omgeskakel kan word na energie waarmee lewenseise weerstaan kan word nie, stel hulself sodoende deur eie optrede bloot aan stres. Die teendeel geld ook naamlik dat oormatige inname van kalorieë óók aanleiding kan gee tot stres (Schafer, 2000:337). Die vanselfsprekende gevolge van verkeerde eetgewoontes is te veel versadigde vette in die bloedsomloopstelsel, onvoldoende vitamieninname, hoë soutinname, ongewenste gewigstoename, benadeling van die individu se selfbeeld, en uiteindelik gevreesde siektes soos kanker, diabetes en hartprobleme - almal faktore wat die mens se funksionering belemmer (Wardlaw & Inzell, 1996:40; Schafer, 2000:338).

3.2.1.17 Oneffektiewe slaapgewoontes

'n Baie groot gedeelte van die hedendaagse ekonomiese aktiewe volwassenes is wandelende *zombies* as gevolg van onvoldoende slaap (Schafer, 2000:350). Onvoldoende en/of verkeerde slaap gee aanleiding tot fisieke sowel as verstandelike uitputting, wat enersyds die persoon se vermoë tot effektiewe interpersoonlike vaardighede belemmer, en andersyds sy weerstandsvlakke sowel as vlakke van effektiewe werksdoeltreffendheid verlaag. Die individu kan homself benadeel met onvoldoende ure slaap, maar ook met voldoende, maar ongereelde en verkeerde slaap (Schafer, 2000:350; Jordaan & Jordaan, 2000:208). In beide gevalle verlaag die persoon se funksionering en vloei dit voort in die ontwikkeling van bekommernisse en spanning by die individu (Schafer, 2000:165).

3.2.1.18 Wanbalans tussen huis en werk

Die ideaal is dat 'n mens werk om te kan lewe, nie lewe om te kan werk nie (Schreuder & Theron, 1997:9; Schafer, 1996:336). Werkplek en persoonlike aangeleenthede is altyd onafskeidbaar van mekaar (Bergh, 2003i:434; Anon, 1996). Selfs onder die beste toestande van tydstoedeel, gebeur dit van tyd tot tyd dat die moment, wanneer eise van die werksomgewing op sy hoogste is, eise van die huishouding ook verhoog, en andersom (Cranwell-Ward, 1990:48-49). Irvine (1997) wys daarop dat selfs pogings om 'n billike balans te bewerkstellig tussen werk en huis, problematies is. Dit het 'n remmende uitwerking op die totale poging van die individu tot effektiewe funksionering (Alexander, 2001:104-111; Irvine, 1997:127). Te veel professionele toegewydheid, wat

ongunstig opweeg teenoor toewyding aan die gesin, gee aanleiding tot gebrek aan begrip by beide die opvoeder en sy gesin, wat aanleiding kan gee tot minder ondersteuning, huislike probleme, huweliksonmin, maagsere en ander gesondheidsprobleme (Strydom, 1995:17). Die uiterste voorbeeld van 'n wanbalans tussen werk en huisgesin is die sogenaamde *werkoholis* wat enersyds 'n kompulsiewe werker is, maar andersyds die gesin afskeep, en die prys daarvoor betaal in die vorm van onvergenoegdheid en stresbelewenis (Schafer, 1996:336; Burke & Richardson, 2000:198; Greenglass, 2000:90).

3.2.2 Stresbronne in departementshoofde van skole se werksomgewing

Vir lank het die persepsie bestaan dat stresbronne slegs in die persoon self setel, en slegs 'n uitwerking het op die werksituasie. Verskeie navorsers het intussen vasgestel dat die werksomgewing 'n substansiële bron van stres vir die werknemer, insluitend die opvoeder, kan wees (Burke & Richardsen, 2000:194; Leithwood, Menzies, Jantzi & Leithwood, 1999:94,99). Werkstres hou verband met werksdruk, en werksdruk ontstaan uit die interaksie tussen die individu en sy werksomgewing (Leithwood, et al., 1999:94,99). Werkstres kom ook voor deur teenstrydige persoonsomgewingsaanpassing wat psigologiese druk en stresverwante fisiologiese probleemtoestande voortbring (Basson, 1999:53; Spielberger & Reheiser, 1994**b**:199).

Die meeste volwassenes spandeer meer tyd aan hul beroep as aan enige ander enkele aktiwiteit. Trouens mense spandeer 'n derde van hul volwasse lewens fisies by die werksplek. Die werksplek is sodoende 'n natuurlike uitbreiding van die oorsake van stres. Die stres wat by die werksplek ervaar word staan as werkstres of beroepstres bekend, en kan 'n ernstige effek op die lewe van die werknemers en hul families hê (Sutherland & Cooper, 2000:1). Die impak van stresvolle werksgebeure word beïnvloed deur sowel die hoeveelheid stres wat geassosieer word met 'n spesifieke gebeurtenis, as die hoeveelheid kere wat die gebeurtenis voorkom (Basson, 1999:53). Reeds 'n dekade gelede het ondersoeke by die St Paul Insurance Company in die VSA aangetoon dat werkstres die hoofbydraende faktor is van persoonlike lewensprobleme onder werknemers. Spesifieke korrelasies is gevind tussen werksplekstres, werksuitbranding,

gesondheid, en funksioneringsprobleme (Anon, 1996). Sekere loopbane het egter die neiging om meer stres vir individue in te hou as ander loopbane, en in hierdie opsig word die situasie van die opvoeder pertinent uitgesonder (Allison, 1997). Verskeie outeurs is dit eens dat die onderwysberoep 'n stresvolle beroep is, nieteenstaande die feit dat baie tyd al spandeer is om hierdie neiging te verminder (Abel & Sewell, 1999:287; Berg et al., 1998:273; Schofield, 2000; Chan, 2002:257). Talle studies het reeds hoë stresvlakke en selfs uitbranding onder opvoeders uitgewys (Abel & Sewell, 1999:287; Cains & Brown, 1998; Berg et al., 1998:273). Oor die algemeen rapporteer opvoeders hul werk as stresvol (Chan, 2002:257; Woods, 1999:126). Werkstres in die opvoedingsituasie is 'n groter risiko as die stres self, aangesien 'n opvoeder onder stres die kind se opvoeding en ontwikkeling kan belemmer (Finlayson, 2003:1; Wilson, 2000). Uit die aard van sy beroep, is die opvoeder, veral die departementshoof, ook 'n lewensoriënteerder - selfs die kind se voog. Benewens die beroepsituasie word die opvoeder dan ook geag as 'n aanvullende ouer wat moet verseker dat opvoedingsgebeure wat in die ouerhuis begin, 'n kontinue gebeurtenis bly (Marais, 1993:1-2), met die gevolg dat talle oë op die opvoeder gerig is (Finlayson, 2003:1; Woods, 1999:135). Aan die ander kant is opvoeders professionele persone wat moet funksioneer met die veronderstelling dat niemand nodig moet hê om hul optredes te kontroleer nie - niemand wat hul dryf en niemand wat leiding gee nie (Leiter, 1999:202; Venter, 2000:28; Bradshaw, 1991).

Die bestuurspan is dié groep persone verantwoordelik vir al die aktiwiteite wat in en om die skoolterrein gebeur (Woods, 1999:126). Hulle leierskapvaardighede toon die pas aan van die skool, die leerklimaat, professionele vlak, en moraal van onderwysers. Dit maak van hulle sleutelfigure. Dan is hulle ook die hoofskakel tussen die skool en die gemeenskap, en bepaal hulle handelinge grootliks die beeld by leerlinge en ouers insake die skool (Motholo, 1995:13). Die logiese gevolg is dat hulle oormatig bemoei word met opeisende werksplig wat steeds groter en moeiliker word (Woods, 1999:126). Buitelandse literatuur maak selfs melding van siekverlof as gevolg van stresverwante siektetoestande (Finlayson, 2003:1; Sutherland & Cooper, 2000:21), en hartaanvalle, wat selfs aanleiding gegee het tot dood (Allison, 1997).

Die departementshoof se situasie word verder bemoeilik deurdat hulle aan die een uiterste vanuit 'n organisasiebestuurshoek streng en rigiede riglyne moet handhaaf, maar andersyds vanuit 'n uiters broos mens-tot-mens dienslewerende beskouing soepel, begripvol en aanpasbaar moet wees (Huberman & Vandenberghe, 1999:2; Travers & Cooper, 1996:29). Hierdie situasie word meer broos gemaak met 'n verskeidenheid irritasies. Daar bestaan min navorsing, veral in die RSA, oor stres soos beleef deur departementshoofde van skole (Kirsten, 2001:4). Die beperkte kennis oor hierdie aangeleentheid is 'n algemene wêreldwye probleem, wat dringende aandag verg (Friedman, 1999:167-168; Smit, 2000:4). Vervolgens word 'n verskeidenheid stresbronne in die opvoeder se werkomgewing afsonderlik ontleed, maar steeds gedagtig daaraan dat die een invloed het op die ander, en dat al die komponente gesamentlik en afsonderlik 'n rol speel, maar 'n gehele funksionering uitmaak wat van groter belang is as selfs die totale funksionering van die onderskeie gedeeltes (Jordaan & Jordaan, 2000:549).

3.2.2.1 Tydsdruk

Tydsdruk hou verband met 'n gebrek aan tyd om opdragte te voltooi. Bestuurspersoneel se daaglikse werkrooster word deur allerlei onderbrekings bemoeilik. 'n Gebrek aan tyd om opdragte te voltooi, gee aanleiding tot emosionele en fisieke uitputting (Sutherland & Cooper, 2000:70-72; Venter, 1996:46). Die mate waartoe individue hulle laat beïnvloed deur tydsdruk wissel onderling en word onder andere bepaal deur 'n persoon se kultuurbeskouings (Bergh, 2003**d**:282). Die opvoeder word dikwels só geokkupeer deur tyd dat hy geen tyd vir homself het nie (Bradshaw, 1991; Abel & Sewell, 1999:288). Hierdie probleem word egter in 'n mate versag deur die feit dat meeste departementshoofde 'n bedrywige lewe ly, en dit alom bekend is dat bedrywige mense minder stres beleef as hul stadige kollegas, en dat 'n vinnige lewenstempo motiverend van aard is. Tydsdruk is nie net 'n probleem in die werksomgewing nie maar ook in die gemeenskap (van Zyl, 1999**a**; Nelson, 1995:3).

3.2.2.2 Verandering

Substansiële verandering in die onderwysprofessie is 'n algemene verskynsel (Van der Linde, 1996:91-115), veral waar die een verandering na die ander plaasvind en opvoeders nie beheer daaroor het nie (Maslach, 1999:221; Leiter, 1999:207; Jacobs, 2002:1; Smylie, 1999:70). Woods (1999:126) beskryf dit as 'n "explosion of insecurity". Die situasie in die R.S.A. word tans deur soortgelyke ingrypende en aanhoudende veranderinge op die gebied van die onderwys gekenmerk (Kirsten, 2001:3). Die huidige veranderinge in die struktuur van onderwys gaan gepaard met die verskyning van meer belangrike beleidsdokumente oor die onderwys as in enige ander tydperk in die verlede (Van Eeden, 2001:27; Donald, Lazarus & Lolwana, 1997:16-19; Basson, 1999:64). Ongeag die meriete van verandering en die finale resultate daarvan, is verandering in die werksopset opsigself 'n bron van stres (Bergh, 2003i:419; Maslach, 1999:220).

3.2.2.3 Die posinhoud van departementshoof

Gewoon net vanweë hul werk beleef opvoeders meer stres as nie-opvoeders (Finlayson, 2003:1; Abel & Sewell, 1999:287). Administratiewe beheer, wat deel uitmaak van die departementshoof se taak, plaas die departementshoofde in sekere opsigte in 'n alternatiewe loopbaan, wat meerdere vaardighede verg (Allison, 1997).

Om te vorder in die onderwysstelsel beteken telkens 'n verbeterde posgradering, en verbeterde vergoeding. Hierdie verbetering weeg egter nie naastenby op met die groter hoeveelheid verantwoordelikhede en bestuursfunksies (verantwoordelikheid vir alles wat in en om die skool plaasvind) wat die departementshoofde moet opneem nie (Jones, 1999). Hulle word gesien as bestuurders, en veral as besigheidsbestuurders, wat 'n verskeidenheid van aandeelhouers moet bevredig (Friedman, 1999:168). Daarbenewens word die vermoëns van die skool se bestuurspersoneel dikwels gedreineer deur 'n verskeidenheid vorme van rompslomp (Baty, 2000). Gevolglik verloor sommiges van hulle mettertyd hul optimisme en motivering (Cherniss, 1995:67).

Die vermindering van administratiewe personeel by skole plaas 'n groter las van roetine werk op opvoeders se skouers (Jacobs, 2002:1). Hierdie probleem geld tot 'n meerdere

mate vir departementshoofde, en gee selfs aanleiding tot die ontwikkeling van 'n negatiewe atmosfeer (Rudow, 1999:51). Indien die departementshoofde nie hulle roetine pligte kan delegeer na selfs onopgeleide persone nie, verhoog dit sy werklas kwantitatief onnodig, en kan hierdie sleurwerk selfs aanleiding gee tot verveeldheid. So 'n situasie kan uiteindelik tot uitbranding lei (Venter, 1996:46).

Benewens taakgeoriënteerde stres, met ander woorde stres wat veroorsaak word deur alledaagse pligte, word die bestuurspan gekonfronteer met grensoorbruggingstres (werksaamhede in die gemeenskap, skakel met beheerliggaam asook verkryging van publieke steun), en onderhandelinge soos konflikte met leerlinge, onderwysers, ouers en die gemeenskap (Venter, 1996:21). Departementshoofde word ook merendeels gekonfronteer met verantwoordelikheid vir ander, wat dikwels opeindig in snellermeganismes vir uitbranding (Jones, 1999; Pieters, 1995:11).

3.2.2.4 Bestuurstyl

'n Bestuurstyl wat nie voorsiening maak vir kommunikasie met personeel, geen aantekening ten einde beloftes te kan onthou, geen aanmoediging, en geen delegering, gee onvermydelik aanleiding tot hoë stresvlakke (Allison, 1997; Sabar, 1994:122), veral waar dit lei tot negatiewe belewenisse van (en weerstand deur) onderwysers (Woods, 1999:126). Bestuurstyl in die skool hou verband met die mate, al dan nie van organisasieklimaat, bestuurbeheer, werksatisfaksie, en werkstres (Lussier, 1994:36), en kan deur onderwysers as inhiberend beleef word en lei tot 'n vervreemding en vereensaming van die departementshoof, wat vervolgens aanleiding tot onnodige stres gee (De Heus & Diekstra, 1999:289).

3.2.2.5 Roleise

By roleise word bedoel dat die posinhoud verwag die uitvoering van sekere take, waarvoor die individu nie opgewasse is nie (Bergh, 2003i:434; Harden, 1999), terwyl daar aan die ander kant nie voldoende geleenthede is om vermoëns waaroor die opvoeder wél beskik, na vore te bring en te ontgin nie (Basson, 1999:60). Kelchtermans (1999:179) huldig selfs die mening oor opvoeders dat hulle "almal se slaaf" is, en

dikwels beleef word as "die gemeenskap se ondergeskiktes". Die taak van die bestuurspan behels verantwoordelikheid, onvoorspelde veranderinge, onbeheerde lewensfaktore, rompslomp, en onrealistiese verwagtings en is 'n harde en 'n moeilike taak (Miller, 1999:144,150; Friedman, 1999:168; Woods, 1999:126). Hierdie probleem word vererger deur verpligte aanvaarding van ongemaklike werksure, bedreigings van moontlike werksverlies, en algemene konflikte (Parsons, 1990; Thomson et al., 1994:104).

Die skoolhoof, as leier van die bestuurspan, se verhouding met departementele (streeks) toesighouers verg dikwels baie leiding, in plaas dat hulle vir die skoolhoof leiding gee (Jones, 1999). Die departementshoof word indirek hierdeur geraak omdat hy 'n medeverantwoordelike en ondersteunende rol vervul teenoor die skoolhoof (Maslach & Leiter, 1999:301; Steenkamp, 2002:70; Nias, 1999:227).

Kwalitatiewe roloorlading kan moontlik verminder word deur gebruik te maak van elektroniese tegnologie soos rekenaars en epos, maar plaas dan verdere druk op departementshoofde ten aansien van die aanleer van bykomende vaardighede. Dit vererger ook die stres by ouer opvoeders wat nie kan en/of wil aanpas nie (Venter, 1996:48). Vervolgens beleef sommige departementshoofde sosiale druk om oor te skakel na rekenaars, internet en epos, terwyl hul nie daarvoor opgewasse is nie (Venter, 1996:45; Pieters, 1995:10; de Villiers, 1997:28).

3.2.2.6 Roloorlading

Roloorlading is die gevolg van buitensporige werkseise in die afwesigheid van voldoende en geskikte ondersteunende tegnologie en personeel vir die effektiewe bestuur van die opvoeders se tyd (Miller, 1999:151; Venter, 1996:45; de Villiers, 1997:28). Departementshoofde beleef dikwels dat hul meer ure per dag wy aan hul taak as wat werklik moontlik is, en steeds beleef dat dit onvoldoende is, en dat dit gewoon net moeilik is om vol te hou met bepaalde standaarde van funksionering, te midde van steeds toenemende werkseise (Bergh, 2003i: 434; Jones, 1999; Harden, 1999).

Die resultate van 'n verskeidenheid vraelyste dui op die multidimensionele taak van die opvoeder en die voortspruitende gevaar van oorlading en uitbranding (Friedman, 1999:66; Mc Leod, 1995:152). Kwantitatiewe taakoorlading enersyds, soos oormatige administrasie en papierwerk wat deur tegnologie uitgeskakel word, is byvoorbeeld een demensie van die opvoeder se taak wat onvergenoegdheid genereer (Baty, 2000:1). Andersyds ontstaan roloorlading vanuit die persepsie van 'n departementshoof dat sy persoonlike bekwaamheid gering geskat word. Hy is benewens sy administratiewe en bestuursverpligtinge, ook verantwoordelik vir lesperiodes. Kollektief is hy ook verantwoordelik vir die gevolge van oorkoepelende besluitneming (Nias, 1999b:227; Steenkamp, 2002:70). Opvoeders word ook verantwoordelik gehou vir die gedrag van ander kollegas en kinders. Sodoende moet opvoeders voortdurend handel met ondergeskiktes wat self onder toestande van hoë stres verkeer (Schreuder & Theron, 1997:156; Travers & Cooper, 1996:48-49).

3.2.2.7 Rolkonflik

Rolkonflik verhoog die reeds bestaande druk waaronder opvoeders moet funksioneer (Smylie, 1999:64). Die woord *konflik* dui op 'n disharmonie van entiteite en kragte wat teenoor mekaar staan, en is dus 'n metafoor wat dui op twee vyande. Rolkonflik dui dus op teenstrydige verwagtings wat geassosieer word met dieselfde rol (Sutherland & Cooper, 2000:93; Schafer, 2000:272; Byrne, 1999:20), byvoorbeeld dat onderwysers 'n behoefte het aan fondse vir toerusting en onderrigmateriaal, terwyl ouers aandring op die verlaging van onderriggelde. Smylie (1999:74) beskryf rolkonflik by bestuurspersoneel in skole as "die resultaat van verskille tussen die opvoeders se verwagtinge van hulle nuwe rolle, teenoor die werklike leierskapsaktiwiteite wat hulle moet uitvoer". Dit is ook moeilik vir die departementshoof om evaluerende toesighouer en tegelykertyd begripvolle ondersteunende vriend en kollega te wees (Byrne, 1999:34; Schafer, 1996:446; Travers & Cooper, 1996:9).

3.2.2.8 Rolonsekerheid

Met rolonsekerheid word bedoel onsekerheid by opvoeders oor hulle pligte, regte, status, aanspreeklikheid en besluitnemingsbevoegdheid (Bergh, 2003i:434; Byrne, 1999:22).

Wanneer daar 'n gebrek aan inligting bestaan oor die presiese aard van die rol wat vervul moet word, ontstaan rolonsekerheid (Smylie, 1999:62). Hierdie situasie word dikwels beleef as dubbele boodskappe in die werksituasie. Wanneer daar nie voldoende inligting beskikbaar is ten opsigte van die beheer van voorraad, personeel ontwikkeling, finansiële bestuur of enige ander saak nie, mag dit lei tot rolonsekerheid (Maslach & Leiter, 1999:300). Bestuurspersoneel beleef baie meer rolonsekerheid, vergeleke met personeel in minder verantwoordelike posisies (Byrne, 1999:22; Travers & Cooper, 1996:175). Rolonsekerheid dui ook op onsekerhede oor ander se verwagtings van optrede (Spielberger & Reheiser, 1994**a**:20; Brimblecomb & Ormston, 1996). Die huidige transformasieproses in die RSA-onderwys impliseer onder andere dat bestaande personeel nuwe personeel moet bystaan in die uitvoering van pligte, wat aanleiding gee tot rolonsekerheid by beide partye (Jacobs, 2002:2).

3.2.2.9 Werksonsekerheid

Posafleggings het byna sinoniem geword met enige werksituasie, wat die onderwysberoep ook nie verbygegaan het nie (Burke & Richardsen, 2000:200; Jacobs, 2002:1; Schreuder & Theron, 1997:155). Dit is veral die middeljarige werknemer (wat 'n groot deel van departementshoofde by skole uitmaak), wat geraak word (Bergh, 2003**i**:434; Venter, 2000:29). Eweneens moet opvoeders funksioneer onder die vrees dat hul pos opgehef kan word en hul herontplooi gaan word (Travers & Cooper, 1996:120).

Tydens dreigende werksverlies ontstaan stresvolle realiteite soos verliese van sosiale verbintenis, vriendskappe en ondersteuning, ekonomiese insinking, verandering in rolle, verandering in selfbeeld, verandering in sosiale steun, en verandering in familie/gesinsverhoudinge, wat verhoogde stres veroorsaak (Bergh, 2003**i**:435; Schreuder & Theron, 1997:164). Werksverlies uit die onderwyssituasie is meer traumaties omdat die opvoeder, sy beroep beskou as 'n lewensloopbaan, beskik oor beperkte vaardighede vir 'n alternatiewe loopbaan, en nog nooit elders gewerk het nie. Reg of verkeerd, word werksverlies gereken as werkloosheid (Schreuder & Theron, 1997:164; Steenkamp, 2002:27).

3.2.2.10 Verantwoordelikhede groter as besluitnemingsmagte

Departementshoofde word gereeld gekonfronteer met 'n situasie van groot verantwoordelikhede, maar beperkte besluitnemingsmagte. Talle klein besluite kom op hulle pad, terwyl hulle besluitnemingsperke dikwels baie streng afgegrens is (Lozada, 2000; Steenkamp, 2002:27). Opvoeders rapporteer dat *outonomie* een van die sterk faktore was wat hulle getrek het na die onderwysberoep, maar dat hulle in die werkspraktyk roloorlading beleef met absoluut beperkte outonomie (Cherniss, 1995:20; Brownell, 1997:76; Kelchtermans, 1999:179).

3.2.2.11 Onderwys is 'n vaste loopbaan

Die onderwysloopbaan bied wel in sommige gevalle geleenthede en uitdagings, maar die onderwysberoep is op sy beurt ook baie sterk afgegrens en bindend. 'n Substansiële getal opvoeders rapporteer dat hulle 'n ander beroep sou kies, indien hulle weer voor 'n beroepskeuse te staan sou kom. Net so groot persentasie oorweeg dit om die onderwys te verlaat (Travers & Cooper, 1996:3, 104). Die doelspesifieke aard van die onderwys se formele opleiding beperk hulle egter. By gebrek aan voldoende en effektiewe alternatiewe loopbaangeleenthede is 'n werksverandering baie moeilik, en ontstaan die tendens dat 'n groot getal opvoeders selfs apologeties oor hulle beroep is, in plaas van trots daarop. Dit is waarskynlik die rede hoekom die meer toegewyde opvoeder meer stres rapporteer as die ander (Stanfield, 1996:14; Clement, 1999:324-325).

Stagnering in die beroep is dáárdie stadium in 'n persoon se loopbaan waar moontlikhede vir vordering in die organisasiehiërargie beperk is (Kelchtermans, 1999:186; Schreuder & Theron, 1997:154). Stagnering is stresvol en is ook op die onderwysberoep van toepassing (Travers & Cooper, 1996:118), en kan sodoende oor enige opvoeder se pad kom. Hierdie tendens word veral vererger onder omstandighede waar rasionalisering van personeel 'n hoë prioriteit is (Schreuder & Theron, 1997:154; Abel & Sewell, 1999:287-293), wat veral tans die situasie is in die RSA onderwysstelsel (Jacobs, 2002:1).

3.2.2.12 Onderwys is 'n begeleidingsfunksie

Die opvoeder staan elke dag in 'n begeleidende verhouding met personeel, maar veral met kinders, en word in talle opsigte as 'n rolmodel geag. Hierdie verhouding is uiters stresvol omdat hulle gereeld (nie noodwendig krities) waargeneem word. Hulle is dus kwesbaar omdat hul geringste foute oorbeklemtoon word (Pappas, 1995:9; Travers & Cooper, 1996:52; Mc Leod, 1995:154). Sou daar afwykende gedrag en selfs net minder aanvaarbare gedrag by die opvoeder plaasvind, geskied dit dus onder kwesbare toestande, en gee aanleiding tot oormatige stres, wat opsigself aanleiding kan gee tot meerdere afwykende gedrag. Die opvoeder (veral dié in sleutelposisies) se beroep plaas homself én sy gesin deurlopend in die kollig. Sommige opvoeders rapporteer dat hul hulself beleef in 'n situasie van totale ontbloting. Ander kla dat hulle gestroop voel van persoonlike verhoudinge. Baie rapporteer 'n gevoel van alleenheid tussen baie mense (De Heus & Diekstra, 1999:284; Irvine, 1997:99, 133, 141). Gevolglik kan die opvoeder se eie optredes, uit hoofde van sy beroep, 'n ernstige bron van stres wees (Reglin & Reitzammer, 1998:590; Abel & Sewell, 1999:288; Clement, 1999:322). Gedurende die week van 7 tot 11 September 2004 het opvoeders in die RSA wettiglik gestaak weens 'n loondispuut. Sommige opvoeders deel tydens die kwalitatiewe ondersoek die navorser egter mee dat dit enersyds hul plig en reg is om te staak, maar dat dit andersyds indruis teen hul beskouings wat hulle voortleef.

Boonop is die departementshoof verantwoordelik vir personeel en kinders in sy vakdepartement. Die negatiewe impak van distres op die persoonlike, sosiale en werksfunksionering van personeel en leerders lewer 'n impak op die affektiewe, psigo-sosiale, kognitiewe, gedrag en gesondheidsaspekte van individue met uiteenlopende persoonlikheidsprofiele. Hierdie probleme kruis die pad van elke departementshoof gereeld (Revell, 1998:24; Basson, 1999:52; Spences, 2000). Verskeie opvoeders rapporteer negatiewe emosies voortspruitend uit hul belewenisse van die huidige opvoedingsituasie. Dit plaas 'n groter verantwoordelikheid op die departementshoof wat benewens die leiding wat gegee moet word om opvoedkundige standaarde te handhaaf, ook verantwoordelik is om personeel se emosies te help bestuur (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999:519).

Professionele besoek word in sommige gevalle uiters negatief beleef deur opvoeders (Brimblecombe & Ormston, 1995). Dit raak die departementshoof indirek omdat hy deel is van die opvoeder wat besoek ontvang se steunstelsel. *Inspeksie* wat gereeld formeel aan 'n skool gebring word, raak die departementshoof direk, maar ook indirek deurdat personeel wat professionele besoek ontvang stres beleef, wat oorspoel na ander kollegas en veral die departementshoof. Hierdie is maar 'n enkele voorbeeld van daaglikse probleme wat deur die bestuurspan hanteer moet word (Jones, 1999; Brimblecombe & Ormston, 1996).

3.2.2.13 Interpersoonlike verhoudinge

Die bestuurspan is primêr verantwoordelik om 'n klimaat van gesonde personeelverhoudinge te skep en instand te hou (Abel & Sewell, 1999:288). Niemand is egter immuun teen interpersoonlike spanninge nie. Sommige outeurs beskou dit selfs as 'n dinamiese noodsaaklikheid van menswees. Daarom beleef almal interpersoonlike stres (Travers & Cooper, 1996:119; Pappas, 1995:30). Interpersoonlike spanninge, konflik, en misverstande, is egter meer intens gedurende sekere spesifieke tye van 'n skooltermyn, wat ook tye is wanneer die bestuurspersoneellede self baie meer druk moet hanteer (Travers & Cooper, 1996:51).

Bestuurspersoneel moet op hoogte wees met nuutste ontwikkelinge (nie alleen in die gedragswetenskappe nie), maar steeds begrip te hê vir selfs die laagste vlak van menslike funksionering (Cains & Brown, 1998; Brownell, 1997:77; Chan, 1998:146). Bestuurspersoneel word dikwels nie net gekonfronteer met probleme in die werksituasie nie, maar ook met interpersoonlike probleme wat deur kinders en onderwysers van hul huise af gebring word (Huberman & Vandenberghe, 1999:2). Enersyds moes bestuurspersoneel self hierdie vaardighede ontwikkel, maar andersyds kry hulle relatief min amptelike erkenning daarvoor, terwyl dit tydrowend is en hulle werkslas aansienlik vergroot, en dikwels aanleiding gee tot verwaarlosing van die eie gesin (Jones, 1999; Travers & Cooper, 1996:119).

3.2.2.14 Onderwysers se persepsies

Veral jonger onderwysers betree hul onderwysloopbaan met pragtige illusies, wat vinnig in botsing kom met die realiteite van die opvoedingsisteem (Steenkamp, 2002:24-26; Lens & de Jesus, 1999:193-196). Die suksesse is vir die krediet van die onderwyser en leerder, terwyl die mislukking op die tafel van die bestuurspan land, wat probleme moet hanteer met opvoeders wat dikwels nie gereed (en bereid) is om te verander nie (Bergh, 2003i:419; Miller, Brownell & Smith, 1999:203; Clement, 1999:324-325).

3.2.2.15 Leerlinggedrag

Wêreldwyd is leerlinggedrag een van die belangrikste knelpunte in die onderwys (Abel & Sewell, 1999:228, Allison, 1997; Brownell, 1997:77). Sommige skole hou vanweë die demografiese samestelling en voedingsgebied, vermoëns van personeel, en administratiewe struktuur, 'n hoër risiko in vir leerlingwangedrag (Forman, 1990; Abel & Sewell, 1999:287-293). Soos reeds gemeld het die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) ingrypende verandering oor die dissiplinering van leerlinge met wangedrag voorgeskryf, wat opvoeders dikwels "teen die mure uitdryf" (Jacobs, 2002:1-2).

3.2.2.16 Multikulturele situasie

In opnames plaaslik sowel as internasionaal het meeste opvoeders aangedui dat 'n substansiële komponent van hul werkstres voortspruit uit die multikulturele samestelling van personeel, leerlinge en gemeenskap (Jacobs, 2002:2; Travers & Cooper, 1996:121). 'n Multikulturele opvoedingsituasie is relatief nuut in die RSA, maar is eintlik al 'n wêreldwye tendens (Bergh, 2003i:440; Segal, 1998:202). Tesame met kulturele verskille is daar ook etnies- en religieuse verskeidenheid, asook taalverskille wat aanleiding gee tot verskillende sosiale interaksies (Bergh, 2003i:440; Nias, 1999:324-345), want elke ras word gekenmerk deur sy eie identiteit, etos, voor- en afkeure (Smylie, 1999:69-70). Die bymekaar groepering van rasse skep wrywing intern sowel as ekstern (Irvine, 1997:11). Faktore wat bykomende verrekening verg in 'n multikulturele onderwyssituasie (en waarop die onderwys nie vooraf behoorlik georiënteer is nie) is dissipline, tyd, motivering, eiesoortige kultuur, konkretisering, tuiswerk en onderrigmedium (Steenkamp, 2002:25; Smylie, 1999:70). Die bestuurspersoneel van skole in 'n

veelrassige, multikulturele gemeenskap moet probleme oplos, waarvan die oplossings dikwels die bestuurspan onnodig blootstel (Segal, 1998:202).

3.2.2.17 Begrip vanaf ouers en gemeenskap

Benewens die amptelike eise verbonde aan die poste van bestuurspersoneel, bestaan daar van tyd tot tyd onrealistiese verwagtinge deur ouers sowel as die gemeenskap (Jones, 1999; Irvine, 1997:34-39). Die personeellid se eie persepsies van wat verwag word, word aansienlik vergroot deur sosiale druk, totale okkupasie as gemeenskapsbesit (Irvine, 1997:35-37), negatiewe terugvoer (Venter, 1996:47), plurale demografiese samestelling van skole met elke eiesoortige eise (Rodgers, 1996:3), die wegneem van gesag, daling van die opvoeders se beeld (Travers & Cooper, 1996:9-10; Jacobs, 2002:2), en onvoldoende simpatie en deernis vir opvoeders se probleme (Cherniss, 1995:5; Kelchtermans, 1999:178) en laat hulle tot 'n groot mate geïsoleerd staan (de Heus & Diekstra, 1999:284; Sabar, 1994:109). Kelchtermans (1999:179) meld dat opvoeders in sommige gevalle vergelyk kan word met soldate in loopgrawe op wie daar van alle kante geskiet word, en dat opvoeders al aan hom meegedeel het hulle beleef hulself as "society's fools".

In die onderwysberoep kom die tendens om werkstres te assosieer met persoonlike swakhede en professionele onvermoë tot 'n groter mate voor as in ander beroepe (Rudow, 1999:38-39; Jacobs, 2002:2). Hierdie saak word bemoeilik deur die feit dat opvoeders meer kwesbaar is in dié sin dat hul swakhede makliker waargeneem en gekritiseer word (Reglin & Reitzammer, 1998:590). Hy en sy gesin is altyd die "most visible ones at school" (Perreault, 2000). Met die skool as medium los die bestuurspersoneel dikwels die hele gemeenskap se probleme op, maar indien hy by een aspek te kort skiet of struikel, word alle vertroue in hom verloor (Abel & Sewell, 1999:288; Clement, 1999:322).

3.2.2.18 Gebrek aan erkenning

Erkenning is 'n vorm van beloning, en almal wat hierdie beginsel al toegepas het, kan getuig van suksesse. "Die grense vir sukses is onbeperk, mits jy bereid is om die

erkenning daarvoor aan andere te gee" (A.D. Wassenaar soos aangehaal in Dahling, 1994:3; Plug et al., 1997:39). Verskeie opvoeders beleef egter dat erkenning deur personeel, kinders en hul ouers vir hulself dikwels opgeneem word nog voordat die erkenning deur die opvoeder aan hulle toegedeel kan word. Terselfdertyd rapporteer sommige opvoeders dat hulle ondergeskiktes is van individue en 'n sisteem, wat nie bereid is om erkenning aan hulle deur te gee nie (Kelchtermans, 1999:178). Die teendeel geld egter naamlik dat die blaam vir alle rolspelers in die opvoedingsituasie se tekorte na die bestuurspan gaan (Cherniss, 1995:23-25; Van Niekerk, 1992:140-141).

3.2.2.19 Beperkte hulpbronne en steunstelsels

In die verlede het skole groot steun ontvang vanaf die ouergemeenskap, plaaslike besighede en departementele bronne. Hierdie steun het intussen drasties afgeneem. Daar word boonop in sommige gevalle van hierdie skole verwag om steungewend op te tree aan ander skole in hulle streek (Travers & Cooper, 1996:176; Steenkamp, 2002:28). Dit veroorsaak dat personeel baie harder moet werk, en steeds tevrede moet wees met relatief swakker resultate (Jacobs, 2002:2; Travers & Cooper, 1996:117-121; Turnage & Spielberger, 1991:165).

Fondse is nodig om te voldoen aan die verwagtinge van ouers, leerlinge, die beheerliggaam, personeel en die skoolhoof self. Finansiering deur die Departement hou egter nie tred met inflasiestygings nie, en word selfs op baie terreine teruggesny. Die vernaamste bron waaruit hierdie tekorte aangevul kan word, is die gelde betaalbaar deur die ouergemeenskap. Ouers uit sekere voedingsgebiede is dikwels nie instaat om hieraan te voldoen nie, maar is dikwels ook net gewoon onwillig. Die bestuurspan ontvang van tyd tot tyd die blaam vir hierdie situasie van alle rolspelers af. Terugsny aan begrotings, terugsny aan programme, en ongevraagde en ongepaste advies oor die effek hiervan op leerlingonderrig word algemeen deur opvoeders gerapporteer (Van der Merwe, 2003**a**:30; Schamer & Jackson, 1996:28).

Fondse is nie die enigste hulpbron nie. Personeel word belemmer in die uitvoering van hul pligte, met 'n verskeidenheid eise teenoor beperkte bronne, tesame met die

agteruitgang van geboue en toerusting. Personeel sien dan op na die bestuurspan vir oplossings in hierdie opsig (Schamer & Jackson, 1996:28; Travers & Cooper, 1996:37). 'n Voortvloeisel uit die tekort aan hulpbronne is dat doeltreffendheid van onderrig verlaag word, wat opsigself 'n bron van stres is vir enige toegewyde opvoeder (Kelchtermans & Strittmatter, 1999:306). Dikwels moet die bestuurspan personeel aanmoedig om steeds voort te gaan met ou en soms uitgediende toerusting (Rudow, 1999:50).

Skole word gekonfronteer met vermindering in personeel, wat groter druk plaas op die oorblywende personeel. Die gevolg is dat 'n verdere groep personeel besluit om die professie te verlaat, en dat personeel dikwels vakke moet aanbied waarvoor hulle nie opgelei is nie. Die bestuurspan moet hierdie situasies hanteer en verduidelik, en selfs verdedig (Schofield, 2000; Griffith et al., 1999:517; Brimblecomb & Ormston, 1996).

3.2.3 Stresbronne in die bestuursomgewing

Die organisatoriese opset waarin opvoeding plaasvind word deur bykans alle opvoeders as stresvol ervaar (Mc Leod, 1995; Dryden, 1995:157), veral deur die bestuurspersoneel (Friedman, 1999:168). Die aard en omvang van die departementshoof se taakomskrywings impliseer 'n substansiële oorvleueling tussen sy werksomgewing en bestuursomgewing. Daar is egter steeds stresvolle bestuursaspekte wat buite die werksdomein van die departementshoof val (Jones, 1999) en wat vermelding verg. Trouens, baie aspekte van die werksituasie wat stresvol is, is buite die beheer van die opvoeder geleë (Abel & Sewell, 1999:287). Verhoogde administratiewe pligte, as resultaat van personeelvermindering (Jacobs, 2002:2) versterk opvoeders se besluitneming om die professie te verlaat as gevolg van roloorlading (Miller, et al., 1999:205). Opvoeders word meer en meer gekonfronteer met die nadelige uitwerking van armoede, nasionalisme, kulturele konflik, rassisme en diskriminasie (Jacobs, 2002:2; Zeichner, 1994:21).

Hierdie afdeling handel oor bronne van stres in die bestuursomgewing, derhalwe stresbronne waarvan mens kennis kan neem, maar bitter min aan kan verander.

Vervolgens word die belangrikste stressors in die departementshoof se bestuursomgewing afsonderlik ontleed, maar steeds gedagtig daaraan dat die een invloed het op die ander, en dat al die komponente gesamentlik en afsonderlik 'n rol speel, maar 'n gehele funksionering uitmaak wat van groter belang is as selfs die totale funksionering van die onderskeie gedeeltes (Jordaan & Jordaan, 2000:549).

3.2.3.1 Politieke besluitneming

Hoe meer die totale onderwyskorps deel kan neem in die besluitnemingsproses, hoe groter sal onderwysers (asook departementshoofde) se werksatisfaksie wees. Die teendeel geld egter, naamlik dat meeste besluite vir en namens skole geneem word (Davis & Wilson, 2000; Perreault, 2000). Die rolinhoud van opvoeders is wêreldwyd drasties aangepas deur politieke besluitnemers (Travers & Cooper, 1996:6-7; Donald et al., 1997:17). Ongeveer 80% van alle administratiewe besluite word, sonder inspraak van die opvoeders, op departementele vlak geneem (Wolverton, et al., 1999). Ter illustrasie van die nadelige uitwerking hiervan op die onderwysprofessie, is dit belangrik om te vermeld dat die British Colombia Teachers Federation advertensies in koerante geplaas het, regoor Kanada, waarin voornemende opvoeders ontmoedig word om toe te tree tot die onderwysprofessie (Schofield, 2000).

Veranderinge sedert 1994 het tot 'n groot mate bygedra tot onderwysstres in die RSA (Jacobs, 2002:1), wat maar net 'n Suid-Afrikaanse weergawe is van Travers & Cooper (1996:37-38) se mening dat statutêre verandering 'n substansiële rol speel in die Verenigde Koninkryk se onderwysstres. Dit het begin met rasionalisering en herontplooiing, met gepaardgaande spannings en onsekerhede (van Eeden, 2001:27; Jacobs, 2002:2). Die Suid-Afrikaanse Onderwys het ingrypende veranderinge ondergaan ten opsigte van aspekte soos taal, toelating tot skool, dissipline en beheermaatreëls (Donald et al., 1997:16), wat vir talle gesoute opvoeders vreemd was, en moeilik om by aan te pas (Jacobs, 2002:1; Venter, 2000:29).

Toenemende geweld, nuwe beleidsrigtings en administrasie wat veral aanvanklik nie vlot verloop het nie, word by almal gerapporteer. Die samevoeging van wat eens so streng

apart gehou is, het nie pynloos geskied nie. Geweldige vinnige transformasie en vernuwing was in sommige gevalle sonder enige ondersteuningsbasis van die staat se kant af. Die Onderwyssisteem is byvoorbeeld direk geraak met die implementering van Kurrikulum 2005 sonder voldoende opleiding van onderwysers, wat groot verwarring veroorsaak het (van Eeden, 2001:27; Jacobs, 2002:2). Die gedurige neerhalende aanmerkings, selfs van die minister, dat onderwysers nie hul werk na behore doen nie, is inhiberend op die Onderwys (van Eeden, 2001:27).

Omdat die staat die onderwys finansier, kan skole 'n instrument word om sekere politieke sieninge te laat realiseer. Dit mag lei tot frustrasies (selfs tot uitbranding) by die bestuurspan (Davis & Wilson, 2000; Perreault, 2000). Beperkinge voortspruitend uit die jongste skolewetgewing en gepaardgaande regulasies beperk opvoeders in die uitlewing van hul roeping as opvoeders (Donald et al., 1997:16). Die oorgrote meerderheid van skole is staatskole. Gesien in die lig daarvan dat die staat fondse voorsien vir die skole, plaas dit die staat in die posisie om reëls en regulasies uit te vaardig en af te dwing wat polities van aard is, terwyl dit die bestuurspan vasgedruk te laat voel tussen sy personeel, ouers en kinders enersyds, en die regering van die dag andersyds (Venter, 1996:48; Van Eeden, 2001).

3.2.3.2 Uitfasering van gedifferensiërde onderwys

Die onlangs aangekondigde integrering van onderwys vir gestremdes met hoofstroomskole, konfronteer onderwysers met spesialistake waarvoor hulle nie voldoende opleiding ontvang het nie, en veroorsaak spanning by onderwysers wat reeds met baie groot klasse sit (Van Eeden, 2001:27). Daar is ook 'n merkbare toename in leerlinge met gestremdhede, wat in die huidige bedeling bedien moet word deur die hoofstroomonderwys. Dit verhoog die reeds hoë werksdruk op onderwys verder, en spoel oor na die bestuurspan (Miller, et al., 1999:202).

3.2.3.3 Wetsbeperkinge oor dissiplinehantering

Dis algemeen bekend dat dissipline in skole nie is wat dit behoort te wees nie (Oosthuisen, 2003). Kinders het regte, maar niemand kon hulle tot dusver van hul

verantwoordelikhede oortuig nie. As 'n voortvloeisel hiervan dra verhoogde veiligheidsrisiko's by skole ook by tot hoë stresvlakke (van Eeden, 2001:27; Jacobs, 2002:2). Groot verwarring hieromtrent het ontstaan in die onderwys, en duur steeds voort (Jacobs, 2002:2; Zeichner, 1994:9).

3.2.4 Stresbronne in die gemeenskap waarin departementshoofde werk en leef

Vanuit hierdie invalshoek word stres beskou as die resultaat van 'n komplekse verhouding tussen die opvoeder en sy fisieke sowel as simboliese buitewêreld (Cranwell-Ward, 1990:52). Hierdie buitewêreld is gelaai met betekenisse (persoonlik sowel as intersubjektief) wat gevorm word tydens die opvoeder se interaksie met kollegas, leerlinge, ouers, misdaad, wanorde, besoedeling, gebeure en dinge (Langendoen, 1999:236; Tomasello, 1999:479; Wertsch, 1999:524). Die betekenisse word geïnkorporeer in die opvoeder en sy geliefdes se binnewêrelde, en dit is hiérdie betekenisse wat beslag gee aan die opvoeder se belewenisse en handelinge soos onder andere stres en *cope* (Jordaan & Jordaan, 2000:712). Ingrypende lewensomstandighede en insidente beïnvloed enige individu se funksionering (Tennan & Affleck, 1996:155-156). Van alle gerapporteerde daaglikse probleme ontstaan soveel as 82% buite die werksdomein van die individu (Cartwright & Cooper, 1996:205).

3.2.4.1 Verandering

Verandering geskied in baie gevalle teen 'n vinniger tempo as dié waarmee die mens kan byhou (Schafer, 2000:252; Cockburn, 1996:92; Wolverton et al., 1999). Hierdie probleem het in die RSA veral sedert 1994 drasties toegeneem (Jacobs, 2002:1). Ouers moet harder werk om finansieel net te kan bly bestaan, en dit plaas groter druk op individuele gesinne. Opvoeders wat betrek word in ondersoekopnames, plaaslik sowel as oorsee, is net vaagweg bewus van die sosiale remmingskragte wat teenwoordig is in hulle werk, en beleef beperkte hulpbronne as uiters remmend. Die realiteit is dat opvoeders meer moet doen met minder finansiële steun, ouergemeenskappe wat armer word, 'n verpligting om aan meer ouers bystand te verleen, en 'n groeiende persentasie behoeftige gevalle (Cherniss, 1995:36; Lepore & Evans, 1996:350). Benewens sosiale en politieke verandering word opvoeders ook gekonfronteer met tegnologiese- en kennisontploffings

(Venter, 1996:48). Stres vanuit die gemeenskap en radikale veranderings in 'n regeringsbestel het 'n merkbare invloed op die onderwyssituasie (Maslen, 2000), en speel 'n beduidende rol in die erosie van die onderwyssituasie (Venter, 2000:29; Alexanderson, 1994:148).

3.2.4.2 Finansies

Groter druk op resultate rus op skole, terwyl finansiële steun van regeringskant in reële terme verminder (Schamer & Jackson, 1996:28; Travers & Cooper, 1996:37). Hierdie is 'n tendens dwarsoor die wêreld (Wolverton et al., 1999). Werkloosheid in die RSA is aan die toeneem en het 'n direkte invloed op die onderwyssisteem. Spanning van gesinne spoel oor na skole, terwyl skole toenemend ondersteunend moet optree in plaas van die tradisionele steun ontvang van ouergemeenskappe (Jacobs, 2002:2).

3.2.4.3 Onsekerheid

Enersyds bestaan daar beperkte toekomsvisie vir leerlinge wat derhalwe gedemotiveerd is om te studeer (Beukes, Beukes & Oberholzer, 2003:14). Hierbenewens is daar polities soveel onsekerhede, wat aanleiding gee tot vrese vir die toekoms (Cranwell-Ward, 1990:46-48). Omgewings wat min ondersteuning bied rem opvoeders sodoende in die uitvoering van hul take (Miller et al., 1999:204).

3.2.4.4 Tydsdruk

Tydsdruk wat omgewingsgedrewe is gaan ook die opvoedingsituasie nie verby nie (Bergh, 2003**d**:282; Wilkens-Canter et al., 2000; Wisniewski & Gargiulo, 1997). Almal word voortdurend onder druk geplaas om al hoe meer te verrig in al hoe minder tyd (Davis et al., 2000:1; Willem, 1999; Jacobs, 2002:2).

3.2.4.5 Kroniese omgewingstres

Omgewingsfaktore soos 'n gevaarlike woonbuurt of skoolomgewing, 'n woonhuis reg langs 'n besige straat, en gevoelens van onveiligheid neem daagliks toe (Van Zyl, 1999**d**; Jacobs, 2002:2; Lepore & Evans, 1996:350). Misdaad toon 'n ernstige stygende tendens

en werk remmend in op persoonlike en organisatoriese funksionering van alle mense (Beukes et al., 2003:13; Lepore & Evans, 1996:350).

3.2.4.6 Algemene daling in standaarde

Besoedeling benadeel die estetiese van die omgewing waarin ons woon, en verhoog gesondheidsrisiko's en selfs gesondheidsgevare. Besoedeling het 'n neerdrukkende uitwerking op alle individue se funksionering (Shapiro, 1996:70; Lepore & Evans, 1996:350). Ook vind sosiale en morele verval plaas, wat groter druk uitoefen op die opvoeder, wat terselfdertyd minder ondersteuning ontvang van die owerheidsweë (Jones, 1999; Pappas, 1995:9).

3.2.4.7 Verhoudings

Die bestuurspanlid se gemeenskapsbetrokkenheid eis dikwels baie meer as dit waartoe hy in staat is. Hierbenewens moet hulle dikwels negatiewe verslae van die media verduur (Venter, 1996:49). "Everyone is an expert on education; everyone knows whats wrong and what should be done" (Rodgers, 1996:9). Opvoeders word vasgevang in 'n knyptang van publieke eise en sosiale realiteite. Die bestuurspanlede is ook gewone mense, wat nie hou van witvoetjie soek nie, maar tog 'n behoefte het aan erkenning (Rodgers, 1996:4).

3.2.5 Sintese

In hierdie afdeling is aandag gegee aan die verskillende potensiële bronne van stres vir die opvoeder, sodat die volgende afdeling kan handel oor die potensiële manifestasies van stres.

3.3 Potensiële manifestasie van stres

Die vraag wat deurlopend gevra word is: "Wat doen stres aan die mens" (Rodgers, 1996:10). Aan die hand van die definisie van stres (par. 2.1) moet ook die feite verreken word dat elke mens 'n inherente behoefte aan selfaktualisering het, en dat enige vorm van onderdrukking teenoor hierdie selfaktualiseringsdrang aanleiding gee tot depressiwiteit, skuldgevoelens, swak selfbeeld, aangeleerde hulpeloosheid en kognitiewe probleme (Joubert, 1995:60) wat, indien dit effektief hanteer word, uit die weg geruim kan word

(Pappas, 1995:73). Indien nie, of wanneer stres uitermate afmetings begin aanneem en bly voortduur, versteur dit die liggaamshomeostase. Stres manifesteer nie noodwendig net na dramatiese ervarings nie. Dis gewoonlik klein probleempies wat ophoop en die homeostase versteur. Die Afrikaanse uitdrukking "Dis die laaste strooi wat die kameel se rug breek" vind ook gestalte in stresbelewenis. Stres beïnvloed nie net die gesondheid nie, maar ook akademiese produktiwiteit en sosialisering (Misra, McKean, West & Russo, 2000).

In die volgende afdeling word aangedui dat stresmanifestasies spesifiek onderverdeel kan word in kategorieë van fisiologies, fisiek en psigososiaal (Rodgers, 1996:10; Greunberg, 1998:40). Voormelde manifestasies staan egter in interaksie met mekaar, en oorvleuel selfs met mekaar, welke interaksies en oorvleuelings verklaar word deur die feit dat die opvoeder as individuele mens op verskillende vlakke in interaksie met sy omgewing staan, met 'n liggaamlike neiging tot fisiologiese stabiliteit (Theron, 2003**c**:150). Hierdie stabiliteit moet bewerkstellig word deur 'n ewewig tussen subsisteme (Theron, 2003**b**:56), met die doel om spanning te verlig (Bergh, 2003**e**:325; Jordaan & Jordaan, 2000:549). Sodoende het stres nie sommer net 'n effek op die individu nie, maar beïnvloed stresmanifestasies die mens in sy totale funksionering, en het stres 'n invloed op bestuurspersoneel se gedrag, werksdoeltreffendheid en sosialisering (Alexanderson, 1994:139; Bradshaw, 1991).

By nadere beskouing van homeostase, kom mens opnuut tot die besef hoe delikaat en ingewikkeld die mens is (Jordaan & Jordaan, 2000:38). Om stresmanifestasies by die mens te kan verstaan moet ons eerstens verstaan en aanvaar dat die mens funksioneer as 'n sisteem van sisteme, en dat elke sisteem funksioneer as 'n sisteem van subsisteme. Geen komponent van die menslike bestaan is in hierdie opsig meer óf minder belangrik as die ander nie (Jordaan & Jordaan, 2000:41), en eweneens is geen manifestasie belangriker as die ander nie. Vervolgens word die drie groeperinge van manifestasies afsonderlik bespreek.

3.3.1 Fisiologiese manifestasies van stres by bestuurspersoneel

In die medieswetenskaplike wêreld is stres as risikofaktor of oorsaak van siektetoestande dikwels bevraagteken, hoofsaaklik aangesien die meganismes waardeur stres sy invloed uitoefen, relatief onduidelik was (Holcomb & Ceponis, 1994:8). Venter (1996) wys egter op resultate van navorsing deur 'n versekeringsmaatskappy in die VSA wat 'n direkte verband vind tussen stresverwante posvlakke en maagsere, hartkwale en ander kardiovaskulêre siektes. Holcomb & Cheponis (1994:8) bevestig voormelde deur vermelding van 'n verskeidenheid stresverwante siektes. "Negative stress effects the person from head to toe. It effects internal organs and the muscular skeletal areas" (Holcomb & Cheponis, 1994:8). Malan (1998:8) kwoteer outeurs soos Harburg, Anderson, Ruskin, Graham, Rose en Henry om te bevestig dat stres onder die gedragsfaktore tel wat 'n duidelike verwantskap met bloeddrukregulering toon. Indien die liggaam onvoldoende weerstand bied teen 'n bedreiging, ontstaan die tradisionele veg/vlugreaksie. Die verskil lê egter vir die departementshoof dáárin opgesluit dat hy iets anders moet doen as om vinniger te hardloop of harder te slaan (Holcomb & Cheponis, 1994:12).

Omdat stres 'n persoonlike belewenis is, word dieselfde situasie verskillend beleef, en derhalwe is stres wat vir 'n individu voortspruit uit sy spesifieke werksituasie telkens uniek, met unieke gevolge vir elke individu (Hancock, 1998:67). Die fisiologiese reaksie van 'n liggaam op stres is egter by almal dieselfde (Cranwell-Ward, 1990:10). Trouens, die liggaam weet nie eens wat hy doen nie en ook nie waarvoor hy dit doen nie, maar voer gewoon 'n instruksie van die simpatiese senuweestelsel uit naamlik om gereed te maak vir aksie (Shafer, 2000:84). Elke mens het al 'n bedreigende situasie beleef en is bekend met die gevoelens wat beleef word, hetsy of dit 'n naelskraap ontkoming is aan 'n motorongeluk, die afwagting van 'n belangrike onderhoud, of die blootstelling aan 'n bedreigende situasie. Hierdie gevoelens is die resultaat van verskeie fisiologiese veranderings wat plaasvind binne die liggaam (Hancock, 1998:67), en wel in 'n bepaalde maar vinnig opvolgende volgorde, wat vervolgens bespreek word.

3.3.1.1 Persepsiële inisiëring

Eerstens word die bedreiging kognitief waargeneem. Die liggaam aktiveer vanself 'n sisteem van verdedigingsmeganismes (Jordaan & Jordaan, 2000:222). Chemiese boodskappe in die brein word deur middel van neurone na die hipotalamus geneem (Cranwell-Ward, 1990:10). Die hipotalamus is in die laer deel van die brein geleë en is baie sensitief vir die invloed van dwelms, *stres* en intense emosie. Die hipotalamus is grootliks verantwoordelik vir (onbewustelike) veranderinge in eetlus, gewig, waterbalans en gemoedstoestand (Theron, 2003**b**:55; Roche, Heymsfield & Lohman, 1996:266-279). Onder toestande van stres word bloed geprioriseer na die brein, wat opskerp en opgeskerp bly in plaas van aan-en-afskakel. Aanvanklik word stres geïnisieer deur die persepsiële funksie van die brein, maar uiteindelik is dit die brein as sentrale beheerstelsel van die liggaam wat die fisiologiese stresreaksies beheer en in stand hou (Schafer, 2000:78, 83; Sapolsky, 2000:33).

3.3.1.2 Hormonale reaksies

In die liggaam is die talamus en hipotalamus verantwoordelik vir emosionele opwekking. Liggaamlike reaksies en die ooreenstemmende emosies vind gelyktydig plaas en nie na mekaar nie (Plug et al., 1997:144; Bechtell, 1997:248-249). Sodoende word die veg/vlug reaksie van die individu geaktiveer, met dié verskil in die geval van die departementshoof dat hy nie fisies kan reageer nie (Kerr, Ong & Johnston, 1991:210; Van Zyl, 1999**b**:10; Shapiro, 1996:91). Die hipotalamus produseer 'n neurohormonale stof genaamd kortikotrofien. Deur middel van die teenwoordigheid van kortikotrofien in die bloedstroom word die afskeiding van 'n verskeidenheid hormone verhoog. Die kortikotrofien sluit aan by ander stowwe, en beweeg na die pituïtêre klier wat aan die basis van die brein geleë is. Die pituïtêre klier beheer die vloei van hormone vanaf kliere. Dit produseer ook die adrenokortofiese hormone (ACTH) en tirotrofiese hormoon (TTH). Die tirotrofiese hormone beweeg na die tiroïede klier (skildklier) aan die voorkant van die nek. Die tiroïede klier skei tiroksien af wat die liggaam se energievlakke kontroleer. Dit is derhalwe verantwoordelik vir verhoogde energie as 'n resultaat van 'n verhoogde metabolisme in liggaamsel (Shafer, 2000:88; Cranwell-Ward, 1990:10). Tiroksien maak die liggaam ook meer sensitief en vatbaar vir adrenalien (Shafer, 2000:88).

Die adrenokortrofiese hormone (ACTH) beweeg na die buitelaag, of korteks van die adrenale kliere. Die adrenale kliere is twee klein kliertjies wat teenaan die niere geleë is, waar kortikosteroïede geproduseer word. Dit beheer koolhidraatmetabolisme, verhoog die bloedsuikervlakke, versnel die liggaamsmetabolisme, en speel 'n rol in kalium- en natriummetabolisme (Shafer, 2000:88; Cranwell-Ward, 1990:10). ACTH beweeg ook na die middel of medulla van die adrenale kliere. In die medulla vind chemiese reaksies plaas, en die hormonale adrenalien en noradrenalien word geproduseer. Dit is die vrystelling van adrenalien en noradrenalien in die bloedstroom wat die liggaam fisiek in staat stel tot buitengewone reaksies wat verwant is aan veg-of-vlug (Cranwell-Ward, 1990:10).

Adrenalien werk in op die lewer vir die vorming van glukokortisoïede, wat glukose (kitsenergie) in die bloedstroom vrystel. Terselfdertyd word meer vette en proteïene in die bloedstroom vrygelaat vir verhoogde energie (Jordaan & Jordaan, 2000:223). Adrenalien se werking kombineer met dié van noradrenalien om die sirkulasie van vrye vetsure in die bloedsomloop te bewerkstellig. Die vrye vetsure blokkeer sekere fynere bloedvate, en verhoog sodoende die bloeddruk (Shafer, 2000:88). Adrenalien word deur die bloedsomloopstelsel vervoer na verskeie organe waar hy chemiese reaksies veroorsaak en bloedvate vergroot in dáárdie liggaamsdele wat aangewend word vir aksie, sodat suurstof en glukose makliker versprei kan word, die hartspoed versnel, die hartpompvolume vergroot en die bronchi in die longe vergroot om suurstofopname te verhoog. Bloedvate van die vel en spysverteringstelsel trek saam sodat bloed geprioriseer word na die brein en skeletspiere, en pupille vergroot om meer lig in te laat. Terselfdertyd word liggaamsprosesse wat nie noodsaaklik is vir aksie nie, soos byvoorbeeld spysvertering, onderdruk (Jordaan & Jordaan, 2000:193). Die adrenale korteks skei minerale kortisoïede af wat ontslae raak van vrygestelde water en hitte as gevolg van koolhidraatmetabolisme. Dit herstel waterdruk en bloeddruk deur natriummetabolisme te onderdruk, en dit mobiliseer die immuunstelsel (Shafer, 2000:87-89).

Vrygestelde stowwe word dan teruggevoer vanaf die medulla en korteks van die adrenale kliere na die pituïtêre klier. Waar die pituïtêre klier oorspronklik kognitief en neurologies geaktiveer is, word sy aktiwiteit nou fisiologies in stand gehou totdat die liggaam fisiek reageer (Cranwell- Ward, 1990:10-12). In die geval van die departementshoof onder stres gebeur dit gewoonlik nie, want dit pas nóg in sy verwysingsraamwerk, nóg in sy beroep, om fisiek aan te val of om weg te hardloop (Holcomb & Cheponis, 1994:1). Gevolglik gee die teenwoordigheid van adrenalien en noradrenalien aanleiding tot ongemak, onvermoë en kan selfs die dood in uiterste gevalle intree (Schafer, 2000:153; Holcomb & Cheponis, 1994:8-9). Stres het dan 'n inhiberende uitwerking op die immuunsisteem van die individu, en verhoog dit die liggaam se vatbaarheid vir 'n verskeidenheid van fisieke siektetoestande (Kohn, 1996:182).

3.3.1.3 Kardiovaskulêre reaksies

Uit studies van diere het definitiewe bewyse vir die verband tussen stres en hipertensie na vore gekom. Muise wat geïsoleerd opgegroei het, is in 'n sosiale kolonie geplaas en hulle is sodoende blootgestel aan herhaaldelike kompeterende territoriale konfrontasies met hewige gevegte. Met outopsies is dan bewyse gevind van kardiovaskulêre en renale patologie. Hierdie data suggereer dat hipertensie kan resulteer na blootstelling aan 'n stresvolle omgewing, aangesien reaksies vereis word wat nie deel is van die dier se gedragsrepertoire nie en wat gekarakteriseer word deur bedreiging en onsekerheid (Theron, 2003**b**:56; Malan, 1998:8; Shapiro, 1996:6-24). By verskeie mense is volgehoue verhogings in bloeddruk, met behulp van navorsingsopnames geassosieer met blootstellings aan stresvolle lewensomstandighede, lewensbedreigende insidente sowel as hoë stres beroepe (Shapiro, 1996:6-24). Dit blyk dat volgehoue hipertensie en degeneratiewe effekte in reaksies op psigososiale stres, 'n funksie is van simpatiese aktivering en die vrystelling van neurohormone in die bloedsirkulasie (Theron, 2003**b**:56; Malan, 1998:8; Shapiro, 1996:6-24).

Die kardiovaskulêre reaksie op stres verwys na die rol van die hart en bloedvatstelsel as 'n gedragsreaksie op die psigologiese vertolking van stresvolle gebeure (Bergh, 2003**h**:404; Plug et al., 1997:173). Vorige ervarings en persepsies van die individu

beïnvloed die gedragsreaksie, soos byvoorbeeld die persoon se belewenis van die stressor (of situasie) as 'n uitdaging of bedreiging. Die liggaam reageer op hierdie belewenis deur sirkulatoriese reaksies, en vrystel van katesjolamiene en cortisol (Bergh, 2003**h**:404; Malan, 1998:8). Die vrystelling van hierdie simpatiese senuweehormone verhoog die bloeddruk (Malan, 1998:7-10; Plug et al., 1997:174). Adrenoreseptore vir die katesjolamiene, epinefrien en norepinefrien, is in verskeie weefsels geleë (hart en bloedvate ingesluit) en sluit $\alpha 1$, $\alpha 2$, $\beta 1$ en $\beta 2$ reseptore in. Dit lei tot veranderinge in verskeie outonome senuweestelselparameters naamlik die hartfrekwensie, kardiale omset, bloeddruk, en voorarmbloedvloei (Malan, 1998:7-10).

Sodoende gee psigososiale stressors aanleiding tot groter toenames in sistoliese en diastoliese bloeddruk asook hartfrekwensie (Malan, 1998:11). Tydens stresopwekking word kortisol en epenifren vrygestel wat vet en cholestrol mobiliseer en dan vrylik in die bloedstroom sirkuleer, met die bedoeling dat die liggaam oorgaan tot 'n aksie van veg-of-vlug. Indien hierdie aksie nie uitgevoer word nie, terwyl die staat van gereedheid voortduur, sal bloedvate hul elastisiteit verloor. Dit verhoog die bloeddruk wat dan bydra tot hipertensie en selfs patologie van die hart en bloedvate (Byrne & Byrne, 1991:233; Shapiro, 1996:6). Holcomb & Cheponis (1994:10) wys daarop dat hoofpyn, borspyn, hartkloppings, hoë bloeddruk en hoë cholesterol die mees algemene kardiovaskulêre gevolge is van stres. Caudron (2000) beveel aan dat uitvoerende personeel minstens jaarliks hul geneesheer moet besoek vir spesifieke ondersoek na bloedchemie, meting van liggaamsvette, bloeddruk, en assessering van hartkloppings aangesien navorsing uitgewys het dat hierdie vier faktore tot 85% van uitvoerende personeel se gesondheidsprobleme uitmaak.

By die bestudering van kardiovaskulêre reaksiepatrone oor 'n lang tydperk, is waargeneem dat kardiovaskulêre reaktiwiteit tiperend piek vroeg na die aanvang van 'n taak of reaksie, wanneer taak *novelty* op sy grootste is, maar afneem na volgehoue en/of herhaalde taakblootstellings. Hierdie soort patroon het voorgekom gedurende 'n verskeidenheid van stresvolle take, uiteenlopend en op alle vlakke (Sopolsky, 2000:20-22; Kelsey, 1993:138).

Die arteriolêre reaksie op stres is dáárin geleë dat emosionele stres kan lei tot hipertensie, deur vernouing van die arteriole lumen en 'n verhoogde bloedvatwandweerstand. Emosionele stressors veroorsaak 'n verhoogde katesjolamienvrystelling, meer as die metaboliese behoeftes. Dit mobiliseer vrye vetsure. Die resultaat is morfologiese veranderinge in die arteriole wand deurdat vrye vetsure plaatjieneerslag op wande verhoog (Nash, Woodley & Ramsby, 2003). Die opbouing van gladde spier en bloedvatwandverdikking neem toe, vrye vetsure word direk opgeneem deur die arteriole wande en omgesit na trigliseriede, wat neerslaan op die arteriole wande as arteriotiese plaak. Voortspruitend uit voormelde vind verdere bloeddrukverhogings plaas as 'n gevolg van die veranderinge in die vaskulêre weerstand (Malan, 1998:14).

3.3.1.4 Neurologies

Tradisioneel is daar baie skerp onderskeid getref tussen die endokriene stelsel en die senuweestelsel. Die vermoë van selle om te kommunikeer met mekaar is baie belangrik vir die handhawing van homeostase. Die chemiese boodskappe wat vrygestel word deur 'n spesifieke senuweestelsel, werk nie in op 'n aangrensende senuweestelsel of effektorselle nie, maar beweeg in die bloedstroom in om op selle in ander plekke in die liggaam in te werk. Kommunikasie tussen 'n hormoonafskeidende sel en die effektor word bewerkstellig deur 'n hormoon. Die meeste senuweeselle kommunikeer sodoende met mekaar deur middel van neurotransmittors. Die stresproses is dus onlosmaaklik van die senuweesisteem. Onder toestande van voortdurende stres bly die senuweesisteem in 'n toestand van gereedheid, en kan dit deur die geringste gebeurlikheid geaktiveer word (Reichel, 1995:14; Howard, 1991:177; Krone & Fuchs, 1991:136).

3.3.2 Fisieke manifestasies van stres by bestuurspersoneel

Fisiologiese reaksies wat nie ontlaai nie vind uiting in fisieke manifestasies. Stresmanifestasie word fisiek die maklikste waargeneem deur die individu self (Papenfus, 2000:120). Fisieke stresmanifestasies is die algemene klagtes van pasiënte teenoor medici, wat dikwels met pynstillers behandel word. Stres is die hoofoorsaak van hoofpyn, rugpyn, spysverteringsprobleme, naarheid, maagsere, diabetes, allergieë en artritis. Dit is ook 'n baie groot oorsaak van psigosomatiese siektes en alkoholisme

(Jordaan & Jordaan, 2000:221-230; Schafer, 2000:132-133, 157-167, 301; Backer et al., 2000:134). Fisieke stresreaksies is die produk van 'n groot verskeidenheid hormonale reaksies wat in werking tree, met die doel om die individu in staat te stel tot daadkragtige fisiologiese reaksie, maar

- skadelik en toksies is vir die liggaam indien die gereedmakingshormone nie vir hul fisieke doel benut word nie, en
- die liggaam se chemiese balans versteur deurdat vlakke van spesifieke chemiese stowwe verlaag word en selfs uitgeput word, wat
- aanleiding gee tot ander newe-effekte in die liggaamshomeostase vanweë die ontbering van sekere noodsaaklike liggaamselemente.

Stres is inderwaarheid 'n integrale deel van lewe. Daarom dat Selye (1974) gesê het "complete freedom from stress, is death!" (Harden, 1999). 'n Voortdurende belewenis van stres, is met ander woorde wat Jordaan & Jordaan (2000:168) benaam as hormonale simfonie, wat sonder die daaropvolgende fisiologiese handeling van veg en/of vlug, skade veroorsaak aan verskeie organe in die liggaam (Schafer, 1996:12; Thomson, et al., 1994:4; Hancock, 1998:168). Vervolgens word 'n aantal fisieke vorme van stresmanifestasies beskryf.

3.3.2.1 Koronêre probleme

Kroniese stres, wat nie tot fisieke uiting kom nie, werk ook nadelig in op die hart en bloedvatstelsels, en ontwikkel stelselmatig in siektes (Shafer, 2000:153; Van Zyl, 1999**d**:11; Shapiro, 1996:10; Byrne & Byrne, 1991:243). As deel van die liggaam se gereedmaking vir veg/vlug verhoog die bloeddruk en klop die hart vinniger. Hierdie toestand word gehandhaaf indien die individu psigologies stres beleef, maar dit nie fisiek/fisiologies kan hanteer nie. Die probleem word vererger deur cholesterol wat onder toestande van stres meer vryelik in die bloedsomloop beskikbaar is, neerslaan teen bloedvatwande, en derhalwe die beweging van bloed fisies versper. Hipertensie kan uiteindelik aanleiding gee tot beroerte (Holcomb & Cheponis, 1994:10; Irvine, 1997:20-21). Herhaalde omgewingstres is 'n groot oorsaak van arteriosklerose (die are verval) en

ander hartkwale (Shapiro, 1996:6). Uiteindelik kan 'n hartaanval of hartversaking intree (Schafer, 2000:149).

3.3.2.2 Spierpyne

Ongesonde stres werk veral in op die spierstelsel. 'n Spier het die vermoë om te verkort wanneer dit gestimuleer word deur senuwee-impulse soos in die geval van veg/vlug gereedmaking. Dikwels ontstaan gedeeltelike kontraksies wat spanning ontwikkel, terwyl geen fisieke arbeid verrig word nie. Hierdie proses word in die algemeen spierspanning genoem, en dit word in verband gebring met bykomende versteurings soos hoofpyn, rugpyn en spasmas van die slukderm (De Villiers, 1997:47; Van der Merwe, 2000:50). Dáárdie dele van die liggaam wat die noodsaaklikste is in 'n fisieke veg/vlug situasie naamlik die kuite, rug en skouers, word nadelig geraak indien die liggaam fisiologies instaat gestel word tot 'n veg/vlug handeling, maar nie fisiek daartoe oorgaan nie. Aanvanklik ontstaan ongemak in daardie liggaamsdele, wat met verloop van tyd oorgaan tot pyn. Borspyne kan verband hou met hart en asemhalingsprobleme (Schafer, 1996:112-113; Holcomb & Cheponis, 1994:10). Die fisieke uitwerking van stres op die liggaam gee ook aanleiding tot pyn. Die positiewe van pyn is daarin geleë dat die liggaam kognitief in kennis gestel word en bewus gehou word van 'n ongesteldheidstoestand, en hiermee volhou totdat die helingsproses afgehandel is, of die toestand gestabiliseer is. Die teendeel geld egter ook naamlik dat indien pyn bly voortduur en nie gekontroleer kan word nie, staak dit beskerming, en druis dit in teen alle aspekte van die lewe. Dit eis aandag op, dwing konsentrasie af en dreineer die individu se energie (Katz, Ritvo, Irvine, & Jackson, 1996:252).

3.3.2.3 Hoofpyn

Verskeie navorsers het sterk verbande gevind tussen kroniese stres en hoofpyn. Kroniese hoofpyn word stelselmatig inflammatoriese van aard, en kan gevolglik nie net deur gewone pynstillers beheer word nie (Papenfus, 2000:155-159; Schafer, 2000:159-162; Hafen et al., 1996:161), en word dikwels ook versnel deur die newe-effekte van pynstillers (Papenfus, 2000:155-159).

3.3.2.4 Uitskeidingsprobleme

Stres gee aanleiding tot probleme om te urineer en/of te ontlas (Shapiro, 1996:61). Die urinêre stelsel word onder toestande van stres deur die liggaam beïnvloed deurdat sy funksionering verminder en selfs stopgesit word, of dit kan aanleiding gee tot irriterende kort-kort behoeftes om te urineer, ongemak weens onvermoë om te urineer, en selfs urienweginfeksies (Sopolsky, 2000:39-40, 44-345; Holcomb & Cheponis, 1994:10; Schafer, 1996:120). Sweet perspireer op spesifieke punte soos byvoorbeeld die handpalms, as deel van die proses om die fisieke sensasie van veg/vlug te hanteer (Cockburn, 1996:17; Schafer, 1996:120), vloeistof vanweë verbranding uit te skei, en om die liggaam af te koel.

3.3.2.5 Spysverteringsprobleme

Soortgelyk aan die effek van voortdurende stres op die urinêre stelsel, het dit ook 'n tweeledige effek op die spysverteringstelsel naamlik óf hardlywigheid, óf diarree. Hardlywigheid gee aanleiding tot slegte asem, versteuring van die kolon se werking (selfs kolonkanker), en die oormatige opneem van giftige stowwe uit ontlasting wat te lank in die kolon gehou word terwyl water onttrek word. Diarree gee op sy beurt aanleiding tot dehidrering enersyds, en die onnodige verlies aan noodsaaklike voedingselemente andersyds (Schafer, 1996:127; Saab & Schneiderman, 1993:51).

Tot 'n eeu gelede was maagsere 'n rariteit (Hafen et al., 1996:119). Hans Selye het vyftig jaar gelede begin om die verband tussen stres en maagsere te verklaar (Schafer, 2000:162). Deur die prioritisering van bloed (veg/vlug) weg van die maag af, word die maag se weerstand verlaag. Terselfdertyd word die afskeiding van maagsure verhoog (Sapolsky, 2000:73; Papenfus, 2000:116). Aanvanklik lei dit tot irritasies van die maagwande, maar uiteindelik lei dit tot die vorming van maagsere. Die vorming van maagsere word versnel deur die gebruik van chemiese middels om pyn en spanning te verlig (Sapolsky, 2000:73; Schafer, 2000:162; Papenfus, 2000:116; Hafen et al., 1996:118).

3.3.2.6 Velprobleme

'n Fisiologiese gedrewe hormonale reaksie tot gereedmaking vir veg/vlug, wat nie fisiek tot uiting gebring word nie, gee aanleiding tot versteurings in die hormonale balans van die individu, wat onder andere opeindig in 'n verskeidenheid velprobleme, wat soms so opvallend is dat dit aanleiding gee tot selfbeeldprobleme (Bradshaw, 1991; Hinton, 1991:58).

3.3.2.7 Rumatiek

Hoewel die verband tussen stresbelewenis en rumatiek aanvanklik deur navorsers ontken is, het daar mettertyd bevestiging ontstaan dat die liggaamsbalanse van die individu versteur word onder toestande van stres, en by sekere persone selfs aanleiding kan gee tot rumatiek (Key et al., 1999; Schafer, 2000:155).

3.3.2.8 Verlaagde immuniteit

Stres is inderdaad 'n motiveerder van positiewe liggaamsopwekking, en behoort die liggaam nie te skaad nie. Jare se intense navorsing veral ten opsigte van stres en die immuunstelsel, lei tot die gevolgtrekking dat hierdie motivering kan skeefloop en die individu se gesondheid ernstig skaad (Key, et al., 1999; Harden, 1999). In 'n buitengewone reaksie van die liggaam kan reserwe vitamines vrygestel word en selfs uitgeput raak. Wanneer die immuunstelsel nie genoeg brandstof kry nie kan hy nie optimaal funksioneer en die liggaam beskerm teen virusse, bakterieë, parasiete en die aanslae van vrye radikale nie. 'n Tekort aan net een of twee van die noodsaaklike voedingstowwe kan die immuunstelsel knou (Schafer, 2000:154; Key et al., 1999). Soos reeds vermeld het langdurige stres 'n uitwerking op die liggaam se immuunstelsel, en dui navorsing selfs op direkte sterk verbande van stres teenoor MIV/Vigs en kanker (Key et al., 1999, Hafen et al., 1996:10).

3.3.2.9 Kroniese moegheid

Voortdurende stres plaas geweldige druk op die immuunstelsel en verswak dit. Vitamienreserwes word uitgeput en uiteindelik is die liggaam nie meer instaat om homself teen vrye radikale te beskerm nie. Dit gee aanleiding tot kroniese moegheid.

Volgehoue werksdruk onder tye van kroniese moegheid versnel die dreinering van liggaamsreserwes (Strydom, 2005:5; Holcomb & Cheponis, 1994:7; Papenfus, 2000:141; Schafer, 2000:64; Key et al., 1999). Hierdie is 'n ontvlugtingsreaksie van die liggaam om die individu teen homself te beskerm. Hierdie beskerming word egter geïgnoreer indien daar nie alternatiewe bestaan vir eise nie (Netter et al., 1991:206; Van Zyl, 1999**d**:11).

3.3.2.10 Rusteloosheid

Buitensporige en/of langdurige stres prikkel die brein tot ongemak, wat ondersteun word deur ongemak in ledemate, en opeindig in neigings om nie stil te sit nie, voete te beweeg, gereeld aan iets te vat of te stamp, wat gewoonlik irriterend is vir andere en derhalwe selfs bedreigend is vir die opvoeder se sosialisering (Hinton, 1991:58; De Villiers, 1997:48-49).

3.3.2.11 Psigiese ongemak

Stres wat nie goed bestuur word nie het onder andere fisieke simptome soos maagsere, hoë bloeddruk, en spanningshoofpyne tot gevolg. Fisieke ongemak gee aanleiding tot psigiese ongemak en spanning. Hierdie spanning beïnvloed selde die individu se werksvermoë. Daar is enkele gevalle aangeteken waar dit tot geweld gelei het (De Villiers, 1997:34).

3.3.2.12 Slaapversteurings

Die kombinasie van spanning, psigiese ongemak, gevoelens van ontoereikendheid en selfmislukking gee aanleiding tot slaaploosheid. Slaaploosheid versteur die individu se nagrus, en versteur derhalwe sy vermoë om hom voor te berei vir die volgende dag se eise, wat aanleiding gee tot verdere stres gedurende die volgende dag, en aanleiding gee tot meerdere slaaploosheid die daaropvolgende nag (Chan, 1998:156; Schafer, 2000:163-166). Veral angs wat voortspruitend is uit stres en psigiese ongemak gee uiteindelik aanleiding tot nagmerries wat op hul beurt aanleiding gee tot oneffektiewe slaap (Hinton, 1991:38; Chan, 1998:154).

3.3.2.13 Skielike dood

Hoewel hoogs uitsonderlik, is daar enkele gevalle aangeteken waar voortdurende stres uiteindelik aanleiding gegee het tot skielike dood (Schafer, 2000:153; Van Zyl, 1999**d**:11).

3.3.3 Psigososiale manifestasies van stres

Psigologiese stres is 'n groot vyand en die vermyding daarvan is baie moeilik, indien nie onmoontlik nie (Adderly, 2000**b**). Soos baie tendense in die psigologie, bestaan by emosie ook 'n analogie met situasies in die fisika. Irvine (1997:27-34) vergelyk emosionele probleme met die situasie van 'n drukkoker. Soos stoomdruk voortdurend opbou, verseker effektiewe seëls dat die drukking binne gehou word, en funksionering verhoog word. Daar is egter meters wat waarsku op die potensiële oorbelading. Indien hierdie waarskuwingstekens nie ernstig opgeneem word nie, is dit onafwendbaar dat die drukkoker meegee en die inhoud uitgeforseer word onder 'n onkeerbare druk, met fisieke neerslag teen die mure, plafon, vloer en enige iemand wat in die pad gekom het - wat 'n gemors! Verskeie navorsing dui op 'n konstante wisselwerking tussen stres, en selfbeheer van die individu: hoe hoër die stres, hoe laer is die selfbeheer (Howard, 1991:183). Indien die motivering, emosionele en kognitiewe vaardighede van die individu nie beduidend aangewend kan word teen stresbelewenis nie, kan die individu selfs verval in 'n situasie van hulpeloosheid (Netter, et al., 1991:193), met verlies aan intrinsieke motivering, idealisme en toewyding en die handhawing van geestelike afstande (Strydom, 2005:8).

In die psigologie is dit lank reeds bekend dat mense verskil in hulle mate van psigologiese welsyn, ofskoon daar eintlik meer gefokus word op die mate van patologie wat aanwesig is al dan nie. Hierdie verskille word onder andere bepaal deur verskille in persoonlikheid (Claasens, 1996:7; Holcomb & Cheponis, 1994:43). In aansluiting hiermee is bevind dat opvoeders se affektiewe response teenoor situasies wat as bedreigend beleef word, byvoorbeeld professionele besoeke, 'n direkte invloed het op hul gedragsresponse (Brimblecombe & Ormston, 1996). Dit is ook bevind dat stres vanuit emosionele spanning makliker resulteer in siektetoestande, as wat die geval is met

stres vanaf fisieke werk of oefening (Sapolsky, 2000:34, 50; Schafer, 2000:125-132; Berry, 1999:66). Sodoende vind stres neerslag op die gedragsvlakke van die individu (Bradshaw, 1991) en beïnvloed die individu se selfwaardegevoel wat eroderend inwerk op die opvoeder se werks-, gesins- en huwelikslewe (Craus, 1999:11; Shapiro, 1996:61). Aanhoudende stres kan ook 'n aanleidende faktor by depressie wees (Thase, 2000:3). Dit is 'n feit dat biologiese verandering in die individu by depressie, onder andere deur 'n psigologiese toestand (stres) bepaal kan word. Navorsing het aangedui dat meeste depressiewe pasiënte die maand voor die aanvang van die depressie aan veelvuldige stressors onderwerp was (van Dyk, 1992:62).

Vervolgens word 'n aantal psigososiale manifestasies van die onderwysstres, soos beleef deur bestuurspersoneel van skole, bespreek.

3.3.3.1 Ongewone optredes

Baie opvallend van 'n persoon wat hoë stres beleef is dat hy nie "homself" is nie, met optredes wat wissel tussen houdinguiterstes; dieselfde persoon wat by tye pynlik netjies kan wees, kan byvoorbeeld ook by tye baie slordig en onnet voorkom (Bradshaw, 1991; Zeidner & Saklofske, 1996:506). Eweneens kan 'n baie geduldige persoon humeurig raak (Schafer, 2000:133). So word ook ondervind dat 'n persoon onder stres meer ernstig as normaal kan optree, sake oorveralgemeen, stotter, oorspandeer en makliker geneig is tot dobbelary. Dikwels word 'n selfmartelaarshouding ingeslaan, en word 'n persoon onder stres gekenmerk deur kompulsiewe optredes (Schafer, 2000:309, 132) en weerstand teen verandering (Strydom, 2005:8).

3.3.3.2 Verlaagde produktiwiteit

Verlaagde metabolisme as 'n resultaat van chroniese stres gee aanleiding tot verlaagde produktiwiteit, terwyl die individu (en veral die bestuurspersoneellid) homself ken en wéét dat hy tot meer instaat is. Daarom ontstaan 'n verhoogde tendens om eie leemtes te ontken (Schafer, 2000:309). Hoewel metabolisme op die fisieke vlak gesetel is, het verlaagde metabolisme 'n invloed op die persoon se denke, en veral emosies, maar word metabolisme uiteindelik ook deur emosies en denke beïnvloed. Dit gee aanleiding tot 'n

verlaagde produktiwiteit (Jordaan & Jordaan, 2000:89, 193, 261; Marais, 1996:5). Opvoeders wat vroeër doeltreffende en toegewyde werk gelewer het sal onder toestande van voortdurende stres al hoe meer van die werk distansieer as 'n verdedigingsreaksie teen onhanteerbare stremminge. 'n Kettingreaksie tree in werking wat opeindig in veranderinge in gesindheid en gedrag wat onbewustelik sielkundige ontsnappingsmeganismes is waardeur oormatige stres uitgeskakel kan word (Hancock, 1998:168; Travers & Cooper, 1996:27; Van der Linde, 1998:16).

3.3.3.3 Huweliksprobleme

Oormatige stres kan aanleiding gee tot te veel professionele toegewydheid, wat ongunstig opweeg teenoor toewyding aan gesin, en op sy beurt aanleiding gee tot gebrek aan begrip by beide die opvoeder en sy gesin, wat vervolgens aanleiding kan gee tot minder ondersteuning, en selfs huweliksonmin (Strydom, 1995:17). Omdat stres ook neerslag vind op die gedragsvlakke van die individu (Bradshaw, 1991), beïnvloed stres die individu se selfwaardegevoel op byna al die fasette van die huwelik wat uiteindelik eroderend inwerk op die huwelikslewe (Craus, 1999:11; Shapiro, 1996:61).

3.3.3.4 Ontvlugting

Gedagtes soos "ek misluk die hele tyd" is eie aan werkstres, en wanneer hulp aangebied word, hoor mens dikwels: "Dit sal nooit vir my werk nie"; "Ek is anders"; "Dit pas net nie by my persoonlikheid om dit te doen nie" as die reaksies van die individu om sy oënskynlike onvermoë te regverdig (Bowser, 2000; Basson, 1999:59; Rodgers, 1996:48). 'n Belewenis van lae selfbeeld manifesteer dikwels fisiek in een of ander selfgeldingshandeling waarmee die individu onbewustelik probeer om stresbelewenis te verminder (Basson, 1999:59; Rodgers, 1996:48; Strydom, 1995:47).

Deur doelbewus weg te beweeg van die probleem, en die gedagtes te okkupeer met veranderde situasies wat 'n veranderde siening oor selfwaarde kan meebring, kan sinvol wees indien die individu hom tydelik distansieer van die probleem ten einde objektief en beredenerend sy probleem weer aan te pak. Dikwels ontwikkel hierdie handeling egter in

'n situasie waar die individu verkies om 'n boek klaar te lees, of om lang tye voor die televisiestel deur te bring (Schafer, 2000:133).

3.3.3.5 Afhanklikheid

Medikasie, alkohol en nikotien is hulpmiddels om pyn en matige spanning te verlig, en kan dien as hulpmiddels wat gerig is op die verligting van simptome of hul uitwerking. Dit is hulpmiddels en is nie op die ware oorsaak van die probleem gerig nie (Bergh, 2003**h**:408; Jordaan & Jordaan, 2000:137). Indien die probleem nie uit die weg geruim word nie, ontwikkel die geneigdheid van die individu om hom te wend tot die hulpmiddels in 'n gewoonte, wat 'n gerieflike situasie skep, sonder dat aandag gegee word aan die oorsake van die probleem. Sodoende eskaleer die gebruik van hierdie middele onder toestande van stres (Brimblecomb, & Ormston, 1996; Travers & Cooper, 1996:27; Schafer, 2000:301, 305, 307), en eindig die individu in 'n ingewikkelde gedragspatroon waar hy nie meer daarsonder kan klaarkom nie (Van Schoor, 2003:11).

3.3.3.6 Werkoholisme

Stres laat die vermoëns van die individu afneem, terwyl eise van die omgewing groei. Veral in die geval van die individu wat verantwoordelik bly om die pas te help aangee. Gevolglik ontstaan die geneigdheid om teen sy beterwete homself te ooreis, en in te beweeg in 'n situasie wat deur Schafer (2000:310) selfs beskou kan word as gestadige selfmoord. Die uiterste vorm van selfvernietiging is werklike selfmoord.

Met 'n eskalerende daling in vermoëns, teenoor standhoudende en selfs eskalerende eise, ontwikkel die neiging by die toegewyde opvoeder om meer en meer tyd aan die werk te spandeer, en ontwikkel die beeld dat hy nie meer sonder sy werk kan klaarkom nie, en selfs "getroud" is met sy werk. Hierdie obsessie met sy werk kan volgehou word op die korttermyn, indien nodig (Albertyn, 2003**b**:315, 430). By verskeie opvoeders word egter die neiging opgemerk dat hierdie selfopgelegde pas volgehou word gedurende die skooltermyn, en dat die persoon dan totaal terugsak in die skoolvakansie (Cockburn, 1996:113; Brimblecomb & Ormston, 1996; Schafer, 2000:309).

3.3.3.7 Selfgesentreerdheid

As 'n onbewustelike poging om eise te verminder vernou die opvoeder uiteindelik sy handelingsfeer vanaf dienslewering aan andere, na sy eie basiese behoeftes (Schafer, 2000:109; Abel & Sewell, 1999:287).

3.3.3.8 Eetversteurings

Onder toestande van stres word die individu se metabolisme enersyds versteur deur 'n afbreek van bepaalde noodsaaklike voedingselemente. Weens verskeie psigologiese redes gaan 'n persoon onder strestoestande oor tot ooreting, of die teenpool, naamlik te min inname van voedsel. Kortom skep die individu self 'n wanbalans in sy eie spysverteringsisteem, en besef dit, maar volg dit op met die verkeerde pogings om reg te stel. Hierdie situasie gee aanleiding tot selfbewustheid oor figuur en vitaliteit, wat op die lang termyn gevolg kan word deur 'n neiging tot allerlei eetversteurings (Schafer, 2000:133, 308; Zeidner & Saklofske, 1996:518; Mitten, 1996:27; Davies et al., 2003:68).

3.3.3.9 Aggressie

Stresbelewenis word gekenmerk deur gevoelens van magteloosheid en vasgelopenheid, maar met die kennis van "ek is tot beter instaat". Emosioneel gee dit aanleiding tot geïrriteerdheid, veral teenoor mense naby aan die individu, en wat dit gewoonlik die minste verdien (Travers & Cooper, 1996:23). Die opeenhoping van innerlike affektiewe gevoelens wat nie tot uiting kan kom nie, gee aanleiding tot veral verbale aggressie, weereens teenoor mense die naaste aan die opvoeder, soos personeel, kinders en geliefdes (Bowser, 2000; Schafer, 2000:309). Onder toestande van stres is 'n persoon meer geneig om kwaad te word en kwaad te wees, maar ook om hierdie gevoelens om te sit in fisieke uitinge - wat uiteindelik net maar 'n fisieke manifestasie is van 'n veg/vlug gevoel (Venter, 2000:45; Schafer, 2000:309; Strydom, 1995:38).

3.3.3.10 Gesindheidsveranderinge

Aanvanklik laat stres die mens 'n wanbalans beleef tussen geestesreserwes aan die een kant en beroepseise aan die ander kant. Dit word opgevolg deur kroniese gevoelens van kwelling, spanning, moegheid en algehele uitputting (Schafer, 2000:274). Uiteindelik

gaan hierdie situasie oor in 'n verandering in gesindheid en gedrag (Nias, 1999b:232; Schafer, 2000:274; Byrne, 1999:15), as 'n eerste stap tot uitbranding (Huberman & Vandenberghe, 1999:5). Dit lei daartoe dat die bestuurslid sy kollegas, personeel en leerlinge op 'n afgetrokke, meganiese en selfs siniese wyse benader. Hierdie toestand word ook gekenmerk deur 'n defensiewe hantering van die werksituasie (Venter, 2000:44; Van der Linde, 1998:15). Met inagneming van werkstres as 'n belewenis dat eie vermoëns nie kan voldoen aan die eise nie, maar dat die opvoeder steeds aan bepaalde standaarde en eise van sy beroep moet voldoen, ontwikkel die neiging om oor te kompenseer in die werksituasie, ten koste van geliefdes en vriende. Gevolglik vind 'n verlies aan 'n gedeelte van die opvoeder se persoonlike leefwêreld plaas, maar wat ook gepaard gaan met 'n verlies aan emosionele steun vanaf diegene van wie hy hom onbewustelik gedistansieer het (Schafer, 1996:444). Indien 'n toestand van belewenis aan 'n onvermoë om te *cope* voortduur, begin die individu te glo in die situasie. Hy verloor die vermoë om te ontspan en om die lewe (en sy werk) te geniet, en fokus al hoe meer op sy mislukkings in plaas van suksesse (Svebak, 1991:226-227; Thomson et al., 1994:6; Netter et al., 1991:193; Smith, 1998). Voortdurende toestande van hoë stres wek nie net gevoelens van selfmislukking op nie, maar omdat suksesbelewenisse (wat motivering is) afneem begin belangstelling ook mettertyd te taan (Travers & Cooper, 1996:23; Motholo, 1995:16), wat werksdoeltreffendheid negatief beïnvloed.

3.3.3.11 Depressie

Depressie en angstigheid as 'n substansiële struikelblok in die funksionering van opvoeders, is reeds so lank terug as 1933 deur meningsopnames geïdentifiseer (Munday & Windham, 1995). Voortdurende stres, veral wat kunsmatig onderdruk word met ontvlugtingsmeganismes, gee uiteindelik aanleiding tot depressie. Depressie is 'n toestand van intense neerslagtigheid, bedruktheid en terneergedruktheid (Irvine, 1997:17; Plug et al., 1997:61). Depressie is 'n gevestigde psigiatriese eienskap, voortspruitend uit 'n aanvanklike negatiewe emosionele belewenis (Plug et al., 1997:61; Hancock, 1998:168). Dit word gekenmerk deur gevoelens van ontoereikendheid, onsekerheid, pessimisme oor die toekoms, asook sosiale onttrekking en verlaagde psigomotoriese aktiwiteite en abnormale hoë neigings om te wil slaap (Hancock, 1998:168; Chan,

1998:154; Irvine, 1997:17; Anon, 1999**a**:3). In teenstelling met jonger respondente wat bereid is om depressiesimptome verbaal te erken, sal volwassenes (insluitende bestuurspersoneel van skole) sodanige simptome verswyg omdat dit volgens algemene opinies nie inpas by die normale funksionering en selfbeeld van iemand in sy posisie nie (Costa, Somerfield & McCrae, 1996:54-55; Joubert, 1995:67). Voortdurende depressie wat nie effektief en professioneel hanteer word nie, kan uiteindelik aanleiding gee daartoe dat die individu sy eie lewe neem (Hancock, 1998:168; Chan, 1998:154; Irvine, 1997:17; Anon, 1999**a**:3; Steinberg, 1993:31). Selfmoord as sodanig is nie 'n direkte gevolg van stres nie, maar wél 'n gevolg van depressie, terwyl depressie veroorsaak word deur stres en versterk word deur afhanklikheid (Bergh, 2003**h**:409; Plug et al., 1997:327).

3.3.3.12 Kognitiewe manifestasies van stres by bestuurspersoneel

In sy verwerking van inligting uit die omgewing maak die mens gebruik van skemas. Dit smelt in so 'n mate saam met 'n prikkel of ervaring, dat dit bepaal hoe die inligting vertolk moet word (Nuckolls, 1999:143). Uit die aard van die saak sal die vorming van skemas enige daaropvolgende gedrag, denke en oordele beïnvloed, en word in die geval van stres, negatiewe konsepte van eie vermoëns ten opsigte van die bepaalde eis bevestig en versterk (Joubert, 1995:59). Indien die negatiewe beeld nie uitgewis word nie, sal dit 'n permanente deel van die individu se kognitiewe organisasie vorm. Sodoende word dit 'n skema, selfs al sou die skema vir lang tye sluimerend wees, en kan die individu tydens 'n opvolgende belewenis van 'n situasie wat stresvol is, 'n groter waarskynlikheid hê om die situasie stresvol te beleef (Nuckolls, 1999:143; Griffiths, 1999:201; Joubert, 1995:59).

By stresbelewenis weeg die individu kognitief sy persepsies van eise en vermoëns op. Indien die eise wat beleef word groter is as die vermoëns wat beleef word, ontstaan 'n wanbalans wat kognitief (Hancock, 1998:67) aanleiding gee tot fisiologiese reaksies (par. 3.3.1) teenoor stres (Bechtel, 1997:148). Vervolgens trek verskeie outeurs 'n verband tussen stres en die kognitiewe prosesse wat by opvoeder plaasvind wanneer hy sodanige wanbalans beleef (Smit, 2000:3; Wells, 1999:530).

Ofskoon die individu se verstandsvermoë nie werklik blywend aangetas word deur stres nie, is wel bevind dat individue onder toestande van stres se reaksies stadig is, dat hulle meer foute maak en minder doeltreffend is as andersins (Walton, Schneider, Nidich, Salerno, Northstrom & Merz, 2002:107; Long & Cox, 2000:109-114, 118; Schafer, 2000:132). Nie alleen word tekens van kognitiewe agteruitgang getoon nie, maar ook 'n onvermoë tot probleemoplossing, swak akademiese funksionering, en onoplettendheid (Joubert, 1995:62). 'n Situasie van kognitiewe distres kan beskryf word met wispelturige vae gedagtes, vergeetagtigheid, geheueblokkasies, en bisarre, verwarde gedagtes. Probleme om verwarrende denke te orden, onvermoë om te konsentreer, en verswakking van die kort- en langtermyngeheue kom voor. Vermoë tot organisasie en langtermyn beplanning verminder, en onvoorspelbare en wisselvallige responstempo sowel as onvermoë om nugter te kan dink ontstaan. Kognitiewe uitputting kan aanleiding gee tot korter aandagspan, swak selfbeeld, swak konsentrasie, en begaan van foute. Inwaartse okkupasie verdring luistervermoë. Nagmerries versteur die slaap. (Schafer, 2000:110, 1132; Motholo, 1995:16).

3.3.3.13 Spirituele manifestasies van stres op bestuurspersoneel

In die verlede was die Christelike godsdiens outomaties basis van die onderwyssituasie in die RSA, en derhalwe outomaties positiewe deel van elke opvoeder se werksmilieu (Sonnekus, 1993:22). Die situasie het egter sedert 1994 verander (Beukes et al., 2003:12).

'n Persoon se religieuse oriëntasie het 'n effek op die reaksies van die persoon teenoor stressituasies, maar word ook beïnvloed deur stressituasies. Beraders meld dat in uiterste gevalle die vraag kan ontstaan, "is daar 'n God?" Soveel só dat twyfel en afvalligheid intree (Chan, 1998:156; Mollen, 1996:177; Sapolsky, 2000:316). Min bevestigende inligting kan egter in die literatuur opgespoor word oor die religieuse ingesteldheid van opvoeders onder toestande van aanhoudende stres, hoewel dit deur baie vermoed word dat religie 'n hulpmiddel is teen stres. Daar kon ook nog nie duidelike verbande vasgestel word tussen onderwysstres, geestesgesondheid en siekteverlof nie (Brimblecomb & Ormston, 1996).

3.4 Samevatting

'n Definisie van stres soos geformuleer aan die hand van die tema van hierdie studie naamlik

die resultaat van die opvoeder se interaksie met stressors in en uit die

self,

werksomgewing,

bestuurstuursomgewing, en

gemeenskap

wat sy homeostase versteur en manifesteer op

fisiologiese,

fisieke en

psigososiale

vlak, en 'n invloed op

gedrag,

werksdoeltreffendheid, en

sosialisering

uitoefen (Nieman, 1998:246; Holcomb & Cheponis, 1994:7; Plug et al., 997:365; Zeidner & Endler, 1996:151-156), is aangewend as 'n meganisme om die beredenering van hierdie hoofstuk af te grens. Ter wille van die verstaan van stres vanuit die verskillende teoretiese beskouings, soos beskryf in hoofstuk 2, is in hierdie afdeling aandag gegee aan die potensiële oorsake, hetsy waarneembaar of nie waarneembaar, wat aanleiding gee tot stres, met spesifieke fokus op werkstres, soos beleef deur opvoeders in die huidige tydsgewrig (Travers & Cooper, 1996:112), asook aan die potensiële manifestasies van stres. Hierdie hoofstuk het gevolglik gefokus op die *probleem* (stresbelewenis), sodat hoofstuk vier kan fokus op die *oplossing vir die probleem* naamlik *cope*.

HOOFSTUK 4

COPE-VAARDIGHEDE

Dis nie stres wat ons doodmaak nie. Dis die doeltreffende aanpassing by stres wat ons in staat stel om te lewe (Vaillant, 1977:374 in Zeidner & Saklofske, 1996:505)

4.1 Inleiding

Die begrippe *cope* en stres staan altyd in wisselwerking en kan nie afsonderlik van mekaar in berekening gebring word nie (Els, 1998:13; Archer, 2001:46). Hul word dus slegs om analitiese redes van mekaar geskei. In hoofstukke twee en drie is breedvoerig aandag gegee aan die verskillende fasette van stres, omdat mens slegs behoorlik met iets kan *cope* as hy 'n goeie begrip het van dít waarmee hy *cope*. Ondersoeke het egter ook daarop gedui dat die effek van stres meer gematig is wanneer die individu toegang het tot doeltreffende vaardighede om stresvlakke self te beheer (McAlarney, 2003:5; Davies et al., 2003:68; Chan, 2002:558; Archer, 2001:46). In die onderwys gaan dit in die eerste instansie oor die leerders. Dit is ook bekend dat goeie resultate van leerders direk afhanklik is van die sukses waarmee opvoeders hul lewenstaak uitlewe (Loeb, 2001:100). Deur opvoeders in staat te stel om met stres te *cope*, kan hulle werkstatisfaksie en werksdoeltreffendheid verhoog word, wat dan aanleiding gee tot die ontwikkeling van 'n goeie leerklimaat; dít waaroor dit eintlik gaan in die onderwys (Kruger, 2003**a**:3; Van der Merwe, 2003**c**:49).

Omdat die woord *cope* heel dikwels (en selfs té maklik) in omgangstaal gebruik word, bestaan daar uiteenlopende opvattings oor wat *cope* beteken en behels (Botma, 1999:28). Daarom kan verwysings na *cope* synde *hantering / behartig / bemeester* nie die volle betekenisinhoud hê wat teoreties in psigologiese terme met hierdie woord bedoel word nie (Stapelberg, 1999:6). In die psigologie verwys *cope* eerder na 'n veralgemening van handelinge, en is *cope* 'n sambreelterm

van handelinge met die doel om die probleme te hanteer/behartig/oorkom/bemeester of akkommodeer en/of daarmee saam te leef (Spielberger & Sarason, 1996:13). Vir die doeleindes van hierdie studie wat handel oor *cope*-vaardighede, word *cope* gedefinieer as

die totaliteit van bewuste en rasionele handelinge wat deur departementshoofde van skole aangewend word om

- *bewus te word van sy eie stresmanifestasies,*
- *stressors te kontroleer,*
- *'n gesonde lewenstyl te handhaaf, en*
- *hulpbronne te bestuur* (Dewe, 2000:6; Nieman, 1998:249-250; Plug et al., 1997:56).

Hoewel die woord *cope* nog nie formeel deur die HAT erken is nie, word dit reeds vrylik gebruik in wetenskaplike publikasies, en is die term *cope* 'n kernwoord wat in die Suid-Afrikaanse volksmond gevestig is om uitdrukking te gee aan die inhoud van gemelde definisies.

Voormelde definisie van *cope* was rigtinggewend tot die beplanning en uitleg van hierdie hoofstuk, asook hoofstuk 7 wat handel oor riglyne vir ondersteuning. Die beredenering van *cope* word egter eers voorafgegaan deur 'n kort uiteensetting van die aard en wese van *cope*, asook die teoretiese beskouings oor *cope*, voordat oorgegaan word tot die benadering wat in hierdie studie gevolg word, om vanuit die opvoedkundige sielkunde uiting te gee aan die begrip *cope*.

Eerstens word 'n bewuswording bespreek van die verskillende manifestasies van stres naamlik fisiologies, fisiek en psigososiaal. Daarna word aandag gegee aan die verskillende stressors in die self, werksomgewing, bestuursomgewing en gemeenskap waaroor die opvoeder beheer kan (en moet) uitoefen. Vanuit die benadering dat stresbelewenis 'n weerspieëling is van die opvoeder se belewenis van eie vermoëns soos opgeweeg teen omgewingseise, kan die opvoeder dus beter *cope* met stres deur homself beter in staat te stel om eise te kan hanteer. Eweneens word verreken dat die opvoeder as individu met stres *cope*, en is die vermoëns en vaardighede van die individu afhanklik van die mate waartoe 'n gesonde lewenstyl gehandhaaf word. Sodoende word 'n verskeidenheid fasette van die individu se lewenstyl, wat hom as persoon kan bevoordeel, bespreek. Hierna word die verskillende fasette van hulpbronbestuur as vaardighede om met werkstres te *cope* bespreek.

Laastens word ondersteuning vanuit 'n psigologiese perspektief beredeneer. Hierdie beredeneringe word in hoofstuk 7 afgerond deur die verskillende fasette van *cope*, soos uiteengesit in die definisie, en van toepassing op die onderwys, te oriënteer op riglyne vir ondersteuning aan opvoeders om met oormatige stres te kan saamleef.

4.2 Die aard en wese van *cope*

Vanuit die metabenadering is *cope* 'n proses wat verteenwoordig word deur die verskillende elemente van *cope* wat in wisselwerking staan met mekaar, maar ook in wisselwerking met die verskillende elemente van stres. Om spontaan te *cope* is dus 'n subjektiewe proses wat telkens van persoon tot persoon wissel (Jordaan & Jordaan, 2000:39; Backer et al., 2000:223). In alledaagse spreektaal word met die term *cope* verwys na kognitiewe en gedragsprosesse (Dewe, 2000:6) om met lewenseise, lewensprobleme, asook negatiewe affek wat daardeur kan ontstaan saam te leef (Lyon, 2000:3; Irvine, 1997:15). Die afgelope twee dekades se substansiële toename in navorsing oor *cope*, en voortspruitende publikasies in psigologiese literatuur, weerspieël die noodsaaklikheid van *cope* as 'n buffer tussen stressors enersyds, en die belewenis van stres andersyds (Dewe, 2000:7). Net soos 'n verskeidenheid van faktore aanleiding gee tot stres, stel 'n verskeidenheid faktore mense in staat om beter daarmee te *cope*, en is die uiteenlopendheid van individue se beskouings oor *cope* waarskynlik die grootste verklaring waarom daar soveel verskillende beskouings oor *cope* bestaan (Haven et al., 1996:59). Trouens, daar is letterlik duisende verskillende verwysings na dieselfde konstruk: *cope* (Backer et al., 2000:224).

In analogie met die begrip stres, kon die begrip *cope* ook in 'n verskeidenheid maniere gedefinieer word. Hierdie verskeidenheid definisies is onder andere 'n weerspieëling van die verskillende invalshoeke waaruit die onderwerp *cope* telkens benader word (Dewe, 2000:5; Backer et al., 2000:223). *Cope* maak egter 'n deel uit van 'n wisselwerking tussen die persoon en sy omgewing, in soverre die omgewing deur die individu as stresvol getakseer word (Backer et al., 2000:223, Dewe, 2000:5). Daarom is *cope* 'n holistiese begrip en weerspieëling van 'n wisselwerking tussen die biologiese, intrapsigiese, ekologiese en metafisiese kontekste van die individu, in terme van konstante aanpassings om aan wisselende interne en eksterne eise wat as stresvol beleef word, te kan voldoen (Jordaan & Jordaan, 2000:39, Backer et al., 2000:223).

In die praktyk van onderwys, behoort *cope* slegs tot 'n beperkte mate verbind te kan word met direkte, defensiewe handelinge en/of handelinge wat bloot daarop gemik is om die simptome van stres te neutraliseer, terwyl voorkomende optrede 'n tweede natuur behoort te wees (Rudow, 1999:56). Sodoende begrens hierdie studie oor *cope* homself deur sy fokusterrein, naamlik *cope*-vaardighede van toepassing op opvoeders in die RSA. Dit is ook belangrik om daarop te let dat *cope* in hierdie studie beredeneer word vanuit die opvoedkundige sielkunde. Die holistiese siening van die metabenadering impliseer egter dat verskeie vakdissiplines, soos byvoorbeeld fisiologie, dieetkunde, organisasiebestuur en teologie ook die invalshoek kon wees vir die beredenering. Trouens, die ideale situasie is om *cope* te beredeneer as 'n aangeleentheid met multiprofessionele dimensies. Daarom word outeurs in verskillende professies aangehaal. In alle gevalle word dit hier egter duidelik gestel dat aanbevelings wat setel op ander vakterreine, soos byvoorbeeld fisiologiese oefening, dieet, organisasie en religie, aanbevelings is wat in oorleg met dáárdie vakdimensie se kundiges opgevolg moet word, veral waar die uitvoering van aanbevelings vir die individu probleme kan veroorsaak.

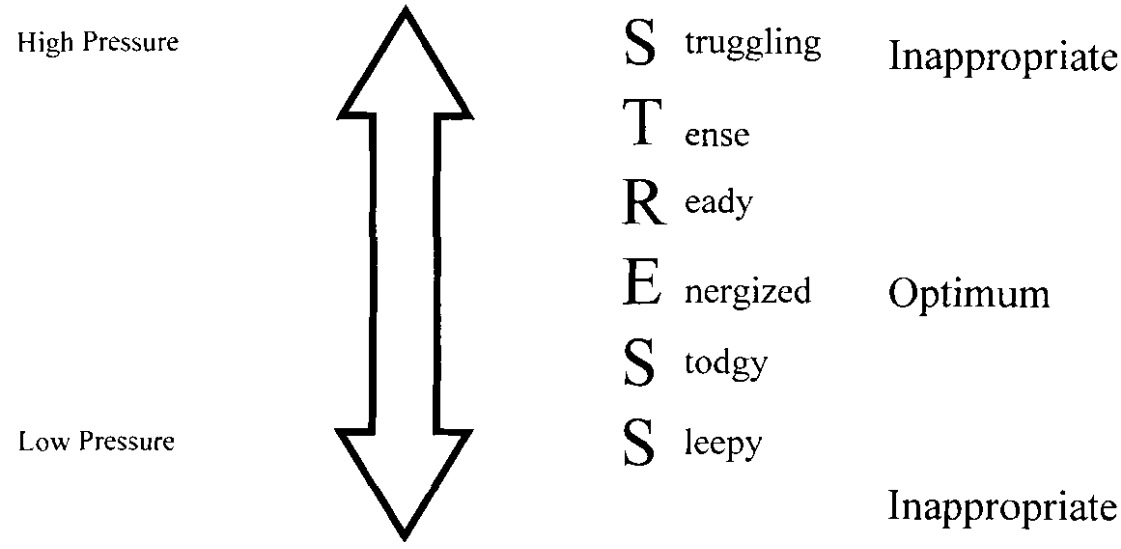


Fig. 4.1: Streskontinuum (Thomson et al., 1994:5)

Om te *cope* met stres impliseer ook nie om alle stres uit die weg te ruim nie, maar eerder om daarmee saam te leef (Lyon, 2000:3), en selfs om stres sodanig te reguleer, dat optimum stresvlakke gehandhaaf word (Cowan, 1998:32-34; Shapiro, 1996:6; Greunberg, 1998; Van derberghe, 1999:2). Stres is, soos reeds vermeld, onvermydelik (Haven et al., 1996:41). Ongeag hoeveel hulpbronne die individu kan aanwend om met omgewingseise te *cope*, bly dit

onvermydelik. "Om te lewe vereis stres" (Spielberger & Reheiser, 1994**a**:4). Selye het gesê "without stress, you are dead" (Thomson et al., 1994:1). Thomson et al., (1994:5) illustreer die beginsel van optimum stres met Fig. 4.1. Indien stres gekoppel word aan realistiese uitdagings, kan dit die individu laat sprankel in die bereiking van belangrike lewensdoelwitte. Sodra die uitdagings egter onrealisties hoog raak en/of die individu verloor sy perspektiewe en balans, kan positiewe stres omgekeer word in negatiewe stres. Dit blyk duidelik dat, tot enige spesifieke situasie, 'n spesifieke stressor 'n positiewe en stimulerende bydrae kan hê, mits die omvang van die bydrae beheer kan word. So lank terug as 1908 het die navorsers R.H. Yerkes en J.D. Dodson twee veralgemenings geformuleer na aanleiding van hul werk oor diskriminasieleer by muise wat later meer algemeen (ook op menslike gedrag) toegepas is, naamlik dat

- daar bestaan 'n nie-linieêre verband tussen die sterkte van motivering (of spanning of 'n dryfveer) en prestasie, met maksimum prestasie by intermediêre vlakke van motivering, en
- die vlak van motivering wat optimum prestasie tot gevolg het is laer vir take by hoër moeilikheidsgraad as vir take by laer moeilikheidsgraad (Davis et al., 2000:1; Plug et al., 1997:418).

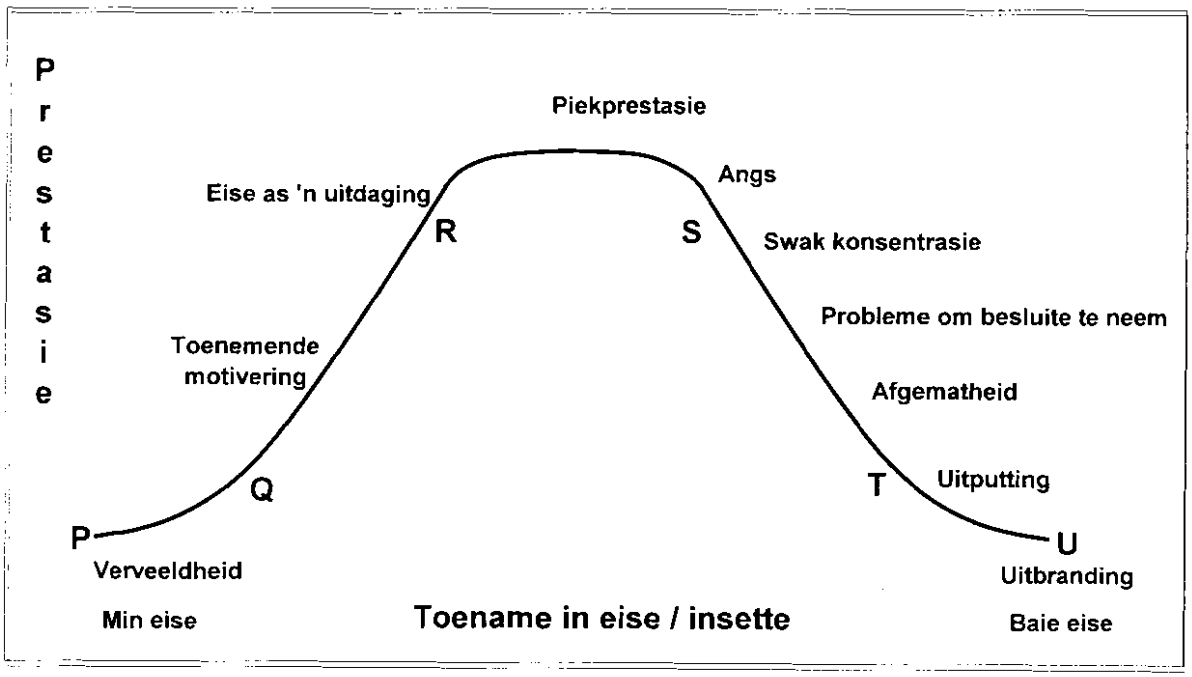


Fig. 4.2: Gauss-normaalvergelyking en die Yerkes-Dodson Wet.

Hierdie veralgemening van Yerkes en Dodson skep die ruimte vir verbandlegging tussen die statistiese tendense, soos vervat in die Gauss-normaalvergelyking, en die optimering van invloede op die gedragswetenskappe, soos diagrammaties uiteengesit in fig. 4.2. Die Gauss-normaalvergelyking se aansluiting by die Yerkes-Dodson veralgemening vind plaas vanuit 'n statistiese benadering hierby waar "x" (die horisontale as van die grafiek) die omvang van die stressor weerspieël, en "f(x)" (die vertikale as van die grafiek) die uitwerking/prestasie. Die grafiek van f(x) is simmetries en klokvormig (Cowan, 1998:32-39; Plug et al., 1997:242).

Hierdie statistiese tendens word ook benut in die ekonomiese wetenskappe. In terme van inset (x) teenoor die resultaat daarvan, f(x) verteenwoordig die verskillende dele van die grafiek die beïnvloeding deur verskillende grade van x teenoor f(x) naamlik:

P - Q	x = te min
Q - R	x = minimum inset vir maksimum prestasie
R - S	x = optimum
S - T	x = het nie meer 'n positiewe bydrae nie
T - U	x = te veel

(Möhr & Fourie, 2001:344,366). In die psigologie verwys verskeie outeurs grafies na hierdie tendens, hoewel al die outeurs se grafiek nie presies dieselfde lyk nie (Theron, 2003**b**:58-59 ; Theron, 2003**c**:161; Jordaan & Jordaan, 2000:562; Schafer, 2000:106; Van der Linde, 1998:19; Travers & Cooper, 1996:43; Thomson et al., 1994:3; Holcomb & Cheponis, 1994:15). Vir doeleindes van hierdie studie word die gemelde verskille egter genegeer aangesien:

- navorsers die saak van optimum beredeneer vanuit die gedragswetenskappe en nie vanuit die statistiese wetenskappe nie, en/of
- tendense waarna verwys word in geen geval wiskundig bepaal en verwerk is nie, maar
- dit te alle tye in lyn is met tendense van die Yerkes-Dodson wet (Schafer, 1996:43; Plug et al., 1997:418).

Van belang is egter dat, om te presteer of optimaal te funksioneer, elke individu sy eie optimum stresvlak moet vind (de Villiers, 1997:46). Uit voormelde blyk dit aan die hand van fig. 4.2. dat

- min stres (**P - Q**) min of geen effek het op prestasie nie,
- minimum stres (**Q - R**) vergeleke met resultate behaal deur stres as 'n inset, die mees

ekonomiese peil van stres verteenwoordig,

- optimum stres (**R - S**) die ideale situasie, of optimum, is wat nagestreef moet word,
- te veel stres verteenwoordig word deur (**S - T**), terwyl
- (**T - U**) vernietigend is, en in terme van die individu beskou kan word as uitbranding

(Schafer, 2000:106; Van der Linde, 1998:19; Travers & Cooper, 1996:43). Om te kan *cope* met stres impliseer dus die selfregulering van stres tot sodanige mate dat die optimum stresvlakke gehandhaaf word (Cowan, 1998:32-34; Shapiro, 1996:6; Greunberg, 1998). Dit geld ook in die onderwysberoep (Vandenberghe, 1999:2). Na 'n omvattende studie oor werkstres in die onderwys rapporteer Travers & Coopers (1996:13) dat

- dit belangrik is vir die individu om sy optimum stresvlakke self te bepaal, en
- dat 'n bron van stres nie deurgaans dieselfde effek op alle mense het nie.

Die probleem is nie soseer die stres opsigself nie, maar eerder die totale hoeveelheid stres wat beleef word, soos gemeet teen die belewenis van gebrek aan vaardighede om die stres effektief te beheer, wat aanleiding gee dat stres probleme veroorsaak. Andersom gestel, bepaal die mate waartoe die opvoeder beleef dat hy oor vaardighede beskik om sy stres te beheer, die mate waartoe hy met stres kan *cope* (Berry, 1999:66). Indien opvoeders leer om stres positief te hanteer en te verwerk, kan hulle bydrae tot die skep van 'n positiewe klimaat, waar stres kan dien as motivering by homself, die personeel en die leerders (Burley & Marbley, 2000:453-462; Venter, 1996:12).

4.3 Teoretiese beskouings oor *cope*

Alhoewel *cope* vanuit die psigologie slegs die afgelope twee dekades substansieel aandag begin geniet het, word die ontstaan van handelinge wat verwys na *cope* veel verder teruggevoer. Backer et al. (2000) wys daarop dat Darwin reeds 150 jaar gelede erkenning verleen het aan, wat hy genoem het, "struggle for survival", en dat die fondamente vir *cope* dus reeds gelê is toe gedragsresponse om probleme te hanteer, beklemtoon is (Backer, et al., 2000:223; Dollard, 2003**b**:413). Freud het in 1926 die begrip verdediging begin gebruik as 'n algemene term wat dui op die ego se stryd met onaangename idees en belewenisse (Parker & Endler, 1996:4). Ander perspektiewe wat bygedra het tot die ontstaan van die begrip *cope*, lê opgesluit in Freud se teorie oor 'n aangebore aggressiedrang asook sy psigo-analitiese teorie, en Erikson wat met sy teorie van psigo-analise die mens se ontwikkeling in verband gebring het met die suksesvolle hantering

van lewensuitdagings en -krisisse (Backer et al., 2000:223; Plug et al., 1997:10).

Oor die algemeen gaan dit oor hoe probleme (stres) en die individu se reaksies daarop hanteer word (Stapelberg, 1999:39). *Cope* as 'n kategorie in die psigologie is eers in 1967 opgeteken in die "Psycological Abstracts". Sedertdien is kategorieë soos "coping styles" en "coping resourses" algemeen gebruik (Parker & Endler, 1996:3). Die woord *cope* word algemeen gebruik in wetenskaplike literatuur, maar is nog nie opgeneem in die HAT nie. *Cope* het drie kenmerke:

- *Cope* is 'n proses wat oor 'n tydperk heen plaasvind.
- *Cope* gaan gepaard met 'n sekere hoeveelheid inspanning en beplanning.
- Die uitkomste van *cope* is nie altyd positief nie; alle strategieë werk ook nie vir alle mense nie.

Cope omsluit dus die wesenlike pogings, om óf die stresvolle transaksie tussen die persoon en sy omgewing te verander, óf die resulterende negatiewe manifestasies te reguleer (Bach, 2000:31).

Die baanbrekers oor die begrip stres, soos volledig bespreek in hoofstuk 2, par 2.5, was in wese ook baanbrekers oor die begrip *cope*. Walter Cannon se waarneming van diere wat padgee onder bedreigde omstandighede was niks anders as 'n waarneming van emosionele *cope*-handelinge deur vermyding. Hediger se waarneming van diere wat tot aanval oorgaan as hulle bedreig word en nie kan padgee nie, is eweneens die eerste voorbeeld van probleem gefokusde *cope*-handelinge. So word Seleye se veg-of-vlug reaksie ook gesien as doelgerigte handelinge om 'n situasie te hanteer – om homeostase te bewerkstellig. Met erkenning aan voormelde standpunte word vervolgens stilgestaan by enkele (meer eietydse) psigologiese standpunte oor *cope*, in soverre dit verband hou met die individu se vaardighede om met stres saam te leef en om onder toestande van stres doeltreffend te funksioneer.

4.3.1 Persoonsomgewingstransaksies

Schwarzer & Schwarzer spreek die mening uit dat *cope* verskillende maniere impliseer om met 'n diversiteit van persoonsomgewingstransaksies saam te leef, en dat *cope* dus nooit 'n homogene konsep kan wees nie. *Cope* is dus eerder 'n vae sambreelterm (Spielberger & Sarason, 1996:13).

Volgens Schwarzer & Schwarzer (1996:107) is werklike *cope* 'n fenomeen wat waargeneem kan word, hetsy deur introspeksie of deur observasie, en is *cope* dus kognitiewe- en gedragsuitinge om spesifieke eksterne en/of interne eise en konflikte wat as bedreigend getakseer word, te kan

hanteer. Hulle neem hierdie redenasie verder en meld dat *cope* varieer vanaf wat mense doen (slegs aksies) tot wat mense is (in terme van persoonlikheidstrekke). *Cope* dui dus op bewuste en rasionele handelinge en impliseer meer as bloot die bewussyn van bedreigings (Dewe, 2000:6). Hierdie benaderings sluit aan by die benadering van Lazarus (par. 3.3.2.), wat twee vorme van *cope* vermeld naamlik, wat hy noem probleem gefokusde *cope* en emosie gefokusde *cope* (Lyon, 2000:11). Schwarzer & Schwarzer (1996:115) beklemtoon die verskil tussen kognitiewe *cope* en kognitiewe taksering soos volg:

- Kognitiewe taksering van die veeleisende situasie is 'n noodsaaklike vereiste van inisiërende pogings om te *cope*.
- *Cope* hoef nie 'n suksesvolle aksie te wees nie, maar inspanning word vereis.
- Hierdie inspanning hoef nie uitgedruk te word in gedrag nie maar kan ook gerig word op kognisies.

Meeste teoretici beklemtoon gedurig die positiewe effek van probleemgefokusde *cope* en die negatiewe effek van emosiegefokusde *cope* op psigologiese uitkomste, terwyl emosiegefokusde *cope* nie noodwendig altyd en in alle omstandighede negatief hoef te wees nie (Schwarzer & Schwarzer, 1996:108-110). Oor die algemeen word vermyding as 'n *cope*-strategie byvoorbeeld as destruktief beskou (Carver, Scheier & Weintraub, 1989: 227). Vermyding in die werksopset word geassosieer met negatiewe affek. Dit is egter ook só dat emosioneelgefokusde *cope* of vermyding in bepaalde situasies effektief kan wees om met korttermynstressors te *cope* en emosionele balans te handhaaf. In sodanige omstandighede kan vermyding die individu 'n psigologiese blaaskans gee, en ook die geleentheid bied om van die konstante druk van die stresvolle situasie te ontsnap (Geldenhuys, 2003**b**:228; Bach, 2000:12; Carver et al., 1989:270). Probleemoplossingsaktiwiteite is egter steeds daarná nodig om die bedreiging te hanteer (Schwarzer & Schwarzer, 1996:110).

Dit is belangrik om vas te stel onder watter omstandighede en met watter tipe stressor daar ge*cope* moet word, omdat nie alle *cope*-vaardighede vir alle individue ewe veel, indien enige, verligting bring nie. Die spesifieke *cope*-patroon moet dus by die konteks van stressors sowel as die individu pas. Die effektiwiteit van *cope* met werkstres hang dus grootliks af van die konteks waarin spesifieke *cope*-vaardighede gebruik word, met klem veral op die beheerbaarheid van die werkstressor. Optimale tipes *cope*-vaardighede kan ook vir chroniese versus akute stressors

verskil, asook vir verskillende fases van 'n stresvolle situasie (Tennen & Affleck, 1996:151). Dit is ook dikwels vir individue moeiliker om met probleme en stres in die werksopset te *cope*, as met stresvolle gebeure wat buite die werksopset plaasvind. Die inherente beperkinge binne die werksomgewing beperk die individu se reeks beskikbare en aanvaarbare *cope*-response en gedrag, en so ook die individu se beheer om die stressor direk te modifiseer (Schwarzer & Schwarzer, 1996:109). Lazarus & Folkman (1984) sit voormelde beredenerings voort as "constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage spesific external or/and internal demands, that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person" (Shafer, 2000:292).

4.3.2 Interaksionele model van Lazarus & Folkman

Lazarus & Folkman se benadering word beskou as die digotome klassifisering van *cope* wat deur die meeste navorsers gebruik of aangepas word (Stapelberg, 1999:48; Porter & Stone, 1996:133). Eenvoudig gestel ontstaan *cope* met die kognitiewe insette van die individu om psigologiese stres te beheer (Dewe, 2000:8). Shafer (2000:292) sluit hierby aan en wys daarop dat die individu voortdurend moet reageer op 'n verskeidenheid toestande en eise, en dat *cope* dus 'n voortdurende, dinamiese, interaksionele proses is. Lazarus & Folkman omskryf die twee hooftipes *cope* soos volg:

- **Probleemgefokusde *cope*** word aangewend wanneer 'n individu meen dat hy iets aan die probleem of uitdaging sal kan doen (Schafer, 2000:295; Porter & Stone, 1996:133). Probleemgefokusde *cope* bestaan uit pogings wat aangewend word om toestande, wat as 'n bron van stres ervaar word, te hanteer of te verander. Dit sluit in om die probleem te identifiseer en te verstaan, en dan moontlike oplossings te probeer uitwerk. Hierdie wyse van *cope* kan na buite of na binne gerig wees. Na buite gerigte *cope*-vaardighede het ten doel om die situasie of ander se gedrag te verander, terwyl na binne gerigte *cope*-vaardighede pogings is om eie houdings en behoeftes te heroorweeg en om nuwe vaardighede en response aan te leer (Terry & Callan, 2000:263).
- **Emosiegefokusde *cope*** word gewoonlik aangewend wanneer die individu die belewenis het dat 'n probleem of bedreiging buite sy beheer is. Emosiegefokusde *cope* bestaan uit pogings wat aangewend word om stresvolle emosies te reguleer deur die gebruik van meganismes wat direkte konfrontasie met die stressor vermy (Schafer, 2000:295, 239; Cassidy, 2001:102-104; Kruger, 2000:11). Dit sluit vaardighede in soos fisieke oefening, meditasie en uitdrukking

van gevoelens en om sosiale ondersteuning te soek (Bach, 2000:32).

Onderskeid tussen slegs probleem- en emosiegefokusde *cope*-vaardighede is egter 'n oorvereenvoudiging; komplekser patrone van *cope*-vaardighede kan onderskei word (Cassidy, 2001:125, Bach, 2000:32). Die *cope*-proses gaan hand aan hand met die evaluering (taksering) van die situasie. Lazarus & Folkman (1984) beskryf twee soorte taksering naamlik primêre en sekondêre taksering. Wanneer 'n persoon gekonfronteer word met 'n situasie wat gevaar of spanning kan veroorsaak, behoort die persoon homself eers af te vra of hy in gevaar is, en of dit die moeite werd is om homself oor die situasie te ontstel. So 'n proses staan bekend as primêre taksering (Cassidy, 2000:86, 102; Kruger, 2000:10). Primêre taksering het dus te doen met die mens se fisieke en psigiese gesondheid en welsyn. Primêre takserings word gekenmerk deur subjektiwiteit en individualisme. Daarom sal geen twee persone onder dieselfde omstandighede dieselfde taksering van die situasie maak nie. Dit kan dus ook beskou word as die resultaat van 'n persoon se persepsie van die situasie, en sal 'n uitwerking hê op die individu se sekondêre taksering en gepaardgaande gedrag (Cassidy, 2001:104; Schafer, 2000:295).

Sodra 'n persoon bepaal het dat daar gevaar is, sal hy homself eerstens afvra of daar iets is wat daaraan gedoen kan word, en indien wel, wát gedoen kan word. Dit staan bekend as sekondêre taksering van 'n situasie (Schafer, 2000:293). Tweedens sal die individu, sodra hy die persepsie het dat die situasie gevaar inhou, maar dat hy niks daaraan kan doen nie, waarskynlik meer emosionele of kognitiewe *cope*-vaardighede benut. Die persoon wat die situasie primêr takseer as bedreigend maar binne sy beheer, sal meer aktiewe vaardighede kies, aangesien so persoon sal poog om beheer oor die potensiële bedreiging te verkry (Terry & Callan, 2000:263; Cassidy, 2001:117). Ten derde sal 'n persoon wat voel dat die situasie geen bedreiging of ongemak inhou nie, totaal ander, waarskynlik meer passiewe vaardighede benut (Kruger, 2000:10). Dit is duidelik vanuit die bogenoemde inligting dat die primêre taksering van die situasie baie subjektief is en 'n effek gaan uitoefen op die sekondêre taksering, met gepaardgaande gedrag. Dit sou dus sinvol wees om vir persone die vaardigheid aan te leer om hul primêre taksering aan die realiteit te meet, ten einde 'n meer objektiewe en konstruktiewe *cope*-vaardigheid te benut (Terry & Callan, 2000:263; Cassidy, 2001:117).

'n Verdere aspek wat ook uitgeklaar moet word waar dit gaan oor taksering, is die onderskeid

tussen *selfblaam* en *selfverantwoordelikheid*. Uit die literatuur kom dit duidelik na vore dat persone wat hulself blameer vir negatiewe uitkomste en situasies, meer ongelukkig voorkom, minder aanpasbaar is, en meer depressief is. Sulke persone neem 'n passiewe houding in en bestee al hul energie op selfblaam, sonder om enige konstruktiewe verandering aan hul omstandighede of gedrag te maak (Schafer, 2000:365-369). Daarteenoor is *selfverantwoordelikheid* wanneer 'n persoon homself nie verwyt en blameer vir ongelukkige voorvalle in hul lewens nie. Gepaardgaande daarmee sal so 'n persoon waarskynlik 'n sin vir selfdoeltreffendheid ontwikkel en aandag gee aan die ontwikkeling van sy vermoëns en vaardighede. Innerlike lokus van kontrole is ook hoër by sulke persone. Sulke persone sal waarskynlik meer bruikbare *cope*-vaardighede kies (Rosenbaum, 2000:51-67).

4.3.3 Multidimensionele benadering van *cope*

Amirkhan (1990:1068) se multidimensionele benadering kan beskou word as 'n uitbreiding en verfyning van Lazarus & Folkman se interaksionele model. Hierdie benadering verreken die feit dat elke individu beskik oor 'n "arsenaal van vaardighede om met stres te *cope*" en is 'n tree nader aan die holistiese beskouing tot *cope* soos vervat in die metabenadering (par. 4.3.5.). Dit toon ook raakpunte met Carver en medewerkers se benadering tot *cope*, soos bespreek in par. 4.3.6. Amirkhan onderskei drie hoof *cope*-vaardighede, naamlik probleemoplossing, soeke na Sosiale Ondersteuning, en vermyding (Cassidy, 2001:124). Amirkhan het na aanleiding van faktorontleding vermyding as 'n aparte *cope*-vaardigheid onderskei en al die ander vaardighede in twee groepe gerangskik, naamlik Probleemoplossing en Soeke na Sosiale Ondersteuning (Jordaan & Jordaan, 2000:811). Amirkhan se navorsing is gelei deur die geloof dat daar 'n middeweg tussen die deduktiewe en induktiewe benaderings gevind kan word. Hierdeur het Amirkhan daarin geslaag om 'n meetinstrument saam te stel vir *cope*-dimensies, wat uit die algemene vaardighede vir streshantering by die mens bestaan en wat terselfdertyd ook omvangryk toepaslik én sensitief is vir die individuele responsvariasies (Bach, 2000:34).

Hobfoll en medewerkers (Freedy & Hobfoll, 1995:173, 340, 360) kritiseer tradisionele *cope*-modelle met die argument dat hulle nie geslags- en kultuurbillik is nie. Hulle kritiek word gebaseer op die feit dat westerse, manlike *cope*-style as 'n norm gebruik word. Die aanvanklike twee-as model van *cope* is 'n alternatiewe, strategiese benadering tot *cope*, en is gebaseer op 'n

aanname vanuit die persoonlikheidsnavorsing dat gesonde *cope* aktief en prososiaal is. Die twee asse is die aktiewe/passiewe en prososiale/antisosiale dimensies van *cope*. Om die model meer kultuurbillik te kry, word 'n derde as bygevoeg wat die direkte/indirekte aspekte van sosiale transaksies weergee. (Vergelyk Figuur 4.3) Die drie asse verteenwoordig dimensies van algemene *cope*-vaardighede, en nie spesifieke gedragsvorme of *cope*-vaardighede nie. Hobfoll se groep fundeer die direkte/indirekte as op hipoteses dat sommige kulture (byvoorbeeld Swart, Japannese of Amerikaanse Afrikane) meer waarde heg aan indirekte aksies. In sodanige kulture word direkte aksie nie geneem om iemand te bevoordeel of te benadeel nie. Deur egter die omgewing te manipuleer kan dieselfde doel bereik word as wanneer direkte aksie geneem word. Vanuit Jordaan & Jordaan (2000:395) se beredenering dat heuristiek dui op die benadering om deur logiese redenering stap vir stap tot die ontdekking van waarhede te kom, voorsien hierdie model 'n heuristiese raamwerk waarbinne *cope* verstaan kan word. Dit beklemtoon dat *cope* dikwels in 'n sosiale omgewing plaasvind. Die outeurs van die model motiveer hierdie aanname soos volg:

- Meeste lewensstressore is interpersoonlik van aard, of het 'n interpersoonlike komponent.
- Selfs individuele *cope*-response het 'n potensiële sosiale komponent.

Die *cope*-handeling vereis dikwels interaksie met ander mense.

In die lig van die model kan probleemgefokusde *cope* soos geformuleer deur Lazarus & Folkman (par. 4.3.2.) en aktiewe *cope* soos geformuleer deur Carver et al. (par. 4.3.6.), prososiaal of antisosiaal wees, terwyl sekere emosioneelgefokusde *cope*-vaardighede weer baie aktief en prososiaal kan wees. Vermyding kan asosiaal (in terme van die vermyding van mense) of antisosiaal (in terme van passiewe aggressiewe gedrag) wees (Stapelberg, 1999:44-46, Claassens, 1996:25).

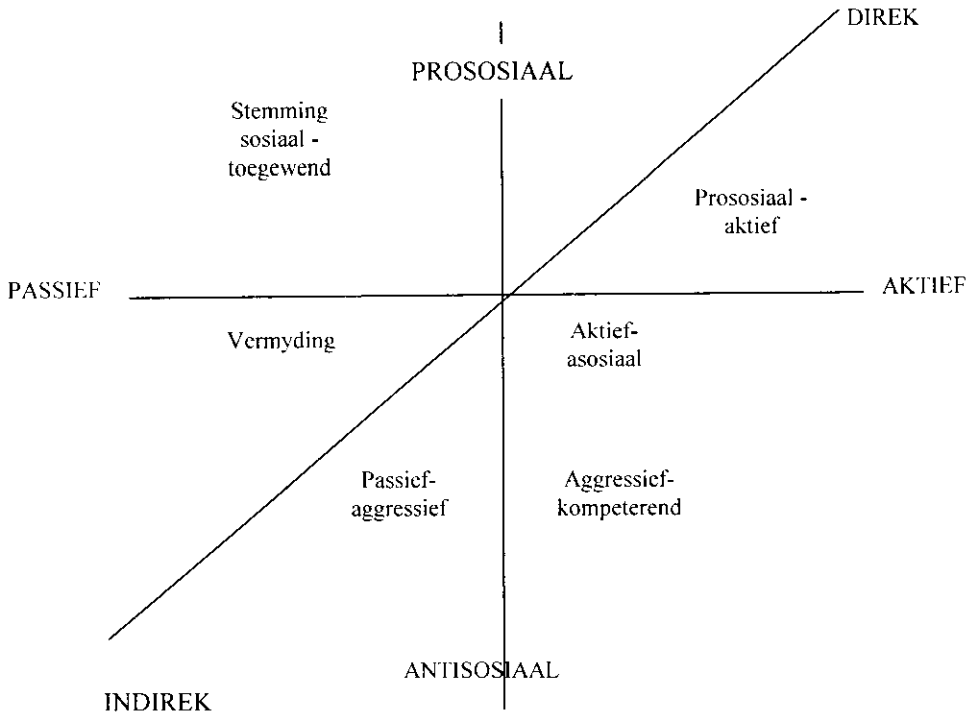


Fig. 4.3: Hobfoll en medewerkers se Multi-as *cope*-model (Stapelberg, 1999:45).

4.3.4 Moos se heuristiese model

Moos en sy medewerkers, Holahan, Swindle, en Schaefer, het 'n breë heuristiese model gekonseptualiseer waarin die verbande tussen omgewingstressore, sosiale bronne, persoonlikheidsfaktore, akute lewensgebeure, *cope*-response en psigologiese welsyn prakties verduidelik word. Dit is 'n transaksionele model wat hipotetiseer dat *cope*-response beïnvloed word deur akute lewensstressore en sosiale bronne (omgewing), persoonlike eienskappe, en lewenskrisisse.

Volgens die heuristiese benadering neem die individu die aksiestappe wat die meeste waarskynlikhede vir sukses vir hom inhou (Jordaan & Jordaan, 2000:395). Hierdie benadering is gebaseer op

- begrip vir die probleem,
- vorige ervaring, en
- intuïsie van wat die beste optrede behoort te wees (Jordaan & Jordaan, 2000: 401).

Die beïnvloeding is wederkerig, vandaar die transaksionele aard van die model (Stapelberg, 1999:41; Jordaan & Jordaan, 2000:395).

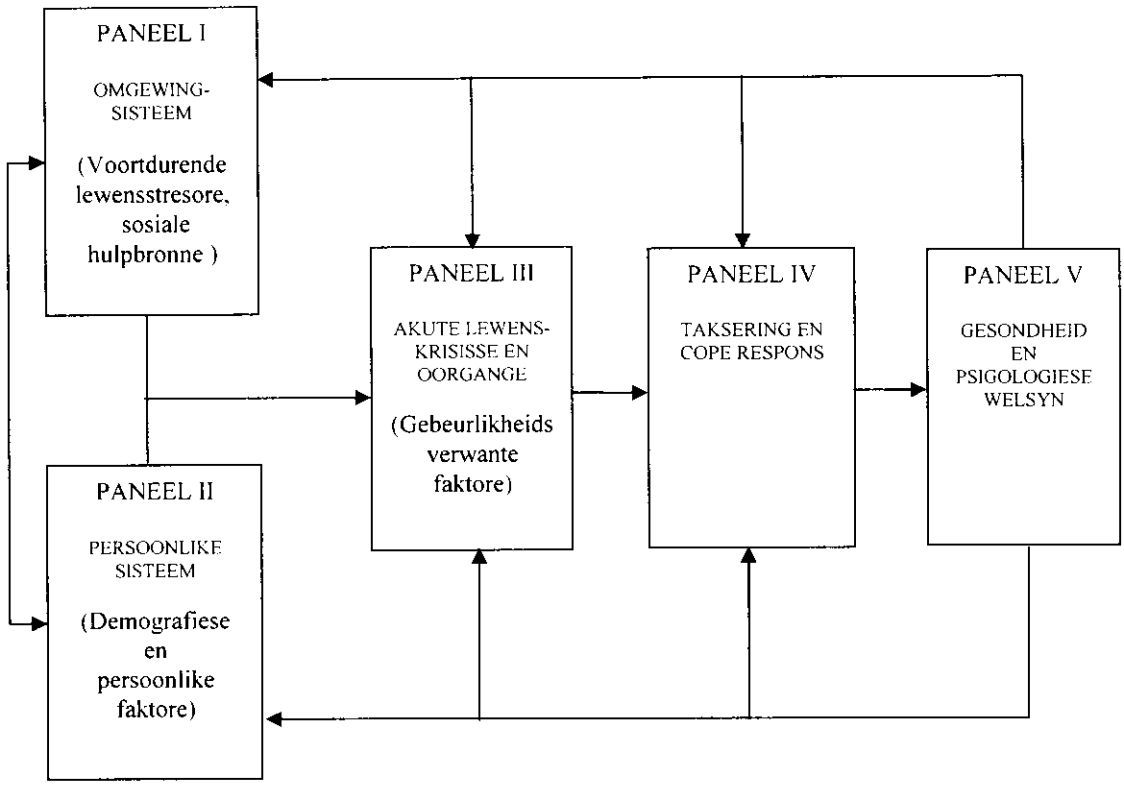


Fig. 4.4: Moos se Heuristiese model (Stapelberg, 1999:41)

Die volgende aspekte aangaande die model word kortliks uitgelig:

Paneel I van die diagram verteenwoordig die omgewingsisteem. In hierdie sisteem het voortgaande lewensstressore en sosiale bronne 'n invloed op die moraal en aanpassing van die mens, en kan dit kliniese probleme veroorsaak en/of beïnvloed.

Paneel II verteenwoordig die individu se persoonlike sisteem wat demografiese en karaktereienskappe van die persoon en persoonlike bronne insluit. Met persoonlike bronne word selfvertroue, kognitiewe vermoëns, persoonlike verhoudings, aspirasies en vorige krisis- en *cope*-ervaring bedoel.

Paneel III verteenwoordig akute lewenskrisisse asook verandering in die persoon se omgewing en lewensverloop.

Paneel IV fokus op die individu se taksering van 'n situasie en die gevolglike *cope*-response.

Paneel V verteenwoordig die uitkoms in terme van die mate van gesondheid en psigologiese welsyn. Gesondheid en psigologiese welsyn word beïnvloed deur faktore weergegee in die vorige vier panele, en beïnvloed op sy beurt weer dié in ander panele.

Die tweerigtingpyle in Figuur 4.4. dui aan dat die proses transaksioneel is, en dat wederkerige terugvoer enige tyd kan plaasvind. Die model hou dus rekening daarmee dat individue beïnvloed kan word deur lewensstressore, maar voorsien ook dat hulle dit self kan veroorsaak. Die verskil tussen lewensstressore, sosiale hulpbronne, aktiewe lewenskrisisse, persoonlike faktore en *cope*-response word beklemtoon deur dit in verskillende panele te plaas (Stapelberg, 1999:41-43).

4.3.5 Metabenadering

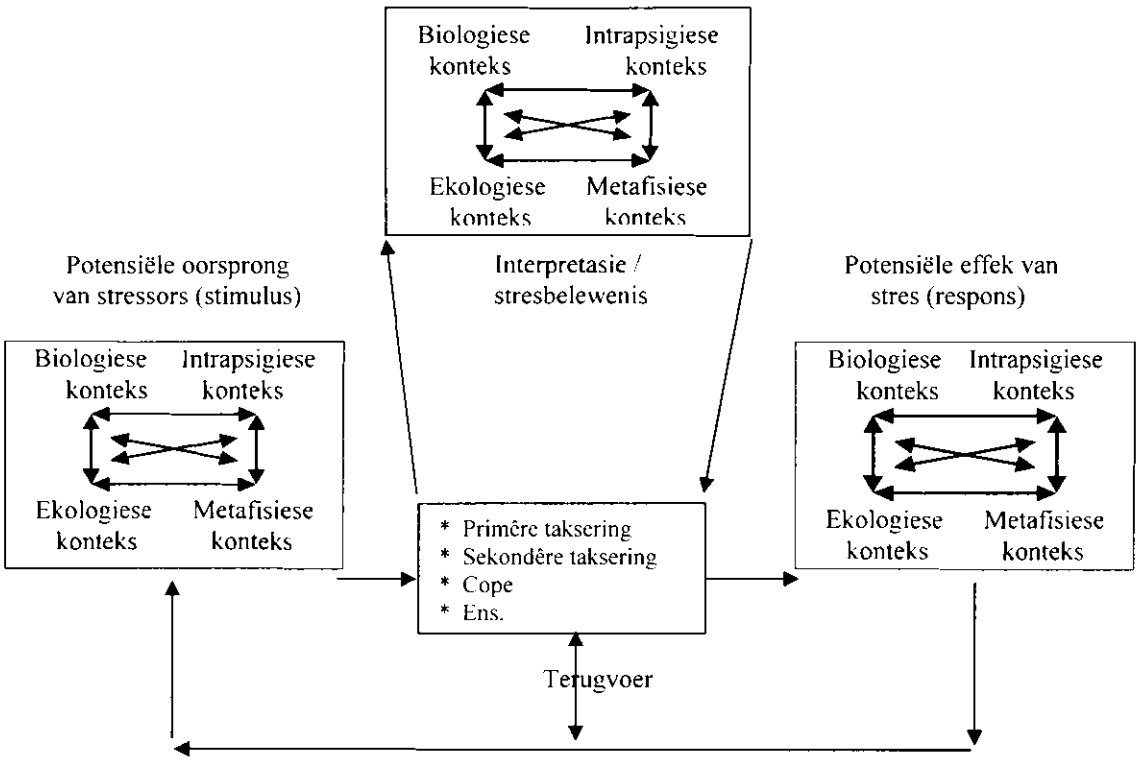


Fig. 4.5: Die metabenadering tot stres en *cope* (van Kirsten, 2001:104)

'n Substansiële verfyning van die holistiese beskouings, tot nou toe verreken, lê opgesluit in die metabenadering. Die metabenadering verreken al die teoretiese beskouinge tot hiertoe vermeld, en benader *cope* dan holisties, met die benadering dat die biologiese, intrapsigiese, ekologiese, en metafisiese kontekste elkeen 'n vername rol speel in die verstaan en/of hantering van die individu se belewenisse. Elke konteks, en selfs die kleinste deeltjie daarvan word analities van die ander

onderskei, maar kan slegs ten beste verstaan word binne konteks van die geheel, soveel só dat 'n verandering aan een deeltjie verskeie invloede het op die ander, en veral op die geheel (Bergh, 2003**d**:290; Jordaan & Jordaan, 2000:39,549; Schafer, 2000:16-21, 56; Kirsten, 2001:104). Die metabenadering beklemtoon die multiprofesionele aard van *cope* waarna verwys is in par. 4.2.

Volgens die metabenadering beleef die liggaam die kollektiewe invloed van verskillende stressors (linkerkant van fig. 4.5.), trouens, het die stressors kollektief 'n invloed op die mens. Hierdie stressors beïnvloed die mens in totaliteit (regterkant van fig. 4.5.). Hierdie effek word egter beïnvloed deur die individu se taksering van die stressors wat ook 'n holistiese taksering is. Ook word die belewenis van die stressors en hulle effek beïnvloed deur die *cope*-vaardighede en *cope* hulpbronne, wat op hulle beurt ook in totaliteit verreken moet word (boonste deel van fig. 4.5.). Die potensiële bronne van stres, die taksering van die stressors, die effek van die stressors en die *cope*-vaardighede moet elk holisties verreken word, maar ook met inagneming dat hulle almal interaktief en intra-aktief is.

Met die metabenadering as oriëntasie word vervolgens oorgegaan na Carver en medewerkers se model waarmee die psigologiese momente van *cope* matematies uitgedruk en vertolk kan word.

4.3.6 Statisties analitiese benadering van Carver en medewerkers

Carver, Scheier & Weintraub (1989) identifiseer veertien *cope*-strategieë naamlik aktiewe *cope*, beplanning, onderdrukking, weerhouding, soeke na sosiale steun vir praktiese redes, soeke na sosiale steun vir emosionele redes, positiewe herinterpretasie en groei, aanvaarding, godsdiens, emosionele ventilasie, ontkenning, gedragsonttrekking, verstandelike onttrekking en gebruik van verdowingsmiddels (Kruger, 2000:11). Hierdie outeurs baseer hulle model van *cope* op Lazarus & Folkman (par. 4.3.2) se konseptualisering dat die belewing van stres 'n transaksionele proses tussen die individu en die situasie is. In hierdie opsig word die beginsels van metabenadering (par. 4.3.5) ook onderskryf. Die individu se taksering van die stressor het 'n groter invloed op die keuse van *cope*-vaardighede as wat die invloed van die objektiewe aard van die stressor is. *Cope* is dus nie refleksief of outomaties nie, maar wel die derde stap in die stresrespons (soos vermeld in par. 2.5.2.) en volg op primêre- en sekondêre taksering (par. 4.3.2). Tydens primêre taksering word die persoon bewus van die stressor en bepaal die mate van bedreiging aan die hand van

vorige ervaring en waardesisteme, soos ook die geval met die heuristiese model van Moos en medewerkers (par. 4.3.4.) (Jordaan & Jordaan, 2000:395). Sekondêre taksering volg wanneer 'n plan van aksie opgestel word om die getakseerde bedreiging so goed as moontlik te hanteer. Die hele *cope*-proses (van primêre taksering tot en met die uitvoering van 'n *cope*-strategie) word beïnvloed deur die mate waarin die persoon vertroue het dat doelwitte bereik kan word (Stapelberg, 1999:44).

Carver et al. (1989:272) onderskei met die veertien *cope*-vaardighede drie kategorieë *cope*-vaardighede naamlik probleemgefokusde, emosioneelgefokusde, en minder bruikbare *cope*-vaardighede. Tydens probleemgefokusde *cope* word *cope*-vaardighede in werking gestel wat daarop gerig is om die probleem op te los of om iets te doen sodat die bron van stres verander word. Tydens emosioneelgefokusde *cope* word daar gepoog om die emosionele ongemak wat ontstaan tydens die probleem te verminder of te verwyder. Minder bruikbare *cope*-vaardighede (bv alkohol en middelgebruik) is minder doeltreffend en volg op ernstige twyfel wat by die individu ontstaan dat hy sy verlangde doelwitte sal kan bereik. Die doel word nie meer nagestreef nie, en alle probleemoplossende pogings word gestaak, en dit het 'n negatiewe siklus tot gevolg wat aanleiding gee tot verdere belewenisse van hulpeloosheid, sowel as psigologiese en fisiese ongemak. In die lig van bogenoemde konseptualiseer Carver et al. probleemgefokusde *cope* (par. 4.3.6.1.) as die mees aanpassende *cope*-vaardighede wanneer die probleem van so aard is dat dit langtermyn implikasies het en daar daadwerklik iets aan die probleem gedoen kan word (Stapelberg, 1999:44). Emosioneelgefokusde *cope* (par. 4.3.6.2.) bestaan, maar is minder aanpassend, en word meestal gebruik in die geval van probleme met korttermyngevolge of situasies wat nie verander kan word nie (Carver et al., 1989:269).

Minder bruikbare *cope*-vaardighede (par. 4.3.6.3.) bestaan uit

- die fokus en ventilering van emosies op 'n impulsiewe en ongekontroleerde wyse, sodat
- geen pogings meer aangewend word om die probleem op te los nie,
- geestesonttrekking plaasvind waar oormatige slaap of fantasering gebruik word om alle gedagtes van die probleem af te lei, en
- alkohol en ander gewoontevormende middels misbruik word.

(Carver et al., 1989:269).

Voormelde beredenerings het die basis gevorm vir die ontwikkeling van 'n standaard vraelys om *cope*-vaardighede te meet, bekend as die COPE. Die COPE het 'n selfrapporteringsformaat waartydens persone moet rapporteer wat hulle meestal dink en doen wanneer hulle 'n stresvolle situasie beleef. 'n Vierpunt Likertskaal word gebruik wat wissel van 1 (ek doen dit normaalweg glad nie) tot 4 (ek doen dit meestal) (Carver et al., 1989**p**; Schwartzer & Schwartzer, 1996:122). Die vraelys is in Engels gestandaardiseer en derhalwe is die begrippe telkens in Engels gegee. Die volgende subskale word deur genoemde outeurs (Carver et al., 1989:267) onderskei:

4.3.6.1 **Probleemgefokusde *cope*-vaardighede** (Carver et al., 1989:267, 273).

- Aktiewe *Cope* / Active Coping (AC): dit is 'n aktiewe poging om die bron van die stres te verwyder, die effek daarvan te verminder of om die stressor te verminder.
- Beplanning / Planning (P): doelbewuste denke waartydens aksiestrategieë beplan en oorweeg word om sodoende die probleem so goed as moontlik te hanteer.
- Onderdrukking van Kompeterende Aktiwiteite / Suppressing of Competing Activities (SCA): hier word ander projekte of aktiwiteite tydelik opsy gesit sodat al die aandag aan die hantering van die huidige probleem geskenk kan word.
- Weerhouding / Restraint Coping (RC): in die geval van weerhouding as *cope*-vaardigheid wag die persoon vir die regte oomblik om probleemoplossend op te tree, en word impulsiewe of premature optrede vermy.
- Soeke na Sosiale Ondersteuning om Instrumentele redes / Seeking Social Support for Instrumental Reasons (SIR) – raad, hulp en inligting word ingewin om sodoende die probleem op te los.

4.3.6.2 **Emosioneelgefokusde *cope*-vaardighede** (Carver et al., 1989: 267, 273).

- Soeke na Sosiale Ondersteuning om Emosionele redes / Seeking Social Support for Emotional Reasons (SER): simpatie, morele ondersteuning en begrip word gesoek.
- Positiewe Herformulering en Groei / Positive Reinterpretation and Growth (PRG): dit is daarop gemik om die ontstellende emosies te hanteer en die stressor per sé word nie hanteer nie.
- Aanvaarding / Acceptance (A): die persoon aanvaar die stressor as realiteit. Hierdie strategie is veral nuttig wanneer die stressor nie verwyder kan word nie.

- Wend na Religie / Turning to Religion (TTR): die persoon wend hom na religieuse uitlewing om die stressor te hanteer en te verstaan. Die persoon vind vrede en troos nieteenstaande die situasie deur 'n verhouding met sy God.
- Ontkenning / Denial (D): ontkenning dui daarop dat die stressor as onwerklik beleef word en geen aktiewe pogings word aangewend om dit te hanteer nie.

4.3.6.3 Minder bruikbare *cope*-vaardighede (Carvet et al., 1989:267, 273).

- Fokus op en Ventilering van Emosies / Focus on & venting of emotions (VE): ventilering van emosies behels dat die persoon gevoelens uitleef wat rondom die stressor ontwikkel. Dit kan egter nadelig wees wanneer die bron van sosiale ondersteuning sodoende afgestoot word.
- Gedragsonttrekking / Behavioral disengagement (BD): dit volg dikwels op 'n gevoel van hulpeloosheid waartydens die persoon alle pogings om die stressor te hanteer, laat vaar.
- Geestesonttrekking / Mental disengagement (MD): in die geval van geestesonttrekking lei die persoon sy gedagtes van die stressor af deur middel van oormatige slaap of fantasering.
- Alkohol- en Middelgebruik / Alcohol- drug disengagement (ADE): die persoon gebruik alkohol of ander gewoontevormende middels as 'n ontvlugtingsroete. Hierdie metode van ontvlugting vind plaas wanneer die persoon nie die situasie kan hanteer nie.

4.3.7 Benadering vir hierdie studie

In hierdie studie word die volgende standpunte verreken as vertrekpunt tot die beredenering van *cope*.

- Alle lewensgebeure veroorsaak tot 'n meerdere of mindere mate stres. Dus moet stres gemoniteer word deur die individu self (Rice, 2000:32). Die eerste stap om te *cope* is dus om bewus te raak van stresmanifestasies (stresbelewenis) en om die moontlike bronne van hierdie stres te identifiseer.
- Die mens is in beheer van sy eie lewe, en dus in beheer van die manier waarop hy *cope*, beide fisiek en psigologies (Sapolsky, 2000:321). Doeltreffende *cope* verg dus 'n daadwerklike wilsbesluit.
- 'n Mens se effektiewe omgang met stressors is grootliks afhanklik van sy persoonlike lewensbeskouing. Die mens self kan besluit of hy besig is en of hy 'n vol lewe lei. Langenhoven het gesê "hy wat baie het om te doen en lief is vir werk het baie tyd" (Scannell.

1979:43; Schafer, 2000:293)

- Die mens kan self besluit om al sy kennis en vaardighede te fokus in basiese vaardighede ten einde suksesvol te kan *cope* met stres (Hayes, 1997:11; Schafer, 2000:293; Gruenberg, 1998).
- Stres is 'n multiprofessionele begrip, en eweneens is *cope* 'n multiprofessionele begrip. In hierdie studie word *cope* belig vanuit die opvoedkundige sielkunde.

Vaardighede om met stres te *cope* begin dus eerstens by 'n positiewe bewussyn van jou eie stresmanifestasies, soos veroorsaak deur verskillende stresfaktore. Dit gee gestalte aan Lazarus & Folksman se benadering van primêre taksering. Tweedens vind selfbeheer oor jou eie homeostase plaas. Dit behels selfbeheerde proses om stres wél toe te laat, maar met sorg dat stres nie buite beheer raak nie, en gee gestalte aan Lazarus en Folksman se benadering vir sekondêre taksering. Selfbeheer oor jou eie homeostase (om oormatige negatiewe stres te verminder) kan opgedeel word in 3 kategorieë naamlik

- direkte vaardighede wat gerig is om stressors te beheer,
- vaardighede wat vermoëns indirek beïnvloed (lewenstyl), en
- vaardighede wat verband hou met beskikbare hulpbronne

(Hancock, 1988:168-171). Hierdie drie kategorieë beliggaam Lazarus & Folksman se benadering van probleemgefokusde en emosiegefokusde *cope*-vaardighede. *Cope* is dus 'n stabiliserende faktor wat opvoeders kan help om psigososiale druk te hanteer gedurende stresvolle periodes (Reglin & Reitzammer, 1998:591). *Cope* word vir die doeleindes van hierdie studie gedefinieer as *die totaliteit van bewuste en rasionele handelinge wat deur departementshoofde van skole aangewend word om beheer te verkry oor faktore wat as stresvol beleef word deur:*

'n bewussyn van stresmanifestasies,

stressors te kontroleer,

'n gesonde lewenstyl te handhaaf, en

hulpbronne te bestuur (Dewe, 2000:6; Nieman, 1998:249-250; Plug et al., 1997:56), soos spesifiek vertolk aan die hand van die metabenadering. Hierdie vier komponente van *cope* staan nie in volgorde tot mekaar nie, maar staan wel in deurlopende wisselwerking met mekaar. *Cope* verwys dus na hoe 'n persoon met sy probleme omgang het in 'n poging om dit te oorkom, of om daaroor beheer te verkry, of om daarmee saam te leef. Dit is 'n komplekse proses wat persoonlike verhoudings, persoonlikheidseienskappe en situasies deurlopend verreken (Bergh,

2003**d**:290; Kirsten, 2001:104; Jordaan & Jordaan, 2000:39). Vervolgens word in par. 4.4 die eerste komponent van hierdie studie se benadering tot *cope* vermeld naamlik 'n deurlopende bewussyn van stresmanifestasies.

4.4 Bewuswording van eie stresmanifestasies

Dit is noodsaaklik om daarop te let dat die individu selfondersoek moet doen ten einde self vas te stel watter vorme van stresmanifestasies kom wel by hom voor, sodat 'n kennis hiervan ondersteunend sal wees vir die kontrole oor stressors, en om begrip te ontwikkel vir die noodsaaklikheid van lewensstyl sowel as hulpbronbestuur, as vaardighede om met stres te *cope*. Hoewel 'n verskeidenheid manifestasies van stres vermeld word, word dit uitdruklik gestel dat die manifestasies nie noodwendig vanweë stres per sé kan wees nie, en ook nie nét vanweë stres is nie. Opvoeders moet deurlopend noulettend wees vir die fisiologiese, fisieke en psigososiale manifestasies van hulle stres. Hierdie manifestasies is volledig bespreek in die vorige hoofstuk (par. 3.3.1 – 3.3.3), en dus sou 'n volledige bespreking van stresmanifestasies in hierdie hoofstuk onnodige duplisering in die hand gewerk het. Hulle word dus kortliks vermeld in par. 4.4.1 en 4.4.2.

4.4.1 Bewussyn van fisieke stresmanifestasies

Fisiologiese reaksies wat nie ontlaai nie, vind uiting in fisieke manifestasies (Svebak, 1991:226-227; Papenfus, 2000:120). Stresmanifestasie word fisiek die maklikste waargeneem deur die individu self, al weet hy dikwels nie wat hierdie manifestasies werklik is en wat dit vir die liggaam inhou nie (Papenfus, 2000:120). Wanneer die individu in akute stresvolle situasies beland, word 'n veg-of-vlugreaksie ingeneem. Hierdie reaksie van die liggaam vind spontaan plaas, ongeag of die bedreiging psigies waargeneem word. Ten einde die liggaam in staat te stel om fisiek te veg of vlug, versnel die hartklopspoed, spiere span, asemhaling word vinniger en vlakker en bloed word onttrek vanaf die maag en gekonsentreer by die brein. Hierdie manifestasies is dus 'n outomatiese priorisering van (primitiewe) liggaamsaktiwiteite wat die liggaam fisiek instaat stel om te veg-of-vlug (Schafer, 2000:78). Die hare kan selfs rys as 'n reaksie om die liggaam groter te laat vertoon (Engel, 1996:342). Wanneer 'n situasie in die huidige tydsgewrig as 'n bedreiging beleef word, ontstaan steeds 'n fisieke veg/vlugreaksie wat ondersteun word deur fisiologiese gereedmakingsaksies, al word hierdie reaksies slegs geïnisieer

deur psigologiese belewenis van bedreigings en nie fisieke bedreiginge nie. Dít verklaar hoekom die opvoeder in sy kantoor kan sit onder fisiek beskutte en beskermde omstandighede, maar fisieke distressimptome toon soos byvoorbeeld beweging van voete, gespanne skouers wat uiteindelik seer word, inmekaargespande hande, styfgekruisde bene, naelbytings, spanning van die kaakspiere, gebalde vuiste, ongemak in die uitskeidingsorgane, oormatige sweet, frons en droë mond (Schafer, 1996:112-113; Holcomb & Cheponis, 1994:8-9; Bradshaw, 1991). Hierdie fisieke reaksies is die produk van 'n groot verskeidenheid hormonale reaksies wat in werking tree, met die doel om die individu in staat te stel tot daadkragtige fisiologiese reaksie, maar skadelik en toksies is vir die liggaam indien die gereedmakingshormone nie vir hulle fisieke doel benut word nie, en die liggaam se chemiese balans versteur deurdat vlakke van spesifieke noodsaaklike chemiese stowwe verlaag word en selfs uitgeput word.

Fisieke stresreaksies word dus aanvanklik deur die individu waargeneem deur 'n keel wat toetrek, oogpupille vergroot, nek, bo-rug en skouers word seer, asemhaling verkort, hart pomp vinnig, spiere trek saam, vel koel af, en bloeddruk verhoog (Potgieter et al., 1997:75-80; Reichel, 1995:13-20; Netter et al., 1991:206; Schafer, 1996:73-74; Van Zyl, 1999**b**:11). Uiteindelik word spierpyne, hoofpyn, duiselig/lighoofdigheid, spysverterings/uitskeidingsprobleme, velprobleme, borskaspyne, koronêre probleme, allergieë, spierspasma, rumatiek, slaapversteurings, kroniese moegheid, bewerigheid, naarheid, gereelde verkoue en/of koorsblare verlaagde immuniteit, ongemak, tekens van diabetes, asma en rusteloosheid beleef (Schafer, 2000:112-166, Sapolsky, 2000:39-45, Papenfus, 2000:116, 155-159).

4.4.2 Bewussyn van psigososiale manifestasies van stres

Stres vind neerslag op die gedragsvlakke van die individu met verlaagde produktiwiteit, werkoholisme, gesindheidsveranderinge, huilerigheid, ongewone optredes, skaamte, skuldgevoelens, eetversteurings, ontvlugting, angs, afhanklikheid, aggressie, huweliksprobleme, paniekaanvalle sowel as spirituele versteurings wat tot uiting kom in gedragsimptome soos skrik vir alles, vroetel, drank- of dwelmmisbruik, skree/gil, gooi goed rond, vloek, slaan, bitterheid en senuweeagtige gewoontes soos naels byt, hare kou en voet tik. Stres manifesteer kognitief met geheueprobleme, konsentrasieprobleme, gedagtes wat dwaal, verstand wat toeslaan, verwardheid en gebrek aan humorsin (Sapolsky, 2000:34, 50; Schafer, 2000:125-132; Berry, 1999:66;

Bradshaw, 1991). Dit beïnvloed die individu se selfwaardegevoel wat eroderend inwerk op die opvoeder se werks-, gesins- en huwelikslewe (Craus, 1999:11; Shapiro, 1996:61). Aanhoudende stres kan ook 'n aanleidende faktor tot depressie wees (Thase, 2000:3; van Dyk, 1992:62). Met 'n bewussyn van stresmanifestasies, word vervolgens oor gegaan tot die volgende komponent van *cope* naamlik beheer oor stressors.

4.5 Beheermaatreëls oor bronne van onderwysstres

Stephen R. Covey (1997:40) haal Saint Francis se "serenity prayer" aan met "God grant me the serenity to accept the things I cannot change, the courage to change the things I can, and the wisdom to know the difference". Ten einde vas te kan stel watter stressors (sien hoofstuk 3) beheer oor uitgeoefen moet word, is 'n deeglike stresoudit vooraf noodsaaklik (Sutherland & Cooper, 2000:135; Van der Merwe, 2000:33-34; Williams, 1999:14). Hierdie is die tweede, maar dikwels die moeilikste stap in die proses om stres as probleem te identifiseer (Anon, 1996; Black, Newman, Harris-Hendriks & Mezey, 1997:40). Die stresoudit moet aspekte soos

- die spesifiekheid van 'n stressor,
- assesering van die kortermyn- sowel as die langtermyngevolge van die stressors,
- maniere om die negatiewe te verminder ten einde rasionele denke te beskerm,
- die oorweeg van moontlike alternatiewe aksies vir verskillende stressors.
- uitklaring en besluitneming oor *cope* doelwitte en intensies, en
- beplanning en uitvoering van geselekteerde aksiestappe

deeglik vooraf verreken (Boekearts, 1996:479; Black et al., 1997:40). Die departementshoof as bestuurder moet te alle tye benewens die stressors wat op homself 'n invloed het, ook stressors van sy personeel in ag neem (Thomson et al., 1994:152). Om stresbronne sover moontlik te beheer beteken dat hy deurlopend die aard van die probleem moet vasstel, poog om moontlike uitkomste van verskillende opsiekeuses te antisipeer, die dienslikheid van geprojekteerde uitkomste evalueer, en kriteria vasstel vir die evaluering van gevolge (Allen, 2000**b**:5).

'n Verskeidenheid weë kan gevolg word om stressors te benader. Nie een manier is egter beter of ondergeskik aan 'n ander nie, en gedurende die proses van *cope* kan die individu selfs oorbeweeg van een manier na 'n volgende (Cockburn, 1996:10-14). Geen stresbron kan verreken word sonder inagneming van al die individu se bestaanskontekste (biologies, intrapsigies, ekologies en metafisies) nie. Eweneens staan 'n enkele stresbron nie geïsoleerd van ander stresbronne,

vaardighede en maniere van die individu om met stres te *cope*, die verskillende manifestasies van stres, die effek van stres op die mens, en die effek van stres op die skool en die onderwysstelsel nie (Jordaan & Jordaan, 2000:552; Rice, 1992:116). Elke ding wat die individu sien, hoor, proe, ruik en beleef kan 'n bron van stres wees. Enigiets wat die mens in sy normale funksionering beïnvloed kan 'n bron van stres wees. Dit beteken ook dat denke, geheue, begeertes en drome almal faktore kan wees wat tot stres bydra (Lyon, 2000:3; Basson, 1999:50).

Die verskillende teorieë met betrekking tot stres wys duidelik dat *stres, sowel as sy bronne*, nie konkrete, tasbare en onveranderlike entiteite is wat maklik waargeneem en beskryf kan word nie (Key et al., 1999; Zeidner & Endler, 1996:3). Tog kan 'n stressor akute, kroniese of herhaalde veranderinge in die homeostase van 'n mens veroorsaak. (Brits, 1995:37; Holcomb & Cheponis, 1994:16). Vir doeleindes van hierdie studie is die bronne van werkstres in vier kategorieë verdeel wat elkeen afsonderlik aandag geniet in hoofstuk 3, en dus hier net vermeld word:

- Die opvoeder self: die individu word dikwels belemmer in sy normale funksionering deur faktore wat eie is aan homself (die self), soos byvoorbeeld lewensprobleme/irritasies, ouderdom, geslag, geslagsoriëntasie, fisieke ongesteldheid, fisieke onfiksheid, emosies, persoonlikheid, selfbeeld, gebrek aan prestasie/selfgelding, wedywering, invloed van Maslow se behoeftehierargie, huwelikstaat/status, afhanklikheid, verkeerde eetgewoontes, oneffektiewe slaapgewoontes en wanbalans tussen huis en werk.
- Werksomgewing: opvoeders word gekonfronteer met struikelblokke soos byvoorbeeld tydsdruk, verandering, werkseise, bestuurstyl, roleise, roloorlading, rolkonflik, rolonsekerheid, werkonsekerheid, verantwoordelikhede, beperkte besluitnemingsmagte, onderwys as 'n vaste loopbaan, onderwys as 'n begeleidingsfunksie, interpersoonlike verhoudinge, onderwysers se persepsies, leerlinggedrag, multikulturele situasie, te min begrip vanaf ouers en gemeenskap, gebrek aan erkenning, en beperkte hulpbronne en steunstelsels.
- Bestuursomgewing: beleidsbesluite wat buite beheer van die opvoeder en selfs die skoolbestuur is soos politieke besluitneming, uitfasering van gedifferensiërde onderwys, en wetsbeperkinge oor dissiplinehantering.
- Gemeenskap: eweneens is faktore soos verandering, finansies, onsekerheid, tydsdruk, kroniese omgewingstres, algemene daling in standaarde, en verhoudings remmend vir die onderwys.

In soverre bovermelde stresbronne 'n invloed het op die departementshoof en sy funksionering, moet hulle een vir een geïdentifiseer word ten einde maatreëls om hulle tee te werk te kan toepas. Met 'n bewussyn van stresmanifestasies, en 'n oortuiging om soveel moontlike beheer te verkry oor stressors, word oorbeweeg vanaf probleemgefokusde *cope* na emosie gefokusde *cope* en word vervolgens aandag gegee aan die individu se lewenstyl as een indirekte maatreël om met stres te *cope*.

4.6 Lewenstyl as maatreël teen stres

Vroeëre stresmodelle het hoofsaaklik op twee dimensies van menswees gekonsentreer naamlik die fisieke en die psigiese. Navorsers het egter meer en meer tot die besef gekom dat stresnavorsing nie tot bepaalde dissiplines beperk kan word nie, maar dat die begrippe stres en *cope* multiprofesioneel en multidimensioneel benader moet word (Kirsten, 2001:104; Swart, 1995:3; Jordaan & Jordaan, 2000:541-569, 597). 'n Gesonde lewensstyl, as 'n *cope*-vaardigheid, is dus 'n holistiese siening van menswees, wat gerig is op die selfhandhawing van die ewewig en stabiliteit van die liggaamsprosesse, om optimale funksionering te verseker (McAlarney, 2003:5; Davies et al., 2003:69; De Jesus & Conboy, 2001:132; Plug et al., 1997:147). Die bereiking van hierdie ideaal van 'n optimale lewensstyl, word weliswaar beïnvloed deur omgewingsinvloede, maar berus uiteindelik hoofsaaklik op die individu se eie wilsbesluite ten opsigte van oefening, voeding, slaap, ontspanning en so meer (Bowser, 2000; Anon, 1999**a**:16-17; Edwards, 1997; Bishop, 2001:6). 'n Gesonde lewenstyl berei nie net die weg vir die afwesigheid van die simptome van stres en siektes nie, maar 'n balans tussen fisiologiese, fisieke, psigologiese en beroepsgesondheid (Van der Merwe, 2000:61-62). 'n Verskeidenheid, mees algemene fasette van 'n opvoeder se lewenstyl wat stresbelewenis kan teenwerk, word nou bespreek.

4.6.1 Gesinslewe

Getroude opvoeders, veral dié met kinders, het 'n voorsprong bo hul ander kollegas om met stres te *cope* (Byrne, 1999:20; de Heus & Diekstra, 1999:280). Veral binne die huwelik kan sinvolle gesprekvoering, wedersydse respek en bewusmaking van ondersteuningsvaardighede en ander steunstelsels nuttig wees. Sodoende kan enige situasie in die huwelik wat 'n stressor was, omgeskakel word na 'n *cope*-situasie (Jordaan & Jordaan, 2000:6; Greenglass, 2000:96; Bergh, 2003i:434). Dit is belangrik om ook onderskeid te maak, en die onderskeid te handhaaf, tussen

die verskillende rolle wat daagliks vervul moet word naamlik eggenoot en ouer/voog in die huis, sportafrigter op die sportveld, onderwyser in die klassituasie en bestuurspersoneellid (Cockburn, 1996:147; Greenglas, 2000:91; Prinsloo, 2003**a**:146). Hierdie rolle kan mekaar komplimenteer en moet mekaar nooit opponeer nie. Die ideaal is dat 'n mens werk om te kan lewe, nie lewe om te kan werk nie (Schreuder & Theron, 1997:9; Schafer, 1996:336). Die opvoeder kan deur die handhaaf en uitbou van gesinsverhoudinge werkstres indirek hanteer deur hom fisiek en psigies emosioneel af te sluit van sy werk, terwyl hy sy gesin waardeer en sy gesin hom waardeer. Om deel te wees van 'n gelukkige, gebalanseerde gesin is 'n genadegawe wat gekoester moet word. Dit bring balans en harmonie (Storm, 2004:6). Gesinne wat gereeld met mekaar praat, saam eet en saam allerlei dinge doen is baie minder blootgestel aan die verskeidenheid negatiewe samelewingstendense wat die mens se bestaan bedreig (Beukes et al., 2003:19). Waar van toepassing, moet die nadelige uitwerking wat gesins- en huwelikskonflik en/of egskeiding op effektiewe funksionering kan hê (Stanfield, 1996:5), met berading hanteer word (Bergh, 2003i:434).

4.6.2 Ontspanning/afleiding

Ontspanning fokus die brein weg van probleme af, terwyl die onderbewussyn die geleentheid gebied word om persepsies te orden tot moontlike probleemoplossings, terwyl die liggaam fisiologies kan stabiliseer (Pollatsek & Rayner, 1999:363). Ontspanning kan gekombineer word met 'n gesonde gesinslewe, veral wanneer almal se gemeenskaplike belange saam uitgeleef word. Daar is 'n verskil tussen haastig wees en om gejaagd te wees. Tyd moet berekend voorsien word om dinge gemaklik te neem. Elke mens moet genoeg tyd spandeer aan stokperdjies wat hy geniet. Vakansies moet geneem word. Werksure moet gekontroleer word. Ontspanning kan gekombineer word met fisiologiese oefeninge soos stap, swem, bergklim en fietsry, of sommer net 'n lekker geselsgeleentheid (Berry, 1999:66; Cherniss, 1995:91; Bradshaw, 1991; Dryden, 1995:160; Walton, Schneider, Nidich, Salerno, Nontstrom & Merz, 2002:116).

4.6.3 Slaap/rus

Rus word deels gekombineer met ontspanning/afleiding (soos in par. 4.6.2.) maar verg ook 'n konstante en gebalanseerde kwota van slaap. Om hard te werk, en om dan te rus van daardie werk, is 'n opdrag van God. Trouens, God het dit self aan ons voorgeleef: ses dae het Hy gewerk

en die sewende dag het Hy gerus (Verwysingsbybel, 1998:391).

Albert Einstein het gereeld elf ure per nag geslaap en Kelvin Cooludge twaalf ure, terwyl die Britse uitgewersbaron Robert Maxwell met slegs vier ure slaap per nag op ouderdom sewentig steeds baie aktief was (Schafer, 2000:350). Meeste volwassenes funksioneer op hul beste met agt ure slaap per vier en twintig uur dag. Hierdie is egter 'n gemiddelde syfer wat wissel van mens tot mens asook van omstandigheid tot omstandigheid (Schafer, 2000:352). Dit is belangrik dat elke opvoeder afsonderlik vasstel hoeveel kwaliteit ure slaap hy as individu nodig het, om daarvoor konstant voorsiening te maak in sy dagbeplanning (Schafer, 2000:351, 165; Jordaan & Jordaan, 2000:206).

Vaste en gereelde slaaproetine is uiters belangrik. Daarby moet die dagprogram sover moontlik aanpas by normale liggaambioritmes wat slaap ten minste gedurende 22h00 en 04h00 handhaaf. Te min slaap is nadelig vir die mens. Eweneens is te veel slaap ook nie goed vir die liggaam nie. Ontspanningstegnieke en gevestigde gewoontes die laaste vyftien tot dertig minute voor slaaptyd, slaapkongruente eetgewoontes, voorsorg teen moontlike onderbrekings van 'n nagrus, en 'n positiewe siening jeens slaap is noodsaaklik vir 'n goeie nagrus (Schafer, 2000:352, Haven et al., 1996:573). Met 'n slaapsessie wat al sy normale siklusse deurloop, kry die liggaam geleentheid om fisiologies te herstel en selfs voor te berei vir 'n volgende dag se harde werk. Psigologies skep slaap geleenthede van kognitiewe herstrukturering, wat geleentheid bied tot beter visionering en insig, kortom 'n beter verstaan van die lewe en lewenstendense (Hardcastle, 1999:564; Stufflebeam, 1999:638; Buckner & Petersen, 1999:414).

4.6.4 Selfkennis

Geen realiteit is moontlik sonder die menslike perspektief daarvan nie (Van Leeuwen, 1999:266; Claassens, 1996:14). Daarom is dit die mens se interpretasie van stressors, en nie die stressors self, wat stres veroorsaak (Bergh, 2003**h**:401; Sapolsky, 2000:2-4). Die mens is tot 'n groot mate daartoe in staat om sy interpretasie van stressors te beheer (Schafer, 2000:222), en moet dan ook realisties wees oor sy eie vermoëns, ten einde hom in staat te stel om te "buig sonder om te breek" (Gruenberg, 1998; Schafer, 2000:452). Selfkennis oor die voorkoms, intensiteit, tydsduur en invloed van faktore soos emosionele opwekking, dag/nag oriëntasie, blootstellings aan natuurlike

ultra violetstrale, werk/rus siklusse, etenstye en teetye, spysvertering en uitskeiding, en hormonale siklusse (veral by vroue) vorm die basis van selfbeheer oor en selfbestuur van kognisies, emosies en liggaamshomeostase (Bergh, 2003**f**:349; Bergh, 2003**g**:464; Schafer, 2000:204; Wiesinger, 2000:93; Haven et al., 1996:2). Mense kan maklik twyfel oor hul vermoëns, en situasies as bedreigend beleef (Brouwers & Tomic, 2000), terwyl hulle realisties 'n eiewaarde behoort te bepaal, en daarin moet glo (Brownell, 1997:77). Selfkennis kan help met die kommunikasie en die kweek van deursettingsvermoë. Die individu moet altyd die beste verwag en self algehele selfverantwoordelikheid aanvaar. Hy moet die moed van oortuiging ontwikkel en 'n gelukkige gemoed kweek (Van Deventer, 2003**c**:96; Turner, 1998:123-128; Mathews & Wells, 1996:576). Elke mens het egter die wilsbesluit van selfbeheer oor sy lewe (Cranwell-Ward, 1990:1), om toe te gee op die regte tye en nie te veel verantwoordelikhede te neem nie (Cesarone, 1999:318). Besluitneming gegrond op die nodige selfkennis stel die mens in staat om sy selfvertroue te bou, frustrasies te flous, en deernis, vergifnis en begrip te ontwikkel.

4.6.5 Besluitneming

Besluitneming word deesdae beskou as die brug tussen kognitiewe en ekonomiese wetenskappe (North, 1999:713). Die mens se taak is nie om te sien wat vaagweg op 'n afstand is nie, maar om te doen wat duidelik voor die hand lê. As die nodige feite beskikbaar is om 'n besluit te neem, mag die besluit nie aanhoudend uitgestel word nie (Carnegie, 1994:242,281). Plato het gesê " 'n lewe wat nie ondersoek is nie, is nie die moeite werd om te lewe nie", terwyl Kierkegaard gesê het "die lewe kan net agteruit verstaan word, maar moet vooruit gelewe word" (Turner, 1998:21). Die individu se persepsie en besluitneming staan altyd in direkte wisselwerking met sy belewenis van 'n stressor (Mathews & Wells, 1996:573;). Teoretiese verdieping oor besluitneming het eers ongeveer vyftig jaar gelede prominente aandag begin geniet (Yates & Esten, 1999:194).

Besluitneming as streshanteringsvaardigheid kan omskryf word as 'n proses waarin verskillende alternatiewe moontlikhede bewustelik (soms onbewustelik) oorweeg word en die beste alternatief dan gekies word. Nie twee mense se besluite sal ook dieselfde wees nie (Vermaak:1998:42). Hierdie proses van besluitneming begin met die belewenis van 'n vorm van ongemak wat die individu dryf tot aksie, met die verwagting dat die ongemak sal verminder (Yates & Esten, 1999:190-191). Psigologies beskou, gaan besluitneming gepaard met verwagtinge van prosesse

oor die individu se inligting oor affektiewe waardes van die prosesse, wat aanleiding gee tot die produksie van neuromodulêre stowwe soos dopamien, seretonien, norepenefrien en asetielcholien (Montague & Dayan, 1999:529), waartydens die individu meer klem lê op die maksimering van verwagte subjektiewe waardes, as die maksimering van verwagte waarde (Yates & Esten, 1999:186). Niks kan 'n wil stuit wat selfs sy bestaan in die weegskaal sal plaas om homself te vervul nie (Benjamin soos aangehaal in Turner, 1998:20).

Die meeste voordele word ontsluit in die geval van koöperatiewe besluitneming geweeg teenoor individuele besluitneming (Yates & Eston, 1999:191; North, 1999:718). By besluitneming is die mens geneig om eerstens op homself te fokus, maar tweedens te kies tussen bekende insette, met die verwagting aan bekende uitkomste (Richardson, 1999:567; Yates & Eston, 1999:191; North, 1999:718). Die ideaal is egter om persepsies en kognisies as 'n wisselwerker tussen besluitneming en objektiewe omgewing in te span (Richardson, 1999:567-568), en om wyer te fokus as net die eie behoeftes (Smith, 1998). Daarom is dit belangrik dat die mens vooraf ook deeglik besin oor die gevolge van besluite (Turner, 1998:10-12; Vermaak, 1998:44-45). Die individu bepaal self tot watter mate hy 'n *cope*-vaardigheid identifiseer en integreer met sy eie menswees (Hewitt & Flett, 1996:425; Allen, 2000**b**:6). Covey (1997:27) sê: "between stimulus and response, there is a space. In that space lies our freedom and power to choose response. In our response lies our growth and our happiness".

Vanuit die metabenadering is besluitneming 'n holistiese proses. Deur die lewe holisties te sien en te diversifiseer, lei gou tot die gevolgtrekking dat diversiteite mekaar nie opponeer nie, maar meestal aanvul. Hierdie diversiteite is vergelykbaar met 'n simfonie-orkes, waarvan elke mens self sy eie dirigent is, en sodoende self sy eie resultate bepaal (Van der Merwe, 2001:32; Schreuder & Theron, 1997:15,143; Kottler, Kottler & Kottler, 1998:108; Wills & Hirky, 1996:280; Lepore & Evans, 1996:362). Gesonde holistiese besluitneming gee aanleiding tot die mate al dan nie van die kweek van 'n positiewe houding (Berry, 1999:66; Turner, 1998:10; Hayes, 1997:12; Engeström, 1994:42). Die individu moet sinvolle besluite neem oor faktore wat aanleiding gee tot stres en/of om met stres te *cope*, byvoorbeeld besluite oor persoonlikheid (Hewitt & Flett, 1996:410; Schafer, 2000:179; Shapiro, 1996:91), selfbeeld (Chan, 2002:557-558; de Jesus & Conboy, 2001:131; Lenz & de Jesus, 1999:196), aanpassing (Abel & Sewell,

1999:287; Travers & Cooper, 1996:118; Forman, 1990:317; Griffiths et al., 1999:519), beheer oor eise (Friedman, 1999:168; Baty, 2000; Van der Merwe, 2003**c**:56-58), afhanklikheid (Fermor, 2003:40; Papenfus, 2000:155; Engel, 1996:62; Van Schoor, 2003:7), en verandering (Van der Merwe, 2003**b**:45; Rosenbaum, 2000:55; Leiter, 2000:125-143).

4.6.6 Leefwyse

Soos reeds gemeld, is talle stresbronne buite beheer van die opvoeder (Abel & Sewell, 1999:287). Die departementshoof kan egter beplan en strategies maatreëls tref om met hierdie stresbronne saam te leef (Jones, 1999). Hierdie strategieë moet ook in groepsverband aangepak word en gerig word op die skoolorganisasie, of komponent daarvan, omdat die globale resultaat van 'n spanpoging altyd beter resultate oplewer as die somtotaal van die onderskeie deelnemers se resultate (Flemming & Amesbury, 2001:61). Om meer stukrag te verleen aan so 'n gesamentlike beplanning, kan die departementshoof optree as innoveerder en katalisator met oorspronklike idees en voorstelle, sowel as om verbeeldingrykheid aan die dag te lê in probleemoplossing. Deur meer besorg te wees oor die grotere aangeleenthede as oor detail, kan hy daadkragtig en ongeïnhibeerd optree, en sensitief vir enige idee wees sonder dat die rol en funksies van die leidinggewende rolspelers genegeer word. Doelgerigte en beplande aanpassings in leefwyse kan 'n verskeidenheid van probleme verminder, en selfs elimineer (Jones, 1999).

4.6.7 Emosionele intelligensie

Emosionele intelligensie beteken om oor voldoende kennis van emosies en emosionele manifestasies te beskik om by wyse van wilsbesluit in beheer te kan wees van eie en selfs ander se emosies. Byna elke emosie manifesteer homself op die een of ander wyse in die liggaam. Dit kan 'n benoude gevoel in die bors wees, of 'n tintelende gevoel in die maag. Dit kan ook 'n styfheid in die boonste deel van die rug wees. Die keel kan stram voel en die stem hees word. Die skouers kan swaar voel, so asof hulle iets gewigtigs daarop dra. En dan is daar nog die skielike en onverklaarbare jeuk – en boonop nog op enige plek! Alles fisieke tekens van emosionele opwekking. Onsekerheid, ook 'n sterk emosie, laat sommige mense se kakebeen styf word. Hulle vind dit moeilik om te praat (Coetzee, 1998:60). Hierdie manifestasies stem ooreen met dié van stres, wat beteken dat emosies verwant is aan stres. Al hierdie tekens is net waarskuwingsligte wat afgeskakel kan word sodra die mens beheer oor sy emosies kry (Coetzee,

1998:64-65; Schafer, 2000:59). Emosionele intelligensie impliseer nie net om in beheer te wees van eie emosies nie, maar ook van ander se emosies (Wiesinger, 2000:199-200).

Emosionele intelligensie berus dus op die vermoë om emosies en die manifestasies daarvan te verstaan. Emosionele intelligensie berei die weg om emosies akkuraat te beleef, takseer, en tot uiting te laat. Dit stel mens in staat om gevoelens op te wek wanneer nodig, om begrip vir eie en/of ander se omstandighede te fasiliteer. Sodoende kan mens emosies self reguleer ten einde emosionele en intellektuele ontwikkeling te bevorder (Wiesinger, 2000:xvii – xviii).

Die invloed van 'n stressor op die individu word telkens onder andere bepaal deur die mate van persepsiële identifikasie, kognitiewe assessering, en emosionele taksering daarvan, binne konteks van die bepaalde omstandighede waarin die stressor voorkom (Schafer, 2000:59). Daarom is kennis van en beheer oor eie emosies uiters belangrik wanneer 'n mens met stressors moet saamleef (Coetzee, 1998:23). Dis moontlik vir enige individu om die volgende riglyne na te streef:

- Verminder die intensiteit van u emosionele reaksies op 'n stressor – plaas elke situasie in 'n breër perspektief.
- Maak u sienings oor 'n probleem minder ekstreem.
- Hou u emosionele reserwekrag in stand met
  - instandhouding van vriendskappe,
  - die stel van realistiese doelwitte,
  - werk sagkens en vriendelik met uself, en
  - verwag en aanvaar enkele frustrasies, mislukkings, opofferings en hartseer

(Van der Merwe, 2004:91). Elke keer wanneer die mens sy emosies konstruktief kanaliseer, "herbedraad" hy sy brein se netwerkstelsel (Coetzee, 1998:49). Dit sal help om die onontdekte potensiaal wat moontlik vir jare toegesluit was, te bevry. Dit stel mens in staat om te luister na die sterk gevoelens van innerlike waarheid – hartwaardes wat dikwels weggehou word van jouself en van ander, dikwels weens vrees, versigtigheid of onsekerheid (Coetzee, 1998:61).

4.6.8 Priorisering

Aan die hand van Maslow se benadering sal 'n opvoeder homself dryf tot hoër satisfaksievlakke, en kan hy hierin selfs verder gedruk word deur verwagtinge van ander (Jordaan & Jordaan,

2000:582, 591, 597; Schamer & Jackson, 1996:28-30). Dit berus egter by die opvoeder self om die nodige besluite te neem oor realistiese en haalbare doelwitte wat nagestreef kan word sonder om onnodige druk op homself te plaas. Besluitneming oor realistiese doelwitstellings kán hierdie probleem dus verlig (Bergh, 2003**e**:325; Theron, 2003**c**:153; Van Deventer, 2003**d**:61).

Selfopgelegde wedywering, wat versterk word deur owerhede, ouers en die publiek se onrealistiese verwagtinge en eise (Kelctermans, 1999:178; Schwartzer & Greenglass, 1999:240), plaas onnodige druk op opvoeders (Berg et al., 1998:275; Cherniss, 1995:43). Enersyds moet opvoeders self besin oor waarheen hulle op pad is, maar dit is aan die ander kant baie belangrik dat hy elke faset van sy taak as opvoeder evalueer, en veranderinge wat haalbaar is en 'n positiewe verskil kan maak, bepaal. Alle energie moet op dáárdie veranderinge wat 'n verskil kan maak fokus. Hy moet sy ondersteuningsnetwerk verbreed, en aanleer om *nee* te sê (Cesarone, 1999:318; Brownell, 1997:77).

Hoewel moeilik, is dit haalbaar om deur beplanning en prioritisering 'n werksomgewing te skep wat al die kinders en personeel se behoeftes bevredig (Kruger & Steinman, 2003:25; Donald et al., 1997:73,284). Die probleme verbonde aan spesiale onderwysbehoeftes, bo en behalwe die normale behoeftes aan hoofstroomonderwys, vereis egter bepaalde doelgerigte aanpassings. Dit is nodig dat elke faset van die opvoederstaak geëvalueer word, die veranderinge wat haalbaar is en 'n positiewe verskil kan maak bepaal word, en dan alle energie op dáárdie veranderinge wat 'n verskil kan maak, gefokus word. Die ondersteuningsnetwerk(e) moet verbreed word en 'n gebalanseerde lewensstyl moet gehandhaaf word (Cesarone, 1999:318; Brownell, 1997:77). Met die nodige beplanning en prioritisering kan die remmende invloed van die volgende probleme oorkom word:

- Eiesoortighede (Bergh, 2003**i**:434; Long & Cocks, 2000:109-114; Irvine, 1997:77; Shafer, 2000:34; Brimblecomb & Ormston, 1998).
- Gebrek aan erkenning (Roythorn-Jacobs, 2003**a**:213; Van Deventer, 2003**b**:89-90)
- Gemeenskapstressors (Van der Merwe, 2003**b**:38; Lepore & Evans, 1996:357).
- Bestuurstyl (Prinsloo, 2003**a**:141; Kruger, 2003**b**:228; Woods, 1999:126).
- Persepsies (Perreault, 2000; Abel & Sewell, 1998:288; Clement, 1999:322).
- Rolkonflik (Roythorn-Jacobs, 2003**b**:262; Kruger, 2003**b**:223; Harden, 1999).

- Rolonsekerheid (Jacobs, 2002:2; Van Eden, 2001)
- Roleise (Roythorn-Jacobs, 2003**b**:262; Celliers, 2003:239).
- Roloorlading (Roythorn-Jacobs, 2003**b**:263; Bergh, 2003**i**:434; Jones, 1999; Kruger, 2003**b**:229; Greenglass, 2000:91-95, 97-98), en
- Kultuurverskille (Steenkamp, 2002:25; Hammersley, 1999:7).

4.6.9 Positiewe denke

Optimisme en positiewe denke lei tot groter psigologiese welsyn. Dit word selfs aangewend in die bestryding van kanker; hoekom dan nie in die beheer van stres ook nie? Daar moet egter ook gewaak word teen die negatiewe fasette van optimisme. Dit is byvoorbeeld moontlik om onproduktief optimisties te wees wanneer 'n situasie onveranderbaar is (Claasens, 1996:22).

Deur 'n positiewe ingesteldheid te fokus op doeltreffende besluitneming, kan enige situasie geassesseer word dat hy wel die negatiewe mag inhou, maar die individu steeds in staat sal wees om te kan *cope* daarmee (Hayes, 1997:12; Boekaerts, 1996:467). Enkele van die volgende positiewe bevestigings kan met entoesiasme en oortuiging gereeld herhaal word, selfs in die groot letters omgesit word waar hulle gereeld gesien kan word:

- Ek kán dit doen!
- Ek sál slaag!
- Ek kán my doelwitte behaal!
- Ek het selfvertroue in enige sosiale situasie.
- Ek is kalm in liggaam, verstand en emosies.
- Ek ervaar die kalmte van my innerlike self.
- Ek is soos ek is en mense hou van my.
- Ek is in beheer van my lewe.
- Ek kan ontspan net wanneer ek lus is.
- My liggaam en siel is gevul met gevoelens van warmte, kalmte en vrede.
- Ek is waardevol.

(Van der Merwe, 2004:103). Sodoende verlaag die mens dus self sy stresbelewenis en verhoog hy sy *cope*-vaardighede (Bowser, 2000; Brownell, 1997:78; Chaitow, 1994:78).

Die kognitiewe taksering of persepsie van die stressor vervul 'n aansienlik belangriker rol as die hoeveelheid stres as sodanig wat in die omgewing voorkom (Van Leeuwen, 1999:275; Strydom, 1995:35). Stres ontstaan dus gewoonlik nie deur soseer eksterne druk nie, maar deur die wyse waarop 'n persoon die druk vertolk (Caudron, 2000; Holcomb & Cheponis, 1994:67), terwyl die individu verantwoordelik is vir kognitiewe herstrukturering van situasies (Mc Leod, 1995:160; Theron, 2003**d**:167; Bowser, 2000; Geldenhuys, 2003**a**:94). Neck & Barnard (1996:24) beskou die feit dat individue hul manier van dink kan kies, as een van die noemenswaardige bevindinge in psigologie die afgelope twintig jaar. Kognitiewe herstrukturering is so eenvoudig, terwyl dit oneindig positiewe moontlikhede ontsluit (Bergh, 2003**g**: 367-368; Berg et al., 1998:376; Neck & Barnard, 1996:24; Krone & Fuchs, 1991:131). Dit verhoog ook insig in eie emosies, en dra daartoe by om negatiewe emosies te bestry (Cockburn, 1996:20; Rodgers, 1996:16).

4.6.10 Religieuse verdieping

Haven et al. (1996:608) maak die stelling dat mense wat gereeld kerkbyeenkomste bywoon, minder stres beleef. Hierdie stelling word plaaslik bevestig deur 'n empiriese ondersoek onder Suid-Afrikaners (Beukes et al., 2003:14). Aansluitend hierby rapporteer Carl Jung op ouderdom sewentig jaar dat hy gedurende die tweede helfte van sy lewe geen pasiënt behandel het, wat in die oplossing van probleme nie 'n religieuse lewensbeskouing gehad het nie (aangehaal in Haven et al., 1996:395). Ontwikkelling van die liggaam en verstand is onvolledig as dit nie gepaard gaan met geestelike ontwikkeling nie (Caudron, 2000; Kottler et al., 1998:105). Met geestelike verdieping is dit moontlik om 'n gevoel van veiligheid te kry, 'n gevoel van "hier-is-ek-tuis" wat 'n mens se geluk wonderbaarlik verdiep (Chaitow, 1994:84). Dit plaas die mens in 'n situasie waar hy nie vergelyk word met ander mense nie, en waar God hom sien soos hy is (Covey, 1997:279-281). Nogtans bestaan die feit dat die gemeenskap 'n groot onderskeid maak tussen die spirituele en die psigologiese professies, en bestaan daar selfs die neiging onder psigoloë om nie gebind te wil word deur religie nie. Trouens, Freud het religie al beskou as 'n soort geestesafwyking (Pappas, 1995:13). Tog is dit bekend dat beraad eers gesagvol is wanneer dit ooreenstem met die Skrif (Pelser, 1997:35; Haven et al., 1996:394).

Die eenvoudigste en doeltreffendste manier om met God te kommunikeer is by wyse van 'n opregte gebed, die bron van hoop (Beukes et al., 2003:1) dat hulp of 'n oplossing beskik sal word,

en wat 'n gevoel van veiligheid skep (Chaitow, 1994:83; Pantanowitz, 1994:8). Gebed gee uitvoering aan die beginsel van iets doen. Dit is die eerste stap oppad na optrede (Carnegie, 1994:204-205; Covey, 1997:300). Alhoewel gebed nie noodwendig die oënskynlike oplossing laat realiseer nie, bring dit tog berusting. Daar moet egter gewaak word teen gebed wat slegs 'n gerieflike ontvlugting fasiliteer (Schafer, 2000:59). Carnegie (1994:183) stel dit as volg: "Sien jouself as Sy kind, maar sien ook al die mense rondom jou as Sy kinders. Kom ons vul ons koppe met gedagtes van vrede, moed, gesondheid en hoop en tel jou seëninge - nie jou probleme nie". Stres is 'n gegewe, maar kan beheer word deur die manier waarop dit spiritueel benader word (Haven et al., 1996:395; Holcomb & Cheponis, 1994:1). 'n Sterk religieuse ingesteldheid gee aanleiding tot 'n sterker belewenis van in beheer wees en om stres te verminder (Irvine, 1997:122-124). Mense wat tyd inruim vir stiltetyd, sal meer tyd hê vir hulle werk (Turner, 1998:173).

4.6.11 Kreatiwiteit

Elke mens is kreatief, maar moet genoeg ontspan en selfs dagdroom. Sodoende kom die sluiers van die kraetiewe regterbrein oop en kan die beperkinge aan die rasionele en analitiese denke en aangeleerde response van die linkerbrein oorkom word: plaas van "so behoort 'n mens op te tree" moet dinge spontaan gedoen word (van der Merwe, 2004:290), om so 'n gespanne situasie te ontlont (van der Merwe, 2004:283).

Daar is geen unieke regte manier om te *cope* met stres nie. Inteendeel is daar 'n wye reeks opsies, waaruit elke individu kan kies (Costa et al., 1996:45; Cranwell-Ward, 1990:16). Onder toestande van stres doen mens snaakse/ongewone dinge, maar wat met kreatiwiteit positief omgekeer kan word (Bowser, 2000; Berry, 1999:66; Cranwell-Ward, 1990:3). Deur kreatief op te tree, en selfbeheer oor stres 'n lewensbeskouing te maak, kan menige stressors die hoof gebied word. Kreatiwiteit, onder omstandighede van selfbestuurde optimum stres, laat mens sprankel – nieteenstaande die stres (Harden, 1999; Shafer, 2000:473; Turner, 1998:76). 'n Opvoeder kan spesialiseer in sy werk. Dit kan kreatiwiteit ontsluit wat by wyse van innoverende denke die opvoeder kan help om die waarskynlikhede van stagnering uit te skakel of ten minste te beperk (Kelchtermans, 1999:186; Abel & Sewell, 1999:287-293; Jacobs, 2002:1).

4.6.12 Humor

Die vermoë om humor te inkorporeer in alledaagse lewe, ook dié van die opvoeder, is van onskatbare waarde (Talbot, 2000; Schafer, 2000:410). Behalwe dat humor negatiewe denke verdring (Davis et al., 2000:57) en dien as 'n tydelike ontsnappingsmeganisme (Strydom, 1995:25), het dit ook 'n positiewe uitwerking op die liggaamsfisiologie (Hafen et al., 1996:555; Schafer, 2000:410). Humor verskerp ook die brein en geheue (Ungerer, 2003**b**:136; Schafer, 2000:410). Humor is 'n ideale sosiale bindingsmedium (Hafen et al., 1996:554), en dra by tot 'n verbeterde selfbeeld en verhoogde kreatiwiteit. Humor dra selfs by om produktiwiteit te verbeter (Hafen et al., 1996:544-547).

Sigmond Freud het al daarop gewys dat humor 'n masker is oor emosionele pyn en tragedie (aangehaal in Theron, 2003**c**:162). Humor verskaf rolafstand en help om angs beter te hanteer (Strydom, 1995:25). Lag verminder die vlak van stresverwante hormone in die liggaam en laat 'n mens ontspanne voel. Na 'n goeie lagsessie klop die hart stadiger, is daar 'n meer ontspanne gevoel en is die bloeddruk laer. Uit-die-maag skaterlag laat ook die spiere in die skouers, nek en bors saamtrek, wat die spanning wat daarin opbou, laat daal. Humor affekteer die immuunstelsel, en laat die liggaam terselfdertyd endorfine vrystel wat pyn verdoof en 'n gevoel van welbehae skep (Ungerer, 2003**b**:136; Theron, 2003**c**:162; Schafer, 2000:410; Holcomb & Cheponis, 1994:68; Hafen et al., 1996:554-547). Sodoende moet mens die humor in homself asook in sy werk raaksien en hom selfs daarin verkneukel, wat byna al die fasette van sy menswees daardeur sal laat baat (Shafer, 1996:215; Holcomb & Cheponis, 1994:68; Talbot, 2000). Humor moet egter altyd betaamlik wees, ander se gevoelens in ag neem en op 'n situasie fokus in plaas van op 'n persoon of instansie (van der Merwe, 2004:283).

4.6.13 Selfbemagtiging

Dit is ongelukkig 'n feit dat, namate sommige mense ondervinding opdoen, verloor hulle die sprankel wat hulle eens gehad het sowel as die onskuld wat hulle laat glo het dat enigiets moontlik is (Kottler et al., 1998:106). Elke mens is verantwoordelik vir sy eie selfbemagtiging; niemand kan dit vir hom doen nie. Eweneens kan net die individu vasstel wat werk vir hom en vir sy totale self (Holcomb & Cheponis, 1994:1). Daar is duidelike raakpunte tussen 'n persoon se mate van selfbemagtiging en 'n persoon se selfgelding teenoor stresbelewenis (Brownell,

1997:77). Dis belangrik vir die mens om vertroue te hê in sy eie vermoëns en om dit aan te wend, ten einde beter selfbeheer, vaardighede, en aanpassingsgedrag aan te leer (Holcomb & Cheponis, 1994:1).

Selfbemagtiging word in ses stappe ingedeel:

- Waarneem en aantekening van bestaande vaardighede, geloof daarin en aannames daartoe.
- Bepaal hoe funksioneel die vaardighede is.
- Identifiseer en ontwikkel meer funksionele en konstruktiewe denke oor eie vaardighede.
- Poog om funksionele substituuthandeling te openbaar wanneer gekonfronteer word met moeilike situasies.
- Ontwikkel bykomende doelspesifieke vaardighede om probleme beter te kan hanteer.
- Deurlopende monitering.

(Theron, 2003**c**:156; Bergh, 2003**j**:451; Bergh, 2003**e**:328; Neck & Barnard, 1996:26).

Hoewel die opvoeder by homself begin met selfbemagtiging, moet die fokus verbreed word na sy skool as organisasie (Travers & Cooper, 1996:174; Holcomb & Cheponis, 1994:9,21). Dit mag ook nodig wees dat die skool as organisasie bemagtigingsaksies reël waaraan die opvoeder moet deelneem (Holcomb & Cheponis, 1994:34). Op die mediumtermyn sal voortgesette onderwys 'n heilsame uitwerking hê op selfbemagtiging (Kottler et al., 1998:107; Mykletun & Mykletun, 1999).

4.6.14 Voeding

Optimale voeding is een van die belangrikste faktore wanneer dit kom by stresvoorkoming en stresbeheer (Van der Merwe, 2004:172), want die mens is geneig om sy maag te vul, maar steeds sy liggaam te laat honger lei (Chaitow, 1994:61). Onderwys is 'n energiedreinerende beroep, maar wat makliker hanteerbaar is deur die volg van 'n gebalanseerde dieet, gepaard met gereelde oefening (Adderly, 2000**a**; Rodgers, 1996; Brownell, 1997:79). Sommige outeurs beskou voeding as die belangrikste komponent van voorkomende geneeskunde (Adderly, 2000**a**; Swart, 1995:13; Bowser, 2000; Bradshaw, 1991). Goeie voedingspraktyke voorkom nie net ongesteldhede nie (Adderly, 2000**a**), maar help ook om die liggaam se eie, natuurlike, gesonde ewewig te herstel en om sodoende meer weerbaar te wees teen stres (van Zyl, 1999**d**:50; Fermor, 2003:40). Kos kan dus altyd vir die medisinale uitwerking daarvan gebruik word; 'n dieet met genoeg afwisseling en ryk aan natuurlike bestanddele is noodsaaklik vir goeie gesondheid (Crous,

1999:5; Bowser, 2000; Adderly, 2000**a**; D'Adamo & Whitney, 1996:344).

Daar kan nie vaste riglyne gegee word vir voor- en afkeure aan spesifieke voedselsoorte nie. Oor die vraag of die mens biologies 'n plant- en vrugte-eter of 'n vleis- of 'n alleseter is, word dwarsdeur die terapeutiese wêreld skerp verskil (Chaitow, 1994:35). Dit wil egter voorkom asof die vernaamste faktore wat aanduiding gee tot individuele voor- en afkeure aan voedselsoorte opgesluit lê in die individu se bloedgroep en persoonlikheid (D'Adamo & Whitney, 1996:104; Schafer, 2000:308; Adderley, 2000**a**). Daar is wel eenstemmigheid dat die daaglikse dieet saamgestel moet word uit 'n verskeidenheid van voedingstowwe - verkieslik twintig tot dertig tipes voedsel per dag (Adderly, 2000**a**; van der Merwe, 1999:7; Mitton, 1996:27). Kunsmatige voedingaanvullers kan op die korttermyn gebruik word, hoewel met versigtigheid (Shafer, 2000). Benewens voedingstowwe benodig die liggaam ook voldoende hoeveelhede skoon water. Water het 'n positiewe uitwerking op beide die liggaamfisiologie en die neurologiese sisteem (De Jager, 2000:16; Cockburn, 1996:114; Potgieter et al., 1997:79).

4.6.15 Fisieke oefening

Sosiale en tegnologiese veranderinge het by die mens die gedagte laat ontwikkel dat, om onaktief te wees, normale lewenspraktyk is (Strydom, 2005:2; Beukes et al., 2003:12). Die feit is egter dat oefening, indien nie gedurende werk nie, dan gedurende ontspanning, die liggaam herstel tot sy werklike optimum toestand (Schafer, 2000:259; Covey, 1997:279; Bowser, 2000). Om gesond te bly en weerstandsvlakke hoog te hou, moet die liggaam daagliks en vir elke moontlike vorm van fisieke bedrywigheid gebruik word (Wilkens-Canter et.al, 2000; Chaitow, 1994:91). Daar is 'n ou uitdrukking wat lui: "'n gesonde liggaam huisves 'n gesonde gees" (Holcomb & Cheponis, 1994:53). Oefening bevoordeel die hart, versterk bene, verbeter bloedsirkulasie, beveg depressie, verlig simptome van artritis en help om gewig te beheer (Adderley, 2000**a**; Caudron, 2000; Pappas, 1995:40). Fisieke oefening stimuleer positiewe hormonale werking, help selfs om die immuunstelsel te bou (Holcomb & Cheponis, 1994; Adderley, 2000**a**; Edwards, 1997) en algemene liggaamsfunksies te handhaaf (Caudron, 2000).

Tesame met fisieke oefening word fisieke houding verbeter: swak liggaamshouding skep 'n "knak" in die nek, wat die sirkulasie van bloed en suurstof nadelig beïnvloed (Chaitow, 1994:46).

Hoewel fisieke oefening baie voordele inhou (Wilkons-Canter et al., 2000; Van Zyl, 1999**d**:48), moet egter gelet word dat kragoefening soos gewigte optel tydens oefensessies die bloeddruk onnodig hoog kan opjaag (Shapiro, 1996:67). Kardiovaskulêre oefening help die liggaam om ontslae te raak van al die veg/vlug stowwe waarna verwys is in die fisiologie van stres (par. 3.3.1). Daarom behoort mens minstens drie keer per week vir 30 minute te sweet van enige vorm van liggaamlike oefening (Strydom, 2005:12; Nieman, 1998:250).

Stap stimuleer die brein (Van Zyl, 1999**c**:10). Die serebrale satisfaksie en gepaardgaande stimulering deur oefening het van die vroegste tye af erkenning geniet. Aristoteles het met groot sukses sy wandelskool "Peripaathetic School" in 335 V.C. begin, met die gebruik om op en af te stap in die wandelgange van die Luceum in Athene, terwyl hy dink, of terwyl hy studente wat saam met hom stap, onderrig (Nieman, 1998:250). Indien die pas van stap versnel word, stimuleer dit spesifieke hormoonwerkings (Sapolsky, 2000:169,237; Jordaan & Jordaan, 2000:213). Selye het met navorsing op rotte direkte en baie sterk verbande uitgewys tussen fisiologiese aktiwiteite en die vermoë om met erge stressors te *cope* (Nieman, 1998:52; Caudron, 2000; Bowser, 2000). Daadwerklike pogings om fisiek fiks te word, neutraliseer dus nie net 'n stressor, genaamd fisieke onfiksheid nie, maar is terselfdertyd 'n *cope*-meganisme teen ander stressors (Anon, 2002:10; Davies et al., 2003:69).

Die psigologiese voordele verbonde aan fisieke oefening lê opgesluit in verbeterde en meer selfbeheer, selfvertroue, sosiale interaksie, afleiding, breinfiksheid, vorming van opioïede wat pyn verdoof en 'n behaaglikheidsgevoel skep, asook die vorming van neurotransmitters soos serotonien, dopamien en norepenefrien wat depressie teenwerk (Nieman, 1998:260). Werkgewers begin op 'n toenemende basis amptelik steun verleen aan fiksheidsprogramme (Davies et al., 2003:69; Sutherland & Cooper, 2000:215; Erikson et al., 2000:155), as gevolg van die feit dat fisieke fiksheid onder ekonomies aktiewe volwassenses wêreldwyd onder peil is (Shafer, 2000:331). Die positiewe invloed van fiksheid op produktiwiteit en stresbeheer in die algemeen is bewys (Davies et al., 2003:69; Papenfus, 2000:266; Shafer, 2000:330). Dis egter baie verstandig om nie 'n oefenprogram te begin sonder 'n konsultasie met 'n huisdokter of gesondheidswerker nie (Engel, 1996:54).

4.6.16 Neurologiese oefeninge

Die doeltreffendheid en lewenskragtigheid van die liggaam staan in noue verband met die senuweestelsel. Gereelde oefening en stimulering van die totale senuweestelsel stel opvoeders in staat om met stres te kan saamleef (Alexander, 2001:138; Covey, 1997:279 Van Zyl, 1999**c**:10). Verstandsoefeninge, metakognisie en kreatiwiteit is instrumente binne beheer van elke opvoeder, waarmee stresbelewenis merkbaar verminder kan word (Schamer & Jackson, 1996:47; Covey, 1997:279; Cockburn, 1996:146). Breingim het 'n populêre onderwerp geword (De Jager, 2000:2).

Die senuweestelsel kan ook fisiek gestimuleer word deur te let op die neurologiese drukpunte, waarvan die voetsole, voorkop, handpalms, oor en oog se eindpunte die mees algemene is (Pantanowitz, 1994:52, 49; Dennison & Dennison, 1990:23; De Jager, 2000:23). Hierdie manipulering staan bekend as refleksiologie, en dra op verskeie maniere by tot stresverligting (Pantanowitch, 1994:49-50; Allexander, 2001:38-39). Massering van hierdie senuwee-eindpunte gee aanleiding tot beter bloedsirkulasie, asemhaling, spysvertering, verligting aan seer spiere, en vermindering aan dowwe gevoel in die brein. Die eenvoudigste vorm van refleksiologie is om kaalvoet te loop oor growwerige oppervlaktes (Slabbert, 1998**a**:108).

4.6.17 Sintese

Voormelde fasette van lewensstyl word afsonderlik vermeld, maar moet nie geïsoleerd geïnterpreteer word nie. Ook in hierdie geval is die fasette van lewensstyl, hulpbronbestuur, bewussyn van stresmanifestasies en beheer oor stressors interverwant en intraverwant.

4.7 Hulpbronbestuur as strategie om met werkstres te *cope*

In dieselfde skool verskil mense en hul persepsies van enige saak. Ook verskil hulpbronne en die persepsies oor hulpbronne in dieselfde skool, en eweneens verskil die uitkomste van hulpbronne op elke opvoeder se mate van stresbeheer (Van Deventer, 2003**a**:75). Ten einde die beste uitkomste te bewerkstellig, maar ook om die maksimum nut van 'n hulpbron te verkry, moet hulpbronne bestuur word (Rosenbaum, 2000:60; Jordaan & Jordaan, 2000:557; Flemming & Amesbury, 2001:107-108). Die bestuursproses as sodanig is 'n integrale deel van skoolwees. Dit moet onderlinge menslike verskille ten opsigte van uitkomste, en verskille ten opsigte van

hulpbronne verreken, en is altyd interaktief, interverwant, nooit staties, en deurlopend (Van Deventer, 2003**a**:75; Donald et al., 1997:9,233). Dit geld ook in die geval van selfbeheer oor stresbronne (Rosenbaum, 2000:60), soos vermeld in par. 4.5.

Dit is egter baie moeilik om nóg hulpbronbestuur, nóg die resultate daarvan te kwantifiseer, gewoon omdat die hulpbronne, sowel as die uitkomste daarvan nie in numeriese of finansiële terme uitgedruk kan word nie (Walberg & Monk, 2001:232). Vervolgens word aandag gegee aan die mees algemene hulpbronne wat die opvoeder se aandag verdien om te kan *cope* met stressors.

4.7.1 Liggaam

'n Opvoeder behoort sy lewe só te reël dat hy werksfiks is wanneer hy by die skool opdaag (Cockburn, 1996:121), en 'n gebalanseerde lewe aan andere voorleef (Shapiro, 1996:66; Holcomb & Cheponis, 1994:41). Elke mens het 'n liggaamsritme algemeen bekend as bioritme, wat 'n interaksie verteenwoordig tussen die mens se fisieke, emosionele en kognitiewe funksies op 'n spesifieke tydstip (Bergh, 2003**f**:439; Cockburn, 1996:114). Hiermee moet in sommige opsigte saamgeleef word, terwyl sommige fasette van die bioritme tóg onder beheer van die individu is, en as sodanig bestuur moet word (Shapiro, 1996:66; Holcomb & Cheponis, 1994:41; Cockburn, 1996:114). Elke mens sal self weet of hy soos die uil is wat soggens stadig in aksie kom maar baie goed funksioneer tot in die laatnag, en of hy soos die lewerik is wat vroeg op is en flink in die voormiddag, maar afgemat raak na die middagete (Cockburn, 1996:114). Deur die liggaam se beperkinge te bestuur kan voorkom word dat werk, plesier en rus onoordeelkundig vermeng word, en die volgende dag onnodig stres beleef word (Bradshaw, 1991; Cockburn, 1996:121).

4.7.2 Vermoëns

Niemand ken sy eie vermoëns beter as die individu self nie. Die mens ken en verstaan homself, sowel as sy eie vermoëns om te funksioneer binne sy bestaanskonteks (Jordaan & Jordaan, 2000:4,57; Bergh, 2003**h**:391). Wanneer daar nie 'n groot verskil is in belewenisse van eie vermoëns enersyds teenoor omgewingseise andersyds nie, sal 'n matige verhoging in uitsette van eie energie heilsaam wees om stresbelewenis te inhibeer (Irvine, 1997:39). Dis egter belangrik om teen perfeksionisme te waak (Caudron, 2000): mens behoort dit wat hy doen met oorgawe te

doen, en te vergeet van die res, want 'n mens kan net sóveel doen. Wat nie gedoen is nie, is nie gedoen nie (Cockburn, 1996:124). Die opvoeder behoort hoë dog realistiese doelwitte vir homself te stel (Schwarzer & Greenglass, 1999:243). Iemand wat byvoorbeeld weet dat sy geheue hom in die steek laat, moet juis nie probeer onthou nie, maar eerder aantekeninge maak (Cockburn, 1996:15), terwyl hy ook breinfiksheidsoefeninge moet doen (De Jager, 2000:21). Selfgelding is 'n selfgereguleerde doelwitbereikingsproses wat 'n persoon nodig het om 'n verskeidenheid uitdagings aan te pak, struikelblokke te oorkom, of om te herstel van terugslae. Al drie hiervan setel in die individu se wilsbesluite (Plug et al., 1997:327). Dit is belangrik dat die individu met homself kompeteer, en nie altyd andere as maatstawwe neem nie. Maslow het gesê "selfactualization is the state of highest possible functioning, usually reached only in later years and only by a small percentage of people" (aangehaal in Schwartzer & Greenglass, 1999:242-243; Schafer, 2000:244).

'n Selfondersoek na professionele vaardighede as hulpbronontwikkeling bevorder die selfgelding van opvoeders in die uitvoering van beroepstake. Alle opvoeders beskik oor spesifieke vaardighede wat só bygewerk kan word (Leiter, 2000:125). Hierdie vaardighede vind by opvoeders neerslag op drie domeine van professionele rolvervulling, naamlik:

- taak - die tegniese aspekte van die professionele funksies,
- interpersoonlik - die persoon se vermoë om in harmonie saam te werk met meerderes, minderes en gelykes, en
- organisatories - selfvertroue oor vermoëns om invloede op die organisasie of komponent daarvan te kan uitoefen

(Friedman, 1999:166). Selfs die tipe *cope*-vaardighede wat geïmplimenteer word het 'n invloed op die opbou van 'n persoon se selfgeldingsuiting. Terry & Callan (2000:267-268) wys daarop dat waar individue *cope* deur op die probleem te fokus in plaas van dit te ontwyk, dra dit by tot die individu se gevoel van selfgelding. Dit geld ook wanneer stresvlakke onder beheer gebring word vanuit die beginsel dat stres lei tot motivering en aansporing om suksesvol te wees (Basson, 1999:52).

4.7.3 Tyd

Om doeltreffend te kan wees in die uitvoering van al die verskillende verpligtinge, is dit 'n

noodsaaklike vereiste dat die opvoeder sy tyd deeglik beplan en bestuur (Kruger, 2003**b**:229). Die beginsel van optimum soos vermeld in par. 4.2., is ook van toepassing waar tydsbestuur sodanig geskied dat die maksimum aantal take deurlopend uitgevoer kan word binne die beskikbare tyd (Flemming & Amesbury, 2001:147). Dit skep 'n situasie van in-beheer-wees van tyd, ook bekend as tydoutonomie (Burke & Richardson, 2000:196-197).

Die mens is self in beheer van sy tyd asook sy omgang met die fisieke tyd tot sy beskikking (Bergh, 2003**d**:282), en kan tyd dus optimaal benut, sonder om vir homself risiko's te skep en te verhoog (Slabbert, 1998**b**:117; Stanfield, 1996:37). Daarom is dit vir die opvoeder belangrik om tydskale sodanig te beplan dat daar produktiwiteitslimiete ingebou is (Cockburn, 1996:122; Travers & Cooper, 1996:166-168; Kottler et al., 1998:102). Vooruitbeplanning van tyd, met pertinente voorsiening vir persoonlike/private tyd soos byvoorbeeld om saam met die gesin te verkeer, eet, of sommer net ontspan is uiters noodsaaklik (Irvine, 1997:128-129; Mc Leod, 1995; Drydon, 1995:160; Cockburn, 1996:32). Om die balans te kan handhaaf tussen tydsbestuur en prioriteite is om beter te werk sonder om harder te werk (Sutherland & Cooper, 2000:197; Covey, 1997:113). Die opvoeder moet dus vooruit dink, en beplan vir more, volgende week en volgende maand deur te prioriseer, organiseer en te lewe (Alexander, 2001:106-107; Berry, 1999:66; Bowser, 2000; Cockburn, 1996:116). Dit mag nodig wees om vooraf tyd af te staan aan effektiewe tydsbeplanning (Wilkens-Canter et al., 2000; Slabbert, 1998**b**:117), en om derhalwe liewer pro-aktief as re-aktief te wees (Allexander, 2001:56)!

Doeltreffende tydsbestuur behels die versameling van inligting oor hoe tyd tans benut word, sodat ontleding van bestaande tydsbenutting, en ontwikkeling van 'n aksieplan om tyd te struktureer en te benut, kan plaasvind. Sodoende kan meer werk gedoen word in minder tyd (Kruger, 2003**b**:229; Sutherland & Cooper, 2000:197). Benewens werksatisfaksie en genoegdoening, help optimale tydsbenutting ook dat noodsaaklike doelwitte kan realiseer, hulpbronne meer effektief benut kan word, en interpersoonlike verhoudinge verbeter. Kreatiwiteit word gestimuleer in dié sin dat nuwe metodes en strategieë in die klaskamer en in die skool benut word (Kruger, 2003**b**:229; de Jesus & Conboy, 2001:133).

4.7.4 Fisiese geriewe

Die effektiewe bestuur van fisiese geriewe dra tot 'n sterk mate by om nie net die benutting daarvan nie, maar ook die verskillende skoolaktiwiteite te vaartbelyn (Flemming & Amesbury, 2001:3, 107; Kelchtermans & Strittmatter, 1999:307). Elektroniese media hou soveel voordele in dat dit beskou kan word as 'n opsionele noodsaaklikheid, mits dit reg ingespan word in die werksomgewing (Steenkamp, 2002:29; Alexander, 2001:62; Flemming & Amesbury, 2001:106). Administrasie is 'n groot komponent van die departementshoof se werksverpligtinge (Kruger, 2003**b**:224; Cockburn, 1996:72) en daarom is dit noodsaaklik dat hierdie komponente van sy werk effektief beplan en ingerig word (Allexander, 2001:56-57; Van der Merwe, 1999:7). Die druk van administrasie en rompslomp kán verminder word deur beplande gebruik van tegnologiese hulpmiddels (Baty, 2000; Jacobs, 2002:1; Steenkamp, 2002:38; Van Deventer, 2003**b**:79). Terselfdertyd moet die klaskamers sodanig ingerig word dat dit 'n spontane klimaat van leer en beheer skep (Kelchtermans & Strittmatter, 1999:313; Byrne, 1999:24; Mashlach & Leiter, 1999:301). Alle toerusting moet só aangewend word dat dit by die liggaam en vermoëns aanpas, en nie andersom nie (Alexander, 2001:65).

Eers na afloop van 'n deeglike assesering van die opvoeder se eie hulpbronne en steunstelsels soos mense, geboue, toerusting, materiale, infrastruktuur, en fondse sal bepaal kan word tot watter mate al die beskikbare hulpbronne en steunstelsels reeds benut word (Van Deventer, 2003**a**:75; Donald et al., 1997:9,181-182,233). Benutting van hierdie hulpbronne moet vervolgens bestuur word ten einde die maksimum nut daaruit vir die opvoedingsituasie te haal (Flemming & Amesbury, 2001:3,107-108). Dit is ook noodsaaklik dat die borg/bron van hierdie hulpbronne deurlopend ingelig word ten opsigte van resultate wat bereik word, vergeleke met die beskikbare hulpbronne (Monk et al., 2001:231-232), met die oog op voortgesette steun vir hierdie hulpbronne.

4.7.5 Gesondheidsorg

Die mens se gesondheidstoestand staan weliswaar in direkte verband met stresbelewenis (van der Merwe, 2003**c**:49; Rudow, 1999:38), maar is ook grootliks binne beheer van die individu, wat 'n verantwoordelikheid het teenoor sy eie liggaam, en 'n deurlopende verhouding met sy huisdokter moet hê (Engel, 1996:54). Dit is moontlik om die "huppel" in die lewe terug te kry (Papenfus,

2000:143). Alle mediese dokters is opgelei om pasiënte se gesondheidstoestande te kan verbeter. Dit is egter belangrik vir elke individuele departemensthoof om 'n huisdokter te kies wat sy spesifieke behoeftes en sy spesifieke lewensstyl pas (Engel, 1996:54-55).

Fisieke ongesteldheid moet holisties gesien word as 'n oorsaak sowel as gevolg van stres, en hanteer word met chemiese middels, terapie, eetpatroon, rus en slaap (Katz et al., 1996:254-258; Papenfus, 2000:57-279). Chroniese behandeling met chemiese middels hou dikwels die risiko van afhanklikheid in. Wanneer afhanklikheid van chemiese stowwe as gevolg van stres, oorskakel na 'n oorsaak van stres (Bergh, 2003h:407; Lehrer & Woolfolk, 1993:554-555; Papenfus, 2000:153-154; Travers & Cooper, 1996:162), sal professionele hulp nodig wees om van die probleem ontslae te raak (Van Schoor, 2003:11; Papenfus, 2000:155). Bogemelde probleme kan verlig word deur gebruikmaking van berading en gesondheids-ontwikkelingsprogramme (Eriksen et al., 2000:150; Berridge & Cooper, 2000:217).

4.7.6 Navorsing en professionele hulp

Waar verantwoordelikheid vir andere se probleme in die skoolopset te veel tyd van die opvoeder opneem, kan die beheerliggaam versoek word om op 'n kontrakbasis 'n terapeut vir die skool te benoem (Mc Alarney, 2003:5; De Jesus & Conboy, 2001:131; Ho, 1997).

Formele professionele hulpverlening bied aan die opvoeder toegang tot gespesialiseerde kennis, ervaring, en navorsingsresultate (Cartwright & Cooper, 1996:213; Wilson, 2000:18). Hierdie dienste kan óf afsonderlik benut word, óf die opvoeder kan inskakel as deel van 'n groep in 'n ondersteuningshulpprogram (Cartwright & Cooper, 1996:213; Shapiro, 1996:68). Daar lê voordele in die deurlopende beskikbaarheid van, en toegang tot 'n berader by skole (Cartwright & Cooper, 1996:217; Kottler et al., 1998:104). Die finansiële kostes verbonde aan die voorsiening van professionele beradingsdienste weeg gunstig op teen besparings wat op 'n verskeidenheid terreine bewerkstellig kan word (Mc Alarney, 2003:8; Anon, 1999**b**; Brown & Camble, 1995:115). Ander remfaktore soos asosiale aanpassing, hinderlike gewoontes en onsekerhede oor toekomsbeplanning kan geakkomodeer word deur gebruik te maak van advies en steunstelsels (Schafer, 2000:34; Bergh, 2003**h**:99; Chan, 2002:557; Davies et al., 2003:68).

4.7.7 Kollegas

Gesonde personeelverhoudinge kan gestruktureerd instand gehou word (Prinsloo, 2003**c**:212; Abel & Sewell, 1999:288). Personeel se onderlinge verhoudinge kan sodanig ontwikkel word dat dit 'n hulpmiddel word vir die departementshoof, in plaas van 'n struikelblok (Flemming & Amesbury, 2001:61; Abel & Sewell, 1999:288; Van Deventer, 2003**d**:124). In die ontwikkel van personeelverhoudinge moet departementshoofde die vermoëns, sowel as behoeftes van hul onderwysers vasstel, en daarop fokus (Flemming & Amesbury, 2001:41; Bergh, 2003**i**:432).

Verskeie navorsers kom tot die gevolgtrekking dat onderlinge steun tussen kollegas, ook in die onderwys, werkverrigtinge vergemaklik en stres verminder (Cheuk & Wong, 1995; Caudron, 2000; Hobfoll et al., 1996:340; Berry, 1999:66; Frieze & Bookwala, 1999:312; Wilson, 2000; Clement, 1999:322; Harden, 1999). Dit is daarom uiters noodsaaklik dat onderlinge verhoudinge met kollegas gekoester word (Cockburn, 1996:20; Caudron, 2000). Dit mag dikwels wees dat kollegas dieselfde saak verskillend sien. Dit kan egter eerder as 'n pluspunt as 'n minuspunt beskou word, want die gesamentlike resultaat van verskillende sienings van dieselfde saak is vir al die partye beter (Covey, 1997:255, 258, 269).

4.7.8 Groepsdinamika

Uiteenlopende navorsing wys op beduidende raakpunte tussen sosiale steun, en stresbelewenis (Maslach & Leiter, 1999:301). Om deel te wees van dieselfde groep word ook in die onderwys as ondersteunend, en 'n teenvoeter teen stres beleef (Van Deventer, 2003**c**:100; Jones, 1999; Berg et al., 1998:276). Sosiale ondersteuning dien as 'n betekenisvolle buffer vir die effekte van stres en weerbaarheid teen depressie, en is instrumenteel tot 'n beter hantering van stresvolle situasies (Chan, 2002:558; Byrne, 1999:26). Sosiale ondersteuning is 'n basiese natuurlike hulpbron. Dit het reeds voor geboorte sy oorsprong in die baarmoeder. Na geboorte verskaf laktasie, vashou van die baba en versorging die sekerheid van sosiale ondersteuning (Brits, 1995:38). Hierdie situasie word deur die hele lewensloop voortgesit, en onder andere uitgebou deur godsdienstige betrokkenheid, deurdat die gemeenskap ondersteuning bied aan mekaar wanneer dit nodig is (Chan, 2002:558; Byrne, 1999:26; Brits, 1995:39). Sosiale ondersteuning versterk 'n persoon se kohesiesin, wat die mate uitdruk waarin 'n persoon beskik oor 'n deurlopende, blywende en dinamiese gevoel van vertroue dat stimuli wat uit die eksterne en interne omgewing ontstaan,

gestruktureer, voorspelbaar en verklaarbaar is. Dit laat ook die persoon voel hy beskik oor genoegsame weerstandsbronne om die eise wat deur die stimuli gestel word te hanteer (Schwarzer & Greenglass, 1999:242; Maslach & Leiter, 1999:301). Black et al. (1997:12) beskou mense as sosiale diere, wat na mekaar omsien. Inderdaad is mense dáár vir mekaar, om mekaar toe te rus met verhoogde psigologiese sekuriteit, verhoogde fisiologiese aktiwiteit, en verlaagde stresbelewenis (Sapolsky, 2000:216; Beyer, Hannah & Milton, 2000:323; Schafer, 2000:312).

4.7.9 Statutêre hulpmiddels

Benewens die Grondwet van die RSA, is in Suid-Afrika wetgewing soos die Wet op

- geslagsgelykheid,
- gelyke indiensneming
- indiensneming van opvoeders,
- arbeidsverhoudinge beleid, en
- Suid-Afrikaanse skole

gepromulgeer om werksaamhede te reguleer. Die wetgewing is egter ook saamgestel om belange van die werknemer te beskerm (Kruger, 2003**c**:235, 240, 243; Prinsloo, 2003**e**:208; Van der Merwe, 2003**b**:38; Van Deventer, 2003**e**:263; Van Deventer, 2003**f**:267-269, 275), en moet as sodanig benut word. Wetgewing maak ook voorsiening dat werknemers kollektief kan beding deur professionele organisasies (Kottler et al., 1998:107; Anon, 2003**b**:3-4), waardeur die opvoeder sy stem kan laat hoor. Werksekuriteit moet aan die werknemer gewaarborg word (Sutherland & Cooper, 2000:97), en waarop die werknemer kan aandring deur middel van formele gespreksgeleenthede (Mc Alarney, 2003:5; Long, 2001:400; de Jesus & Conboy, 2001:133).

Die Onderwyswet (1996) tref wel bepaalde reëlings ten opsigte van dissiplinering, maar maak dit nie onmoontlik nie. Die skool moet binne riglyne van die wet van 'n haalbare kollektiewe dissiplinekode ontwikkel en konsekwent toepas (Anon, 2003**b**:3-4; Rudow, 1999:51; Lens & De Jesus, 1999:199; De Jesus & Conboy, 2001:133). Sodoende kan die situasie van dissiplinering in die skool tog bestuur word (De Jesus & Conboy, 2001:113; Anon, 2003**a**:3-6). Dit is ook moontlik om gedrag te verander of minstens te beheer (Bergh, 2003**e**:326-329) deur

gebruikmaking van morele en sosiale meganismes (Jordaan & Jordaan, 2000:491), veral as die hantering van leerdergedrag deel vorm van 'n personeelondersteuningsprogram, waarby al die rolspelers van die skool as organisasie betrek word (Berridge & Cooper, 2000:214). Dit mag ook nodig wees om individuele leerders wat onaanvaarbare gedrag openbaar afsonderlik te hanteer (Bergh, 2003**e**:332; Abel & Sewell, 1999:287-292). Wetgewing behoort by wyse van doelspesifieke strategieë geïmplementeer te word. Steenkamp (2002:24) wys egter daarop dat effektiewe implimenteringstrategieë en implimenteringsvaardighede op die individuele-, institusionele-, en regeringsvlakke meestal tekortskiet. Ook hierdie struikelblokke kan oorkom word deur van 'n doelspesifieke ondersteuningshulpprogram gebruik te maak (Davies et al., 2003:68; Long, 2001:395; De Jesus & Conboy, 2001:131).

Enersyds is werkonsekerheid 'n gegewe waaraan niks gedoen kan word nie. Personeel kan andersyds egter kollektief by wyse van gesamentlike versoek deur die skool se personeelkorps, of vertoë via hulle vakbond, alle rolspelers op besluitnemingsvlak soos die onderwysdepartement, die plaaslike beheerliggaam, en die skoolhoof versoek om die bronne van werksonsekerheid tot 'n minimum te beperk, aan die hand van voorskrifte in die Wet op Arbeidsverhoudinge, en Indiensneming (Bergh, 2003**j**:447; Anon, 2003**a**:3-6). Die resultate van politieke besluitneming is totaal buite die hande van die departementshoof. Die gevolge daarvan kan egter ook bestuur word by wyse van kollektiewe bedinging (Anon, 2003**a**:3-6) en onderwyserondersteuning (Davies et al., 2003:68; Long, 2001:395; De Jesus & Conboy, 2003:131).

4.7.10 Seminare/simposia

Persepsies wat bots met realiteite vervaag stelselmatig namate bewuswording dat realiteite blywend is toeneem (Ungerer, 2003**a**:114; Jordaan & Jordaan, 2000:286; Hardcastle, 1999:556; Anderson, 1999:206). Daarom is dit noodsaaklik dat die departementshoof homself gereeld op hoogte hou van die werklike situasies in die onderwys, self daarby aanpas, en onderwysers in sy departement oortuig om daarby aan te pas (Lenz & de Jesus, 1999:193-196; Clement, 1999:324-325; Ungerer, 2003**a**:114).

'n Georganiseerde steunstelsel kan instrumenteel wees tot die minimering van stres (Leithwood et al., 1999:94). Die bywoon van 'n seminaar/simposium wat handel oor stres in die onderwys is nuttig vir bewuswording van stres, identifikasie van stressors en manifestasies van stres sowel as

bewuswording van maatreëls om met stres te *cope*. Dit is gewoonlik opsioneel vir opvoeders om by te woon, dog die moeite werd (Wilkens-Canter et al., 2000; Bowser, 2000; Wilson, 2000). Eweneens kan 'n seminaar oor enige faset van die opvoeder se werk ondersteunend wees in die deurlopende bemeestering van take en kan dit sodoende meewerk tot die inhibering van stresbelewenis (Ho, 1997; Kruger, 2003**d**:251).

4.7.11 Ondersteuningshulpprogramme

Hierdie komponent het sy beslag gevind by buitelandse onderwysinstellings (Davies et al., 2003:68; Long, 2001:390; Finlayson, 2003:1) en verdien verdere aandag om die RSA se onderwys soortgelyk te laat baat. Inderdaad is die stressors in die gemeenskap bedreigend vir die opvoeder (Prinsloo, 2003**d**:195; Black et al., 1997:12-13; Holcomb & Cheponis, 1994:73), maar om dit die hoof te kan bied moet die bestuursspan ondersteuning en toerusting ontvang (Chan, 2002:558; Steenkamp, 2002:29; Finlayson, 2003:1).

4.8 Onderwyserondersteuning

Die eskalerende kostes van werkstres het 'n wêreldwye probleem geword (Dollard, 2003**a**:2). In die werksomgewing waar die individu in 'n verhouding met ander mense staan teenoor wie 'n diens gelewer moet word, (Irvine, 1997:22; Griffiths, 2003:361) moet die individu deurlopend sy denke, emosies en verhoudings sodanig beheer, dat die mense rondom hom daarmee geakkommodeer kan word (Griffiths, 2003:361). Thomson et al. (1994:106) sluit hierby aan en wys daarop dat die wyse hoe omgewingsdruk beleef word, bepalend is of druk oorspoel na stres of nie (Thomson et al., 1994:106). Dit is ook belangrik om daarop te let dat nie alle *cope*-vaardighede by alle mense daartoe instaat sal wees om stres te laat verminder nie, en dat sekere *cope*-vaardighede, soos vermyding, 'n persoon se verwagtinge kan blokkeer, en sodoende stres op die langtermyn kan vererger (Chan, 1998:147).

Om spontaan te *cope* is ook 'n subjektiewe proses wat telkens van persoon tot persoon wissel (Jordaan & Jordaan, 2000:39; Backer et al., 2000:223). Net soos 'n verskeidenheid van faktore aanleiding gee tot stres, stel 'n verskeidenheid faktore mense in staat om beter daarmee te *cope* (Haven et al., 1996:59). Om te *cope* met stres impliseer ook nie om alle stres uit die weg te ruim nie, maar eerder om daarmee saam te leef (Lyon, 2000:3), en selfs om stres sodanig te reguleer,

dat optimum stresvlakke gehandhaaf word (Covan, 1998:32-34; Shapiro, 1996:6; Greunberg, 1998; Van den Berghe, 1999:2). Dit kan kollektief met groot vrug gedoen word (Finlayson, 2003:2). Vanuit 'n psigologiese perspektief sal die doelgeoriënteerde hulpprogram elke individuele opvoeder in staat stel om beter te *cope* met stres. Dit sal ook 'n heilsame uitwerking op die opvoerder se werksdoeltreffendheid en sosialisering hê. Vanuit 'n organisasie se beskouiing sal 'n hulpprogram bydra tot verlaagde afwesigheid, funksionele doeltreffendheid in die skool, funksionele doeltreffendheid in die onderwys in geheel, en verhoogde aansien vir die onderwysprofessie (Finlayson, 2003:3).

Sodoende kan 'n verskeidenheid effektiewe vaardighede vir streshantering en die bevordering van welstand van opvoeders (Friedman, 1999:167), maar wat nie noodwendig toegepas word nie, gedeel word met almal wat aan die program deelneem (Smit, 2000:101). Die empiriese ondersoek oor stresbelewenis en *cope*, soos van toepassing by departementshoofde van skole, en gespieëlbeeld teen die teoretiese begronding van stresbelewenis en *cope*, word in hierdie studie bedoel om die weg te berei om 'n profiel te bepaal van die gemiddelde departementshoof se situasie ten aansien van stres. Eweneens kan die mees algemene en haalbare maatreëls om met onderwysstres te *cope* geïdentifiseer word. Die ideale leef en werksomstadighede wat nagestreef moet word behels volmaakte, fisieke, sosiale en kognitiewe welstand (Archer, 2001:46). Die resultate van hierdie studie is afgespits op riglyne vir (onderwyser) ondersteuning met 'n program wat voorsiening maak vir

- 'n dieperliggende verstaan van die vernaamste stressors, die impak daarvan op bestuurspersoneel van skole sowel as op die onderwysprofessie in totaliteit (Kelchtermans & Strittmatter, 1999:306; Maslach & Leiter, 1999:296; De Jesus en Conboy, 2001:132),
- elke individu se spesifieke omstandighede (Chan, 2002:557),
- organisatoriese riglyne vir die skool as werkplek om die risiko's van stres te beperk (Eriksen et al,. 2000:150-154; Burke & Richardsen, 2000:195; Kelchtermans & Strittmatter, 1999:304),
- voldoende hulpbronne / steunstelsels wat die individu in staat stel om spontaan en effektief voort te gaan met sy pligte, sonder die behoefte aan eksterne hulp (Long, 2001:390), en
- begeleiding aan individue wat in hul funksionering belemmer word deur stres

(Kelchterman & Strittmatter, 1999:305).

Sodoende word 'n ondersteuningshulpprogram wat opvoeders van skole in staat stel om beter te funksioneer binne al die kontekste van hulle bestaan, nieteenstaande al die faktore wat aanleiding gee tot stres, in die vooruitsig gestel as hierdie studie se bydrae tot die opvoedkundige sielkunde. Die voorgestelde ondersteuningshulpprogram word bespreek in Hoofstuk 7 nadat die ondersoek in Hoofstuk 5 en die ontleding van resultate in Hoofstuk 6 bygewerk is.

4.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die teoretiese begronding van *cope* beredeneer en 'n definisie van *cope* daargestel vir doeleindes van hierdie studie. Aan die hand van hierdie definisie is aandag gegee aan 'n bewussyn van stresmanifestasies, as vertrekpunt om streshanteringsvaardighede soos beheer oor stressors, lewenstyl en hulpbronbestuur toe te pas.

Waar hoofstuk 2 en 3 onderskeidelik gehandel het oor stres en hoe dit die mens raak, en hoofstuk 4 gehandel het oor *cope*, sal hoofstuk 5 vervolgens handel oor die navorsingsontwerp en navorsingsmetodes as metode van ondersoek na stresbelewenis en *cope*-vaardighede vir opvoeders, sodat die bevindinge in die navorsing (hoofstuk 6) tesame met hierdie hoofstuk se beredeneringe oor *cope*, in hoofstuk 7 uitloop op riglyne vir ondersteuning as kollektiewe hulpmiddel teen stres.

HOOFSTUK 5

NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSMETODE

Ongeag in watter vakdissipline, is die mens se kennis onvolmaak, en wag probleme om opgelos te word. (Leedy & Ormrod, 2001:3)

5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die verskillende stappe in die navorsingsontwerp en die navorsingsmetode in die ondersoek na "*Die belewing van stres en die gebruik van cope-vaardighede deur departementshoofde van skole: riglyne vir ondersteuning*"

- vermeld, en
- kortliks bespreek

in die lig van elke stap se bydrae tot die navorsing. Die hipotese van hierdie studie dien as basis vir hierdie hoofstuk se beredenering, en is as volg:

Departementshoofde beleef hoë stres en gebruik ontoereikende cope-vaardighede, waarvoor riglyne vir ondersteuning gestel behoort te word.

Die subhipoteses, onderliggend aan die hipotese van hierdie studie, en wat ook verreken word in hierdie hoofstuk,is as volg:

1. *Stres is 'n werklikheid en het 'n invloed op die onderwysberoep.*
2. *Stres word op verskeie maniere deur departementshoofde beleef.*
3. *Daar bestaan vaardighede wat deur departementshoofde gebruik kan word om met stres te cope.*
4. *Departementshoofde maak wel gebruik van sekere vaardighede ten einde met stres te cope.*
5. *Biografiese verskille het 'n invloed op departementshoofde se stresbelewenis asook hul vaardighede om met stres te cope.*

6. *Onderwyserondersteuning by skole kan 'n hulpmiddel wees.*
7. *Daar bestaan 'n behoefte aan riglyne ter ondersteuning van departemenstshoofde om beter te cope met stres.*
8. *Vanuit hierdie studie kan samevattings, gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word t.o.v. die belewing van stres deur departementshoofde, hulle cope-vaardighede, en hoe hulle ondersteun kan word.*

Eerstens word die navorsingsontwerp bespreek. Hierna word die ondersoekvelde ten opsigte van die verskillende komponente van die navorsingsontwerp bespreek en opgevolg met 'n uiteensetting van die hulpmiddels om inligting te versamel. As uitvoering van die navorsingsontwerp met sy verskillende komponente, word die navorsingsmetode vervolgens bespreek. Hierdie hoofstuk word afgesluit met 'n samevatting van die navoringsontwerp en navoringsmetode, ter voorbereiding van die ontleding en interpretasie van gegewens, wat in hoofstuk 6 behandel word.

5.2 Navorsingsontwerp

Beide die begrippe stres en *cope* is universele begrippe, wat nie as sodanig volledig in die studie beredeneer kan word nie. Daarom word die omvang van hierdie begrippe afgegrens deur die navorsingshipotese en navorsingsvrae (Leedy & Ormrod, 2001:4). Die totale strategie, wat fokus op die navorsingsvrae, staan bekend as die navorsingontwerp. Dit behels die totale struktuur van prosedures wat in die navorsing gevolg word, die inligting wat versamel moet word en die ontleding van resultate (Leedy & Ormrod, 2001:91). Kortweg beskou, is die navorsingsontwerp dus 'n deeglike beplanning van die navorsing. In hierdie studie bestaan die navorsingsontwerp uit vyf afdelings naamlik die

- teoretiese verkenning van die studieterrein,
- loodsondersoek,
- teoretiese begronding van die studie,
- kwantitatiewe ondersoek en
- kwalitatiewe ondersoek.

5.2.1 Ontwerp van die studieterrein se verkenning.

Die studie se oriëntasie ten opsigte van die velde van stresbelewenis en *cope*-vaardighede, aan die hand van die navorsingsvrae en navorsingshipoteses, is onderneem onder leiding van die promotor. Dit het die weg gebaan vir die saamstel van 'n navorsingsvoorlegging. Hierdie studie voldoen aan die vereistes van suksesvolle en doeltreffende navorsing naamlik dat navorsing nie net die versamel van inligting behels, en die manipulasie daarvan is nie, maar dat navorsing

- sy ontstaan het by die navorsingsvrae,
- 'n duidelike doelwitoriëntasie vereis,
- die uitvoer van spesifieke planne en prosedures behels,
- die navorsingsprobleem in meer hanteerbare subprobleme onderverdeel,
- gerig word deur die spesifieke navorsingsvrae en hipoteses,
- sekere teoretiese aannames aanvaar,
- die versamel en interpretasie van inligting vereis in 'n poging om die navorsingsvrae te beantwoord, en
- die eienskap van dinamiese siklusse het

(Leedy & Ormrod, 2001:4-5).

5.2.2 Ontwerp van die loodsondersoek.

Met die loodsondersoek is die fokus op die universele begrippe stres en *cope* vernou en van toepassing gemaak op die onderwys in die RSA. Die kwalitatiewe vraelysverkenning van stresbelewenis en *cope*-vaardighede in soverre dit die onderwys raak, stel ten doel om die universele begrippe *cope* en stres funksioneel vir die navorser af te grens. Met hierdie begrensing kon voortgegaan word met die literatuurstudie.

5.2.3 Ontwerp van die studie se teoretiese begronding

As gevolg van die verskeidenheid invalshoeke vanwaar die studieterrein benader kan word (Davis et al., 2000:164; Backer et al., 2000:223), kan geredeneer word dat daar 'n verskeidenheid van waarhede bestaan oor die onderwerp van hierdie studie, naamlik stresbelewenis en *cope*-vaardighede. In die teoretiese begronding van die studie word alle tersaaklike feite ten opsigte van die studieterrein, soos begrens deur die

loodsondersoek, versamel en geïntegreer tot een enkele invalshoek se beredenerings van die studieterrein (Leedy & Ormrod, 2001:147). Met die teoretiese begronding van die studie kan die navorser in persoon beskou word as 'n instrument om die doelstellings van die studie na te streef (Leedy & Ormrod, 2001:147). Die inligting wat versamel word in die teoretiese begronding van die studie staan bekend as kwalitatiewe inligting, en vorm 'n vertreksbasis vir die versameling van die kwantitatiewe data (Howell, 1992:3, 4), vir aanwending tydens die kwantitatiewe ondersoek.

5.2.4 Ontwerp van die kwantitatiewe ondersoek

Die kwantitatiewe ondersoek stel eerstens ten doel om die mate van stresbelewenis en *cope*-vaardighede van opvoeders te bepaal. Dit is tweedens die versamel van besonderhede wat ruimte bied om die moontlike verbande te ondersoek, deur na die bestaande toestande te kyk, met inagneming van moontlike oorsake daarvan (Nel, 1996:50). Sodoende kan bepaal word watter veranderlikes, en elemente van veranderlikes, geassosieer word met sekere verskynsels, toestande en aspekte van gedrag (Nel, 1996:50; Cohen & Manion, 1991:176). Dit gaan hier dus om verwantskappe (Nel, 1996:51), waarby bepaal is of daar 'n tipe verband bestaan tussen die verskillende biografiese eienskappe van respondente, en

- wyses van stresbelewing, asook
- metodes om stres effektief self te reguleer.

In die kwantitatiewe ondersoek word 'n eenmalige dwarsdeursnitopname-ontwerp gebruik (Leedy & Ormrod, 2001:156, 194-195; Stapelberg, 1999:72). Dit is 'n eenmalige deursnee analise van die tersaaklike inligting ten opsigte van die studiepopulasie, soos in die normale gang van sake. Die kwantitatiewe ondersoek meet dus op 'n bepaalde stadium spesifieke komponente van stresbelewenis en *cope*-vaardighede by 'n eenvormig geselekteerde groep persone wat deelneem aan die opname. Met die inligting wat versamel word, kan stresbelewenis en *cope*-vaardighede kwantitatief bepaal word, en kan by wyse van 'n variansie analise bepaal word of daar verbande voorkom met die biografiese faktore (Leedy & Ormrod, 2001:271).

5.2.5 Ontwerp van die kwalitatiewe ondersoek.

Nadat die studieterrein teoreties verken is, en die kwantitatiewe ondersoek voltooi is, is in die ontleding van resultate gevind dat sekere tendense ten opsigte van veral *cope*-vaardighede bepaalde toeligting vereis. Hierdie toeligting geskied by wyse van spesifieke vrae wat mondelings aan individuele persone, wat ook deelgeneem het aan die kwantitatiewe ondersoek, te vra. Die geleentheid vir 'n kwalitatiewe ondersoek is wyer benut deur die respondente se behoeftes en vrese te bepaal, asook die respondente se beskouings oor aspekte van lewenstyl en hulpbronbestuur, soos bespreek in die voorgestelde ondersteuningshulpprogram. Hierdie respondente se antwoorde is selfs verder ontgin in 'n gespreksbespreking tussen die navorser en die respondent (Leedy & Ormrod, 2001:159).

5.3 Ondersoekvelde

Alle mense beleef stres, ongeag watter beroepsvelde, en selfs óf hulle beroepe beklee. Mense in beroepe waar diens aan ander mense gelewer word, neig egter om meer stres te beleef. Hierdie begrensing van stres en *cope* is egter steeds baie wyd, en derhalwe is die fokus vernou na die onderwysberoep. Met die kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe ondersoek is uit die onderwysberoep spesifiek gefokus op departementshoofde van sekondêre skole, onder beheer van die Gauteng Departement van Onderwys. Vervolgens word inligting verstrek oor die studieterreine wat ontgin is in die ondersoek na die vyf kompartemente van die navorsingsontwerp, naamlik

- teoretiese verkenning van die studieterrein,
- loodsondersoek om die studieterrein af te grens,
- teoretiese begronding van die studie,
- kwantitatiewe ondersoek, en
- kwalitatiewe ondersoek.

5.3.1 Ondersoekvelde vir die teoretiese verkenning van die studieterrein.

Met die literatuurstudie is intens met die tema omgegaan en die verkreë kennis is geïntegreer met die navorser se persoonlike kennis en ervaring van die huidige onderwys-

situasie in die RSA. Daar is sover moontlik gepoog om van primêre bronne deur toonaangewende skrywers gebruik te maak. Vir hierdie doel is 'n

- DIALOG-soektog, en
- Nexus-soektog

gedoen met die trefwoorde stres, *cope*, stresbelewenis, streshantering, onderwys, selfbeheer, en stresbeheer. Voormelde studie is uit resente relevante artikels in vakkundige tydskrifte aangevul deur dieselfde trefwoorde te gebruik in 'n

- SACat,
- RSAT, en
- EBSCO

soektog. Die trefwoorde is in beide Afrikaans en Engels ingevoer.

Hoewel die studie fokus op departementshoofde van sekondêre skole, is baie beter en meer insiggewende resultate verkry, deur die versamel van inligting binne perke te verbreed tot ander beroepskategorieë wat bronne van stres, belewenis van stres en *cope*-vaardighede in gemeen het met die studiepopulasie. Die ondersoek is dus beheersd toegelaat om uit te brei na ander onderwysers, akademici aan universiteite, mediese personeel, beraders, en predikante (Dollard, 2003**a**:1).

5.3.2 Ondersoekvelde vir die loodsondersoek

Die studie fokus op departementshoofde van skole. Omdat departementshoofde verantwoordelik is vir hul eie probleme sowel as vir hul personeel se probleme, en omdat die loodsondersoek bedoel is om die studieterrein te help begrens, is die vraelyste uitgegee aan die totale onderwyskorps verbonde aan twee skole op die Oosrand. Nege en veertig responde het aan die loodsondersoek deelgeneem.

5.3.3 Ondersoekvelde vir die teoretiese begronding van die ondersoek

Die teoretiese verkenning soos vermeld in par. 5.3.1. is met die teoretiese begronding verder verdiep, maar begrens soos bepaal deur die resultate van die loodsondersoek vermeld in par 5.3.2. Gevolglik is die literatuursoektogte soos vermeld in par. 5.3.1. uitgebrei met aansienlik meer trefwoorde soos persoonlike ruimte, omgewing, werkstres,

organisasiestres, gemeenskapstres, gesondheid, welstand, neurologiese oefeninge, fisieke oefeninge, fisiologiese oefeninge, hulpbronbestuur, godsdiens/religie, humor, voeding, vrye radikale, anti-oksidante, en dieet. Die teoretiese verkenning van die studieveld (par. 5.3.1.), soos aangepas deur die loodsondersoek, vorm die basis vanwaar die teoretiese begronding van die studie gedoen is.

Navorsing oor stres is tans baie aktueel en derhalwe sien heelwat publikasies oor hierdie onderwerp die lig (Davis et al., 2000:2). Omdat daar dikwels 'n tydsverloop is, vandat 'n publikasie verskyn, totdat dit in biblioteke se versameling opgeneem word, is nie volstaan met die literatuurstudie, soos reeds vermeld, nie. Vervolgens is boekhandelaars wat akademiese boeke versprei besoek. Publikasies wat reeds beskikbaar is, maar nog nie in die katalogusse van die biblioteke opgeneem is nie, is sodoende bygewerk. Namate die studie gevorder het, is die literatuurbronne van die bronne wat in hierdie studie geraadpleeg is, opgespoor en bestudeer, en langs hierdie weg is enkele (verdere) bronne geïdentifiseer. Laasgenoemde bronne is veral deur middel van die interbiblioteekleningstelsel bekom.

5.3.4 Ondersoekvelde vir kwantitatiewe ondersoek

Die ideale situasies sou wees om die totale onderwyskorps in die RSA te onderwerp aan die kwantitatiewe ondersoek. Dit sou egter onprakties wees en daarom is besluit om die proefgroep terug te trek na departementshoofde by sekondêre skole. Die Gauteng onderwysdepartement het in sy toestemming die proefgroep verder ingekort na die Tshwane-Suid streek. Alle departementshoofde verbonde aan sekondêre hoërskole in die Gauteng Suidstreek is sodoende versoek om die vraelyste vir die empiriese ondersoek te voltooi. Van die 248 departementshoofde wat vraelyste ontvang het, is 92 terug ontvang, waarvan 1 vraelys uitgelaat is uit die ondersoek, as gevolg van verskeie faktore wat daarop dui dat die vraelys onbetroubaar voltooi is. Van die 91 respondente wat deelgeneem het was

- 51% van Afrikaanssprekende, voormalige Model-C skole en 49% van Engelssprekende skole (voormalige Model-C sowel as Staatskole).
- 37% van die respondente was manlik en 63% vroulik.

- 27% was onder die ouderdom van 30 jaar, en 73% bo die ouderdom van 30 jaar.
- 6% het minder as 5 jaar dienservaring, 47% tussen 6 en 10 jaar dienservaring en 47% meer as 11 jaar dienservaring.
- 59% van die respondente beskik oor 'n diploma en/of baccalaureusgraad, terwyl 41% oor 'n nagraadse kwalifikasie beskik.
- 96% is permanent aangestel en 4% tydelik.
- 66% se huistaal is Afrikaans, 21% Engels, en 13% het "ander tale" as huistaal aangedui.

5.3.5 Ondersoekvelde vir kwalitatiewe ondersoek

By wyse van 'n vrywillige afdeling in die empiriese vraelys wat voltooi moes word vir die kwantitatiewe ondersoek, het respondente uit dieselfde ondersoekgroep as dié van die kwantitatiewe ondersoekgroep aangedui dat hul bereid is tot verdere ondervraging en onderhoudvoering. Derhalwe was die navorser sowel as die respondente, vir doeleindes van die navorsing beskou as hulpmiddels (Leedy & Ormrod, 2001:147).

5.4 Hulpmiddels om inligting te versamel

Met die teoretiese verkenning asook teoretiese begronding van die studieterrein, is bronne soos vermeld in par. 5.3.1 en 5.3.3 gebruik. As gevolg van die studieterrein se multidimensionele aard was die bibliografie baie groot in omvang. Sommige bronne in die bibliografie is egter nie aangehaal in die teks nie en gevolglik is die bibliografie tydens finalisering van die proefskrif gereduseer na 'n bronnelys (Van der Walt, 2002:42) wat aangeheg word by hierdie proefskrif. Met die loodsondersoek, kwantitatiewe ondersoek en kwalitatiewe ondersoek is onderskeidelik 'n loodsvraelys, kwantitatiewe vraelys en kwalitatiewe vraelys gebruik.

5.4.1 Die loodsvraelys as hulpmiddel om inligting te versamel

'n Kwalitatiewe vraelys, aangeheg as bylae A is gebruik. Die loodsondersoek is gedoen op 'n relatief vroeë stadium van die studie, en is onderneem om die navorsing wat op daardie stadium sterk teoreties gefundeer was, te rekonsilieer met die praktyk.

Terselfdertyd is die praktyk geraadpleeg om die begrensing van die studie sinvol uit te voer. 'n Eenmalige dwarssnitondersoek is gedoen onder opvoeders aan die Oosrand.

Die gedagte bestaan dikwels dat die idee van 'n kwalitatiewe ondersoek *nuut* en selfs *modern* is. Die teendeel is egter waar. Navorsing het juis sy ontstaan gehad by die waarneem van kwalitatiewe inligting, vra van kwalitatiewe vrae, en ontleding van kwalitatiewe antwoorde. Hoewel daar 'n era was waartydens veral die psigologie en opvoedkunde die kwalitatiewe benadering tot navorsing bevraagteken het, vanweë sy waarskynlike subjektiewe aard, is die eietydse beskouings tot navorsing dat 'n kwantitatiewe ondersoek juis afgerond en vervolmaak word met 'n kwalitatiewe ondersoek (Leedy & Ormrod, 2001:147). Daarom is in hierdie studie twee keer gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe ondersoek naamlik voor die teoretiese begronding van die studie en na die empiriese ondersoek.

5.4.1.1 Doel

Die doel met die loodsvraelysopnamevorm was om vanuit die praktyk van onderwys in die RSA 'n instrument te skep waarmee die kennis en vaardighede van opvoeders, wat almal tot meerdere of mindere mate vertroud is met, en praktiese ervaring het in die sosiale wetenskappe, by gewerk kan word.

5.4.1.2 Keuse

Die loodsvraelys is saamgestel met die medewerking van kundiges, maar is eers in die praktyk getoets en prakties belig.

5.4.1.3 Samestelling

Aanvanklik is 'n ondersoek gedoen om 'n loodsvraelys te ontwikkel wat gerig is op omstandighede van bestuurspersoneel in Gauteng. Na vooraf konsultasie met senior personeel aan die Wesrand, en die korreleer van terugvoer met

- toepaslike literatuur,
- gedragswetenskaplikes,
- kundiges by die Noordwes Universiteit (Potchefstroom kampus), en

- promotor

is 'n loodsvraelys (bylae A) saamgestel.

Omdat hierdie ondersoek slegs gerig is op die begrensing van die terreine van stres en *cope*, soos van toepassing in die studie, is slegs gefokus op kwalitatiewe vrae en antwoorde. Die mees praktiese ondersoekmetodes wat aan die geldigheid- en betroubaarheidsvereistes voldoen, en waarmee die verlangde inligting bekom kon word is vir die doel geïmplementeer. Daar is gevolglik aandag geskenk aan 'n selfgeformuleerde vraelys ten opsigte van

- stressors,
- stresbelewenis, en
- streshantering

aan die hand van verwysingsraamwerk van onderwysers in hul werksituasie. Voormelde meetinstrumente is toegepas met behoud van die feit dat geen toets konstante individuele metings by verskillende geleenthede lewer nie (Smit, 1991:31). Vir hierdie rede is die inligting wat verkry is ook net kwalitatief aangewend. Die vraelys is gefinaliseer deur

- gebruikersvriendelikheid, en
- vinnige voltooiing

te fasiliteer. Duidelike instruksies is by die vraelys aangeheg.

Die loodsondersoek is vooraf gegaan deur 'n deeglike teoretiese ondersoek. Die loodsondersoek het op sy beurt weer die basis gevorm vir die begrensing van die teoretiese begronding van die studie. Opvoeders is almal geskool in die gedragswetenskappe, en beskik derhalwe, benewens praktykervaring, oor kennis en vaardighede wat met vrug ingewin en bygewerk kan word in die literatuurondersoek.

5.4.1.4 Meting

Die loodsvraelys is saamgestel om die respondente se ingesteldheid teenoor stressors, stresbelewenis en streshantering te bepaal, sodat die literatuurstudie meer sinvol begrens kan word. Die kwalitatiewe vraelys is gerig op individue in terme van belewenisse en/of vermoëns wat hulle besit of manifesteer. Hierdie beskrywing kon die navorser in staat

stel om inter- en intra-individuele vergelykings te maak, voorspelling oor gedrag te waag, of om die invloed van 'n verskeidenheid faktore op gedrag (stres en *cope*) te evalueer (Smit, 1991:31). Die vraelys is saamgestel om drie kategorieë van kwalitatiewe inligting in te samel:

- Faktore wat as stresvol/kommerwekkend beleef word.
- Hoe stres individueel beleef word.
- Effektiewe bestaande metodes om met stres te *cope*.

Om voorsiening te maak vir 'n verskeidenheid stressors wat beleef word, is die respondent gelei met 'n verdere indeling ten opsigte van

- persoonlik,
- omgewingseise,
- werksomstandighede, en
- interpersoonlike prosesse.

Eweneens is stresbelewenis onderverdeel in

- liggaamlik,
- geestelik,
- werksdoeltreffendheid, en
- sosiaal

en selfregulering van stres is onderverdeel in

- liggaamlik,
- geestelik,
- werksdoeltreffendheid, en
- sosiaal

(Lussier, 1994:37-39; Liebert & Spiegler, 1994:148-154, 200). Om voorsiening te maak vir enige tersaaklike terugvoer wat die vraelys moontlik kon uitlaat, is daar by elk van die drie kategorieë 'n subafdeling wat benaam is as "Ander" geskep, en laastens is voorsiening gemaak dat elke individuele respondent aanbevelings kon maak aan die navorser.

By die vraelys gaan dit oor die verslag wat die persoon oor homself doen. Die vraelys is dus hanteer as 'n onderhoud op papier. Verduidelikende instruksies is gegee sodat die

proefpersone duidelik weet wat van hulle verwag word. Vrae is geformuleer met inagneming van die verwysingsraamwerk van die proefpersone. Die verwoording van die vraelysitems is baie duidelik en verstaanbaar, en die variëteit van antwoorde is deeglik geantisipeer, sodat die vraelys maklik en selfstandig deur elke respondent voltooi kon word (Nel, 1996:58; De Wet, Monteith, Steyn & Venter, 1981:163).

5.4.1.5 Betroubaarheid

By die loodsvraelys het dit nie gegaan om statistiese betroubaarheid nie, maar wel om kwalitatiewe betroubaarheid. Die vraelyste is anoniem voltooi met die doel om openhartige, eerlike antwoorde te ontlok. Die antwoorde is daarna gekontroleer met dieselfde groep kundiges wie se hulp ingeroep is in die oorspronklike samestellings van die loodsvraelys. Die terugvoer is opgeneem in bylae B. Al die terugvoer wat gemeet is, was nie noodwendig betroubare *metodes* vir streshantering nie, en slegs dié wat deur verdere literatuurstudie betroubaar bewys is, is opgeneem in hoofstuk 4 se bespreking van streshanteringsmetodes.

5.4.1.6 Geldigheid

Die bedoeling met hierdie vraelys is om kwalitatiewe inligting te bekom, wat moeilik toetsbaar is vir geldigheid. Die geldigheid van 'n toets dui op die akkuraatheid waarmee die toets meet wat dit veronderstel is om te meet; 'n betroubare instrument is dus nie noodwendig 'n geldige instrument nie (Nel, 1996:66). Die vraelys is aan geldigheidstoetsings onderwerp deur kundiges verbonde aan die Noordwes Universiteit Potchefstroom kampus, sowel as kollegas, te nader om die vrae se inhoudsgeldigheid te kontroleer. Die vraelys is daarna deur die promotor geëvalueer. Kleinere tegniese wysigings is voorgestel, wat in die vraelys geïnkorporeer is. Die vraelys is ten slotte aan 'n aantal opvoeders aan die Wesrand (buite die loodsteikengebied) voorgelê en hul terugvoer is individueel bespreek; die groot getal raakpunte tussen die kwalitatiewe response van die onderhoudvoerders kan as 'n gunstige aanduiding van die vraelys se geldigheid beskou word (Owen & Taljaard, 1989:394-395). Elke item in die vraelys is geëvalueer met die oog op dit wat veronderstel is om geëvalueer te word; daar kan dus

geglo word dat die vraelys redelikerwys beantwoord aan geldigheidskriteria (Nel, 1996:66).

5.4.1.7 Etiese aspekte

Elke opvoeder het 'n eie vraelys ontvang om te voltooi. Al die vraelyste is gelyktydig voltooi gedurende die eerste pouse. Die opvoeders is versoek om na voltooiing die vraestel dubbeld te vou sodat inligting nie van buite sigbaar was nie, en die vraelys in 'n geseëlde houer te plaas.

Die navorser het die geseëlde houer aan die einde van die dag afgehaal. Die houers is weg van die skole af oopgesny en leeggemaak.

5.4.2 Die kwantitatiewe vraelys as hulpmiddel om inligting te versamel.

Die vraelys wat gebruik is vir die empiriese ondersoek is saamgestel uit 'n biografiese vraelys, en twee gestandaardiseerde vraelyste naamlik die Daily Stress Inventory en die COPE. Dit word aangeheg as bylae C, en maak voorsiening vir 120 kolomme (121 spasies) op 'n Excel rekenaarspreitabel. Respondente kon hul meervoudige keuses aanbring op die vraelys, terwyl die kodering deur die navorser gedoen is. Die kolomme is elk gekoppel aan spesifieke vrae, wat vervolgens vermeld word.

- Vraag 1. Unieke nommer van antwoordlys. Voorsiening is oorspronklik gemaak in spasies 1, 2 en 3. Toe die terugvoer minder as 100 respondente opgelewer het, is spasie 1 aangewend as 'n kolom om die tipe skool (taalmedium) aan te dui, en spasie 2 en 3 as 'n kolom om die respondent se nommer aan te dui.
- Vraag 2.1 tot 2.6. Biografiese gegewens soos geslag, ouderdom, dienservaring, kwalifikasie, posaanstelling en huistaal word bepaal. Voorsiening is gemaak vir spasies 4 tot 9, kolomme 3 tot 8.
- COPE – gestandaardiseerde vraelys. Die vrae is opgeneem in 3.1. tot 3.53 van die vraelys. Voorsiening is gemaak vir spasies 10 tot 62, kolomme 9 tot 61.
- Daily Stress Inventory – gestandaardiseerde vraelys. Die vrae is opgeneem in 4.1. tot 4.58 van die vraelys. Voorsiening is gemaak vir spasies 63 tot 120, kolomme 62 tot 119.

- Uitnodiging tot persoonlike onderhoude. Voorsiening is in paragraaf 5 van die vraelys gemaak dat respondente hulself bereidwillig verklaar tot verdere persoonlike ondervraging. Daarvoor is 'n afskeurstrokie vir naam en telefoonnommers, asook skriftelike toestemming voorsien. Voorsiening is gemaak vir kodering in spasie 121, kolom 120. Respondente wat toestemming verleen het is gekodeer as syfer 1, en die ander respondente as syfer 2.

Al voormelde elemente is gekonsolideer in een dokument, bestaande uit een vel papier. Gegewens is rug aan rug gedruk op 'n A3 papier wat in boekvorm na A4 grootte gevou is vir gebruikersgerief.

5.4.2.1 Biografiese vraelys

5.4.2.1.1 Doel

Die literatuur dui op verskillende tendense in stresbelewenis en *cope*-vaardighede as gevolg van biografiese faktore. Ten einde hierdie stellings in die literatuur kwantitatief te toets, is 'n vraelys saamgestel sodat sekere biografiese eienskappe van respondente vergelyk kan word met stresbelewenis en *cope*-vaardighede in die empiriese studie. Met die biografiese vraelys is ten doel gestel om tydens die empiriese ondersoek bevestiging te kry ten opsigte van subhipotese 5 naamlik *Biografiese verskille het 'n invloed op departementshoofde se stresbelewenis asook hul vaardighede om met stres te cope*, sowel as van stellings wat in hoofstuk 2, 3 en 4 gemaak word ten opsigte van stres sowel as *cope*, wat onder andere ook beïnvloed kan word deur individuele biografiese verskille.

5.4.2.1.2 Keuse

Die volgende biografiese gegewens is opgeneem: geslag, ouderdom, dienstyd in die onderwys (jare), hoogste kwalifikasie, benoeming, huistaal en tipe skool. Die keuse van biografiese faktore het geskied by wyse van antisipasie wat gelei is deur die literatuurstudie.

Onderskeiding van die tipe skool of skoolmedium, is deur die navorser self gedoen. Onderskeid is gemaak tussen skole met Engels as onderrigmedium en skole met

Afrikaans as onderrigmedium. By laasgenoemde kategorie is ook die skole gereken wat oorspronklik Afrikaans medium was, en intussen oorgeskakel het na dubbelmedium. Aan elke afsonderlike skool is die korrespondensie gedoen in die skool se taalmedium. Soortgelyk is die gefrankeerde koeverte geadresseer in die taalmedium van die skool.

5.4.2.1.3 Rasionaal

Die vraelys versamel inligting wat gebruik kan word in 'n variansie ontleding om te bepaal tot watter mate daar verbande tussen biografiese faktore en stresbelewenis sowel as *cope*-vaardighede bestaan (Leedy & Ormrod, 2001:278).

5.4.2.1.4 Samestelling

Die volgende biografiese gegewens is opgeneem (ooreenkomstige rekenaarkoderings word vermeld deur die inligting wat aan die statistikus deurgegee is in par. 5.5.4.6.):

Tipe skool/Taalmedium (spasie 1, kolom 1),

Respondent se nommer (spasies 2 en 3, kolom 2),

Geslag (spasie 4, kolom 3),

Ouderdom (spasie 5, kolom 4),

Dienstyd in die onderwys (jare) (spasie 6, kolom 5),

Hoogste kwalifikasie (spasie 7, kolom 6),

Benoeming (aard van aanstelling) (spasie 8, kolom 7),

Huistaal (spasie 9, kolom 8).

5.4.2.1.5 Betroubaarheid

Die basiese veronderstelling met 'n meetinstrument is dat die beskrywing 'n presiese en betroubare tipering van 'n persoon sal gee ten opsigte van dáárdie aspek waarin belang gestel word (Smit, 1991:31). Betroubaarheid verwys na die mate van konsekwentheid en/of akkuraatheid waarmee 'n meetinstrument meet (Beehr & Mc Grath, 1996:73). Volgens Bergh (2003**a**:37) moet die instrument wat gebruik word konsekwent min of meer dieselfde meting gee as dit twee of meer kere op dieselfde profiel van respondent toegepas word. Die respondente is professionele persone, wat die erns van die opname besef. Hierdie erns word beklemtoon deur die skrywes vanaf die navorser, wat die

vraelyste vergesel het. Eweneens beklemtoon die skrywe vanaf die navorser aan die skoolhoofde die erns van die saak.

Die begrip *betroubaarheid* moet egter tweeledig gesien word, naamlik by wyse van sy kwantitatiewe en kwalitatiewe betekenis. Die profiel van die proefgroep baan die weg tot kwalitatiewe betroubaarheid. Kwantitatief voldoen die biografiese vraelys aan die vereistes vir betroubaarheid in die algemeen omdat die gegewens wat versamel word as onafhanklike veranderlikes empiries gemeet kan word aan stresbelewenis en *cope*-vaardighede.

5.4.2.1.6 Geldigheid

Aan die hand van dieselfde argument wat vermeld word in par. 5.4.2.1.5, word dit geag dat die vraelys aan die kriteria vir geldigheid voldoen.

5.4.2.1.7 Meting

Respondente moet by wyse van meervoudige keusevrae hul biografiese besonderhede aandui, terwyl die korrekte kodering deur die navorser gedoen word. Derhalwe word dit geag dat die biografiese vraelys meet wat hy bedoel is om te meet.

5.4.2.2 Meting van *cope*-vaardighede

Vir doeleindes van hierdie studie word gefokus op vaardighede om met stres te *cope*. Derhalwe is die navorser se tyd gefokus op die versamel van inligting, en tot 'n mindere mate tot die metodologie om inligting te versamel. Daarom is besluit op 'n gestandaardiseerde vraelys naamlik die COPE van Carver, Scheier & Weintraub (1989) (kyk ook par. 4.3.6), sodat in die statistiese analises gefokus kan word op spesifieke *cope*-vaardighede, asook hulle moontlike beïnvloeding deur biografiese verskille en stresbelewenisse (Carver et al., 1989:267).

5.4.2.2.1 Doel

Die doel van die COPE is eerstens om te bepaal tot watter mate die respondente *cope* met stres en tweedens om te bepaal of daar sekere vaardighede, of selfs kategorieë van

vaardighede is wat onder bepaalde omstandighede deur die respondente verkies word bo ander vaardighede. Derdens kan bepaal word of daar bepaalde *cope*-vaardighede is wat nie na behorens benut word nie, sodat opvoeders in dáárdie opsig leiding/ondersteuning kan ontvang (Carver et al., 1989:268). Vierdens kan by wyse van variansie-ontleding bepaal word indien en tot watter mate *cope*-vaardighede beïnvloed word deur stresbelewenis en deur biografiese faktore.

5.4.2.2.2 Keuse

Vir doeleindes van hierdie navorsing is slegs een gestandaardiseerde vraelys gebruik naamlik die COPE van Carver et al. (1989).

5.4.2.2.3 Rasionaal

Carver, Scheier & Weintraub het die ontwikkeling van die COPE-vraelys gebaseer op hulle teorie dat 'n persoon se *cope*-vaardighede 'n stabiele individuele voorkeur van die persoon is, en nie net afhanklik is van eksklusiewe situasiespesifieke aanpassing nie. Bogenoemde outeurs bevind ook dat verskeie persoonlikheidseienskappe korreleer met die keuse van voorkeur *cope*-vaardighede. Persoonlikheidsaspekte wat volgens hulle hiermee korreleer is onder andere die volgende: optimisme versus pessimisme, lokus van kontrole, selfagting, gehardheid, A/B-gedragtipes en angstigheid (Carver et al., 1989:271; Stapelberg, 1999:83-84). (Kyk ook par. 4.3.6.).

5.4.2.2.4 Samestelling

Die COPE is 'n gestandaardiseerde multidimensionele selfrapporterings *cope*-vraelys wat uit 53 items bestaan. Die instrument bestaan (soos reeds genoem in hoofstuk 4, par. 4.3.6.) uit 13 verskillende subskale (met vier items elk) wat volgens die outeurs 13 verskillende tipes *cope*-vaardighede meet. Nege van die subskale is aan die hand van teoretiese argumente ontwikkel, terwyl vier subskale deur empiriese navorsing as belangrike aspekte van *cope* uitgewys is. Die subskale word in drie afdelings verdeel naamlik probleemgefokusde *cope*-vaardighede, emosiegefokusde *cope*-vaardighede en sogenaamde minder bruikbare *cope*-vaardighede. Later is 'n 14de subskaal naamlik

Alkohol- en middelgebruik, wat slegs uit een item bestaan, deur die oorspronklike outeurs bygevoeg (Stapelberg, 1999:84).

5.4.2.2.5 Betroubaarheid

Carver et al. (1989) rapporteer Cronbach Alfa-betroubaarheidsindekse wat onder westerse groepe wissel van 0.45 (vir geestesonttrekking) tot 0.92. Al die subskale behalwe geestesonttrekking toon dus bevredigende betroubaarheidsindekse vir westerse groepe. Geestesonttrekking verskil van die ander subskale aangesien die kriteria vir die skaal veelvuldige aksies kan insluit wat 'n verklaring bied vir die lae betroubaarheidsindeks. Carver et al. (1989) rapporteer toetshertoetsbetroubaarheids-indekse (onderskeidelik na agt en na ses weke) wat wissel van 0.46 tot 0.86 en 0.42 tot 0.89. Navorsing wat gedoen is in 1997 onder 'n Suid-Afrikaanse studentepopulasie met stresbelewenis het Cronbach Alfa-betroubaarheidsindekse van 0.55 tot 0.87 opgelewer (Stapelberg, 1999:86). 'n Cronbach Alfa waarde van 0.6 – 0.8 word as redelik beskou, terwyl dit in die sosiale wetenskappe selfs aanvaarbaar kan wees by 'n indeks van 0.5 (Hatcher & Stepanski, 1996:513). Vir hierdie studie, wat die kwantitatiewe opname aanvul met 'n kwalitatiewe opname, word die COPE beskou as betroubaar.

5.4.2.2.6 Geldigheid

Die COPE is 'n doelspesifiek gestruktureerde, gestandaardiseerde vraelys en voldoen dus aan die vereistes van geldigheid (Carver et al., 1989:267).

5.4.2.2.7 Meting

- Vir elke respondent is daar dus 53 vrae wat op 'n vierpunt Likertskaal beantwoord moes word. Die skaalpunt kan dus wissel vanaf 53(53x1) tot 212(53x4). Die impak van *cope*-vaardighede op die respondent word bepaal deur slegs die skaalpunt te deel deur die aantal vrae wat voltooi is. 'n Syferwaarde van tussen 1 en 4 kan dus verwag word, waarvan minder as 2 aandag behoort te geniet. Die COPE maak ook voorsiening dat 'n individu afsonderlik, maar ook die gemiddelde proefgroep, beoordeel kan word ten opsigte van die verskillende komponente van *cope*, sowel as

die totale skaaltelling. Benewens die totale skaaltelling word drie groepe vaardighede gemeet:

- Probleemgefokusde *cope*-vaardighede (5 groepe elk met 4 items).
- Emosiegefokusde *cope*-vaardighede (5 groepe elk met 4 items).
- Minder bruikbare *cope*-vaardighede (3 groepe elk met 4 items en 1 groep met 1 item)

Die groepe vrae word nie na mekaar gestel nie. Hulle is deeglik vermeng.

Elke item word gepunt op 'n vierpunt Likertskaal. Die vrae, soos vermeld, word individueel aangedui op die vraelys, bylae C, en is as volg:

- **Probleemgefokusde *cope*-vaardighede** (Vyf groepe, elk met 4 items)
  - i) Aktiewe *cope*, vrae 3.6, 3.23, 3.32, 3.45
  - ii) Beplanning, vrae 3.9, 3.20, 3.35, 3.47
  - iii) Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite, vrae 3.5, 3.19, 3.38, 3.46
  - iv) Weerhoudings-*cope*, vrae 3.4, 3.18, 3.31, 3.44
  - v) Soek na sosiale ondersteuning om instrumentele redes, vrae 3.1, 3.22, 3.34, 3.41

- **Emosiegefokusde *cope*-vaardighede** (Vyf groepe, elk met 4 items)
  - i) Soeke na sosiale ondersteuning om emosionele redes, vrae 3.8, 3.15, 3.28, 3.49
  - ii) Positiewe herformulering en groei, vrae 3.3, 3.17, 3.30, 3.47
  - iii) Aanvaarding, vrae 3.7, 3.21, 3.33, 3.48
  - iv) Wend na religie, vrae 3.10, 3.24, 3.37, 3.51
  - v) Ontkenning, vrae 3.2, 3.16, 3.29, 3.42

- **Minder bruikbare *cope*-vaardighede** (Drie groepe, elk met 4 items en 'n vierde "groep" met slegs een item)
  - i) Fokus op en ventilering van emosies, vrae 3.14, 3.27, 3.40, 3.53
  - ii) Gedragsonttrekking, vrae 3.13, 3.26, 3.39, 3.50
  - iii) Geestesonttrekking, vrae 3.11, 3.25, 3.36, 3.52
  - iv) Alkohol- en middelgebruik, vraag 3.12

(Carver et al., 1989:272).

5.4.2.3 Meting van stresbelewenis

Vir doeleindes van hierdie studie word gefokus op belewenis van stres. Ook in hierdie geval is die navorser se tyd gefokus op die versamel van inligting, en tot 'n mindere mate tot die metodologie om inligting te versamel. Daarom is besluit op 'n gestandaardiseerde vraelys naamlik die Daily Stress Inventory van Brantley & Jones (1989), sodat in die statistiese analises gefokus kan word op spesifieke tipes stressors met die oog op verkryging van betroubare metings, asook hul moontlike beïnvloeding deur biografiese verskille en *cope*-vaardighede.

5.4.2.3.1 Doel

Die doel van die Daily Stress Inventory is eerstens om te bepaal tot watter mate die respondente stres beleef. 'n Tweede doelwit is om te bepaal tot watter mate die respondente op spesifieke maniere stres beleef, en derdens moet bepaal word of daar spesifieke stressors is wat hoër meet as die ander, sodat opvoeders in daardie opsig leiding/steun kan ontvang (Brantley & Jones, 1989:7). Vierdens kan by wyse van 'n variansie-ontleding bepaal word indien en tot watter mate stresbelewenis beïnvloed word deur *cope*-vaardighede en deur biografiese faktore.

5.4.2.3.2 Keuse

Vir doeleindes van hierdie navorsing is slegs een gestandaardiseerde vraelys gebruik naamlik die Daily Stress Inventory van Brantley & Jones (1989). Gedurende die vroeë 80's is die oorspronklike Daily Stress Inventory hersien, en uitgebreide psigometriese en normatiewe studies was geïmplementeer. Die bywerk van betroubaarheid en geldigheidstudies met die finale redaksie van die Daily Stress Inventory het in die middel 80's plaasgevind, en is opgevolg met die publikasie van die Daily Stress Inventory-handleiding, in 1989 (Brantley, Catz & Boidreaux, 1997:98).

5.4.2.3.3 Rasionaal

'n Herleidingsinstrument word benodig om stresvolle voorvalle te kan meet. Die Daily Stres Inventory is ontwikkel juis om hierdie nis te vul, spesifiek met die volgende doel:

- Identifiseer van stres in persoonlike welsyn.

- Uitdruk van verbande tussen groot en kleiner lewensstressors.
- Voorsiening van 'n gesonde metode vir objektiewe kwantifisering van die doeltreffendheid van stresverwante behandelings in intervensies (Brantley et al., 1997:98).

5.4.2.3.4 Samestelling

Die Daily Stress Inventory is 'n 58-item vraelys wat ontwerp is om kleinere stresvolle voorvalle gedurende 'n 24 uur periode te meet. Die skaal is ontwikkel om die insidente beide in terme van voorkoms en aanslag te meet (Brantley et al., 1997:98).

5.4.2.3.5 Betroubaarheid

Betroubaarheid van die Daily Stress Inventory is geëvalueer deur die oorspronklike outeurs. 'n Totaal van 433 respondente is op daardie datum betrek. Die Cronbach Alfa koëffisiënt vir die voorkomstellings is aangedui as 0,83, terwyl die impaktellings aangedui word as 0,87. 'n Cronbach Alfa waarde van 0.6 – 0.8 word as redelik beskou, terwyl 'n indeks so laag as 0.5 in die sosiale wetenskappe steeds aanvaarbaar is (Hatcher & Stepanski, 1996:513). Omdat hierdie skaal ontwerp is oor 'n 24 uur (1 dag) periode, het die outeurs ook die skaal onderwerp aan toetse oor weeksdae teenoor naweke, en ook in hierdie opsig sy betroubaarheid bevestig. Uit voormelde kan afgelei word dat die Daily Stress Inventory items 'n homogene metingsdomein reflekteer (Brantley et al., 1997:102).

5.4.2.3.6 Geldigheid

Ten opsigte van geldigheid het die outeurs hierdie toetse blootgestel aan 'n triangulasie evaluering, oor 'n aanvanklike tydperk van 10 dae, en 'n tweede tydperk van 28 dae, en bevestig dat die Daily Stress Inventory voldoen aan die vereistes om gebruik te kan word in 'n multityd raamwerk om stres te bepaal. Hieruit kan afgelei word dat die Daily Stress Inventory primêr bedoel is om gebruik te word as 'n navorsingsinstrument waarmee die dinamiese verwantskappe gemeet kan word tussen daaglikse stressors, en ander faktore. Die Daily Stress Inventory kan vir 'n verskeidenheid toepassings wat benodig word in

hierdie studies aangewend word, en word dus geag 'n geldige instrument te wees (Brantley et al., 1997:102-106).

5.4.2.3.7 Meting

Vir elke respondent is daar dus 58 vrae wat op 'n sewepunt Likertskaal beantwoord moes word. Die skaalpunt kan wissel vanaf 58(58x1) tot 406(58x7). Die impak van stressors op die respondent word bepaal deur die skaalpunt (totaal) te deel deur die aantal vrae wat ingevul is. 'n Syferwaarde van tussen 1 en 7 kan dus verwag word, waarvan waardes bokant 3 aandag verg. Die Daily Stress Inventory maak ook voorsiening dat 'n individu (of die groep) afsonderlik beoordeel kan word ten opsigte van

- interpersoonlike probleme (12 items), Vrae 4.1 tot 4.12
- persoonlike bevoegdheid (10 items), Vrae 4.13 tot 4.22
- kognitiewe stressors (5 items), Vrae 4.23 tot 4.27
- omgewingsirritasies (17 items), en Vrae 4.28 tot 4.41
- verskeie afwisselende stressors (17 items) Vrae 4.42 tot 4.58.

Die vrae verskyn in die vraelys, bylae C. In beide die totale evaluering van stressors, sowel as die verskillende groeperinge, kan die inligting wat verkry word gemeet word ten opsigte van individue sowel as die gemiddeld van die proefgroep (Brantley et al, 1997:107).

5.4.2.4 Bereidwilligheid tot kwalitatiewe ondersoek

Voltooiing van hierdie afdeling was vrywillig. Respondente wat toestemming verleen het is gekodeer as syfer 1, en die ander respondente as syfer 2. Respondente wat terugvoer oor die navorsing verlang kon ook in hierdie afdeling hul adresse verstrek.

5.4.2.5 Etiese aspekte

Vertroulikheid is op skrif gewaarborg aan elke respondent. Slegs die skoolhoof het geweet watter departementshoofde vraelyste ontvang het en elke vraelys was in 'n afsonderlike koevert aan die opvoeder gestuur. Elke opvoeder het 'n gefrankeerde koevert ontvang om die voltooide vraelys terug te pos. Vraelyste is in die opvoeder se eie tyd voltooi en is gepos by 'n posbus van die opvoeder se eie keuse. Twee skole het

hul opvoeders se vraelyste bymekaargemaak en in een koevert teruggepos. Dit was egter buite die navorser se beheer en dit was strydig met sy reëling. Die ontwerp van die vraelys is 'n A3 vel wat dubbeld vou en waarvan die agterkant slegs instruksies het, dra by tot die vertroulikheid. Die aard van meervoudige keuse antwoorde maak interpretasie deur buitestanders moeilik.

5.4.3 Die kwalitatiewe vraelys as hulpmiddel om inligting te versamel.

'n Kwalitatiewe vraelys is gebruik om 'n gedeelte van die respondente wat die kwantitatiewe vraelyste voltooi het, te ondervra met die doel om antwoorde wat uit die empiriese ondersoek verkry is, kwalitatief te eksploreer ten einde die teorie en praktyk van hierdie studie nader aan mekaar te bring.

5.4.3.1 Doel

Die doel van die kwalitatiewe vraelys is eerstens om vrae wat in die kwantitatiewe ondersoek gevra is, maar wat slegs by wyse van meervoudige keuse vrae beantwoord kon word, dieperliggend te eksploreer. Tweedens word die geleentheid van 'n kwalitatiewe ondersoek benut om respondente se behoeftes en vrese te bepaal. Derdens word die respondente se standpunte oor lewenstyl en hulpbronbestuur, soos uiteengesit in die voorgestelde ondersteuningshulpprogram, bepaal. Geleentheid word ook gebied vir 'n oopgesprek oor die studie se onderwerp.

5.4.3.2 Keuse

Die vrae wat gevra is ten opsigte van stresbelewenis en *cope*-vaardighede in die empiriese ondersoek en veral waar die statistiese analise daarvan vrae en onduidelikhede aandui, sowel as die samevattende riglyne vir ondersteuning soos geantisipeer in hoofstuk 4, is gebruik as bank waaruit vrae geselekteer is. Twee vrae is as tussenwerpsel bygevoeg met die woorde:

- "Noem vier dinge waarvoor u die bangste is"
- "Noem vier sake waaroor u leiding vra"

Die kwalitatiewe vraelys word aangeheg as bylae D.

5.4.3.3 Rasionaal

Die bedoeling met die kwalitatiewe vraelys is om ten eerste teoretiese beskouings soos vervat in die kwantitatiewe vraelys te rekonsilieer met die praktiese neerslag daarvan by opvoeders. Tweedens word die respondente se behoeftes bepaal en derdens word hulle standpunte oor elemente van 'n voorgestelde ondersteuningsprogram gemeet.

5.4.3.4 Samestelling

Die verloop van 'n telefoongesprek is deur die navorser geantisipeer en as riglyne vir gesprekvoering neergeskryf.

'n Telefoniese gesprek met respondente is vooraf geskeduleer. Benewens die vrae waarna verwys in par 5.4.3.2. en 5.4.3.3. is enkele instruksies aangeteken. Volledige besonderhede is opgeneem in bylae D.

5.4.3.5 Betroubaarheid

Die kwalitatiewe vrae is baie spesifiek en afgelei uit die kwantitatiewe ondersoek se interpretasie. Dit word derhalwe geag dat die vraelys meet wat bedoel word om te meet. Die navorser was boonop in beheer van die gesprek, en kon afwyk van die geskeduleerde vrae indien dit nodig geblyk het.

5.4.3.6 Geldigheid

Die bedoeling met hierdie vraelys is om kwalitatiewe inligting te bekom, wat moeilik toetsbaar is vir geldigheid. Die navorser is egter in beheer van die gesprek, en kan afwyk van die geskeduleerde vrae indien dit nodig geblyk het. In analogie met die beredenerings in par. 5.4.3.5. word die vraelys dus geag om geldig te wees.

5.4.3.7 Meting

Hierdie vraelys se resultate is bedoel om antwoorde van respondente aan te wend om bestaande inligting uit die literatuurstudie sowel as die empiriese ondersoek, kwalitatief uit te brei.

5.4.3.8 Etiese aspekte

Deelname aan die kwalitatiewe ondersoek was opsioneel nadat respondente opnuut verseker is van vertroulikheid. Onderhoude is telefonies gevoer en op tye wat vir die opvoeder geleë was.

Geen respondent se terugvoer is met 'n ander respondent bespreek nie. Trouens, die opvoeders is selfs verseker dat hul antwoorde in die kwantitatiewe ondersoek nie vergelyk sal word met hul antwoorde in die kwalitatiewe ondersoek nie.

5.5 Navorsingsmetode

Die navorsingsmetode word verteenwoordig deur vyf opeenvolgende fases naamlik

- teoretiese verkenning van die studieterrein,
- loodsondersoek om die studieterrein af te grens,
- teoretiese begronding van die studie,
- empiriese ondersoek om hipoteses te toets, en
- kwalitatiewe ondersoek om tendense uit die empiriese ondersoek verder te eksploreer.

5.5.1 Metodologiese teoretiese verkenning en oriëntasie

Die inligting soos versamel uit die literatuurondersoek het eerstens neerslag gevind in die samestelling van 'n navorsingsvoorlegging (Leedy & Ormrod, 2001:86-89). Vanuit hierdie inligting is tendense ten opsigte van stresbelewenis en *cope*-vaardighede gekategoriseer met die doel om 'n loodsvraelys soos meer volledig bespreek in par 5.4.1. en 5.5.2. saam te stel.

5.5.2 Metodologie van die loodsondersoek

Die vraelys is hanteer as 'n onderhoud op papier. Verduidelikende instruksies is gegee sodat die proefpersone duidelik weet wat van hulle verwag word. Toestemming is vooraf verkry by die betrokke skoolhoofde. Die skoolhoofde het hul personeel gewys op die belangrikheid van die opname en het die personeel gemotiveer om hul samewerking te gee. Die vraelyste is op die laaste dag van die eerste kwartaal uitgedeel by die skole.

Elke skool het 'n geseëlde houer ontvang. Die personeel het die vraelyste tydens die eerste pouse voltooi, dubbeld gevou en in die geseëlde houer geplaas. Die geseëlde houers is aan die einde van die dag by die skole afgehaal. Altesaam nege en veertig vraelyste is uitgegee en terugontvang. Geen kwantitatiewe ontledings is uit hierdie loodsondersoek gedoen nie, aangesien die doel van hierdie ondersoek was om 'n duidelike beeld te vorm van die begrensing van die literatuurstudieveld. Die kwalitatiewe resultate van die ondersoek is opgeneem in bylae B en gebruik as basis om die literatuurstudie uit te brei, maar ook om die literatuurstudie af te grens. Eerstens is alle terugvoere van respondente getoets in die literatuur. Tweedens het hierdie opname bygedra dat 'n vollediger beeld van

- stressors,
- stresbelewenis, en
- *cope*-vaardighede

binne die paradigma van hierdie navorsing, naamlik die onderwys in die RSA aan die begin van die derde millennium. Verskeie vaardighede, wat nie as sodanig in die literatuurstudie geïdentifiseer is nie, kon sodoende bygewerk word. Derdens kon foutiewe en/of nadelige vaardighede geïdentifiseer word, as sodanig getoets word in die literatuur, en sodoende gevoeg word by die resultate van hierdie navorsing, soos bespreek in hoofstukke 4 & 7. Dit sou goed wees om terug te kon gaan na respondente om dáárdie strategieë wat in die literatuur voorkom, maar nie toegepas word nie, met hulle te bespreek, maar weens die feit dat

- dit 'n kwalitatiewe ondersoek was,
- daar in elk geval agterna 'n empiriese ondersoek gedoen is,
- daar wel onderhoude gevoer is met sommige respondente van die empiriese ondersoek (par. 5.3.5.),
- hierdie 'n loodsondersoek was,
- vertroulikheid en anonimiteit van die respondente gewaarborg is, wat 'n struikelblok was om na die respondente te kon teruggaan, en
- beskikbare tyd by beide die navorser en die respondente 'n probleem was,

is volstaan met die bywerk van hierdie resultate tot die literatuurondersoek. Die terugvoer uit die loodsondersoek is hierna gelees en herlees, en geïnterpreteer, ten einde

die inligting te integreer met die teoretiese momente van stres en *cope* soos bespreek in hoofstukke 2, 3 en 4 as basisvorming vir 'n doelspesifieke en prakties haalbare ondersteuningshulpprogram, soos bespreek in hoofstuk 7.

5.5.3 Metodologie van teoretiese begronding van die studie

Na die versameling van inligting uit die literatuur is die navorsingsmateriaal bestudeer en uittreksels wat van toepassing blyk te wees op die navorsing is geselekteer. Hierdie uittreksels is in harde kopie bewaar. 'n Voorlopige hoofstukindeling van die hoofstukke soos aangedui in die navorsingsvoorlegging, is gedoen, en afdelings is onderverdeel in subafdelings. Nadat hierdie subafdelings by wyse van nommerindelings gekodifiseer is, is die uittreksels uit studiemateriaal wat in harde kopie bewaar is, elk by wyse van hierdie subafdelingnommer gekodifiseer. Sodoende is die literatuuraanhaling gegroepeer volgens hoofstukindeling en subindelings van hoofstukke. Vervolgens is die inhoud van elke subparagraaf van die hoofstukindelings geformuleer en fisies uitgeskryf. Hierna is elke subparagraaf afsonderlik geneem en die literatuuruittreksels is daarmee vergelyk. Die literatuuruittreksels is vervolgens in 'n geantisipeerde volgorde fisies uitgepak. Aan die hand van die paragrawe wat reeds geskryf is, is elke paragraaf herskryf, maar met inagneming en integrering van die literatuuruittreksels. Na die voltooiing van elke hoofstuk is die hoofstuk nagegaan vir taal en tegniese foute en oorgegaan tot die finale redaksie van die hoofstuk. Laastens is die onafhanklike taal en tegniese versorging van die hoofstukke gedoen.

5.5.4 Metodologie van die kwantitatiewe ondersoek

In die lig van praktiese ervaring om vraelyste gebruikersvriendelik te maak (Beukes et al., 2003:1) is die vraelys finaal saamgestel aan die hand van die volgende:

- Ter wille van leesvriendelikheid is tikwerk gedoen in Arial.
- Ten einde al die vrae te laat inpas op een A3 vel wat gevou kan word na A4 grootte is die fontgrootte verklein na 10, maar donker gedruk.
- Die vraelys is maklik voltooibaar.
- Die vraelys kon maklik teruggesend word.

Vir laasgenoemde doelwit is 'n vraelys op 'n A3 gedruk wat dubbeld vou in boekvorm, maar wat verder in drie gevou kan word om in te pas in 'n standaard grootte (110mm x 220mm) koevert. Vertroulikheid is gewaarborg, en elke respondent is versoek om self die vraelys te voltooi en terug te pos. 'n Gefrankeerde, geadresseerde koevert is vir hierdie doel voorsien. Respondente wat bereid was om deel te neem aan persoonlike onderhoude is ook verseker dat inligting wat versamel is uit persoonlike onderhoude, nie gekoppel sal word aan die vraelys nie. Paragraaf 5 van die vraelys het voorsiening gemaak dat die respondente wat bereid is om deel te neem aan die kwalitatiewe ondersoek, hul adresse en telefoon nommers verstrek, asook die toestemming tot ondervraging onderteken.

5.5.4.1 Toestemming tot die kwantitatiewe ondersoek

Toestemming is skriftelik aangevra by die Gautengse Departement van Onderwys (Aangeheg as bylae E1), en kopieë van die toestemming (aangeheg as Bylae E2) is aangeheg by die skrywes aan skoolhoofde sowel as departementshoofde. Die voorwaardes van die Gauteng Departement van Onderwys vir verlening van toestemming is aangeheg as Bylae E3.

5.5.4.2 Werwing van respondente

Werwing het geskied met behulp van toegang tot die infrastruktuur van die Tswane Suid Streek van die Gauteng Departement van Onderwys (kyk par. 5.5.4.3.).

5.5.4.3 Verspreiding van vraelyste

Verspreiding van vraelyste het plaasgevind gedurende die laaste maand van die tweede kwartaal. Die samewerking van Gauteng Suid se streekkantoor is verkry vir die verspreiding van vraelyste aan die verskillende hoërskole. Aan elke skoolhoof is persoonlik 'n skrywe (Bylae E4) gerig in die taal van sy/haar skoolmedium, wat die aangeleentheid van die opname toelig. Elke skoolhoof is ook voorsien van 4 vraelyste wat elk afsonderlik in 'n eie nie toegeplakte, gefrankeerde koevert geplaas is, en elke vraelys is ook voorsien van 'n skrywe van toestemming deur die Departement. By elke vraelys is ook 'n standaard skrywe gerig aan die departementshoof (Bylae E5) wat die

aangeleentheid uiteensit, en versoek is om die vraelys te voltooi. Die skoolhoofde is versoek om die vraelyste aan hul departementshoofde deur te gee.

Die vraelyste wat aan Afrikaans medium skole gerig is se terugantwoordkoevert is in Afrikaans geadresseer. Eweneens is die Engels medium skole se koeverte in Engels geadresseer. Sodoende kon die tipe skool van elke respondent geëien word.

5.5.4.4 Inwin van vraelyste

Die prosedure soos uiteengesit in 5.5.4.3. is gevolg, en twee weke later is 'n herinneringskennisgewing (Bylae E6) via die Gauteng Departement van Onderwys se Tswane Suidstreek gestuur aan al die skoolhoofde met die versoek dat hul die departementshoofde herinner aan die vraelyste se voltooiing en terugsending. Na verloop van 'n verdere twee weke is begin met die verwerkings van gegewens in die vraelyste, en alle laat ontvangstes is buite rekening gelaat. 'n Totaal van 224 vraelyste is uitgestuur, waarvan 92 betyds terug ontvang is, derhalwe 24%, wat in die geval van posvraelyste, as aanvaarbaar beskou kan word.

5.5.4.5 Vaslegging van data

Vraelyste is, nadat hulle terug ontvang is, met 'n nommermasjien genommer van 01 tot 92. Vraelyste van Afrikaans- en Engelssprekende skole is van mekaar onderskei deur die taal waarin die navorser se posadres op die terugantwoordkoevert aangebring is, en dienooreenkomstig gekodeer in kolom 1 in die vraelys. 'n Excel rekenaarprogram is gebruik vir die datavaslegging. In die vertikale kolomme is die respondentnommers van 01 tot 92 ingesleutel, terwyl horisontaal voorsiening gemaak is vir 121 syfers (120 kolomme) waarvan 2 syfers in kolom 2 die unieke nommer van die respondent verteenwoordig. Ten opsigte van horisontale syfers in die Excel spreitabel, verteenwoordig kolom 1 die tipe skool, kolom 2 die respondentnommer, kolomme 3 tot 7 biografiese inligting, 9 tot 61 antwoorde uit die COPE, 62 tot 119 antwoorde uit die Daily Stress Inventory, en 120 bereidwilligheid al dan nie tot persoonlike onderhoude. Die voltooide spreitabel word aangeheg as bylae F.

5.5.4.6 Inligting aan die statistikus

Die statistikus is voorsien van 'n kopie van die vraelys, sowel as 'n Excel lêer waarop die resultate van die vraelyste vasgelê is. Die statistikus is ook voorsien van die biografiese faktore, groepering van *cope*-vaardighede en groepering van stressors naamlik:

- **Tipe skool**. Hierdie gedeelte is deur die navorser self voltooi en dui op
  - Hoërskool Kwaggasrant (voormalige model C skool) – syfer 1.
  - Pretoria High School for Girls (voormalige model C skool) – syfer 2.
  - Afrikaans sprekende skole (voormalige model C skole) – syfer 3.
  - Engels sprekende skole (voormalige model C sowel as staatskole) – syfer 4.

Die aanvanklike bedoeling was om slegs te onderskei tussen Afrikaans en Engelssprekende skole. Twee skole het egter hulle voltooide vraelyste as 'n groep ingestuur, en vervolgens is besluit om hierdie vraelyste ook afsonderlik te ontleed. Die moontlikheid is oorweeg dat hierdie skole uitgesonder moet word. Die tipe skool is deur die navorser ingevul in kolom 1. Met die ontleding van die resultate het dit egter geblyk onnodig te wees en is die gegewens terug verander na slegs twee skooltipes.

• **Geslag:**	manlik	= 1;
	vroulik	= 2.
• **Ouderdom**:	20-30 jaar	= 1;
	31-40 jaar	= 2;
	41-50 jaar	= 3;
	50 jaar plus	= 4.
• **Dienstyd in die onderwys (jare):**	0-5 jaar	= 1;
	6-10 jaar	= 2;
	11-20 jaar	= 3;
	21-30 jaar	= 4;
	31 jaar plus	= 5.
• **Hoogste kwalifikasie:**	Diploma	= 1;
	B-graad	= 2;
	Honneursgraad	= 3;

	M-Graad	= 4;
	D-Graad	= 5;
	Ander	= 6.
• **Benoeming:**	Permanent	= 1;
	Tydelik	= 2.
• **Huistaal:**	Afrikaans	= 1;
	Engels	= 2;
	of ander (spesifiseer: 3-9)	
	Duits	= 3;
	Noord-Sotho	= 4;
	Sepedi	= 5;
	Setswana	= 6;
	Tsonga	= 7;
	Ndebele	= 8;
	Xitsonga	= 9.

- **Probleemgefokusde *cope*-vaardighede** (Vyf groepe, elk net 4 items)
  - vi) Aktiewe *cope*, vrae 3.6, 3.23, 3.32, 3.45
  - vii) Beplanning, vrae 3.9, 3.20, 3.35, 3.47
  - viii) Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite, vrae 3.5, 3.19, 3.38, 3.46
  - ix) Weerhoudings-*cope*, vrae 3.4, 3.18, 3.31, 3.44
  - x) Soek na sosiale ondersteuning om instrumentele redes, vrae 3.1, 3.22, 3.34, 3.41

- **Emosiegefokusde *cope*-vaardighede**
  - vi) Soeke na sosiale ondersteuning om emosionele redes, vrae 3.8, 3.15, 3.28, 3.49
  - vii) Positiewe herformulering en groei, vrae 3.3, 3.17, 3.30, 3.47
  - viii) Aanvaarding, vrae 3.7, 3.21, 3.33, 3.48
  - ix) Wend na religie, vrae 3.10, 3.24, 3.37, 3.51
  - x) Ontkenning, vrae 3.2, 3.16, 3.29, 3.42

- **Minder bruikbare *cope*-vaardighede**
  - v) Fokus op en ventilering van emosies, vrae 3.14, 3.27, 3.40, 3.53
  - vi) Gedragsonttrekking, vrae 3.13, 3.26, 3.39, 3.50
  - vii) Geestesonttrekking, vrae 3.11, 3.25, 3.36, 3.52
  - viii) Alkohol- en middelgebruik, vraag 3.12

(*cope*-vaardighede is aangedui op 'n vier-punt Likertskaal. Dus is 1, 2, 3 of 4 voorsien as keuse-antwoord).

- **Interpersoonlike probleme as stressors** (12 items), Vrae 4.1 tot 4.12
- **Persoonlike bevoegdheid as stressors** (10 items), Vrae 4.13 tot 4.22
- **Kognitiewe stressors** (5 items), Vrae 4.23 tot 4.27
- **Omgewingsinspirasies as stressors** (17 items), en Vrae 4.28 tot 4.41
- **Verskeie afwisselende stressors** (17 items) Vrae 4.42 tot 4.58.

(Stressors is aangedui op 'n sewe-punt Likertskaal. Dus is 1, 2, 3, 4, 5, 6 of 7 voorsien as keuse-antwoord).

- **Deelname aan die kwalitatiewe ondersoek.**

Deelname = 1

Nie deelname = 2

Na die aanvanklike statistiese verwerking en ontleding van resultate is in oorleg met die statistikus besluit om sekere kategorieë van biografiese eienskappe saam te groepeer, en wel:

skooltipe (net Afrikaans en Engels),

ouderdom (onder 30 en bo 30),

kwalifikasies (Diploma/Baccalaureus en nagraads),

huistaal (Afrikaans, Engels en Ander).

Die statistikus is hierna versoek om die empiriese ontleding te herhaal.

5.5.4.7 Kwantitatiewe analises

Die Excel rekenaarprogram leen homself tot basiese kwantitatiewe berekeninge ten opsigte van die Daily Stress Inventory sowel as die COPE. Die vernaamste voordeel van die Excelrekenaarprogram is egter daarin geleë dat dit gebruik kan word deur 'n persoon wat oor slegs basiese rekenaarvaardighede beskik, terwyl die inligting oorgedra kan word na die SAS-rekenaarprogram. Die statistiese ontleding is egter gedoen deur gebruikmaking van die SAS-rekenaarprogram (Hatcher & Stepanski, 1996:1-533).

5.5.5 Metodologie van die kwalitatiewe ondersoek

Respondente is gewerf nadat hulle vrywillig die empiriese vraelys voltooi en teruggesend het. Van die 92 respondente in die kwantitatiewe ondersoek het 36 skriftelik aangedui het dat hul bereid is tot onderhoudvoering, en ook toestemming daartoe verleen. Dit was egter nie prakties moonlik om onderhoude te voer met al die respondente wat daartoe bereid was nie. Telefoniese onderhoude is gevoer ter wille van ekonomiese tydsbesteding. In persoonlike onderhoude is gesteun op kwalitatiewe antwoorde, welke antwoorde gegroepeer is en saamgevat is in paragraaf 6.4 (hoofstuk 6). Vertroulikheid is ook in hierdie opsig aan alle respondente gewaarborg ten einde eerlike en akkurate antwoorde te verkry.

Antwoorde is teruggespeel vanaf die minikasset bande en kwalitatief gegroepeer volgens die tipe vrae. Die terugvoer is hierna gelees en herlees, en geïnterpreteer, ten einde die inligting te integreer met die teoretiese momente van *cope* en stres sodat 'n doelspesifieke en prakties haalbare ondersteuningshulpprogram, soos bespreek in hoofstuk 7, saamgestel kan word.

5.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die verskillende stappe in die ondersoek na *die belewing van stres en die gebruik van cope-vaardighede deur departementshoofde van skole: riglyne vir ondersteuning* vermeld, en kortliks bespreek in die lig van elke stap se bydrae tot die navorsing. Eerstens is die navorsingsontwerp, bestaande uit 'n

- teoretiese verkenning van die studieterrein,

- loodsondersoek om die studieterrein af te grens,
- teoretiese begronding van die studie,
- kwantitatiewe ondersoek, en
- kwalitatiewe ondersoek

bespreek. Hierna is die ondersoekvelde ten opsigte van die verskillende komponente van die navorsingsontwerp bespreek, en opgevolg met 'n uiteensetting van die hulpmiddels om inligting te versamel. As uitvoering van die navorsingsontwerp, met sy verskillende komponente, is die navorsingsmetode vervolgens bespreek. Hierdie hoofstuk dien, ter voorbereiding van die ontleding en interpretasie van gegewens, wat in hoofstuk 6 behandel word.

HOOFSTUK 6

ANALISE, INTERPRETASIE EN SINTESE VAN KWANTITATIEWE EN KWALITATIEWE DATA

Statistiek word gereken onder die navorser se kragtigste instrumente (Leedy & Ormrod, 2001:252)

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die ontledings en interpretasie van resultate uit die kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe ondersoek bespreek. Breedvoerige aandag word gegee aan die betroubaarheid van die meetinstrumente naamlik die Daily Stress Inventory en COPE, waarna die resultate wat verkry is bespreek word. Vervolgens word ondersoek ingestel na moontlike verbande tussen die respondente se biografiese eienskappe, en hul stresbelewenis. Hierna word soortgelyk aandag gegee aan die moontlike verbande tussen die respondente se biografiese gegewens en hul *cope*-vaardighede. Na voltooiing van die empiriese ontleding word die respondent se reaksies oor

- vrae in die Daily Stress Inventory,
- vrae in die COPE,
- die huidige onderwyssituasie,
- vrese/kwellings
- behoeftes aan leiding,
- standpunt oor aspekte van lewenstyl, en
- standpunt oor hulpbronbestuur

kwalitatief ontleed. Die interpretasie van die resultate baan eerstens die weg om die navorsingshipoteses te toets in hoofstuk 8. Tweedens word die interpretasie bygewerk

met veral die beredeneringe oor *cope* (hoofstuk 4), en afgestem op riglyne vir onderwyserondersteuning soos behandel in hoofstuk 7.

6.2 Kwantitatiewe analise

In hierdie afdeling word eerstens aandag gegee aan die betroubaarheid van die COPE sowel as Daily Stress Inventory met hulle verskillende subskale soos van toepassing op die proefskrif. Hierna word die proefgroep se stresbelewenis en *cope*-vaardighede verstrek, waarna die moontlike invloed van biografiese faktore op stresbelewenis en *cope*-vaardighede vermeld word.

6.2.1 Betroubaarheidsindeks van die meetinstrumente

Betroubaarheid dui op die waarskynlikheid dat dieselfde instrument, onder verskillende omstandighede en by verskillende persone, dieselfde metingresultate sal oplewer (Bergh, 2003**a**:37). Betroubaarheidskoëffisiënt is 'n kwantitatiewe maatstaf van die meetinstrument se betroubaarheid, en word uitgedruk in die vorm van 'n korrelasiekoëffisiënt, bekend as Cronbach Alfa koëffisiënt (Plug et al., 1997:44). Met 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.7 en meer word 'n meetinstrument algemeen beskou as betroubaar (Nunally, 1978 in Hatcher & Stepanski, 1996:513). In die sosiale wetenskappe is die gebruik egter om Cronbach Alfa koëffisiënt van minder as 0.7 en selfs minder as 0.6 te aanvaar. Waar die Cronbach Alfa koëffisiënt egter daal tot benede 0.5, is dit raadsaam dat die items in die skaal wat negatiewe korrelasie het of swak itemkorrelasies met die skaal het, uitgelaat word omdat dáárdie items nie dieselfde konstruk meet wat deur die ander gemeet word nie (Hatcher & Stepanski, 1996:513). Omdat in hierdie ondersoek gebruik gemaak is van gestandaardiseerde vraelyste, word sodanige vraagitems nie uitgelaat nie, maar wel onderwerp aan 'n kwalitatiewe ondersoek. Die kwalitatiewe ondersoek komplimenteer sodoende die kwantitatiewe ondersoek (Leedy & Ormrod, 2001:147). Vervolgens word die betroubaarheid van die twee skale naamlik Daily Stress Inventory en COPE se subskale, wat beide gestandaardiseerde vraelyste is, gerapporteer, met vermelding van elke item in 'n subskaal se individuele Cronbach Alfa koëffisiënt en korrelasie met die totaal.

6.2.1.1 Daily Stres Inventory

Altesaam vyf verskillende subskale naamlik, interpersoonlike probleme, persoonlike bevoegdheid, kognitiewe stressors, omgewingsinspirasies en verskeie of verskillende stressors, is gemeet. Daar was geen itemvraag wat 'n negatiewe korrelasie met die totaal gemeet het nie. Die outeurs van die Daily Stress Inventory rapporteer Cronbach Alfa koëffisiënte tussen 0.83 en 0.87. In hierdie navorsing het die Cronbanch Alfa koëffisiëntwaardes van die vyf subskale gewissel tussen 0.84 en 0.96, wat 'n aanduiding is dat die resultate vir die meting as betroubaar vertolk kan word. Ten einde vas te stel of al die individuele itemvrae as betroubaar geag kan word, is hulle ook afsonderlik geëvalueer. Langs hierdie weg is 'n aantal itemvrae geïdentifiseer wat swakker korreleer met die totaal van hulle subskaal, en wat meer breedvoerig onderwerp kon word aan die kwalitatiewe ondersoek (par. 6.3.1.) ten einde moontlike verklarings vir die swakker korrelasie te bepaal.

- Interpersoonlike probleme.

Twaalf items, soos gemeet met vrae 4.1 – 4.12 van die ondersoekvraelys lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.85, en die items lewer die verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.1:

Tabel 6.1: Interpersoonlike probleme: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
4.1	*0.565063*	*0.83*	*Was interrupted while talking*
4.2	*0.564689*	*0.83*	*Perform poorly due to others*
4.3	*0.495354*	*0.84*	*Experienced problem with kid(s)*
4.4	*0.550192*	*0.83*	*Was ignored by others*
4.5	*0.228370*	*0.85*	*Was forced to socialize*
4.6	*0.563432*	*0.83*	*Someone broke a promise or appointment*
4.7	*0.424458*	*0.84*	*Did not hear from somone you expected to hear from*
4.8	*0.423623*	*0.84*	*Someone borrowed something without your permission*
4.9	*0.558142*	*0.83*	*Argued with spouse, boyfriend, girlfriend, etc*
4.10	*0.625768*	*0.83*	*Argued with another person*
4.11	*0.489756*	*0.84*	*Experienced confrontation with an authority figure*
4.12	*0.644254*	*0.83*	*Was embarrassed*

Gevolgtrekking: die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, en kan derhalwe geag word behoorlik te meet wat dit veronderstel is om te meet.

- Persoonlike bevoegdheid.

Tien items, soos gemeet met vrae 4.13 – 4.22 van die ondersoekvraelys lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.89 en die items lewer die verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.2:

Tabel 6.2: Persoonlike bevoegdheid: Betroubaarheidsontledings

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
4.13	*0.668866*	*0.88*	*Performed poorly at task*
4.14	*0.104108*	*0.92*	*Spoke or performed in public*
4.15	*0.751307*	*0.87*	*Did something you are unskilled at*
4.16	*0.851182*	*0.86*	*Was unable to complete a task*
4.17	*0.732184*	*0.87*	*Was late for work / an appointment*
4.18	*0.602515*	*0.88*	*Perform poorly at sport / game*
4.19	*0.841496*	*0.87*	*Was unable to complete all plans for today*
4.20	*0.805797*	*0.87*	*Was unorganized*
4.21	*0.780878*	*0.87*	*Failed to understand something*
4.22	*0.304520*	*0.90*	*Stopped unwanted personal habit (overeating, smoking, nailbitting)*

Gevolgtrekking: die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, en kan derhalwe geag word behoorlik te meet wat dit veronderstel is om te meet. Vrae 4.14 korreleer 0.104 en minder met die totaal en sal ook aan 'n kwalitatiewe ondersoek onderwerp word.

- Kognitiewe stressors.

Vyf items, soos gemeet met vrae 4.23 – 4.27 van die ondersoekvraelys lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.84 en die items lewer die verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.3:

Tabel 6.3: Kognitiewe stressors: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
4.23	*0.540347*	*0.84*	*"Pet peeve" was violated (someone fails to knock, etc)*
4.24	*0.461820*	*0.86*	*Thought about the future*
4.25	*0.751965*	*0.78*	*Heard some bad news*
4.26	*0.688884*	*0.80*	*Worried about another's problems*
4.27	*0.808886*	*0.76*	*Thought about unfinished work*

Gevolgtrekking: die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, en kan derhalwe geag word behoorlik te meet wat dit veronderstel is om te meet.

- Omgewingsinspirasies.

Sewentien items, soos gemeet met vrae 4.28 – 4.41 van die ondersoekvraelys lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.94 en die items lewer die verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.4:

Tabel 6.4: Omgewingsinspirasies: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	**Itemvraag**
4.28	*0.731746*	*0.93*	*Was interrupted during task/activity*
4.29	*0.548917*	*0.94*	*Experience unwanted physical contact (crowded, pushed)*
4.30	*0.802770*	*0.93*	*Was interrupted during thinking/relaxing*
4.31	*0.607384*	*0.94*	*Was exposed to upsetting TV show, movie, book*
4.32	*0.666661*	*0.93*	*Your propperty was damaged*
4.33	*0.772446*	*0.93*	*Had a minor accident (broke something, tore cloting)*
4.34	*0.776138*	*0.93*	*Experienced money trouble*
4.35	*0.715179*	*0.93*	*Had car trouble*
4.36	*0.563996*	*0.94*	*Experienced bad weather*
4.37	*0.816935*	*0.93*	*Had difficulty in traffic*
4.38	*0.885156*	*0.93*	*Experience unexpected expenses (fines, traffic ticket, etc)*
4.39	*0.801887*	*0.93*	*Waited longer than you wanted*
4.40	*0.405169*	*0.94*	*Had your sleep disturbed*
4.41	*0.702255*	*0.93*	*Was exposes to a feared situation or object*

Gevolgtrekking: die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, en kan derhalwe geag word behoorlik te meet wat dit veronderstel is om te meet.

- Verskeie of verskillende stressors.

Sewentien items, soos gemeet met vrae 4.42 – 4.58 van die ondersoekvraelys lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.96 en die items lewer die verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.5:

Tabel 6.5: Verskeie of verskillende stressors: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
4.42	*0.777832*	*0.96*	*Someone spoiled your complete task*
4.43	*0.790809*	*0.96*	*Was criticized or verbally attacted*
4.44	*0.813817*	*0.96*	*Dealed with rude waiter, waitress, salesperson, etc*
4.45	*0.821446*	*0.96*	*Was misunderstood*
4.46	*0.836572*	*0.96*	*Someone "cut" ahead of you in the line*
4.47	*0.762661*	*0.96*	*Feared illness/pregnancy*
4.48	*0.442052*	*0.96*	*Misplaced something*
4.49	*0.784965*	*0.96*	*Hurried to meet deadline*
4.50	*0.729192*	*0.96*	*Forgot something*
4.51	*0.850968*	*0.96.*	*Store lacked a desired item*
4.52	*0.673702*	*0.96*	*Competed with someone*
4.53	*0.739809*	*0.96*	*Experienced illness of physical discomfort*
4.54	*0.658903*	*0.96*	*Was stared at*
4.55	*0.526376*	*0.96*	*Ran out of food / personal article*
4.56	*0.688829*	*0.96*	*Did something that you did not want to do*
4.57	*0.908415*	*0.96*	*Was concerned over personal appearance*
4.58	*0.790449*	*0.96*	*Experienced narrow escape from danger*

Gevolgtrekking: die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, en kan derhalwe geag word behoorlik te meet wat dit veronderstel is om te meet.

- Sintese

Die Daily Stress Inventory, sy subskale, en die verskillende items en die subskale voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid. Die respondente van die kwalitatiewe ondersoek het ook uitgewys dat hierdie stressors ook voorkom by ander onderwyspersoneel. Die resultate van die opname kan derhalwe betroubaar geag word. Vraag 4.14 sal egter ook kwalitatief ondersoek word, om te probeer vasstel wat die rede(s) is waarom hy swakker korreleer met die totaal.

6.2.1.2 COPE

Die *cope*-vaardighede is verdeel in drie kategorieë naamlik: Probleemgefokusde *cope*-vaardighede, Emosiegefokusde *cope*-vaardighede en Minder bruikbare *cope*-vaardighede. Hierdie drie groepe vaardighede is onderverdeel in onderskeidelik vyf, vyf en vier subgroepe - dus 'n totaal van veertien groepe vaardighede of subskale. Daar was geen itemvraag wat 'n negatiewe korrelasie met die totaal getoon het nie. Die outeurs van die COPE rapporteer Alfa Cronbach koëffisiëntwaardes tussen 0.45 en 0.92. In hierdie navorsing het die Cronbach Alfa koëffisiëntwaardes van die veertien subskale gewissel tussen 0.50 en 0.93.

6.2.1.2.1 Probleemgefokusde *cope*

- Aktiewe *cope*

Vier items soos gemeet met vrae 3.6, 3.23, 3.32 en 3.45 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.50 en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.6:

Tabel 6.6: Aktiewe *cope*: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.6	*0.201362*	*0.53*	*I take additional action to try to get rid of the person*
3.23	*0.177600*	*0.52*	*I do what has to be done, one step at a time*
3.32	*0.349516*	*0.37*	*I take direct action to get around the problem*
3.45	*0.504137*	*0.27*	*I concentrate my efforts on doing something about it*

Gevolgtrekking: die subskaal voldoen onbevredigend aan die vereistes vir betroubaarheid. Al die itemvrae van hierdie subskaal sal onderwerp word aan 'n kwalitatiewe ondersoek.

- Beplanning

Vier items soos gemeet met vrae 3.9, 3.20, 3.35 en 3.47 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.82, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.7:

Tabel 6.7: Beplanning: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.9	*0.544580*	*0.82*	*I think about how I may best handle the problem*
3.20	*0.717011*	*0.75*	*I make a plan of action*
3.35	*0.660566*	*0.78*	*I try to come up with a strategy about what to do*
3.47	*0.694604*	*0.76*	*I think hard about what steps to take*

Gevolgtrekking: die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, en kan derhalwe geag word behoorlik te meet wat dit veronderstel is om te meet.

- Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite.

Vier items soos gemeet met vrae 3.5, 3.19, 3.38 en 3.46 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.60, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.8:

Tabel 6.8: Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.5	*0.165825*	*0.71*	*I put aside other activities in order to concentrate at this*
3.19	*0.549493*	*0.40*	*I try hard to prevent other things from interfering with my efforts at dealing with this*
3.38	*0.431248*	*0.50*	*I focus on dealing with the problem*
3.46	*0.439789*	*0.48*	*I keep myself from getting distracted by other thoughts or activities*

Gevolgtrekking: die subskaal voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, hoewel nie tot 'n beduidende mate nie. Itemvraag 3.5 korreleer 0.166 met die totaal van die subskaal en sal ook aan 'n kwalitatiewe ondersoek onderwerp word.

- Weerhouding

Vier items soos gemeet met vrae 3.4, 3.18, 3.31 en 3.44 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.57 en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.9:

Tabel 6.9: Weerhouding: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.4	*0.243768*	*0.57*	*I force myself to wait for the right time to do something*
3.18	*0.464089*	*0.39*	*I make sure not to make matters worse by acting too soon*
3.31	*0.335936*	*0.50*	*I restrain myself from doing anything to quickly*
3.44	*0.358480*	*0.49*	*I hold off doing anything about it until the situation permits*

Gevolgtrekking: die subskaal voldoen onbevredigend aan die vereistes vir betroubaarheid, hoewel nie tot 'n beduidende mate nie.

- Soek na sosiale ondersteuning om instrumentele redes

Vier items soos gemeet met vrae 3.1, 3.22, 3.34 en 3.41 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.82, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.10:

Tabel 6.10: Soeke na sosiale ondersteuning om instrumentele redes: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.1	*0.497841*	*0.84*	*I ask people who have similar experience, what they did*
3.22	*0.608105*	*0.79*	*I try to get advice from someone about what to do*
3.34	*0.729116*	*0.74*	*I talk to someone who could do something concrete about the problem*
3.41	*0.763092*	*0.72*	*I talked to someone to find out more about the situation*

Gevolgtrekking: Die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, en kan derhalwe geag word behoorlik te meet wat dit veronderstel is om te meet.

6.2.1.2.2 Emosiegefokusde *cope*

- Soeke na sosiale ondersteuning om emosionele redes

Vier items soos gemeet met vrae 3.8, 3.15, 3.28 en 3.49 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.79, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.11:

Tabel 6.11: Soeke na sosiale ondersteuning om emosionele redes: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.8	*0.563718*	*0.75*	*I talk to someone about how I feel*
3.15	*0.566769*	*0.75*	*I try to get emotional support from friends or relatives*
3.28	*0.478395*	*0.79*	*I get sympathy and understanding from someone*
3.49	*0.774925*	*0.64*	*I discuss my feelings with someone*

Gevolgtrekking: die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, en kan derhalwe geag word behoorlik te meet wat dit veronderstel is om te meet.

- Positiewe herformulering en groei

Vier items soos gemeet met vrae 3.3, 3.17, 3.30 en 3.47 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.68, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.12:

Tabel 6.12: Positiewe herformulering en groei: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.3	*0.493022*	*0.60*	*I try to grow as a person as a result of experience*
3.17	*0.532449*	*0.57*	*I try to see it in a different light, to make it seem more positive*
3.30	*0.444066*	*0.63*	*I look for something good in what is happening*
3.47	*0.395951*	*0.66*	*I think hard about what steps to take*

Gevolgtrekking: die subskaal voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, hoewel nie tot 'n beduidende mate nie.

- Aanvaarding

Vier items soos gemeet met vrae 3.7, 3.21, 3.33 en 3.48 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.64, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.13:

Tabel 6.13: Aanvaarding: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.7	*0.403901*	*0.58*	*I get used to the idea that it happened*
3.21	*0.334897*	*0.63*	*I learn to live with it*
3.33	*0.580641*	*0.44*	*I accept that this has happened and it can't be changed*
3.48	*0.393762*	*0.59*	*I accept the reality of the fact that it happened*

Gevolgtrekking: die subskaal voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, hoewel nie tot 'n beduidende mate nie.

- Wend na religie

Vier items soos gemeet met vrae 3.10, 3.24, 3.37 en 3.51 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.92, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.14:

Tabel 6.14: Wend na religie: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.10	*0.766603*	*0.91*	*I put my trust in God*
3.24	*0.788449*	*0.90*	*I pray more than usual*
3.37	*0.796883*	*0.90*	*I try to find comfort in my religion*
3.51	*0.892945*	*0.86*	*I seek God's help*

Gevolgtrekking: die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, en kan derhalwe geag word behoorlik te meet wat dit veronderstel is om te meet.

- Ontkenning

Vier items soos gemeet met vrae 3.2, 3.16, 3.29 en 3.42 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.83, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.15:

Tabel 6.15: Ontkenning: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.2	*0.594417*	*0.81*	*I refuse to believe it happened*
3.16	*0.731410*	*0.76*	*I say to myself: "It isn't real"*
3.29	*0.667962*	*0.78*	*I pretend that it hasn't really happened*
3.42	*0.645576*	*0.79*	*I act as though it hasn't happened*

Gevolgtrekking: die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid, en kan derhalwe geag word behoorlik te meet wat dit veronderstel is om te meet.

6.2.1.2.3. Minder bruikbare strategieë

- Fokus op ventilering van emosies

Vier items soos gemeet met vrae 3.14, 3.27, 3.40 en 3.53 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.60, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.16:

Tabel 6.16: Fokus op ventilering van emosies: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.14	*0.323347*	*0.58*	*I let my feelings out*
3.27	*0.483458*	*0.45*	*I get upset and let my emotions out*
3.40	*0.419170*	*0.50*	*I feel a lot more emotional distress and I find myself expressing those feeling a lot*
3.53	*0.312656*	*0.58*	*I get upset, and am really aware of it*

Gevolgtrekking: die subskaal sowel as al sy onderskeie items voldoen aan die vereistes vir betroubaarheid.

- Gedragsonttrekking

Vier items soos gemeet met vrae 3.13, 3.26, 3.39 en 3.50 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.56, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.17:

Tabel 6.17: Gedragsonttrekking: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.13	*0.363107*	*0.47*	*I admit to myself that I can't dealt with it, and try quitting*
3.26	*0.317521*	*0.51*	*I give up the attempt to get what I want*
3.39	*0.201547*	*0.59*	*I reduce the amount of effort I'm putting into solving the problem*
3.50	*0.505880*	*0.33*	*I just give up trying to reach my goal*

Gevolgtrekking: die subskaal voldoen onbevredigend aan die vereistes vir betroubaarheid. Vraag 3.39 korreleer 0.202 met die totaal van hierdie subskaal word onderwerp aan 'n kwalitatiewe ondersoek.

- Geestesonttrekking

Vier items soos gemeet met vrae 3.11, 3.25, 3.36 en 3.52 lewer gesamentlik 'n Cronbach Alfa koëffisiënt van 0.50, en die items lewer verskillende afsonderlike waardes soos uiteengesit in Tabel 6.18:

Tabel 6.18: Geestesonttrekking: Betroubaarheidsontleding

Vraag nommer	*Korrelasie met totaal*	*Cronbach Alfa Koëffisiënt indien vraag uitgelaat*	*Itemvraag*
3.11	*0.275631*	*0.45*	*I sleep more than usual*
3.25	*0.230735*	*0.45*	*I turn to work or other substitute activities to take my mind of things*
3.36	*0.397268*	*0.34*	*I go to movies or watch TV, to think about it less*
3.52	*0.281630*	*0.44*	*I daydream about things other than this*

Gevolgtrekking: die subskaal voldoen onbevredigend aan die vereistes vir betroubaarheid. Al die itemvrae van hierdie subskaal word onderwerp aan 'n kwalitatiewe ondersoek.

- Sintese

Die oorspronklike COPE is deeglik getoets onder westerse groepe (Stapelberg, 1999:86). In hierdie studie dui 12% van die respondente se huistaal dat hulle waarskynlik nie westers is nie. By die COPE voldoen al die subskale aan die vereistes vir betroubaarheid, 8 subskale nie tot 'n beduidende mate nie, hoewel beter as die verwagtinge wat deur die outeurs van die COPE gestel word (Stapelberg, 1999:86; Carver et al., 1989). Die resultate van die opname kan derhalwe betroubaar geag word. Die volgende itemvrae word ook kwalitatief ondersoek om die moontlike redes vir hulle lae Cronbach Alfa waardes te probeer vind:

Probleemgefokusde *cope*:

Aktiewe *cope*: Vrae 3.6, 3.23, 3.32, 3.45,

Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite: Vraag 3.5.

Minder bruikbare strategieë

Gedragsonttrekking: Vraag 3.39.

Geestesonttrekking: Vrae 3.11, 3.25, 3.36, 3.52.

6.2.2 Analise van stresbelewenis

6.2.2.1 Realiteit van stres

Met 'n benadering dat matige stres motiverend en stimulerend is, is die syferwaardes van die Daily Stress Inventory as volg geëvalueer:

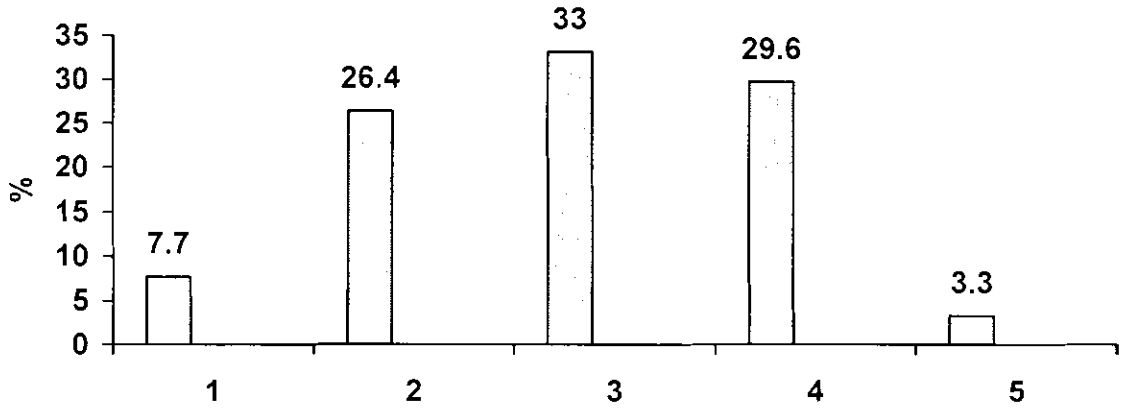
1. *Occurred, but was not stressful*
   Geen stresbelewenis
2. *Caused very little stress*
   Min tot matige stres
3. *Causes a little stres*
   Matige stres. Die ideale situasie
4. *Caused some stress*
   Oormatige stres wat op die lang duur probleme kan veroorsaak, en wat met ondersteuning en berading onder beheer gebring moet word.
5. *Caused much stress.*
   Te veel stres, wat op die lang duur lei tot uitbranding en met professionele hulp beheer moet word.
6. *Caused very much stress*
   Onaanvaarbaar hoog.

Uit die resultate van inligting wat by 91 respondente versamel is, word afgelei dat die gemiddelde stresbelewenis 'n waarde van 3.44 op 'n sewepunt Likertskaal verteenwoordig, met 'n standaardafwyking van 0.99. Die verspreiding soos uiteengesit in Fig. 6.1 en Tabel 6.19 is as volg:

Tabel 6.19: Stresbelewenis van opvoeders

Waarde op 7 punt Likert skaal	*1 tot 1.99*	*2 tot 2.99*	*3 tot 3.99*	*4 tot 4.99*	*5 tot 5.99*
Getal	7	24	27	30	3
% minder as 3	7.7	26.4	29.6	33	3.3
% meer as 3.00	-	-	29.6	62.6	65.9
% meer as 4.00	-	-	-	33	36.3
% meer as 5.00	-	-	-	-	3.3

Fig 6.1: Realiteit van stres



Die laagste waarde van 'n respondent is 1.10 en die hoogste 5.26. Die resultate van die verskillende respondente is opgeneem in bylae F.

6.2.2.2 Diversiteit van stresbelewenis

Bylae F en figuur 6.1 dui op die diversiteit van stresbelewenis deur die verskillende respondente. Daar is ook verskeidenheid soos aangewys deur die subskale, asook verskeidenheid tussen die verskillende items van die subskale. 'n Syferwaarde van bokant 3 verteenwoordig meer stres as wat bedoel word met matige stres vir optimum funksionering. Dit verg ondersteuning en word deur * aangedui. 'n Syferwaarde van

bokant 4 verteenwoordig meer as oormatige stres wat op die lang duur probleme kan veroorsaak. Dit verg professionele hulp en word met ** aangedui. Die resultate van die ondersoek dui ook op 'n tendens dat sekere subskale telkens eie is aan slegs 'n gedeelte van die respondente, en wel as volg:

- Interpersoonlike probleme

'n Algemene gemiddelde skaaltelling van 3.23 word ten opsigte van 86 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 1.07, 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 6.25. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.20:

Tabel 6.20: Interpersoonlike probleme as stresfaktore

Vraag nommer	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&7)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
4.1	*Was interrupted while talking*	*78*	*2.37*	*1.48*
4.2	*Perform poorly due to others*	*55*	*3.42 **	*1.61*
4.3	*Experienced problems with kid(s)*	*73*	*3.51 **	*1.49*
4.4	*Was ignored by others*	*51*	*3.08 **	*1.55*
4.5	*Was forced to socialize*	*57*	*2.58*	*1.38*
4.6	*Someone broke a promise/appointment*	*49*	*3.41 **	*1.66*
4.7	*Did not hear from someone you expected to hear*	*52*	*3.00*	*1.52*
4.8	*Someone borrow something without your permission*	*49*	*3.98 **	*1.57*
4.9	*Argued with spouse, boyfriend, girlfriend, etc.*	*46*	*3.76 **	*1.69*
4.10	*Argued with another person*	*52*	*3.83 **	*1.62*
4.11	*Experienced confrontation with an authority figure*	*41*	*4.02 ***	*1.64*
4.12	*Was embarrassed*	*47*	*3.53 **	*1.47*

Gevolgtrekking: In die algemeen dui agt van die twaalf itemvrae op behoefte aan ondersteuning terwyl een itemvraag op behoefte aan professionele hulp. By 16

individuele respondente (17%) meet interpersoonlike stressors 4 en meer wat berading verg, terwyl 4 respondente (4%) professionele hulp verg en 1 respondent (1%) binne uitbranding funksioneer (sien bylae F).

- Persoonlike bevoegdheid

'n Gemiddelde skaal telling van 3.50, word ten opsigte van 82 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 1.37, 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 6.33. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.21.

Tabel 6.21: Persoonlike bevoegdheid as stresfaktore

Vraag nr	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1& 7)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
4.13	*Performed poorly at task*	*40*	*3.85 **	*1.58*
4.14	*Spoke or performed in public*	*60*	*2.67*	*1.74*
4.15	*Did something you are unskilled at*	*49*	*3.49 **	*1.45*
4.16	*Was unable to complete a task*	*55*	*4.07 ***	*1.55*
4.17	*Was late for work/ an appointment*	*44*	*3.89 **	*1.74*
4.18	*Perform poorly at sport / game*	*34*	*3.44 **	*1.62*
4.19	*Was unable to complete all plans for today*	*63*	*3.98 **	*1.39*
4.20	*Was unorganized*	*55*	*3.95 **	*1.72*
4.21	*Failed to understand something*	*41*	*3.46 **	*1.58*
4.22	*Stopped unwanted personal habit (overeating, smoking, nail bitting)*	*39*	*2.87*	*1.49*

Gevolgtrekking: In die algemeen dui sewe van die tien itemvrae op behoefte aan ondersteuning terwyl een itemvraag dui op behoefte aan professionele hulp. By 24 individuele respondente (26%) meet stressors van persoonlike bevoegdheid 'n telling van 4 en meer wat berading verg, terwyl 9 respondente (10%) professionele hulp verg en 3 respondente (3%) binne uitbranding funksioneer (Sien bylae F).

- Kognitiewe stressors

'n Gemiddelde skaaltelling van 3.74 word ten opsigte van 87 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 1.27, 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 6. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.22.

Tabel 6.22: Kognitiewe stressors as stresfaktore

Vraag nommer	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&7)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
4.23	*"Pet peeve" was violated (someone fails to knock, etc)*	*40*	*2.95*	*1.47*
4.24	*Thought about the future*	*69*	*3.61 **	*1.61*
4.25	*Heard some bad news*	*44*	*4.14 ***	*1.53*
4.26	*Worried about another's problems*	*69*	*3.71 **	*1.43*
4.27	*Thought about unfinished work*	*81*	*4.01 ***	*1.47*

Gevolgtrekking: In die algemeen dui twee van die vyf itemvrae op behoefte aan ondersteuning terwyl twee itemvrae dui op behoefte aan professionele hulp. By 30 individuele respondente (33%) meet interpersoonlike stressors 4 en meer wat berading verg, terwyl 13 respondente (14%) professionele hulp verg en 4 respondente (4%) binne uitbranding funksioneer (Sien bylae F).

- Omgewingsinspirasies

'n Gemiddelde skaaltelling van 3.29 word ten opsigte van 90 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 1.14. 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 5.64. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.23. Die resultaat van die onderskeie items is as volg:

Tabel 6.23: Omgewingsinspirasies as stresfaktore

Vraag nommer	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1& 7)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
4.28	*Was interrupted during task/activity*	*67*	*3.27 **	*1.55*
4.29	*Experienced unwanted physical contact (crowded, pushed)*	*43*	*3.28 **	*1.40*
4.30	*Was interrupted during thinking / relaxing*	*57*	*2.79*	*1.28*
4.31	*Was exposed to upsetting TV show, movie, book*	*41*	*2.76*	*1.48*
4.32	*Your property was damaged*	*40*	*4.48 ***	*1.57*
4.33	*Had a minor accident (broke something, tore clothing)*	*37*	*3.22 **	*1.38*
4.34	*Experienced money trouble*	*53*	*4.32 ***	*1.57*
4.35	*Had car trouble*	*42*	*3.95 **	*1.46*
4.36	*Experienced bad weather*	*50*	*2.22*	*1.28*
4.37	*Had difficulty in traffic*	*63*	*3.24 **	*1.49*
4.38	*Had unexpected expenses (fines, traffic ticket, etc.)*	*46*	*4.07 ***	*1.62*
4.39	*Waited longer than you wanted*	*56*	*3.46 **	*1.37*
4.40	*Had your sleep disturbed*	*60*	*3.20 **	*1.55*
4.41	*Was exposed to a feared situation or object*	*36*	*4.06 ***	*1.39*

Gevolgtrekking: In die algemeen dui sewe van die veertien itemvrae op behoefte aan ondersteuning terwyl vier itemvrae dui op behoefte aan professionele hulp. By 30 individuele respondente (33%) meet interpersoonlike stressors 4 en meer wat berading verg, terwyl 3 respondente (3%) professionele hulp verg en 0 respondente (0%) binne uitbranding funksioneer (Sien bylae F).

- Verskeie afwisselende stressors

'n Gemiddelde skaaltelling van 3.46 word ten opsigte van 89 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 1.24, 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 6. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.24.

Tabel 6.24: Verskeie afwisselende stressors as stresfaktore

Vraag nommer	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&7)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
4.42	*Someone spoiled your complete task*	*34*	*4.21* **	*1.59*
4.43	*Was criticized or verbally attracted*	*42*	*3.98* *	*1.67*
4.44	*Dealed with rude waiter, waitress, salesperson, etc*	*36*	*3.28* *	*1.30*
4.45	*Was misunderstood*	*41*	*3.80* *	*1.45*
4.46	*Someone "cut" ahead of you in the line*	*41*	*3.24* *	*1.61*
4.47	*Feared illness / pregnancy*	*36*	*3.75* *	*1.68*
4.48	*Misplaced something*	*50*	*3.68* *	*1.33*
4.49	*Hurried to meet deadline*	*63*	*3.94* *	*1.55*
4.50	*Forgot something*	*52*	*3.62* *	*1.52*
4.51	*Store lacked a desired item*	*42*	*3.17* *	*1.67*
4.52	*Compete with someone*	*35*	*3.34* *	*1.33*
4.53	*Experienced illness of physical discomfort*	*54*	*3.46* *	*1.48*
4.54	*Was stared at*	*38*	*2.45*	*1.46*
4.55	*Ran out of food personal article*	*44*	*3.02* *	*1.32*
4.56	*Did something that you did not want to do*	*56*	*3.88* *	*1.65*
4.57	*Was concerned over personal appearance*	*54*	*3.22* *	*1.50*
4.58	*Experienced narrow escape from danger*	*32*	*3.94* *	*1.68*

Gevolgtrekking: In die algemeen dui vyftien van die sewentien itemvrae behoefte aan ondersteuning terwyl een itemvraag dui op behoefte aan professionele hulp. By 24 individuele respondente (26%) meet interpersoonlike stressors 4 en meer wat berading verg, terwyl 9 respondente (10%) professionele hulp verg en 2 respondent (2%) binne uitbranding funksioneer (Sien bylae F).

Tabel 6.25: Interpretasie van die Daily Stress Inventory se resultate

Subskaal	*Aantal itemvrae*	*Behoefte van die groep aan ondersteuning (aantal itemvrae)*	*Behoefte van die groep aan professionele hulp (aantal itemvrae)*	*% individuele respondente met behoefte aan ondersteuning*	*% individuele respondente met behoefte aan professionele hulp*	*% individuele respondente by vlakke van uitbranding*
Interpersoonlike probleme	*12*	*8*	*1*	*17*	*4*	*1*
Persoonlike bevoegdheid	*10*	*7*	*1*	*26*	*10*	*3*
Kognitiewe stressors	*5*	*2*	*2*	*33*	*14*	*4*
Omgewings-inspirasies	*14*	*7*	*4*	*33*	*3*	*0*
Verskeie afwisselende stressors	*17*	*15*	*1*	*26*	*10*	*2*
Totaal gemiddeldes	*58*	*39 (67.2%)*	*9 (15.5%)*	*27%*	*8.2*	*2*

- Sintese

Stresbelewenis van opvoeders meet gemiddeld 3.44. Behoefte aan ondersteuning/berading is nodig by 33% van die opvoeders, terwyl 3.3% reeds die vlakke van uitbranding bereik het. Volgens die subskale van die Daily Stress Inventory is daar onderlinge verskille wat deur tabel 6.25 aangedui word. Hierdie bevindinge word kwalitatief verder ondersoek.

6.2.3 Analise van *cope*-vaardighede

6.2.3.1 Realiteit van *cope*-vaardighede

Met 'n benadering dat *cope*-vaardigheid beduidend toegepas word, is die syferwaardes van die COPE as volg geëvalueer:

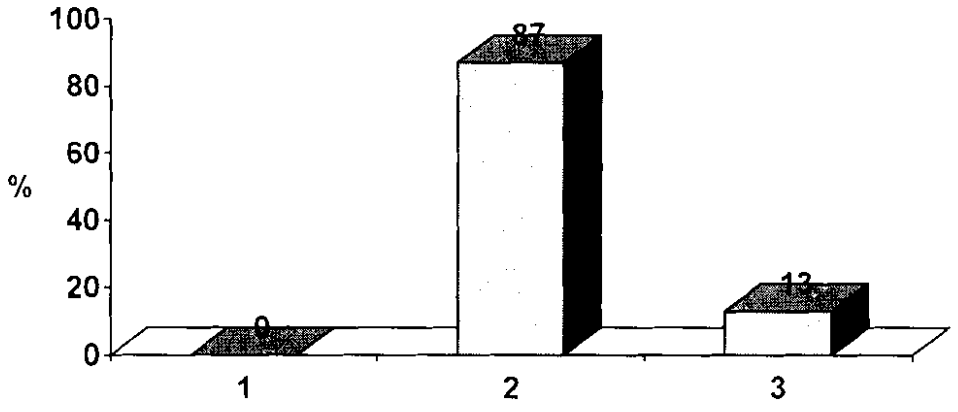
1. I usually don't do this at all.

2. I usually do this a little bit.
3. I usually do this to a medium amount.
4. I usually do this a lot.

Tabel 6.26: *Cope*-vaardighede van opvoeders

Waarde op 4 punt Likert skaal	*1.0 tot 1.99*	*2.0 tot 2.99*	*3.0 tot 3.99*
Getal	*0*	*79*	*12*
%		*87*	*13*
% 1 tot 1.999	*0*	-	-
% 2 tot 2.999	-	*87*	-
% 2 tot 3.999	-	-	*100*

Fig 6.2: Realiteit van copevaardighede



Uit die resultate van inligting wat by 91 respondente versamel is, word afgelei dat die gemiddelde *cope*-vaardigheidskoeffisiënt 'n waarde van 2.65 op 'n vierpunt Likertskaal verteenwoordig, met 'n standaard afwyking van 0.31. Dit dui dus daarop dat opvoeders oor die algemeen goed vaar met die *cope*-vaardighede wat opgeneem is in die COPE. Die ideale situasie is dat 'n respondent se *cope*-vaardigheid op 3 punt nl. *I usually do this to a medium amount*, 'n syferwaarde van minder as 2 verdien aandag en word deur * aangedui. Die verspreiding word uiteengesit in Fig. 6.2 en in Tabel 6.26.

6.2.3.2 Diversiteit van *cope*-vaardighede

Dit blyk dat die proefgroep se gemiddelde skaaltelling 2.65 beloop. Die gemiddelde *cope*-vaardighede lê tussen *I usually do this a little bit* en *I usually do this a medium amount*, veral in die lig van 'n standaard afwyking van 0.31 wat positief is. Slegs 13% van die respondente se skaaltelling beloop egter meer as 3, met ander woorde meer as *I usually do this a medium amount*. Bylae F dui op die diversiteit van *cope*-vaardighede deur die verskillende respondente. Daar is verskeidenheid soos aangewys deur die subskale, maar ook verskeidenheid tussen die verskillende vraagitems van die subskale. Die resultate van die ondersoek dui ook op 'n tendens dat sekere subskale telkens eie is aan slegs 'n gedeelte van die respondente, en wel as volg:

6.2.3.2.1 Probleemgefokusde *cope*

- Aktiewe *cope*

'n Algemene gemiddelde skaaltelling van 2.81 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.52. 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vraagitems in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.27.

Tabel 6.27: Aktiewe *cope* as *cope*-vaardigheid

Vraag nr	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.6	*I take additional action to try to get rid of the person*	*90*	*1.89* *	*0.9*~
3.23	*I do what has to be done, one step at a time*	*91*	*3.34*	*0.73*
3.32	*I take direct action to get around the problem*	*91*	*2.86*	*0.89*
3.45	*I concentrate my efforts on doing something about it*	*91*	*3.15*	*0.65*

Gevolgtrekking: Een uit die vier itemvrae verdien aandag. Slegs 1 uit 92 respondente (1%) benodig individuele leiding (Sien bylae F).

- Beplanning

'n Gemiddelde skaaltelling van 3.35 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.57. 'n minimum telling van 1.5 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.28.

Tabel 6.28: Beplanning as *cope*-vaardigheid

Vraag nr	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.9	*I think about how I may best handle the problem*	*91*	*3.62*	*0.63*
3.20	*I make a plan of action*	*91*	*3.25*	*0.78*
3.35	*I try to come up with a strategy about what to do*	*91*	*3.23*	*0.72*
3.47	*I think hard about what steps to take*	*91*	*3.30*	*0.66*

Gevolgtrekking: Geen itemvraag verdien by hierdie subskaal aandag nie. Slegs 3(3%) uit 92 respondente benodig individuele leiding (Sien bylae F). Dit blyk dat die proefgroep sterk vereenselwig met vraag 3.9.

- Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite

'n Gemiddelde skaal telling van 2.85 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.57. 'n minimum telling van 1.25 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.29.

Tabel 6.29: Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite as *cope*-vaardigheid

Vraag nr	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.5	*I put aside other activities in order to concentrate at this*	*91*	*2.74*	*0.94*
3.19	*I try hard to prevent other things from interfering with my efforts at dealing with this*	*91*	*2.[illegible]*	*0.82*
3.38	*I focus on dealing with the problem*	*91*	*3.20*	*0.75*
3.46	*I keep myself from getting distracted by other thoughts or activities*	*91*	*2.69*	*0.84*

Gevolgtrekking: Geen itemvraag verdien by hierdie subskaal aandag nie. Slegs 5 (5%) uit 92 respondente benodig individuele leiding. (Sien bylae F).

- Weerhoudings-*cope*

'n Gemiddelde skaaltelling van 2.74 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.52, 'n minimum telling van 1.5 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.30.

Tabel 6.30: Weerhoudings-*cope* as *cope*-vaardigheid

Vraag nr	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.4	*I force myself to wait for the right time to do something*	*90*	*2.79*	*0.79*
3.18	*I make sure not to make matters worse by acting too soon*	*91*	*2.91*	*0.83*
3.31	*I restrain myself from doing anyting too quickly*	*90*	*2.72*	*0.78*
3.44	*I hold off doing anything about it until the situation permits*	*91*	*2.54*	*0.79*

Gevolgtrekking: Geen itemvraag verdien by hierdie subskaal aandag nie. Slegs 5 (5%) uit 92 respondente benodig individuele leiding. (Sien bylae F).

- Soek na sosiale ondersteuning om instrumentele redes

'n Gemiddelde skaaltelling van 2.93 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.67, 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.31.

Tabel 6.31: Soek na sosiale ondersteuning om instrumentele redes as *cope*-vaardigheid

Vraag nr	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.1	*I ask people who have similar experience, what they did*	*90*	*2.70*	*0.85*
3.22	*I try to get advice from someone about what to do*	*91*	*3.08*	*0.78*
3.34	*I talk to someone who could do something concrete about the problem*	*91*	*2.99*	*0.84*
3.41	*I talk to someone to find out more about the situation*	*91*	*2.95*	*0.85*

Gevolgtrekking: Geen itemvraag verdien by hierdie subskaal aandag nie. Slegs 5 (5%) uit 92 respondente benodig individuele leiding. (Sien bylae F).

6.2.3.2.2 Emosie gefokusde *cope*

- Soeke na sosiale ondersteuning om emosionele redes

'n Gemiddelde skaaltelling van 2.81 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.75, 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.32.

Tabel 6.32: Emosie gefokusde *cope* as *cope*-vaardigheid

Vraag nr	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.8	*I talk to someone about how I feel*	*90*	*3.10*	*0.91*
3.15	*I try to get emotional support from friends or relatives*	*90*	*2.84*	*0.95*
3.28	*I get sympathy and understanding from someone*	*91*	*2.38*	*0.97*
3.49	*I discuss my feelings with someone*	*91*	*2.88*	*1.00*

Gevolgtrekking: Geen itemvraag verdien by hierdie subskaal aandag nie. Slegs 13 (14%) uit 92 respondente benodig individuele leiding (Sien bylae F).

- Positiewe herformulering en groei

'n Gemiddelde skaaltelling van 3.12 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.53, 'n minimum telling van 1.75 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.33.

Tabel 6.33: Positiewe herformulering en groei as *cope*-vaardigheid

Vraag nommer	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.3	*I try to grow as a person as a result of experience*	*90*	*3.43*	*0.75*
3.17	*I try to see it in a different light, to make it seem more positive*	*91*	*2.82*	*0.78*
3.30	*I look for something good in what is happening*	*90*	*2.93*	*0.76*
3.47	*I think hard about what steps to take*	*91*	*3.30*	*0.66*

Gevolgtrekking: Geen itemvraag verdien by hierdie subskaal aandag nie. Slegs 2 (2%) uit 92 respondente benodig individuele leiding. (Sien bylae F).

- Aanvaarding

'n Gemiddelde skaaltelling van 2.90 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.57, 'n minimum telling van 1.5 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.34.

Tabel 6.34: Aanvaarding as *cope*-vaardigheid

Vraag nommer	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde item telling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.7	*I get used to the idea that it happened*	*91*	*2.78*	*0.95*
3.21	*I learn to live with it*	*91*	*2.86*	*0.89*
3.33	*I accept that this has happened and it can't be changed*	*91*	*2.70*	*0.81*
3.48	*I accept the reality*	*91*	*3.25*	*0.59*

Gevolgtrekking: Geen itemvraag verdien by hierdie subskaal aandag nie. Slegs 3 (3%) uit 92 respondente benodig individuele leiding. (Sien bylae F).

- Wend na religie

'n Gemiddelde skaaltelling van 3.20 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.85, 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.35.

Tabel 6.35: Wend na religie as *cope*-vaardigheid

Vraag nommer	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.10	*I put my trust in God*	*90*	*3.46*	*0.86*
3.24	*I pray more than usual*	*91*	*3.10*	*1.04*
3.37	*I try to find comfort in my religion*	*91*	*3.00*	*1.00*
3.51	*I seek God's help*	*90*	*3.27*	*0.91*

Gevolgtrekking: Geen itemvraag verdien by hierdie subskaal aandag nie. Slegs 8 (9%) uit 92 respondente benodig individuele leiding. (Sien bylaag F). Die hoë telling by hierdie subskaal kan ook daarop dui dat onderwysers as groep hulle sterker wend na God.

- Ontkenning

'n Gemiddelde skaaltelling van 1.57 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.70. 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.36.

Tabel 6.36: Ontkenning as *cope*-vaardigheid

Vraag nommer	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.2	*I refuse to believe it happened*	*91*	*1.63 **	*0.91*
3.16	*I say to myself "it isn't real"*	*91*	*1.45 **	*0.75*
3.29	*I pretend that it hasn't really happened*	*91*	*1.56 **	*0.86*
3.42	*I act as though it hasn't happened*	*91*	*1.64 **	*0.90*

Gevolgtrekking: Al vier itemvrae in hierdie subskaal sou in die algemeen aandag verdien. In hierdie opsig verg die 92 respondente 69 (75%) individuele leiding ten opsigte van hierdie subskaal. (Sien bylaag F). Daar is tot 'n mindere mate ontkenning, wat 'n goeie ding is. Ontkenning as *cope*-vaardigheid is minder relevant in die onderwys.

6.2.3.2.3 Minder bruikbare vaardighede

- Fokus op en ventilering van emosies

'n Gemiddelde skaaltelling van 2.54 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.62. 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 4. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.37.

Tabel 6.37: Fokus op en ventilering van emosies as *cope*-vaardigheid

Vraag nommer	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.14	*I let my feelings out*	*91*	*2.55*	*0.93*
3.27	*I get upset and let my emotions out*	*91*	*2.34*	*0.93*
3.40	*I feel a lot more emotional distress and I find myself expressing those feelings a lot*	*91*	*2.65*	*0.95*
3.53	*I get upset, and am really aware of it*	*91*	*2.63*	*0.88*

Gevolgtrekking: Geen itemtelling in hierdie subskaal verdien aandag nie, terwyl 5 (5%) van die respondente individuele leiding benodig. (Sien bylaag F).

- Gedragsonttrekking

'n Gemiddelde skaaltelling van 1.88 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.62, 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 3.67. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.38.

Tabel 6.38: Gedragsonttrekking as *cope*-vaardigheid

Vraag nommer	*Vraag*	*Getal respondente uit 91*	*Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)*	*Standaard afwyking tussen respondente*
3.13	*I admit to myself that I can't deal with it, and try quitting*	*91*	*1.58 **	*0.91*
3.26	*I give up the attempt to get what I want*	*91*	*2.00*	*0.93*
3.39	*I reduce the amount of effort I'm putting into solving the problem*	*90*	*2.24*	*0.85*
3.50	*I just give up trying to reach my goal*	*91*	*1.68 **	*1.00*

Gevolgtrekking: Twee van die vier itemvrae in hierdie subskaal sou in die algemeen aandag verdien, terwyl 50 (54%) van die respondente individuele leiding benodig. (Sien

bylae F). Soortgelyk aan die subskaal "ontkenning" dui hierdie meting dat onderwys 'n eiesoortige beroep is.

- Geestesonttrekking

'n Gemiddelde skaaltelling van 2.11 word ten opsigte van 91 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.62. 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 3.75. Die onderskeie vrae in hierdie subskaal word uiteengesit in Tabel 6.39.

Tabel 6.39: Geestesonttrekking as *cope*-vaardigheid

Vraag nommer	***Vraag***	***Getal respondente uit 91***	***Gemiddelde itemtelling (tussen 1&4)***	***Standaard afwyking tussen respondente***
3.11	*I sleep more than usual*	*91*	*1.89 **	*1.05*
3.25	*I turn to work or other substitute activities to take my mind off things*	*91*	*2.71*	*1.01*
3.36	*I go to movies or watch TV, to think about it less*	*91*	*2.04*	*0.93*
3.52	*I daydream about things other than this*	*91*	*1.80 **	*0.93*

Gevolgtrekking: Ook hierdie subskaal is nie ten volle van toepassing op opvoeders nie. Twee van die itemvrae in hierdie subskaal sou, volgens die norme in par. 6.2.3.1, in die algemeen aandag verdien, en 36 (39%) uit 92 respondente sou individuele leiding verg. (Sien bylae F).

- Middel gebruik as *cope*-vaardigheid

'n Gemiddelde skaaltelling van 1.23 word ten opsigte van 90 respondente aangedui met 'n standaard afwyking van 0.70, 'n minimum telling van 1 en 'n maksimum telling van 4. Daar is net een item in hierdie subskaal. Van die 90 respondente maak 79 (88%) nie gebruik van hierdie tegniek nie, 5 (5%) doen dit soms, 2 (2%) doen dit dikwels en 4 (4%) doen dit gereeld. Hierdie *cope*-vaardigheid impliseer dat 88% behoort verantwoordelik onderrig te word in die korrekte en positiewe gebruik van middels aangesien die

opvoeders gesien word as rolmodelle vir kinders. Van die opvoeders moet 4% professionele leiding ontvang teen die negatiewe effek van middels.

- Sintese

Cope-vaardighede van opvoeders meet gemiddeld 2.65, wat daarop dui dat opvoeders relatief goed vaar met *cope*-vaardighede. Volgens die subskale van COPE is daar onderlinge verskille, wat deur tabel 6.40 – 6.42 aangedui word en kwalitatief verder ondersoek sal word.

Tabel 6.40: Interpretasie van die COPE se resultate ten opsigte van probleemgefokusde *cope*-vaardighede

Subskaal	***Aantal itemvrae***	***Behoefte van die groep aan ondersteuning (aantal itemvrae)***	***% individuele respondente met behoefte aan ondersteuning***	***Individuele respondente met behoefte aan professionele hulp***
Aktiewe cope	*4*	*1*	*1*	-
Beplanning	*4*	-	*3*	-
Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite	*4*	-	*5*	-
Weerhoudingscoping	*4*	-	*5*	-
Soeke na sosiale steun om instrumentele redes	*4*	-	*5*	-

Tabel 6.41: Interpretasie van die COPE ten opsigte van emosiegefokusde *cope*-vaardighede

Subskaal	*Aantal itemvrae*	*Behoefte van die groep aan ondersteuning (aantal itemvrae)*	*% individuele respondente met behoefte aan ondersteuning*	*Individuele respondente met behoefte aan professionele hulp*
Soeke na sosiale ondersteuning om emosionele redes	4	-	13	-
Positiewe herformulering en groei	4	-	2	-
Aanvaarding	4	-	3	-
Wend na religie	4	-	9	-
Ontkenning	4	4	75	-

Tabel 6.42: Interpretasie van die COPE ten opsigte van minder bruikbare *cope*-vaardighede

Subskaal	*Aantal itemvrae*	*Behoefte van die groep aan ondersteuning (aantal itemvrae)*	*% individuele respondente met behoefte aan ondersteuning*	*Individuele respondente met behoefte aan professionele hulp*
Fokus op ventilering van emosies	4	-	5	-
Gedragsonttrekking	4	2	54	-
Geestesonttrekking	4	2	39	-
Middelgebruik	1	1	88	4

6.2.4 Faktore wat stresbelewenis en *cope*-vaardighede beïnvloed

Dit was nie moontlik om die subskale en COPE teenoor dié van die Daily Stress Inventory op te weeg nie. Die rede hiervoor is dat die beskikbare data te min is. Stresbelewenis sowel as *cope*-vaardighede word bepaal deur 'n verskeidenheid faktore. So byvoorbeeld dui die literatuur op biografiese faktore as onafhanklike faktore tot stres en *cope*. Aan die hand van die subhipotese *Biografiese verskille het 'n invloed op departementshoofde se stresbelewenis asook hul vaardighede om met stres te cope.* is

biografiese faktore soos skooltipe, geslag, ouderdom, dienservaring, kwalifikasies, tipe aanstelling en huistaal versamel in die vraelyste.

Waar die onafhanklike veranderlike bestaan uit twee en meer groepe, word 'n variansie-ontleding gedoen. Hierdie tegniek ("Analyses of variance") word kortliks benoem as ANOVA (Leedy & Ormrod, 2001:278). 'n Variansie ontleding is 'n statistiese tegniek waardeur die som van kwadrate van tellings op 'n afhanklike veranderlike verdeel en toegeskryf word aan twee of meer bronne van variasie, nl. die onafhanklike veranderlike(s) wat in die ondersoek ingesluit word, moontlike interaksies tussen hierdie onafhanklike veranderlikes, en 'n bron van residuele variasie. Die F-toets word gebruik om te bepaal of die bydrae van elk van die bronne (behalwe laasgenoemde) statisties beduidend is (Hatcher & Stepanski, 1996:382; Bergh, 2003a:33; Plug et al., 1997:392).

Die F-waardes is rekenaar berekende F-waardes wat vergelyk word met tabel F-waardes (Steyn, Smit & du Toit, 1989:555) om te bepaal of die hipotes aanvaar of verwerp word met $F_{v1, v2, \alpha}$

α = peil van betekenis (0.05 of 0.01)

c = aantal kategorieë van die onafhanklike veranderlike

n = aantal respondente wat in berekening gebring is

V1 = grade van vryheid van die model

= aantal kategorieë van die onafhanklike veranderlike minus 1 (bv waar Afrikaans en Engels as skoolmedium die twee katogorieë is, is C = 2)

V2 = Grade van vryheid vir die fout

= aantal respondente wat in berekening gebring is minus die aantal kategorieë (klasse)

= N – C

Byvoorbeeld, waar 91 respondente in berekening gebring is, stresbelewenis die afhanklike veranderlike is, en skoolmedium die onafhanklike veranderlike met 2 kategorieë skoolmedium te wete Afrikaans en Engels, en die peil van betekenis gestel word op 0.05 met ander woorde 'n 95% waarskynlikheid, is die waardes soos volg

n = 91

c = 2

V1 = C – 1

= 2 – 1

= 1

V2 = n – c

= 91 – 2

= 89

œ = 0.05

is die F-waarde.

$F_{v1, v2, œ} = F_{1\ 89;\ 0.05}$

Die waarskynlikheid dat 'n hipotese verkeerdelik aanvaar/verwerp word, word aangedui deur die P-waarde. Hierdie P-waarde staan bekend as die oorskrydingswaarskynlikheid. 'n P-waarde van groter as 0.05 (waarskynlik kleiner sa 95%) dui dat die invloed van die onafhanklike veranderlike op die afhanklike veranderlike nie betekenisvol is nie. 'n P-waarde van kleiner as 0.05 dui op 'n betekenisvolle verband, met 'n sekerheid van 95% (Hatcher & Stepanski, 1996:26; Plug et al., 1997:267; Bergh, 2003**a**:36). In die geval van par. 6.2.4.1. word die invloed van skoolmedium (Afrikaans en Engels) op stresbelewenis as volg bereken:

n = 91

c = 2

V1 = C – 1

= 2 – 1

= 1

V2 = n – c

= 91 – 2

= 89

œ = 0.01 en die invloed kan op 'n 99% waarskynlikheid gestel word.

is die F-waarde. $F_{1.89:0.01}$,

Die berekende F-waarde is 7.28.

Die tabel F-waarde (Steyn et al., 1989:555) is by benadering 6.99.

Uit bovermelde word 'n berekende P-waarde van 0.0093 afgelei wat kleiner is as 0.01 en dus dui op 'n betekenisvolle verband met 99% sekerheid. Aangesien die navorsing slegs die reslultate benodig is die resultate kortweg as volg weergegee:

Die invloed van biografiese faktore op stresbelewenis word saamgevat in tabel 6.43 en figuur 6.3. $P = 0.0093 \therefore P < 0.01$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil statisties betekenisvol met 99% sekerheid. Daar is dus 'n verband tussen skooltipe en stresbelewenis.

Vervolgens is 'n variansie analise gedoen met elkeen van die vermelde biografiese faktore as onafhanklike veranderlike, terwyl stresbelewenis en *cope*-vaardighede as afhanklikes geneem is.

6.2.4.1 Invloed van skoolmedium op stresbelewenis

Die onderskeie biografiese eienskappe van al die respondente word weergegee in bylae F. By Afrikaans medium skole word bedoel skole waarvan die onderrigmedium Afrikaans was en uitgebrei het na dubbel (Afrikaans en Engels) medium skool. Die invloed van biografiese faktore word saamgevat in Tabel 6.43.

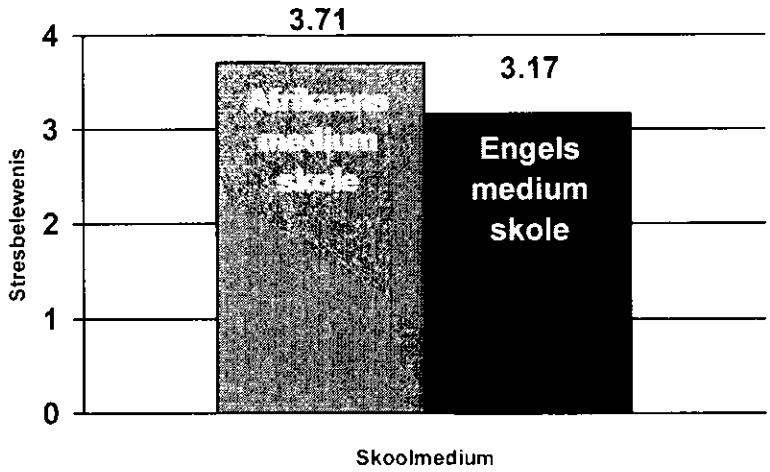
Die F- en Pwaarde: $F_{1-89} = 7.28$. $P = 0.0093 \therefore P < 0.01$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil statisties betekenisvol met 99% sekerheid. Daar is dus 'n verband tussen skooltipe en stresbelewenis, wat aangedui word in tabel 6.43 en deur fig. 6.3:

Tabel 6.43: Verband tussen skoolmedium en stresbelewenis

Skoolmedium	*Getal respondente*	*Gemiddeldes*	*Standaard Afwyking*
Afrikaans Medium Skool	*46*	*3.71*	*0.97*
Engels Medium Skool	*45*	*3.17*	*0.95*

Fig 6.3: Verband tussen skoolmedium en stresbelewenis



Dit blyk dus dat die opvoeders by Afrikaans medium skole meer stres beleef as dié by Engels medium skole. Aangesien daar 'n betekenisvolle invloed van die skoolmedium op die stresbelewenis uitgewys is, is die invloed van die skoolmedium verder ontleed ten opsigte van die verskillende subskale van stres.

- Interpersoonlike probleme

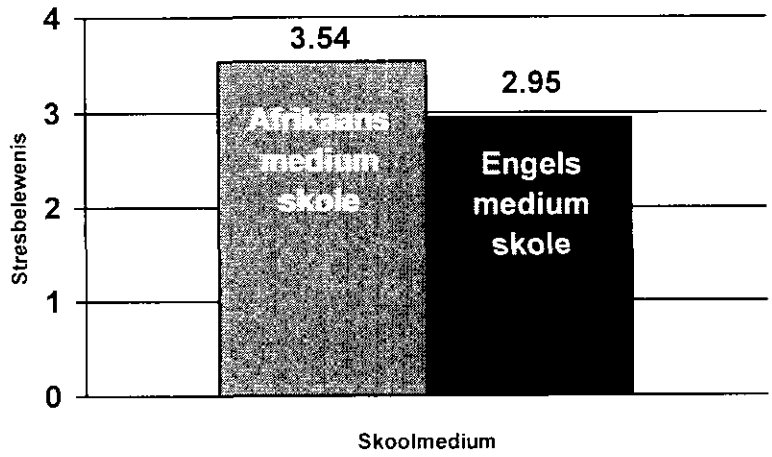
Die F- waarde: $F_{1,84} = 7.09$. $P = 0.0093$ $\therefore P < 0.01$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil statisties betekenisvol met 99% sekerheid. Daar is dus 'n verband tussen skooltipe en interpersoonlike probleme, wat aangedui word in tabel 6.44 en deur fig. 6.4:

Tabel 6.44: Verband tussen skoolmedium en interpersoonlike probleme

Skoolmedium	*Getal respondente*	*Gemiddeldes*	*Standaard Afwyking*
Afrikaans Medium Skool	*42*	*3.54*	*0.87*
Engels Medium Skool	*44*	*2.95*	*1.17*

Fig 6.4: Verband tussen skoolmedium en interpersoonlike probleme



- Persoonlike bevoegdheid

Die F- waarde $F_{1,80} = 2.06$. $P = 0.1550$ $\therefore$ $P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil nie betekenisvol nie.

- Kognitiewe stressors

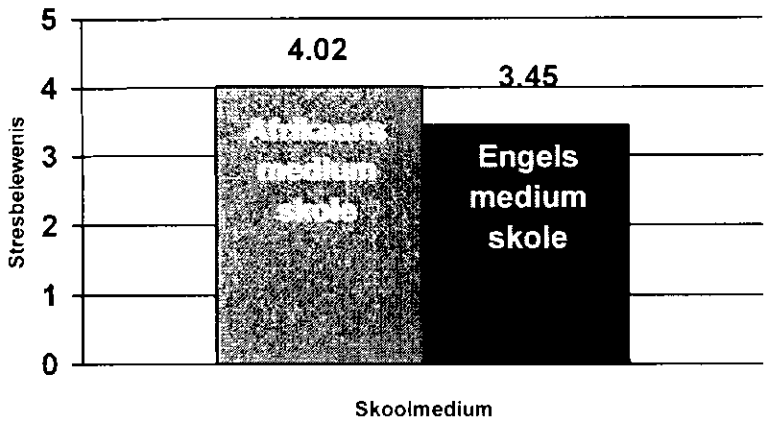
Die F- waarde $F_{1-85} = 4.61$. $P = 0.0347$ $\therefore$ $P < 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil statisties betekenisvol met 95% sekerheid. Daar is dus 'n verband tussen skooltipe en kognitiewe stressors, wat aangedui word in Tabel 6.45 en deur Fig. 6.5.

Tabel. 6.45: Verband tussen skoolmedium en kognitiewe stressors

Skoolmedium	*Getal respondente*	*Gemiddeldes*	*Standaard Afwyking*
Afrikaans Medium Skool	*45*	*4.02*	*1.24*
Engels Medium Skool	*42*	*3.45*	*1.24*

Fig 6.5: Verband tussen skoolmedium en kognitiewe stressors



- Omgewingsinspirasies

Die F- waarde $F_{1,88} = 2.15$. $P = 0.1458$ $\therefore$ $P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil nie betekenisvol nie.

- Verskeie stressors

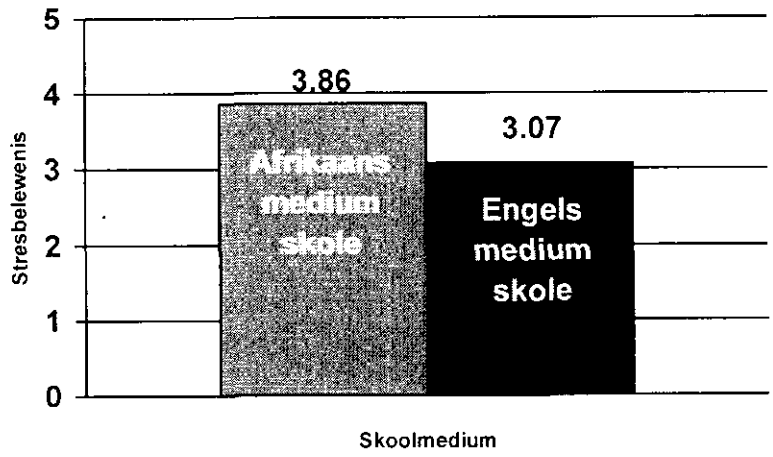
Die F- waarde $F_{1,87} = 9.79$. $P = 0.0024$ $\therefore$ $P < 0.01$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil statisties betekenisvol met 99% sekerheid. Daar is dus 'n verband tussen skooltipe en verskeie stressors, wat aangedui word in Tabel 6.46 en deur Fig. 6.6.

Tabel 6.46: Verband tussen skoolmedium en verskeie stressors

Skoolmedium	*Getal respondente*	*Gemiddeldes*	*Standaard afwyking*
Afrikaans Medium Skool	*44*	*3.86*	*1.26*
Engels Medium Skool	*45*	*3.07*	*1.10*

Fig 6.6: Verband tussen skoolmedium en verskeie stressors



6.2.4.2 Invloed van geslag op stresbelewenis

Die F- waarde $F_{1\text{-}89} = 1.72$. $P = 0.1932$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.3 Invloed van ouderdom op stresbelewenis

Die F- waarde $F_{1\text{-}88} = 0.02$. $P = 0.8845$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.4 Invloed van dienservaring op stresbelewenis

Die F- waarde $F_{2\ 88} = 0.90$. $P = 0.4088$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.5 Invloed van kwalifikasie op stresbelewenis

Die F- waarde $F_{1\text{-}88} = 0.32$. $P = 0.5712$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.6 Invloed van tipe aanstelling op stresbelewenis

Die F- waarde $F_{1\text{-}89} = 0.10$. $P = 0.7525$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.7 Invloed van huistaal op stresbelewenis

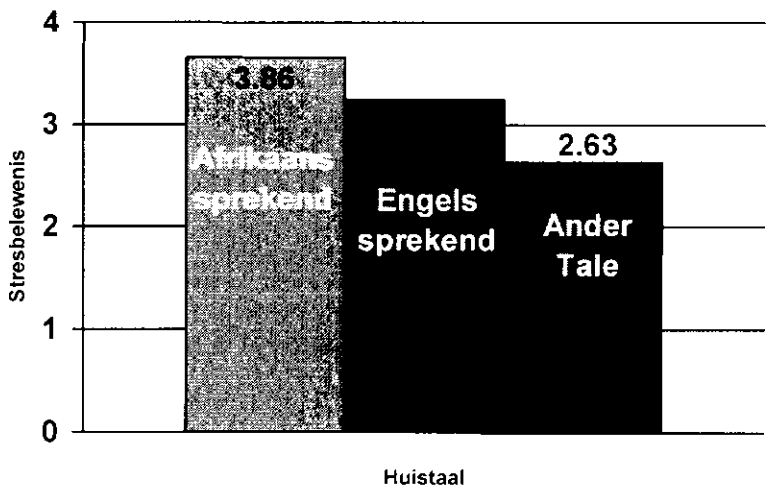
Die F- waarde $F_{2\ 88} = 6.63$. $P = 0.0021$ $\therefore P < 0.01$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil statisties betekenisvol met 99% sekerheid. Daar is dus 'n verband tussen huistaal en stresbelewenis, wat aangedui word in tabel 6.47 en deur fig. 6.7:

Tabel 6.47 : Verband tussen huistaal en stresbelewenis

Huistaal	*Getal respondente*	*Gemiddeldes*	*Standaard afwyking*
Afrikaans	*60*	*3.66*	*0.93*
Engels	*19*	*3.25*	*0.99*
Ander	*12*	*2.63*	*0.89*

Fig 6.7: Verband tussen huistaal en stresbelewenis



Die Bonferroni t-toets wat die verskille tussen die groepe aandui, dui op 'n betekenisvolle verkil tussen die gemiddeldes van Afrikaans en Ander tale met 95% sekerheid. Volgens die Bonferroni t-toets gemiddeldes verskil Afrikaans en Engels se invloed nie betekenisvol nie. Vervolgens is die invloed van huistaal verder ontleed ten opsigte van die verskillende subskale van stres.

- Interpersoonlike probleme

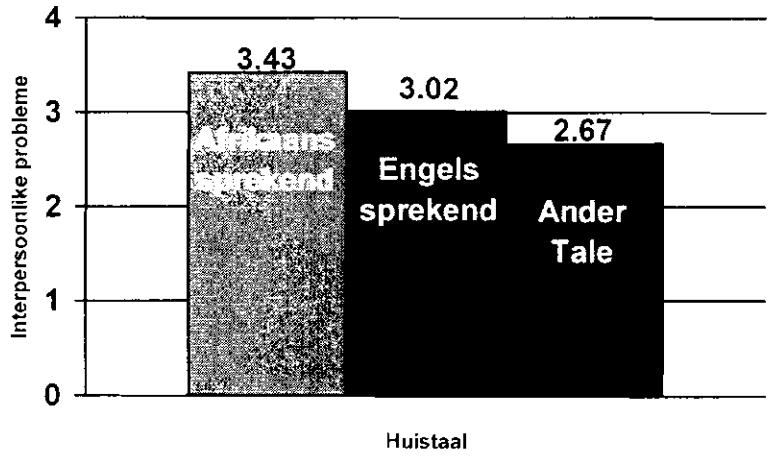
Die F- waarde $F_{2\text{-}83} = 3.20$ $\therefore P < 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil statisties betekenisvol met 95% sekerheid. Daar is dus 'n verband tussen huistaal en interpersoonlike probleme, wat aangedui word in tabel 6.48 en deur fig. 6.8:

Tabel 6.48: Verband tussen huistaal en interpersoonlike probleme

Huistaal	*Aantal respondente*	*Gemiddelde syfer*	*Standaard afwyking*
Afrikaans	*55*	*3.43*	*0.95*
Engels	*19*	*3.02*	*1.10*
Ander	*12*	*2.67*	*1.34*

Fig 6.8: Verband tussen huistaal en interpersoonlike probleme



Die Bonferroni t-toets dui op 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van Afrikaans en Ander tale met 95% sekerheid.

- Verband tussen huistaal en persoonlike bevoegdheid

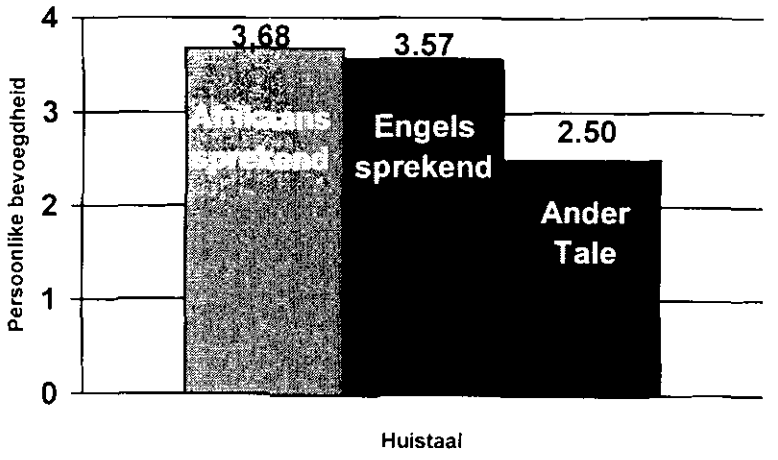
Die F- waarde $F_{2\text{-}79} = 3.66$ $\therefore P < 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil statisties betekenisvol met 95% sekerheid. Daar is dus 'n verband tussen huistaal en persoonlike bevoegdheid, wat aangedui word in tabel 6.49 en deur fig. 6.9:

Tabel 6.49: Verband tussen huistaal en persoonlike bevoegdheid

Huistaal	*Aantal respondente*	*Gemiddelde syfer*	*Standaard afwyking*
Afrikaans	*56*	*3.68*	*1.34*
Engels	*15*	*3.57*	*1.38*
Ander	*11*	*2.50*	*1.13*

Fig 6.9: Verband tussen huistaal en persoonlike bevoegdheid



Die Bonferroni t-toets dui op 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van Afrikaans en Ander tale met 95% sekerheid.

- Verband tussen huistaal en kognitiewe stressors

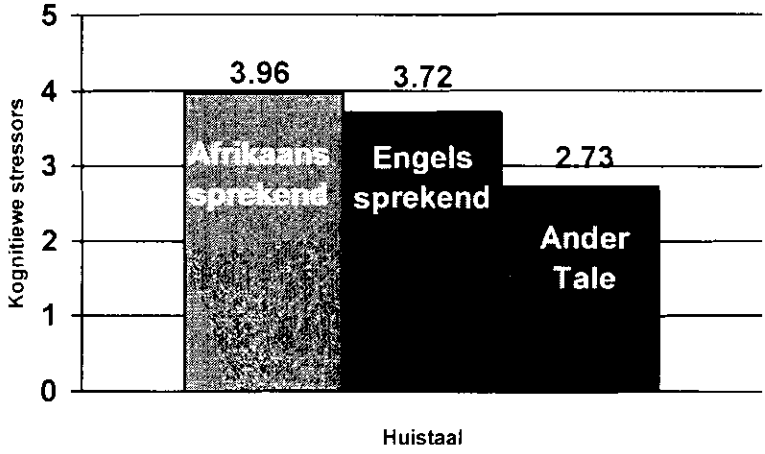
Die F- waarde $F_{2,84} = 5.15$ $\therefore P < 0.01$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil statisties betekenisvol met 99% sekerheid. Daar is dus 'n verband tussen huistaal en kognitiewe stressors, wat aangedui word in tabel 6.50 en deur fig. 6.10:

Tabel 6.50: Verband tussen huistaal en kognitiewe stressors

Huistaal	*Aantal respondente*	*Gemiddelde syfer*	*Standaard afwyking*
Afrikaans	*57*	*3.96*	*1.26*
Engels	*18*	*3.72*	*1.12*
Ander	*12*	*2.73*	*1.08*

Fig 6.10: Verband tussen huistaal en kognitiewe stressors



Die Bonferroni t-toets dui op 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van Afrikaans en Ander tale met 95% sekerheid.

- Verband tussen huistaal en omgewingstressors

Die F- waarde $F_{2,87} = 2.66$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes van omgewingstressors verskil nie betekenisvol nie.

- Verband tussen huistaal en verskeie stressors

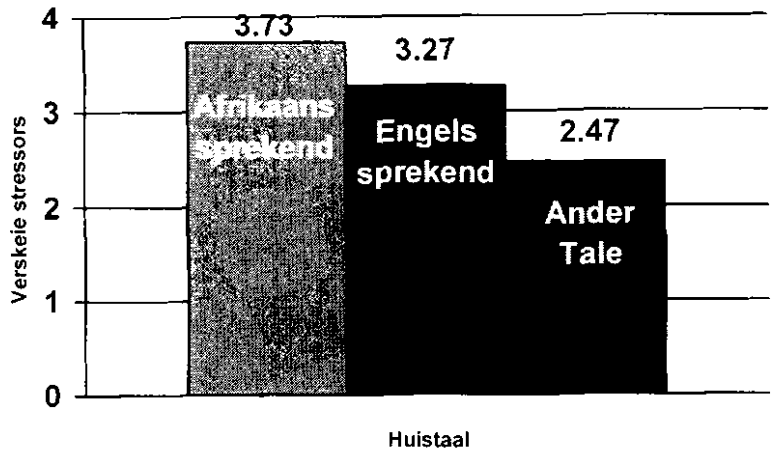
Die F- waarde $F_{2,86} = 6.01$ $\therefore P < 0.01$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes verskil statisties betekenisvol met 99% sekerheid. Daar is dus 'n verband tussen huistaal en verskeie stressors, wat aangedui word in tabel 6.51 en deur fig. 6.11:

Tabel 6.51: Verband tussen huistaal en verskeie stressors

Huistaal	*Aantal respondente*	*Gemiddelde syfer*	*Standaard afwyking*
Afrikaans	*58*	*3.73*	*1.24*
Engels	*19*	*3.27*	*1.15*
Ander	*12*	*2.47*	*0.83*

Fig 6.11: Verband tussen huistaal en verskeie stressors



Die Bonferroni toets dui op 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van Afrikaans en ander tale met 95% sekerheid.

6.2.4.8 Invloed van skoolmedium op *cope*-vaardighede

Die F- waarde $F_{1\text{-}89} = 0.17$. $P = 0.9192$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes van *cope* verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.9 Invloed van geslag op *cope*-vaardighede

Die F- waarde $F_{1\text{-}89} = 1.49$. $P = 0.2258$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes van *cope* verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.10 Invloed van ouderdom op *cope*-vaardighede

Die F- waarde $F_{1\text{-}88} = 0.31$. $P = 0.5805$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes van *cope* verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.11 Invloed van dienservaring op *cope*-vaardighede

Die F- waarde $F_{2\text{-}88} = 0.33$. $P = 0.7193$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes van *cope* verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.12 Invloed van kwalifikasies op *cope*-vaardighede

Die F- waarde $F_{1\text{-}88} = 0.62$. $P = 0.4320$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes van *cope* verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.13 Invloed van tipe aanstelling op *cope*-vaardighede

Die F- waarde $F_{1\text{-}89} = 1.43$. $P = 0.2351$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes van *cope* verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.14 Invloed van huistaal op *cope*vaardighede

Die F- waarde $F_{2\text{-}88} = 1.80$. $P = 0.1708$ $\therefore P > 0.05$

Gevolgtrekking: die gemiddeldes van *cope* verskil nie betekenisvol nie.

6.2.4.15 Sintese

Die interpretasie van bogemelde inligting word gedoen in par. 6.4.4.

6.3 Kwalitatiewe ondersoek

In hierdie afdeling word eerstens kwalitatief aandag gegee aan die inligting wat verkry is uit die kwantitatiewe ondersoek naamlik die betroubaarheid van die meetinstrumente, stresbelewenis en *cope*-vaardighede en *cope*-vaardighede asook biografiese faktore se invloed op stresbelewenis en *cope*-vaardighede. Hierna word respondente se mening oor vrese/kwellings, leiding, lewenstyl en hulpbronbestuur kwalitatief verstrek.

6.3.1 Betroubaarheid van die kwantitatiewe meetinstrumente

Die betroubaarheidskoëffisiënt van vrae 3.5, 3.6, 3.11, 3.23, 3.25, 3.32, 3.36, 3.39, 3.45, 3.52, 4.3 het onbevredigend met die totaal van hulle subskaal gekorreleer. Tydens die

kwalitatiewe analise ten opsigte van vraag 4.14 kan geen verklarings gevind word vir die vraagitem se swak korrelasie met die totaal nie. Tydens die kwalitatiewe analise van die ander vraagitems het dit geblyk dat die onderwysprofessie uniek is en dat die verwagtinge wat aan opvoeders gestel word eiesoortig en uniek is. Die gemiddelde itemvrae is gevolglik relevant by normale handelinge van mense, maar dit is minder relevant en selfs onaanvaarbaar binne die leefwêreld van onderwysers. Respondente rapporteer ook dat die die Daily Stress Inventory nie al die stressors vervat wat op opvoeders se pad kom nie. Hierdie saak word verder hanteer in die aanbevelings (hoofstuk 8).

6.3.2 Stresbelewenis by opvoeders

- Behoefte aan ondersteuning

Die volgende vraagitems in die Daily Stress Inventory wat dui op 'n behoefte aan ondersteuning is kwalitatief ondersoek:

4.2. Perform poorly due to others

4.3. Experienced problems with kid(s)

4.4. Was ignored by others

4.6 Someone broke a promise/appointment

4.8 Someone borrowed something without your permission

4.9 Argued with spouse, boyfriend, girlfriend, etc.

4.10 Argued with another person

4.12 Was embarrassed

4.13 Perform poorly at task

4.15 Did something you are unskilled at

4.17 Was late for work / an appointment

4.18 Performed poorly at sport / game

4.19 Was unable to complete all plans for today

4.20 Was unorganized

4.21 Failed to understand something

4.24 Thought about the future

4.26 Worried about another's problems

4.28 Was interrupted during task / activity

4.29 Experience unwanted physical contack (crowded, pushed)

4.33 Had a minor accident (broke something, tore clothing)

4.35 Had car trouble

4.37 Had difficulty in traffic

4.39 Waited longer than you wanted

4.40 Had your sleep disturbed

4.43 Was criticized or verbally attacted

4.44 Dealed with rude waiter, waitress, salesperson, etc

4.45 Was misunderstood

4.46 Someone "cut" ahead of you in the line

4.47 Feared illness/pregnancy

4.48 Misplaced something

4.49 Hurried to meet deadline

4.50 Forgot something

4.51 Store lacked a desired item

4.52 Compete with someone

4.53 Experienced illness or physical discomfort

4.55 Ran out of food / personal article

4.56 Did something that you did not want to do

4.57 Was concerned over personal appearance

4.58 Experienced narrow escape from danger

Respondente het bevestig dat hulle leiding benodig om voormelde stressors te kan hanteer.

- Behoefte aan professionele hulp

Die volgende vraagitems vir die Daily Stress Inventory wat dui op behoefte aan professionele hulp is kwalitatief ondersoek:

4.11 Experienced confrontation with an authority figure

4.16 Was unable to complete a task

4.25 Heard some bad news

4.27 Thought about unfinished work

4.32 Your property was damaged

4.34 Experienced money trouble

4.38 Experienced unexpected expenses (fines, traffic ticket, etc)

4.41 Was exposed to a feared situation or object

4.42 Someone spoiled your complete task

Respondente het bevestig dat voormelde stressors meer intens is en dat profesionele hulp in hierdie opsig van nut kan wees.

- Gevolgtrekking

Die kwalitatiewe ondersoek het al voormelde stressors bevestig, maar ook bevestig dat dit 'n verskeidenheid van stresfaktore verteenwoordig, wat oënskynlik van minder belang is, en dikwels nie voorkom en/of geneutraliseer kan word nie. Die voorkoms van hierdie stresfaktore word ook bevestig deur die kwalitatiewe ondersoek oor persoonlikheidspersepsies ten opsigte van omstandighede (Vrese/bekommernisse, par. 6.3.5.1.). Die eliminering van hierdie stresfaktore lê opgesluit in die opvoeders se behoeftes aan leiding (par. 6.3.5.2) asook behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van lewenstyl en hulpbronbestuur (par. 6.3.6.1. en 6.3.6.2.), wat hanteer sal word in hoofstuk 7.

6.3.3 *Cope*-vaardighede van opvoeders

Die kwalitatiewe ondersoek oor die kwantitatiewe vrae het veral ten opsigte van die COPE baie reaksie uitgelok, wat daarop dui dat (veral die Afrikaanssprekende) opvoeders beleef dat die *cope*-vaardighede wat wetenskaplik beproef is, nie ten volle haalbaar is binne die verwysingsraamwerk, leef- en werksomgewing van opvoeders nie. Meeste opvoeders verbaliseer dat hulle twee soorte lewens lv – een by die skool en een by die huis. Sommige respondente beleef dat 'n gedeelte van die die vaardighede glad nie haalbaar is nie. Die reaksie is gegroepeer in ses basiese standpunte, naamlik opvoeders as rolmodelle, gebrek aan leiding, gebrekkige sosiale steun, verbintenisse tot kwaliteit

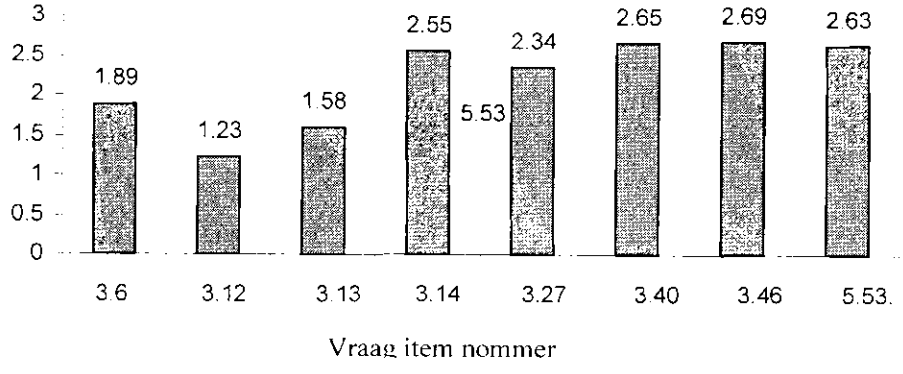
dienslewering, geloof as 'n bron van krag, en die eiesoortigheid van die onderwysberoep waarvan slegs een (geloofslewe) 'n positiewe standpunt is. Hierdie standpunte word saamgevat in Tabel 6.52 – 6.57, Fig. 6.12 – 6.17.

- Rolmodel as faktor teen *cope*-vaardighede. As rolmodel beleef opvoeders baie meer verantwoordelikheid as werknemers in ander professies en beleef hulle dat die aard en omvang van voorlewing wat hulle uitstraal, die uitoefen van *cope*-vaardighede soos aangedui in die COPE, en uiteengesit in Tabel 6.52 en Fig. 6.12, inhibeer:

Tabel 6.52: Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se optrede as rolmodel

Vraagnommer	*Vraag*	*Item telling*	*Standaard afwyking*
3.6	*I take additional action to try to get rid of the person*	*1.89*	*0.96*
3.12	*I drink alcohol or take drugs, in order to think about it less*	*1.23*	*0.70*
3.13	*I admit to myself that I can't dealt with it, and try quitting*	*1.58*	*0.91*
3.14	*I let my feelings out*	*2.55*	*0.93*
3.27	*I get upset and let my emotions out*	*2.34*	*0.93*
3.40	*I feel a lot more emotional distress and I find myself expressing those feelings a lot*	*2.64*	*0.95*
3.46	*I keep myself from getting distracted by other thoughts or activities*	*2.96*	*0.84*
3.53	*I get upset, and am really aware of it*	*2.63*	*0.88*

Fig 6.12: Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se optrede as rolmodel

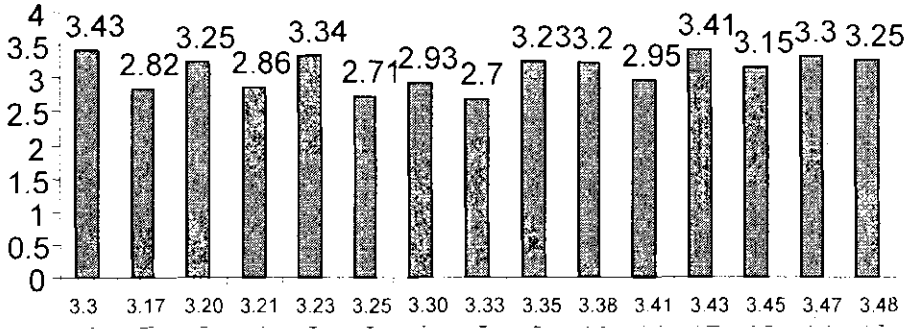


- Gebrek aan leiding: opvoeders beleef dat verandering-op-verandering plaasvind in die skool sowel as in die land, terwyl die opvoedingstaak ongesteurd moet voortgaan. Om te voldoen aan die eise word dikwels leiding benodig. Die belewenis van opvoeders is egter dat die leiding wat hulle ontvang gebrekkig is en dikwels sonder begrip vir die probleme wat ondervind word. Dit inhibeer die moontlikhede om sommige vaardighede, soos aangedui deur die COPE, en uiteengesit in Tabel 6.53 en Fig. 6.13, doeltreffend uit te leef:

Tabel 6.53: Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur 'n gebrek aan leiding

Vraagnommer	*Vraag*	*Item telling*	*Standaard afwyking*
3.3	*I try to grow as a person as a result of experience*	*3.43*	*0.75*
3.17	*I try to see it in a different light, to make it seem more positive*	*2.82*	*0.78*
3.20	*I make a plan of action*	*3.25*	*0.78*
3.21	*I learn to live with it*	*2.86*	*0.89*
3.23	*I do what has to be done, one step at a time*	*3.34*	*0.73*
3.25	*I turn to work or other substitute activities to take my mind of things*	*2.71*	*1.01*
3.30	*I look for something good in what is happening*	*2.93*	*0.76*
3.33	*I accept that this has happened and it can't be changed*	*2.70*	*0.81*
3.35	*I try to come up with a strategy about what to do*	*3.23*	*0.72*
3.38	*I focus on dealing with the problem*	*3.20*	*0.75*
3.41	*I talk to someone to find out more about the situation*	*2.95*	*0.85*
3.43	*I learn something from the experience*	*3.41*	*0.61*
3.45	*I concentrate my efforts on doing something about it*	*3.15*	*0.65*
3.47	*I think hard about what steps to take*	*3.30*	*0.66*
3.48	*I accept the reality of the fact that it happened*	*3.25*	*0.59*

Fig 6.13: Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur 'n gebrek aan leiding



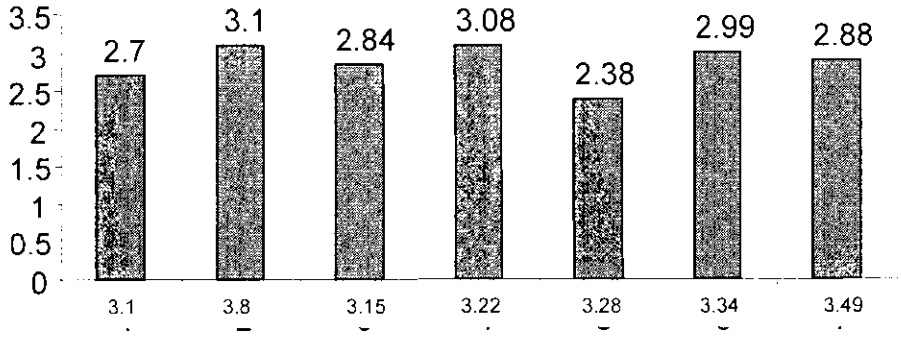
Vraag item nommer

- Sosiale steun: opvoeders beleef dat die sosiale interaksie tussen kollegas asook tussen opvoeders en ouers dikwels nie op sodanige vlak is dat persoonlike probleme met vrymoedigheid teenoor hulle bespreek kan word nie. As gevolg van hoë werksdruk word die tyd wat algemeen benut kan word vir sosialisering boonop opgeëis deur werksverpligtinge. Daarbenewens is die verhoudinge tussen huis- en kerkvriende dikwels ook nie na wense nie. Trouens, werksdruk beïnvloed dikwels selfs die onderlinge verhoudings tussen gesinslede negatief. Sodoende word die moontlikheid om sommige *cope*-vaardighede, soos uiteengesit in Tabel 6.54 en Fig. 6.14, uit te leef, geïnhibeer:

Tabel 6.54: Vraagitems van die COPE wat beïnvloed word deur 'n gebrek aan sosiale steun

Vraagnommer	*Vraag*	*Item telling*	*Standaard afwyking*
3.1	*I ask people who have similar experience, what they did*	*2.70*	*0.85*
3.8	*I talk to someone about how I feel*	*3.10*	*0.91*
3.15	*I try to get emotional support from friends or relatives*	*2.84*	*0.95*
3.22	*I try to get advice from someone about what to do*	*3.08*	*0.78*
3.28	*I get sympathy and understanding from someone*	*2.38*	*0.97*
3.34	*I talk to someone who could do something concrete about the problem*	*2.99*	*0.84*
3.49	*I discuss my feelings with someone*	*2.88*	*1.00*

Fig 6.14: Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur 'n gebrek aan sosiale steun



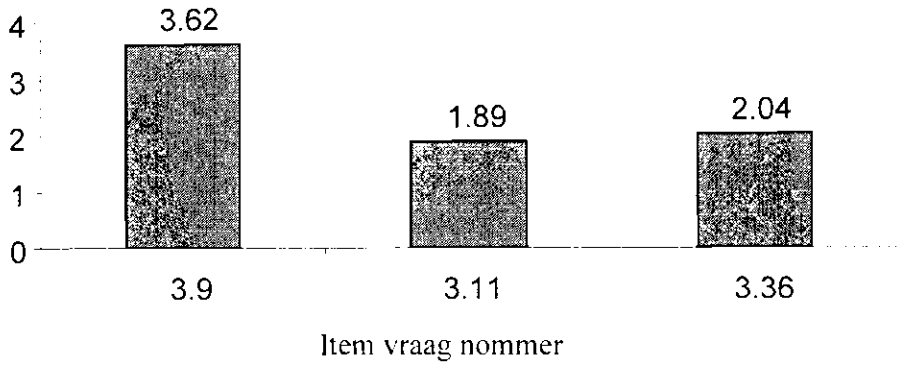
Item vraag nommer

- Verbintenisse tot kwaliteit dienslewering: opvoeders beleef hul beroep as 'n roeping en 'n leefwyse, en strewe sodoende na die beste uitkomste vir hulle leerlinge. Daar is egter verskeie omstandighede buite beheer van die opvoeders wat hulle verhinder in die verwesenliking van hulle beroepsideale. Sodoende word die moontlikheid om sommige *cope*-vaardighede, soos aangedui deur die COPE, en uiteengesit in Tabel 6.55 en Fig. 6.15, uit te leef, geïnhibeer.

Tabel 6.55: Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se verbintenisse tot kwaliteit dienslewering

Vraagnommer	*Vraag*	*Item telling*	*Standaard afwyking*
3.9	*I think about how I may best handle the problem*	*3.62*	*0.63*
3.11	*I sleep more than usual*	*1.89*	*1.05*
3.36	*I go to movies or watch TV, to think about it less*	*2.04*	*0.93*

Fig 6.15: Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se verbintenis tot kwaliteit dienslewering

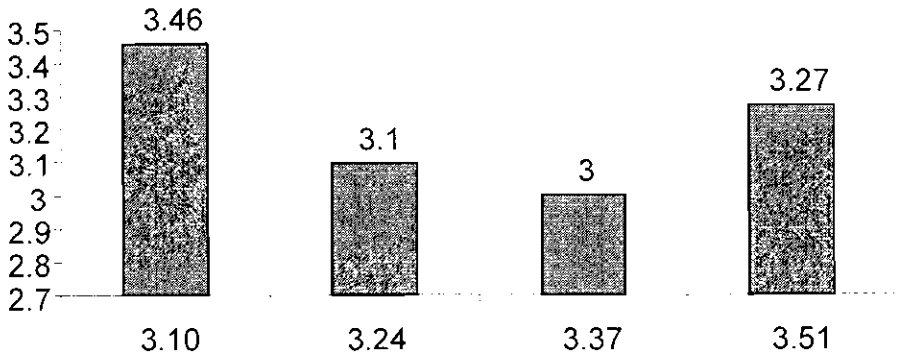


- Geloof is 'n bron van krag: meeste opvoeders rapporteer dat hul nie sou kon voldoen aan al die eise wat op hul pad kom, as dit nie was vir die hulp, leiding en raad wat hul kan put uit hul geloofslewe nie. Vier items in die COPE wat aan die hand van Tabel 6.56 en Fig. 6.16 hoër meet, getuig hiervan.

Tabel 6.56: Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se religieuse beskouing

Vraagnommer	*Vraag*	*Item telling*	*Standaard afwyking*
3.10	*I put my trust in God*	*3.46*	*0.86*
3.24	*I pray more than usual*	*3.10*	*1.04*
3.37	*I try to find comfort in my religion*	*3.00*	*1.00*
3.51	*I seek God's help*	*3.27*	*0.91*

Fig 6.16: Vraagitem in die COPE wat beïnvloed word deur opvoeders se religieuse beskouing



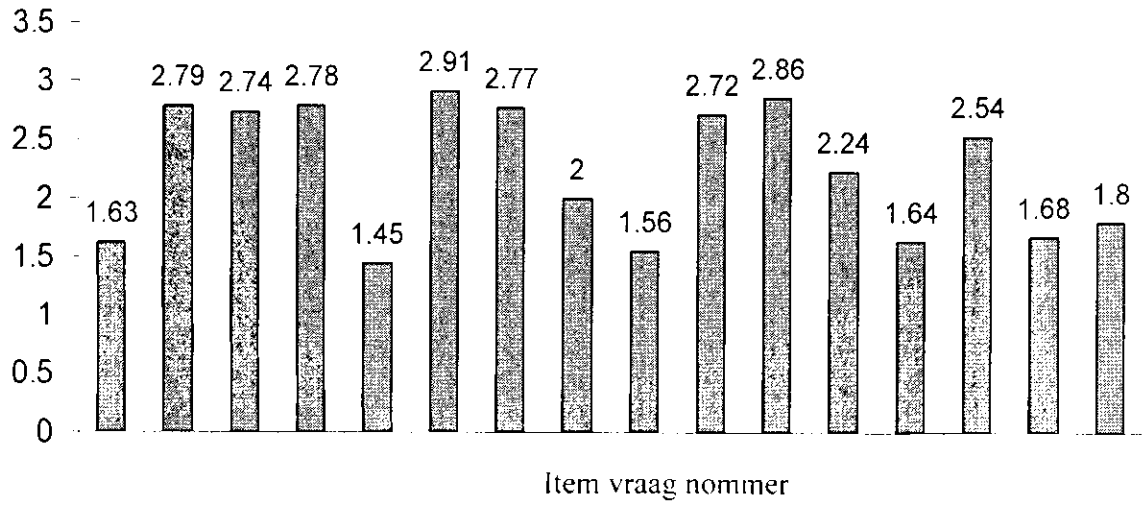
- Onderwys is 'n eiesoortige beroep.

Onderwys en opvoeding is meer as 'n beroep, dit kan selfs beskou word as 'n leefwyse. Wanneer die fokus op kinders val is daar 'n legio van redes hoekom hulle nie doelwitte kan haal nie, en word selfs 'n gedeeltelike bereiking van doelwitte as suksesse geag. Daar is selfs 'n verskeidenheid redes hoekom opvoeders moet verstaan indien kinders se ouers faal! Die opvoeder se prestasie moet egter altyd in hoogste versnelling wees en moet hulle ten volle verantwoordelikheid neem vir elke probleem wat uit hul werk voortspruit, en moet hulle altyd verstaan. Voorbeelde hiervan word uiteengesit in Tabel 6.57 en Fig. 6.17.

Tabel 6.57: Vraagitems in die COPE wat beïnvloed word deur die eiesoortigheid van die onderwysberoep

Vraagnr.	*Vraag met itemtelling en standaardafwyking tussen hakkies*	*Itemtelling*	*Standaard afwyking*
3.2	*I refuse to believe it happened*	*1.63*	*0.91*
3.4	*I force myself to wait for the right time to do something*	*2.79*	*0.79*
3.5	*I put aside other activities in order to concentrate at this*	*2.74*	*0.94*
3.7	*I get used to the idea that it happened*	*2.78*	*0.95*
3.16	*I say to myself "it isn't real"*	*1.45*	*0.75*
3.18	*I make sure not to make matters worse by acting too soon*	*2.91*	*0.83*
3.19	*I try hard to prevent other things from interfering with my efforts at dealing with this*	*2.77*	*0.82*
3.26	*I give up the attempt to get what I want*	*2.00*	*0.93*
3.29	*I pretend that it hasn't happened*	*1.56*	*0.86*
3.31	*I restrain myself from doing anything too quickly*	*2.72*	*0.78*
3.32	*I take direct action to get around the problem*	*2.86*	*0.89*
3.39	*I reduce the amount of effort I'm putting into solving the problem*	*2.24*	*0.85*
3.42	*I act as though it hasn't happened*	*1.64*	*0.90*
3.44	*I hold off doing anything about it until the situation permits*	*2.54*	*0.79*
3.50	*I just give up trying to reach my goal*	*1.68*	*1.00*
3.52	*I daydream about things other than this*	*1.80*	*0.93*

Fig 6.17 Vraagitem in die COPE wat beïnvloed word deur die eiesoortigheid van die onderwysberoep



6.3.4 Faktore wat stresbelewenis en *cope*-vaardighede beïnvloed

Die kwalitatiewe ondersoek bevestig die kwantitatiewe ondersoek oor biografiese faktore se resultate, naamlik dat

- geslag
- ouderdom
- dienservaring
- kwalifikasies en
- tipe aanstelling

geen invloed het op opvoeders se stresbelewenis en *cope*-vaardighede nie. Die kwalitatiewe ondersoek wil ook sterk daarop dui dat

- skoolmedium, en
- huistaal

geen betekenisvolle invloed het op opvoeders se *cope*-vaardighede nie, maar dat stresbelewenis wel daardeur geraak word. Verdere kwalitatiewe ondersoek het egter uitgewys dat stresbelewenis nie noodwendig deur skoolmedium en/of huistaal bepaal word nie, maar dat dit eerder simptome is van opvoeders se onderlinge houdingsverskille, wat nie noodwendig verbind kan word met huistaal en skoolmedium nie. Dit blyk dat stresbelewenis dui op twee kategorieë onderwyshoudings by opvoeders. Die meerderheid opvoeders het hulself verbind tot kwaliteit dienslewering en sal bokant hul vermoëns hierdie dienslewering nastreef, dikwels tot nadeel van hulself, hul loopbane en hul gesinne. Hulle beleef egter struikelblokke vanuit hulle werksomgewing, bestuursomgewing en die gemeenskap en beleef derhalwe hoë stres. Die ander kategorie (teenpool) onderwyshouding word verwoord as "ag, as die kinders en hulle ouers nie omgee nie, hoekom moet ek? Die kinders moet in elk geval deurgesit word – waarom sal ek my bekommer?"

6.3.5 Persoonlike persepsies oor omstandighede

Op die versoek "Noem vier dinge waarvoor jy die bangste is" en "Noem vier sake waaroor jy leiding vra" het verskeie reaksies na vore gekom en meeste respondente het meer as vier items spontaan genoem.

6.3.5.1 Vrese/bekommernisse

Die respondente se spontane reaksies "Noem vier dinge waarvoor jy die bangste is" word in nege groepe saamgevat naamlik traumatiese beserings en bedreigings, traumatiese siektes en dood, gesinsonsekerheid/ bedreigings, werk/loopbaanonsekerheid, finansiële onsekerheid, tegnologiese ontwikkeling, politieke onsekerheid, geloofs- en psigologiese onsekerheid, onsekerheid in die algemeen.

6.3.5.2 Behoefte aan leiding

Die respondente se spontane reaksies op die vraag "Noem vier aspekte waaroor u leiding vra" was eerstens uiteenlopend, maar kenmerkend talryk. Hierdie behoeftes word in ses groepe saamgevat naamlik skoolomgewing, huwelik en gesinslewe, godsdiens, sosialisering, toekomsbeplanning vir gesinslede, en spanning.

6.3.6 Gefokusde vrae oor onderwyserondersteuning

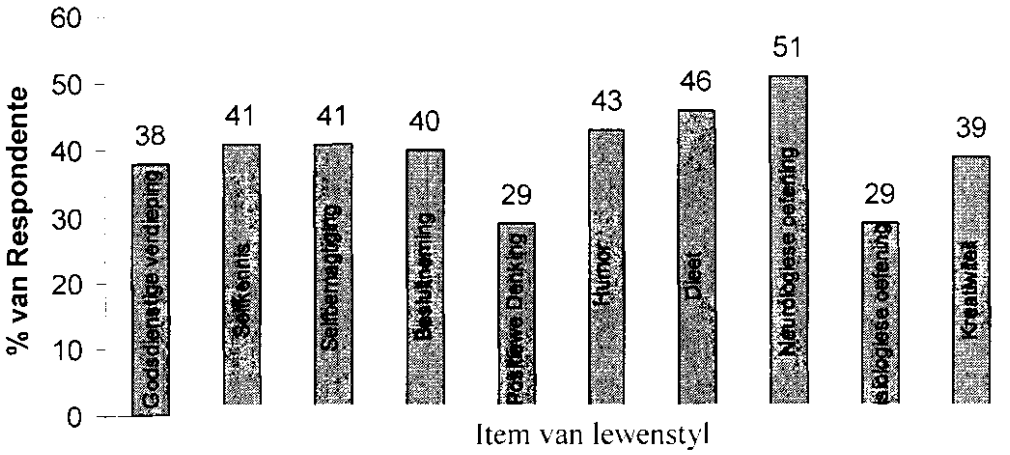
6.3.6.1 Lewenstyl

Die respondente het die volgende standpunte ingeneem ten opsigte van lewenstyl:

Tabel 6.58: Standpunte van opvoeders oor lewenstyl as buffer teen stresbelewenis

Item van lewenstyl	*Standpunt*		
	Dis onder beheer %	*Verdien self-aandag %*	*Benodig leiding %*
Godsdienstige verdieping	33	29	38
Selfkennis	27	32	41
Selfbemagtiging	27	32	41
Besluitneming	32	28	40
Positiewe denke	39	32	29
Humor	18	39	43
Dieet	17	37	46
Neurologiese oefeninge	9	40	51
Fisiologiese oefeninge	38	33	29
Kreatiwiteit	31	30	39

Fig 6.18 Aspekte van lewensstyl waaroor opvoeders leiding vra



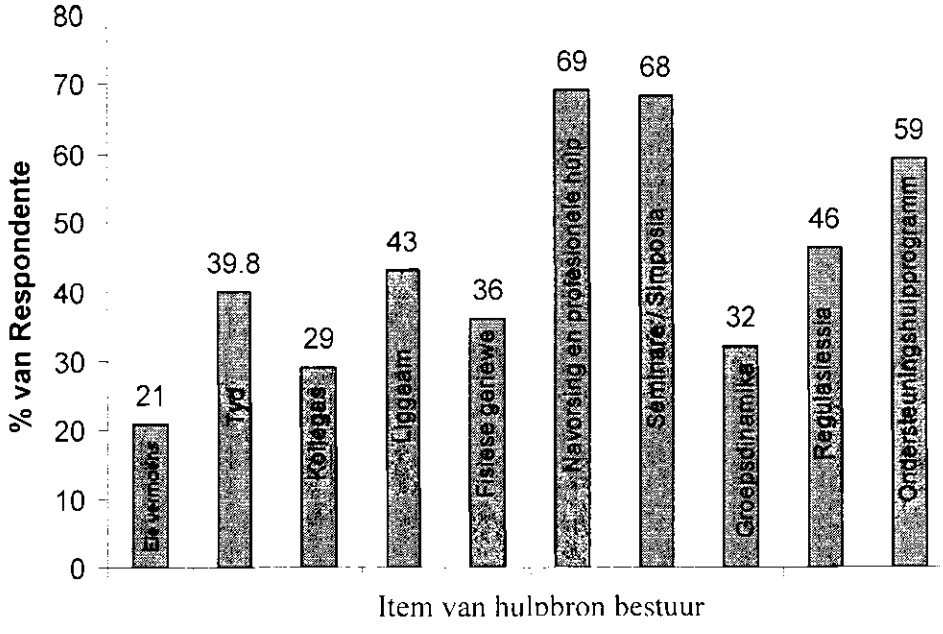
6.3.6.2 Hulpbronbestuur

Die respondente het die volgende standpunte ingeneem ten opsigte van hulpbronbestuur:

Tabel 6.59: Standpunte van opvoeders oor hulpbronbestuur as buffer teen stresbelewenis

Item van hulpbronbestuur	*Standpunt*		
	Dis onder beheer	*Verdien self-aandag*	*Benodig leiding*
Eie vermoëns	*41*	*38*	*21*
Tyd	*33*	*29*	*38*
Kollegas	*39*	*32*	*29*
Liggaam	*19*	*38*	*43*
Fisiese geriewe	*33*	*31*	*36*
Navorsing en profesionele hulp	*12*	*19*	*69*
Seminare/Simposia	*13*	*19*	*68*
Groepsdinamika	*27*	*41*	*32*
Regulasies	*17*	*37*	*46*
Ondersteuningshulpprogramme	-	*41*	*59*

Fig 6. 19 Aspekte van hulpbronbestuur waaroor opvoeders leiding vra



6.4 Interpretasie van resultate

In hierdie afdeling word die gegewens wat versamel is ten opsigte van

- betroubaarheid van die meetinstrumente,
- stresbelewenis in die onderwys,
- *cope*-vaardighede van opvoeders,
- faktore wat stresbelewenis/*cope*-vaardighede beïnvloed,
- opvoeders se vrese/bekommernisse beïnvloed,
- opvoeders se behoeftes aan leiding, en
- opvoeders se standpunt oor onderwyser ondersteuning

ontleed in die lig van die navorsingshipoteses, maar veral met die doel om die navorsing se resultate te laat voortvloei in 'n situasie spesifieke ondersteuningsprogram soos bespreek in hoofstuk 7.

6.4.1 Betroubaarheid van die meetinstrumente

Beide die Daily Stres Inventory en die COPE is ontwikkel vir die meting van stresbelewenis en *cope*-vaardighede in die algemeen. Die ondersoek se resultate word as

betroubaar geag. Wanneer gefokus word op 'n spesifieke teikenpopulasie soos opvoeders, blyk dit egter dat sekere vraagitems nie voldoen aan die algemene kriteria vir betroubaarheid nie. Die kwalitatiewe ondersoek wat die kwantitatiewe ondersoek opvolg, het bepaalde denkrigtings ontsluit wat die ondersoek verryk en belig het. Hierdie denkrigtings word verder bespreek in hoofstuk 7, wat handel oor ondersteuning. Die behoefte aan metingskale ten opsigte van beide stresbelewenis en *cope*, wat spesifiek van toepassing is in die RSA onderwyssituasie word bespreek in die aanbevelings wat in hoofstuk 8 gemaak word.

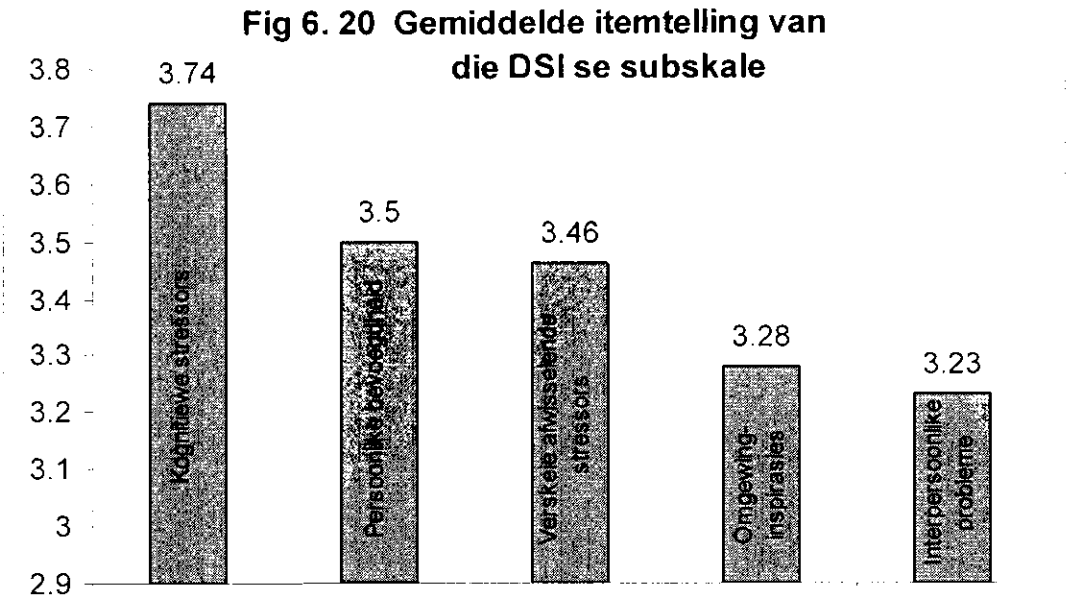
6.4.2 Stresbelewenis in die onderwys

6.4.2.1 Omvang

Dit word beklemtoon dat die Daily Stress Inventory in sy meting beperk word tot stresfaktore en nié stresmanifestasies nie. Met 'n norm dat 'n streswaarde van 3 en meer aandag verdien, het slegs 26.4% van die respondente nie hulp nodig nie, 29.6% beleef stres, terwyl 33% baie stres beleef en 3.3% se stres neig na uitbranding. Meeste opvoeders se stres is van sodanige aard dat dit nie onbepaald kan voortduur nie omdat die positiewe eienskappe van stres dan omgeskakel word na negatiewe eienskappe van stres. Uit die subskale word afgelei dat opvoeders nie dieselfde geraak word deur alle stressors nie. Die subskale word weergegee in rangorde van intensiteit:

Tabel 6.60: Stresbelewenis aan die hand van die Daily Stress Inventory se subskale

	Gemiddeld	*Standaard afwyking*
Kognitiewe stressors	*3.74*	*1.27*
Persoonlike bevoegdheid	*3.50*	*1.37*
Verskeie afwisselende stressors	*3.46*	*1.24*
Omgewinginspirasies	*3.28*	*1.14*
Interpersoonlike probleme	*3.23*	*1.06*



Die stres item wat die hoogste meet is vraag 4.32 "Your property was damaged" met 'n meting van 4.475 en standaard afwyking van 1.56. Die stresitem wat die laagste meet is vraag 4.36 "experienced bad weather" met 'n meting van 2.22 en 'n standaard afwyking van 1.28. Stresbelewenis deur opvoeders wissel dus nie net tussen die individue nie, maar wissel per individu van dag tot dag, soos omstandighede verander. Die resultate van die verskillende respondente is opgeneem in bylae F. Dit blyk hieruit dat die proefgroep se gemiddelde skaaltelling 3.44 beloop. 'n Gemiddelde skaaltelling van 3.44 is op die oog af nie hoog nie. Dis wel meer as die maksimum skaaltelling van 3, wat gehandhaaf behoort te word in optimum funksionering aan die hand van fig. 4.2 (hoofstuk 4). Die probleem met hierdie syfer is egter dat dit 'n gemiddelde syfer is wat 'n groep opvoeders met hoër stresbelewenis verberg deur die groep opvoeders wat laer stres beleef. Die kommerwekkende tendens kom na vore wanneer na individue gekyk word, waar 33% se stresbelewenis tussen 4 en 5 meet op 'n 7 punt likert skaal, wat te hoog is en hanteer moet word deur deurlopende ondersteuning en berading, en waar 3.3% se stres reeds die vlakke van uitbranding bereik het. Maatreëls om opvoeders se stresvlakke te verlaag is dus noodsaaklik, en sal bespreek word in hoofstuk 7.

6.4.2.2 Behoefte aan ondersteuning

Uit par. 6.2.2.2. en tabel 6.20 tot 6.25 word afgelei dat verskeie itemvrae in die Daily Stress Inventory in die algemeen dui op 'n behoefte aan ondersteuning, en in sommige gevalle selfs dui op 'n behoefte aan professionele hulp. Tabelle 6.20 tot 6.25 weerspieël egter slegs die gemiddelde syfers. By bestudering van bylae F en tabel 6.25 blyk dit duidelik dat talle individuele opvoeders ten opsigte van spesifieke itemvrae op die Daily Stress Inventory 'n behoefte het aan ondersteuning, en selfs aan professionele hulp. Die kwalitatiewe ondersoek bevestig 'n behoefte aan ondersteuning en selfs op professionele hulp. Hierdie aangeleentheid sal aandag geniet in hoofstuk 7.

6.4.3 *Cope*-vaardighede van opvoeders

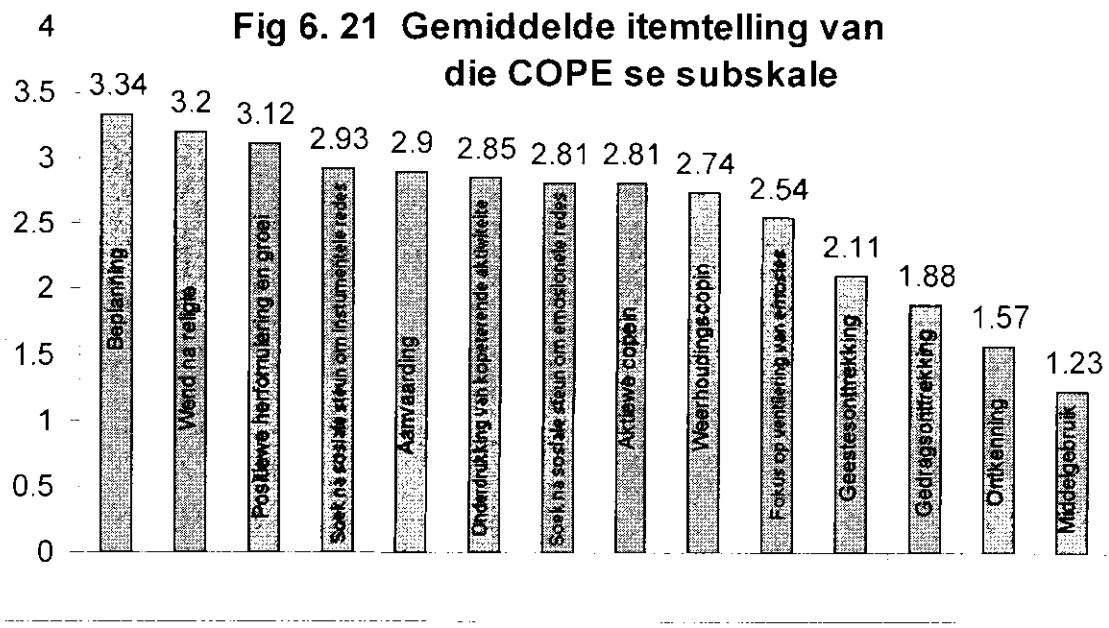
6.4.3.1 Omvang

Uit die resultate van inligting wat versamel is, word afgelei dat die gemiddelde *cope* vaardigheidskoeffisiënt 'n waarde van 2.65 op 'n sewepunt Likertskaal verteenwoordig, met 'n standaard afwyking van 0.31. Met 'n norm dat 'n meting van minder as 2 aandag verdien is daar geen opvoeder wat onbevredigend *cope* nie; 87% *cope* matig, maar 13% *cope* bo gemiddeld.

Uit die subskale word afgelei dat die respondente voorkeure het aan sekere *cope*-vaardighede. Die subskale word weergegee in rangorde van voorkeur.

Tabel 6.61: Voorkeur *cope*-vaardighede by opvoeders

Cope-vaardighede	*Gemiddeld*	*Standaard afwyking*
Beplanning	3.34	0.57
Wend na religie	3.20	0.85
Positiewe herformulering en groei	3.12	0.53
Soek na sosiale steun om instrumentele redes	2.93	0.67
Aanvaarding	2.90	0.57
Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite	2.85	0.57
Soek na sosiale steun om emosionele redes	2.81	0.75
Aktiewe coping	2.81	0.52
Weerhoudingscoping	2.74	0.52
Fokus op ventilering van emosies	2.54	0.62
Geestesonttrekking	2.11	0.62
Gedragsonttrekking	1.88	0.62
Ontkenning	1.57	0.69
Middelgebruik	1.23	0.70



Die *cope*-vaardigheidsitem wat die hoogste meet is vraag 3.9 "I think about how I may best handle the problem" met 'n meting van 3.61 en 'n standaard afwyking van 0.63. Die *cope*-vaardigheidsitem wat die laagste meet is vraag 3.12 "I drink alcohol or take drugs.

in order to think about it less" met 'n meting van 1.23 en 'n standaard afwyking van 0.70. *Cope*-vaardighede wissel dus nie net tussen individue nie, maar wissel per individu van dag tot dag, soos omstandighede verander. Ten opsigte van *cope* is die interpretasie dat opvoeders se *cope*-vaardighede inhibeer word deur faktore wat eie is aan die onderwysberoep soos

- Opvoeders is rolmodelle.
- Gebrek aan leiding.
- Gebrekkige sosiale steun.
- Verbintenisse tot kwalitatiewe dienslewering.
- Die eiesoortigheid van die onderwysberoep.

Dit blyk dat opvoeders geloofslewe as bron van krag uiters positief beleef. Die kwalitatiewe ondersoek het bevestig dat opvoeders vanweë hulle opleiding en ervaring goed in beheer is van algemene *cope*-vaardighede, soos opgeneem in die COPE. Die feit dat stresbelewenis steeds hoog is, nieteenstaande *cope*-vaardighede, dui op die behoefte van ondersteuning. Die ses groepe faktore wat opvoeders se *cope*-vaardighede beïnvloed, soos bespreek, asook die stresfaktore wat dui op 'n behoefte aan ondersteuning, soos bespreek in par. 6.3.2., sal verreken word in riglyne vir ondersteuning soos bespreek in hoofstuk 7.

6.4.3.2 Behoefte aan ondersteuning

Daar bestaan 'n groot behoefte aan doelspesifieke *cope*-vaardighede, maar ook aan leiding en ondersteuning om met stres te *cope*. In die beplanning van ondersteuning (hoofstuk 7) word opvoeders se voorkeure soos vermeld in tabel 6.61 en fig. 6.21 verreken.

6.4.4 Faktore wat die stresbelewenis en *cope*-vaardighede van opvoeders beïnvloed

Stresbelewenis in geheel beskou word beïnvloed deur skoolmedium en huistaal. Skoolmedium het 'n invloed op interpersoonlike probleme, kognitiewe stressors en verskillende stressors, terwyl persoonlike bevoegdheid en omgewingsinspirasies nie deur skoolmedium beïnvloed word nie. Huistaal het 'n invloed op interpersoonlike probleme,

persoonlike bevoegdheid, kognitiewe stressors en verskillende stressors, terwyl omgewingstressors nie deur huistaal beïnvloed word nie. Geslag, ouderdom dienservaring, kwalifikasies en tipe aanstelling het geen betekenisvolle invloed op stresbelewenis nie. Geen verband kan gevind word tussen enige van die biografiese faktore en *cope*-vaardighede nie. Nadat hierdie inligting kwalitatief ontleed is blyk dit dat stresbelewenis sowel as *cope*-vaardighede by opvoeders nie deur biografiese faktore beïnvloed word nie, selfs in die geval van skoolmedium en huistaal waar betekenisvolle verbande met stresbelewenis gevind is. Twee kategorieë onderwyshoudings is wel by opvoeders geïdentifiseer. Die meerderheid opvoeders het hulself verbind tot kwaliteit dienslewering en sal bokant hul vermoëns hierdie dienslewering nastreef, dikwels tot nadeel van hulself, hul loopbane en hul gesinne. Hulle beleef egter struikelblokke vanuit hulle werksomgewing, bestuursomgewing en die gemeenskap en beleef derhalwe hoë stres. Die ander kategorie onderwyshouding, hoewel in die minderheid opvoeders, is kommerwekkend en sal aandag moet geniet. Hierdie aangeleentheid word bespreek in hoofstuk 7 (onderwyserondersteuning) sowel as die aanbevelings van hoofstuk 8.

6.4.5 Opvoeders se persepsies

6.4.5.1 Vrese en bekommernisse

Benewens werkstres, word opvoeders blootgestel aan 'n verskeidenheid stressors soos vermeld in par. 6.3.5.1, waaroor hulle min of geen beheer het. Die blote rapportering daarvan dui daarop dat hierdie faktore remmend is op algemene funksionering. Hierdie reaksies bevestig vanuit 'n ander invalshoek die stressors in die werksomgewing, maar veral bestuursomgewing en gemeenskap soos geantisipeer in hoofstuk 3. Hierdie reaksies dui ook sterk op 'n tendens dat die vraagitems in die Daily Stress Inventory bedoel is vir omstandighede wat nie eie is aan die huidige hoë tendens van misdaad, korrupsie, onsekerheid en verwardheid wat tans in die RSA beleef word nie. Die afleiding wat hieruit gemaak word is dat die respondente daagliks saamleef met 'n verskeidenheid stressors wat buite hulle beheer is. Indien hierdie stressors opgeneem was in die stresvraelys, sou die opvoeders se stresvlakke waarskynlik baie hoër gemeet het. Hierdie tendense moet dienooreenkomstig aandag geniet in 'n hulpprogram (hoofstuk 7)

asook in die aanbevelings ten opsigte van doelspesifieke stres- en *cope*-vraelys in hoofstuk 8.

6.4.5.2 Behoefte aan leiding.

Daar bestaan ook 'n groot behoefte aan leiding by opvoeders oor die hantering van hul eie en hul gesin se omstandighede. 'n Gedeelte van die behoeftes soos in par. 6.3.5.2. is tot 'n groot mate 'n spieëlbeeld van die bekommernisse en vrese soos vermeld in par. 6.3.5.1. Die afleiding wat hieruit gemaak word is dat die respondente 'n verskeidenheid van behoeftes verbaliseer, wat wyer lê as blote *cope*-vaardighede. Hierdie afleiding bevestig ook die noodsaaklikheid aan ondersteuning soos bepreek in hoofstuk 4 en kwalitatief ondersoek in par. 6.3.6.1 en 6.3.6.2. Die faktore soos vermeld in par. 6.3.5.2. sal aandag geniet in 'n hulpprogram (hoofstuk 7) asook in die aanbevelings van hoofstuk 8.

6.4.6 Opvoeders se standpunt oor ondersteuning.

Onderwyserondersteuning, soos teoreties begrond in hoofstuk 4, word deur opvoeders onderskryf as 'n groot behoefte, soos blyk uit tabel 6.58 (lewenstyl) en 6.59 (hulpbronbestuur). Beide 'n aanpassing in lewenstyl en die bestuur van hulpbronne word dus opgeneem word in 'n program vir onderwyserondersteuning soos bespreek in hoofstuk 7. Die opvoeders is gemotiveerd om uit eie beweging stappe te neem om hul lewenstyl te verbeter asook om hulpbronne beter te bestuur, sodat hulle beter kan *cope* met stres. Dit blyk egter duidelik dat formele ondersteuning die opvoeder se *cope*-vaardighede aansienlik kan verbeter.

6.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die ontledings en interpretasie van resultate uit die kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe ondersoek. Aandag is gegee aan die betroubaarheid van die meetinstrumente, waarna die resultate wat verkry is uit die Daily Stress Inventory en COPE bespreek is. Vervolgens was ondersoek ingestel na moontlike verbande tussen die respondente se biografiese eienskappe, en hul stresbelewenis. Daarna was soortgelyk aandag gegee aan die moontlike verbande tussen die respondente

se biografiese gegewens en hul *cope*-vaardighede. Na voltooiing van die empiriese ontleding was die respondente se beskouings en reaksies oor

- vrae in die Daily Stress Inventory.
- vrae in die COPE.
- stres.
- vrese/kwellings
- behoeftes aan leiding.
- standpunt oor aspekte van lewenstyl, en
- standpunt oor hulpbronbestuur

kwalitatief ontleed.

Die interpretasie van resultate lei eerstens tot 'n beter verstaan van opvoeders se stresbelewenis en *cope*-vaardighede, asook hulle behoeftes van ondersteuning op verskeie vlakke. Hierdie bevindinge vind neerslag in die riglyne vir ondersteuning soos bespreek in hoofstuk 7. Die interpretasie van die resultate toets tweedens die navorsingshipoteses, wat bespreek word in hoofstuk 8. Derdens word die interpretasie bygewerk met veral die beredeneringe oor stres, *cope* en onderwyserondersteuning, en afgestem op aanbevelings, soos ook bespreek in hoofstuk 8.

HOOFSTUK 7

ONDERWYSERONDERSTEUNING

Dra mekaar se laste (Galasiërs 6:2)

7.1 Inleiding

Die resultate van die navorsing soos beskryf in hoofstukke vyf en ses word in hierdie hoofstuk afgestem op riglyne vir ondersteuning wat doelspesifiek ontwikkel kan word vir elke unieke groep opvoeders. Die voorgestelde program hanteer die noodsaaklikheid van ondersteuning, sowel as al die fragmente van ondersteuning as hulpmiddels/vaardighede om met stres saam te kan leef. Alvorens die voorgestelde program bespreek word, is aandag gegee aan

- die aard en wese van ondersteuning,
- teoretiese benaderings tot ondersteuning, en
- opvoeders se behoeftes.

7.2 Hoekom 'n ondersteuningsprogram?

Mense wat oormatige stres ervaar is meer geneig om laat te kom by die werk/vroeg te loop. Hulle verleng teetye, begaan foute en voldoen nie aan spertye nie. Verlaagde kreatiwiteit, verlaagde inisiatiewe, verlaagde werksdoeltreffendheid, onvergenoegdheid, interpersoonlike konflik, en selfs oneerlikheid kom algemeen voor (Sutherland & Cooper, 2000:26). Werkstres in die onderwys strek tot nadeel van die personeel, leerders en die land as geheel. Onlangse navorsing deur die RGN toon dat 55% van die RSA se opvoeders oorweeg om die onderwys te verlaat. In Londen het die Hoër Hof reeds in 1987 by wyse van 'n uitspraak werkstres as 'n nywerheidsiekte geklassifiseer. Dit is 'n analoog van wat in die RSA se wetgewing oor werksveiligheid geklassifiseer kan word as werkplekongevalle.

Uit die ondersoek wat onder opvoeders in die Tswane Suid Streek van die Gauteng Departement van Onderwys gedoen is, blyk dit dat slegs 26.4% van die opvoeders se stresbelewenis binne perke is. Stres wat hoog is, maar nog hanteerbaar is met doelspesifieke vaardighede, kom voor by 29.6% van die opvoeders. Van die opvoeders benodig 33% professionele hulp en 3.3% van die opvoeders se stresbelewenis plaas hulle in die kategorie van uitbrandingsrisiko. Die gemiddelde opvoeder se stresbelewenis meet 3.44 op 'n sewepunt

Likertskaal, wat hanteerbaar is met *cope*-vaardighede. Daarteenoor meet die gemiddelde opvoeder se *cope*-vaardighede 2.65 op 'n vierpunt Likertskaal. Slegs 13% van die opvoeders se *cope*-vaardighede meet 3 en meer op 'n vierpunt Likertskaal, wat as gunstig aanvaar kan word. Ongeveer veertig persent van die respondente het aangedui dat hulle leiding benodig in die gebruik van die verskillende lewensstylvaardighede om met stres te *cope*, en 45.1% het aangedui dat hulle leiding benodig in die verskillende fasette van hulpbronbestuur as *cope*-vaardigheid, soos in hoofstuk 4 bespreek.

Buitelandse literatuur dui op verskeie suksesse waar ondersteuningsprogramme aangebied word, veral aan werknemers wat dienste lewer aan ander mense (Mc Alarney, 2005:5; Long, 2001:401; Han, 2002:547; Archer, 2001:48). Daar is selfs hulpprogramme wat doelspesifiek met sukses aangebied word vir opvoeders (de Jesus & Conboy, 2001:131-137). Dit blyk egter uit die navorsingsondersoek dat hierdie programme nie net so aan Suid-Afrikaanse opvoeders aangebied kan word nie, aangesien die plaaslike onderwyssituasie en omgewingsomstandighede uniek is. Benewens leiding om stres te hanteer by wyse van lewensstylvaardighede en hulpbronbestuur, openbaar die opvoeders 'n verskeidenheid vrese en bekommernisse, en dui hulle ook behoeftes aan vir algemene leiding op verskeie terreine. 'n Gekombineerde en doelspesifieke hulpprogram vir opvoeders kan die weg baan vir die beter funksionering van opvoeders. Daardeur word die weg gebaan vir verbeterde doeltreffende dienslewering, tot voordeel van personeel, leerders en die land as geheel.

7.3 Teoretiese benadering tot ondersteuning

In analogie met die verwysing na die begrip stres wat oorspronklik ontleen is aan die Fisika en Ingenieurswese, word die begrip ondersteuning ook ontleen aan fisieke omgewings soos byvoorbeeld 'n stut vir 'n heining se hekpaal, of 'n pilaar in 'n gebou wat 'n fisieke las help dra. Eweneens, soos 'n fisieke bedreiging kognitief en psigiesemosioneel deur die mens vertolk word as 'n bedreiging, word fisieke ondersteuning aan die mens soos byvoorbeeld die veiligheid wat 'n gebou bied, psigiesemosioneel as sekuriteit beleef. 'n Sportdeelnemer vaar beter as daar voldoende morele ondersteuning van die pawiljoen af kom. Kinders presteer skolasties baie beter wanneer hulle beleef dat ouers, onderwysers, rolmodelle en hulle portuurgroep in hulle belang stel: hulle gevolglik psigiesemosioneel ondersteun. Reëls en

regulasies is niks anders as 'n ondersteunende struktuur wat vaartbelyning, sekuriteit en beter funksionering help bewerkstellig.

Ondersteuning aan die mens is ouer as die mens self (Verwysingsbybel, 1997:8).

- Nog voordat God die mens geskep het, het Hy die aarde, see en Hemel gemaak, met al die lewe daarin en daarop, as 'n ondersteuningsbasis, sodat die mens daarvan kan lewe (Genesis 1:28-30).
- Reëls en regulasies vind oorsprong by God (Genesis 2:17; Eksodus 20).
- Ons lees in Genesis 2:21 dat God vir die man 'n vrou geskep het omdat die man nie 'n helper gehad het nie.
- In Eksodus 3:12 toe Moses beleef het dat hy nie in staat is om alleen na die Farao toe te gaan nie sê God aan Moses: " Ek sal by jou wees".
- Toe Moses beleef dat hy moeilik praat (Eksodus 4:10), het God sy broer Aäron saam met hom gestuur na die Farao toe.
- In sy brief aan die Galasiërs sê Paulus " dra mekaar se laste" (Gal. 6:2).
- Ons lees van die onderlinge mededeelsaamheid in Handelinge 4:32.
- Die diakenamp is ingestel as ondersteuning vir die armes (Handelinge 6; Verwysingsbybel:1998).

Twee duisend jaar later beskryf Plug et al. (1997:53) ondersteuning as: "voorsiening in die behoeftes van ander persone" en "die verskaffing van gerief, aanmoediging, advies, aanvaarding en goedkeuring aan 'n ander persoon". As ons oor ondersteuning teoretiseer, behandel ons dus 'n saak wat van die begin af daar was, en wat nog altyd positiewe resultate opgelewer het, en probeer ons slegs vanuit die wetenskap hierdie saak verklaar. Ondersteuning is dus nie 'n nuwe begrip nie. Eietydse omstandighede bepaal slegs die wyse hoe ondersteuning ingeklee word. In die psigologie kan ondersteuning selfs professioneel aangebied word in die vorm van terapie (Plug et al., 1997:249; Leithwood et al., 1999:96).

In die riglyne vir ondersteuning, om stresmanifestasies te optimeer, soos uiteengesit in hierdie hoofstuk, is agt teoretiese benaderings verreken:

- Driedimensionele benadering tot ondersteuning.
- Selfbeheer oor stres.
- Kognitiewe herstrukturering.
- Hulpbronbestuur.

- Sosiale versterking.
- Sistematiese benadering tot ondersteuning.
- Multiprofessionele benadering.
- Strategiese beplanning.

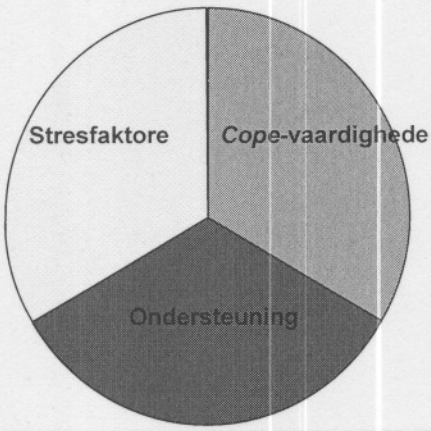
In die onderwysberoep waar hoë verwagtinge aan opvoeders gestel word, wys Leithwood et al. (1999:96) daarop dat ondersteuning deur onderwysleiers tot voordeel van personeel sowel as die stelsel strek. Waar die fokus vernou na ondersteuning in die RSA onderwys, moet egter rekening gehou word met talle eiesoortige struikelblokke. Voorbeelde hiervan is ongelykhede (ras, kultuur, taal, demografie), gebrek aan administratiewe en professionele integrasie ten opsigte van ondersteuningsdienste en gebrek aan nasionale beleid en doelwitstellings (Donald et al., 1997:25). Hierdie struikelblokke is egter nie onoorkombaar nie. Dit maak die uitdagings verbonde aan ondersteuning net soveel groter.

7.3.1 Driedimensionele benadering tot ondersteuning

Met die driedimensionele benadering word twee opponerende dimensies teenoor mekaar gestel, terwyl 'n derde dimensie geag word die balanserende faktor te wees. So word werk en huis byvoorbeeld in wisselwerking met mekaar gestel en word die derde dimensie as ontspanning bygebring as balanserende faktor (Cassidy, 2001:148). Ontspanning word algemeen geassosieer met positiewe geestesgesondheid. Met ontspanning word bedoel die afwesigheid van alle pre-okkupasie, veral werk (Cassidy, 2001:148), en stel ten doel dat die persepsie van stres, soos beskryf in par 2.5.1 en 3.3.1.1, vermy en selfs ontwyk word (Cassidy, 2001:148).

In hoofstuk twee en drie is aandag gegee aan al die komponente van stres, wat in wisselwerking met mekaar staan. In hoofstuk 4 is eweneens aandag gegee aan die komponente van *cope* wat in wisselwerking met mekaar staan, asook in wisselwerking met die verskillende komponente van stres. In die praktyk gebeur dit dikwels dat stres en *cope* nie in ewewig tot mekaar kan staan nie, en vanuit die fisieke benadering tot stres, kan stres beter weerstaan word deur die toedoen van bykomende steunstelsels. Diagrammaties word hierdie benadering uitgebeeld deur fig. 7.1. (oorgeneem uit Thompson, Murphy & Stradling, 1998:123).

Fig 7.1: Die driedimensioiele benadering tot streshantering (Thompson et al., 1998:123



Verskeie ondersteuningsbronne is toeganklik om aan te wend ter verbetering van *cope*-vaardighede, soos byvoorbeeld die

- werkgewer,
- menslike hulpbronafdelings,
- georganiseerde werkplekverteenwoordigers,
- direkte bestuur,
- werkplekspan,
- gesin, en
- belangrikste hulpbron van almal – die *self*

(Thompson et al., 1998:111). Voorbeelde hiervan vir die onderwysberoep is die ondersteuningsriglyne soos bespreek in par. 7.5. naamlik werkgewersinisiatiewe, bewusmaking, strategiese werkswinkel, ondersteuningsgroepe en professionele steun.

7.3.2 Selfbeheer oor stres

Die mens se brein maak by belewenisse nie onderskeid tussen werklikheid en verbeelding nie (Muller, 2001:27). Daarom word die effek van ondersteuning nie bepaal deur die waarneembaarheid daarvan nie, maar wel hoe die individu bepaalde ondersteuning beleef; hoe die mens kognitief en emosioneel met ondersteuning vanuit sy omgewing omgaan. Aristoteles (367 V.C.) het gesê dat die mens se liggaam en kognisies sowel as emosies en kognisies interafhanklik is, en dat al drie onderliggend is tot gedrag en ervaring (Jordaan & Jordaan, 2000:11, Cassidy, 2001:16).

Die mens staan altyd in wisselwerking met sy omgewing, met 'n wederkerige beïnvloeding (Norris & Thompson, 1995:51). Bernard (1865-1961) het Cannon se teorie oor persoonlike ruimte (hoofstuk 2, par. 2.5.1) uitgebrei met die standpunt dat die mens sy interne omgewing reguleer na gelang van verandering in sy eksterne omgewing, en tot die gevolgtrekking gekom dat die mens vir sy oorlewing afhanklik is van 'n ondersteunende eksterne omgewing. Bernard beskryf oorlewing as interaksie tussen die individu se eksterne omgewing en sy biologiese meganismes (Cassidy, 2001:17). Sodoende kan Selye se teorieë oor die veg-of-vlug reaksie (Hoofstuk 2, par. 2.5.1) in 'n direkte verband met min ondersteuning gebring word (Cassidy, 2001:22). Van nader beskou kan steun as óf 'n hulpbron, óf 'n stressor beskou word – afhangende van die mate waartoe steun vir die individu toeganklik is (Cassidy, 2001:43), nee, as toeganklik beleef word. Ondersteuning word versterk deur kognisie. Daarbenewens moet die mens self voortdurend sy omgewing ondersoek met die doel om ondersteuningsbronne te identifiseer, evalueer, en ontgin (Cassidy, 2001:12). Selfs die aanpassings in lewenstyl soos bespreek in hoofstuk 4, par 4.6, is vaardighede van die individu om met sy omgewing te *cope*; om beheer oor sy stressors te verkry (Cassidy, 2001:25). Die beginsel van optimum, soos behandel in par. 4 is ook van toepassing by ondersteuning. Die ideale situasie om na te streef is nie dié van geen stres nie, maar selfregulering van stres tot optimum vlakke, wat mens laat sprankel.

7.3.3 Kognitiewe herstrukturering

Piaget se ontwikkelingsielkunde poog om kognitiewe strukture wat aanpassingsgedrag onderlê, te identifiseer (Plug et al., 1997:366). Hiervolgens word die nie-sintuiglike waarneembare kognitief hanteer (Frank, 1999:450; Plug et al., 1997:5) en herstruktureer waar nodig om by omstandighede aan te pas (Nuckolls, 1999:141; Griffiths, 1999:201; Weils, 1999:536).

Stres ontstaan by 'n persepsie (hoofstuk 2, par 2.5.1) en word selfs gehandhaaf deur sodanige persepsie, terwyl die belewenis van 'n stresvolle situasie kognitief verander kan word (Sapolsky, 2000:321; Jordaan & Jordaan, 2000:558). Selfs wanneer die individu stressituasies antisipeer kan hy die situasie meer paraat tegemoet gaan (Jordaan & Jordaan, 2000:559). Waar dit gaan om stresbelewenis sowel as *cope*-vaardighede staan die mens altyd kognitief in wisselwerking met sy omgewing (Norris & Thompson, 1995:51). Ten einde met sy omgewing te *cope* kan die mens onder andere sy lewenstyl verander (Cassidy, 2001:125). Ontspanning

dien byvoorbeeld as medium om aandag weg te lei van pre-okkupasies wat as stresvol beleef word (Cassidy, 2001:148). Berading, dinkskrums, selfbemagtiging, religie, en humor soos uiteengesit in hoofstuk 4 en par 7.3.5. is almal praktiese werkswyses om onder andere kognitief beheer te kry oor stressors en/of om met stressors saam te leef.

7.3.4 Hulpbronbestuur

Hulpbronne word deur O'Connell (2001:45) in vier tipes verdeel naamlik: objekte, toestande, persoonlike hulpbronne, en energie (tyd, geld, ens.). Hulpbronne varieer van skool tot skool (Van Deventer, 2003**a**:75) en daarom moet elke skool se situasie afsonderlik geassesseer word. Pogings om hulpbronne te benut onder toestande van stres, gaan gepaard met die innerlike geloof en vertroue dat sodoende met stresvolle omstandighede saamgeleef kan word (Rosenbaum, 2000:60; Jordaan & Jordaan, 2000:557). Die mees algemene en onmiddellike hulpbronne vir opvoeders is steun vanaf hul seniors en hul gesinne (Greenglass & Burke, 2003:327). Hulpbronbestuur berus op 'n bewussyn en doeltreffende benutting van hulpbronne ten einde

- eie aanpassingsvermoë, bekwaamhede en sterkpunte te ontdek,
- oplossings en moontlike vaardighede uit die verlede op te roep,
- vas te stel watter hulpbronne en vaardighede binne beheer is,
- potensiële positiewe uitkomste te visualiseer,
- te bepaal watter kennis en vaardighede 'n verskil kan maak, en
- te begryp dat die toekoms en die verlede, die hede slyp

(O'Connell, 2001:37). Vanuit hierdie benadering kan kognitief aandag gegee word aan hulpbronne tot beskikking van die opvoeder soos bespreek in hoofstuk 4.

7.3.5 Sosiale versterking

Fisiek struktureel beskou, is ondersteuning iets van buite, maar word ondersteuning gesien as 'n interaktiewe kognitiewe konstruk (Cassidy, 2001:119; Underwood, 2000:367). Sodoende geld ondersteuning ook op psigososiale gebied:

- Hoë stresvlakke oorheers die mens se inherente bronne, terwyl emosionele steun selfwaarde versterk en die vermoë om *op jou voete te dink* verbeter (Williams, 1999:14; Hobfoll et al., 1996:41).

- Durkheim, 'n sosioloog het reeds in 1896 met pioniersnavorsing verbande gevind tussen sosiale steunstelsels en verminderde selfmoordneigings (Schafer, 2000:268).
- Schafer (2000:268, 439) sluit by voormelde aan en wys op sosiale steun se ondersteunende en beskermende rol in die lewens van individue.
- Selye se benadering van *earn thy neighbours love* berus op die beginsel dat mense neig om selfgesentreerd te lewe, maar dat die menslike spesie slegs oorleef deur samewerking en verbintenisse tot die *groep* se welsyn (Schafer, 2000:460; Selye, 1974:5).

Ondersteuning is dus 'n integrale deel van *cope*-vaardighede. Dit is egter 'n element van *cope* wat van buite die sisteem versterk kan word. Sodoende word die *cope*-vaardighede indirek versterk. 'n Voorbeeld hiervan word gevind in die interaksionele model van Lazarus en Folkman (par. 4.3.2.) wat sosiale steun, as hulpbron om met moeilike lewensgebeure te *cope*, verreken (Schafer, 2000:439). Lazarus en Folkman verwys na ondersteuning as emosiegefokusde *cope* in hul sekondêre taksering (Terry & Callan, 2000:265). Hierdie outeurs stel dit dat sosiale steun moraal, gesondheidspeil, en funksionering verhoog (Schafer, 2000:444). 'n Volgende voorbeeld van ondersteuning as integrale deel van *cope*-vaardighede word gevind in die *Ways of Coping Questionnaire* wat met een van sy agt subskale sosiale steun akkommodeer met

- praat om meer uit te vind,
- kry simpatie en begrip,
- kry professionele hulp, en
- praat met iemand wat konkreets iets kan doen

(Edwards & Baglioni, 2000:41). Carver et al. (1989) verreken met die COPE sosiale steun as *cope*-vaardigheid, en onderskei tussen

- soeke na sosiale steun om emosionele redes, en
- soeke na sosiale steun om instrumentele redes.

Selye het hom oorspronklik bepaal tot die objektiewe wetenskappe. Later jare het hy sy teorie (par. 2.5.2) uitgebrei deur objektiewe wetenskaplike beginsels te handhaaf, maar bykomend riglyne daar te stel (Schafer, 2000:468). Hierdie fundamentele riglyne vir "die goeie lewe" is baseer op altruïstiese egoïsme (Selye, 1976:452 in Schafer, 2000:469). Met altruïstiese egoïsme stel Selye voor dat andere se welwillendheid, respek, esteem, ondersteuning, en liefde versamel word as die mees doeltreffende manier om opgehoopte energie te ventileer en om

genot, bruikbaarheid en aansien te skep (Selye, 1976:452). Altruïstiese egoïsme het egter sy slaggate:

- Enersyds kan ander dit bevraagteken.
- Andersyds kan dit geskied ten koste van die "self" en lei tot uitbranding.

Daarom meen Schafer dat die saak omgekeer moet word na egoïstiese altruïsme, met selfvervulling deur tot andere se welsyn by te dra (Schafer, 2000:469). Steun, en veral sosiale steun kan ook nadelig wees soos byvoorbeeld wanneer

- die soeke na steun, as stresvermyding uitloop op ontduiking van verantwoordelikhede (Casssidy, 2001:116), en
- sosialisering plaasvind ten koste van die huwelik/gesin, en sodoende meer stres veroorsaak as wat dit stres verminder (Schafer, 2000:441).

Daarom moet 'n bewussyn van sosiale steunstelsels uitgebrei word na die gesinne. Sodra steun vanuit die huisgesin ontwikkel, word die gesinslede aangemoedig om met steunstelsels te integreer, en begrip ontwikkel word vir die nadele en ontberings verbonde aan geen steun (Sutherland & Coopers, 2000:226).

Die doeltreffendheid van 'n sosiale netwerk word bepaal deur sy omvang, invloedsfeer, samestelling, en kwaliteit (Schafer, 2000:439). Schafer (2000:440) definieer sosiale steun as 'n interpersoonlike transaksie deur die individu met een of meer van

- emosionele besorgdheid (liefde, empatie, bemin),
- instrumentele steun (goedere, dienste),
- inligting, en
- erkenning as komponent van beloning.

Daarmee gee Schafer enersyds erkenning aan die sosiale komponent van steun, waarsonder steun nie oorgedra kan word nie, maar laat hy andersyds ruimte vir ander bronne van steun soos instrumentele steun en inligting. Uit voormelde word afgelei dat sosiale steun 'n dominerende vaardigheid van *cope*-vaardighede is (Loughlin & Barling, 2000:78) en stresbelewenis verminder deur stresvlakke direk te verlaag en emosionele sowel as fisieke welstand te verbeter. In die onderwysberoep is verskeie bewyse gevind dat ondersteuning die waarskynlikheid van uitbranding verminder, veral waar ondersteuning gebied word deur direkte hoofde en deur gesinne (Greenglass & Burke, 2003:213, 227).

7.3.6 Sistematiese benadering tot ondersteuning

Enige organisasie, waarvan die skool een is, is 'n gestruktureerde sosiale groepering wat gerig is op 'n berekende funksionering ter bereiking van kollektiewe doelwitte (Cox & Thompson, 2000:174). Drie belangrike elemente word onderskei:

- Die organisasie is 'n sosiale groepering, en word as sodanig verteenwoordig in die groep en subgroepe van mense. Dit gaan hier dus om die interaksie tussen individue sowel as tussen subgroepe. Die sleutelkomponent in die groepering is dus mense (Cox & Thompson, 2000:175).
- Kollektiewe doelwitte word nagestreef. Meeste mense in die groep (indien nie almal nie), weet van die kollektiewe doelwitte en begryp dit. Meeste persone in die groep, indien nie almal nie, deel daardie kollektiewe doelwitte. Hierdie eienskap bied ruimte vir een dimensie waarvandaan die groep se welstand bepaal kan word. In hierdie studie kan die aspek van opvoeders se houding (sien par. 6.3.4. en 6.4.4.) verreken word (Cox & Thompson, 2000:175).
- In die nastreef van doelwitte funksioneer die organisasie of sisteem by wyse van gekontroleerde eenvormige werkswyses. Dit impliseer 'n komponent van beheer en kontrole vanuit bestuur oor 'n groep of 'n subgroep om sy doelwitte na te streef. Sodoende word groepslede se gedrag gereguleer deur die organisasie se strukture (Cox & Thompson, 2000:175).

7.3.7 Multiprofessionele benadering.

Hoewel hierdie studie stres, *cope* en ondersteuning benader vanuit die Opvoedkundige Sielkunde, dui al die beredenerings daarop dat die beredenerings arm en afgeskraal (selfs afgeskeep) kan wees as die multiprofessionele aard daarvan nie sorgvuldig verreken was nie (Beukes et al., 2003:18; Kelchtermans & Strittmatter, 1999:312).

Gedurende die Tweede Wêreldoorlog het die Amerikaners gevind dat 'n effektiewe manier om probleme op te los, is om kundiges uit verskillende dissiplines in een groep saam te gooi. So het wiskundiges, ekonome, ingenieurs, sielkundiges, teoloë ensovoorts probleme op alle terreine bespreek en opgelos. Uit die sukses van hierdie benadering is die vakgebied van Operasionele Navorsing gebore. Veel later is hierdie beginsel ook aangeneem deur die psigologie (Cassidy, 2001:74).

Die mens is 'n komplekse wese. Om hulp te verleen in enige situasie moet die geheelbeeld, die gestalte, van die wese gesien word (Theron, 2003**a**:8; Ungerer, 2003**a**:106). 'n Mens leef ook nie in isolasie nie, maar is 'n integrale en onlosmaakbare deel van dié wat saam met hom leef, asook van sy omgewing. Hierdie benadering is sterk geskoei op die sielkundige denkrigting wat deur Frankel geskep is naamlik die Logoterapie of soos dit in Engels beskryf word as "healing trough meaning". Die kern is baie eenvoudig: Skep weer inhoud en betekenis in 'n lewe en 'n doel om na te streef en herstel sal volg (Jordaan & Jordaan, 2000:15; Schafer, 2000:16, 56).

Onder meeste akademici is daar egter 'n neiging as gevolg van hul opleiding en die algemene beginsel van die wetenskap, om by probleemoplossing die analitiese metode te gebruik. Dis gewoonlik makliker, want dit sentreer om die dinge wat in elkeen se kennis en gemaksones is. Daar is geen fout met so 'n benadering nie behalwe dat die geheelbeeld eers verstaan moet word voordat na die komponente gekyk kan word. Slegs deur die multiprofessionele metode te gebruik kan die interaksies en invloede van die verskillende komponente verstaan word, en kom die beredeneringe oor die metabenadering (hoofstuk 4) tot volle uiting (Theron, 2003**a**:8; Ungerer, 2003**a**:106; Beukes et al., 2003:16; Schafer, 2000:16).

Stres word in hierdie studie benader vanuit die opvoedkundige sielkunde. Dis egter nie die enigste invalshoek vanwaar stres benader kan word nie, trouens, dit mag ook nie die enigste invalshoek wees nie. Stres is 'n holistiese konsep. Bespreking van die verskillende elemente in die definisie van stres, soos bespreek in hoofstuk twee en drie, bevestig dit. Sodoende is die beheer van stres ook 'n multidimensionele vaardigheid. Die opvoedkundige sielkundige se insette is waardevol, maar kom eers tot volle reg indien dit in samewerking met die maatskaplike werker, sielkundige, mediese dokter, dieetkundige, fisioloog, teoloog en personeelkundige hanteer word, om slegs die belangrikste professies te noem (Beukes et al., 2003:18). Die opvoedkundige sielkundige kan as inisieerder van ondersteuning die leiding neem as leier van 'n multiprofessionele span. Sodoende kan opvoeders bedien word met 'n omvattende haalbare behandelingsprogram waarmee stresvlakke beheer kan word.

7.3.8 Strategiese beplanning

Strategiese beplanning verteenwoordig 'n betreklik onlangse benadering tot beplanning, wat sy oorsprong het in die wêreldwye wisselvalligheid en onbestendigheid van sakeondernemings sedert die laat vyftigerjare. Strategiese beplanning behels die ontwikkeling van 'n breë lantermynstrategie om vaartbelyning van die onderneming te verwesenlik (Cronje, Du Toit & Motlatla, 2002:133), en verreken die volgende kenmerke:

- Die topbestuur van die onderneming doen dit. Die topbestuur bestee normaalweg die meeste van sy tyd aan beplanning en daarby die meeste van sy beplanningstyd aan strategiese of langtermynbeplanning.
- Dit is gerig om 'n tydraamwerk van drie tot tien jaar of langer.
- Dit is op die hele onderneming ingestel.
- Dit is toekomsgerig en let deurgaans op na moontlike omgewingsverandering.
- Dit behels voortdurende aanpassing.

(Cronje et al., 2002:133).

Veral in die sestiger- en sewentigerjare is die omvattende begrip van strategiese beplanning ontplooi om met verandering in die sakeomgewing tred te hou en is verskeie hulpmiddele ontwikkel om langtermynplanne of –strategieë te kan formuleer (Cronje et al., 2002:133-134). Selfs skole het intussen begin gebruik maak van 'n strategiese beplanning ten einde doelwitte meer doeltreffend te kan nastreef (Cronje et al., 2002:134; Beukes et al., 2003:18). Die strategiese beplanningswerkswinkel het 'n vooraf bepaalde doelwit, in hierdie geval om die skool se personeel te begelei tot *cope*-vaardighede en die vestiging van 'n ondersteuningsprogram, sodat die effek van stres verminder kan word. Voldoende tyd moet afgestaan word waar die personeel ongestoord kan fokus op werksaangeleenthede vir die werkswinkel. 'n Neutrale perseel dra by dat personeel se aandag nie verdeel word deur alledaagse skoolpligte nie (Beukes et al., 2003:1).

7.3.9 Sintese

Al agt voormelde benaderings het gesamentlik bygedra tot die formulering van 'n definisie van ondersteuning en die daarstel van 'n ondersteuningsprogram, soos beskryf in par. 7.6.

7.4. Opvoeders se behoeftes aan ondersteuning.

Die ondersoek soos beskryf in Hoofstukke vyf en ses het gefokus op 'n geselekteerde groep opvoeders. Terugvoer van respondente in die kwalitatiewe ondersoek dui egter daarop dat dit verteenwoordigend geag te kan word vir die onderwys in die RSA. Hierdie aanname sal eers bevestig kan word nadat die voorgestelde strategiese werkswinkel in die praktyk geïmplementeer is. Die volgende behoeftes naamlik leiding oor

- selfhantering van stressors (par. 6.3.2. en par. 6.4.2.)
- algemene *cope*-vaardighede (par. 6.3.3. en par. 6.4.3.)
- houdingsverandering by sommige opvoeders (par. 6.3.4. en par. 6.4.4.)
- verandering aan lewenstyl (par. 6.3.6.1. en par. 6.4.6.),
- hulpbronbestuur (par. 6.3.6.2. en par. 6.4.6.)
- hantering van vrese en bekommernisse (par. 6.3.5.1. en par. 6.4.5.1.), en
- algemene lewensvaardighede (par. 6.3.5.2. en par. 6.4.5.)

is deur die navorsing uitgewys en word vervolgens hanteer in paragraaf 7.4.1 tot 7.4.8. Meeste behoeftes word geakkommodeer in die program van die voorgestelde strategiese werkswinkel wat gerig is op onderwyserondersteuning (Bylae G). Sake wat nie langs hierdie weg hanteer kan word nie word oorgedra na die aanbevelings in hoofstuk agt.

7.4.1 Selfhantering van stressors

Paragraaf 6.3.2 vervat 'n aantal stressors wat empiries geïdentifiseer is en kwalitatief bevestig is. Hulle is reeds geantisipeer en bespreek in hoofstuk twee, en veral in hoofstuk 3. Meeste stressors is egter buite beheer van die opvoeder; hulle is 'n gegewe en die opvoeder moet met hulle saamleef.

Die moontlike vaardighede om met die stressors soos vermeld te kan *cope* is tweeledig. Eerstens moet hulle aktief en probleemgefokusd hanteer word, en tweedens moet die opvoeder indirek met hulle *cope* deur die gebruik van emosiegefokusde vaardighede. Die aktiewe benadering is ook tweeledig naamlik die ontwikkel van 'n deeglike begrip van stres en stresbronne, waarna gefokus kan word op maniere om die stressors te beheer.

Met die oog op die verstaan van stres word die navorser se bevindinge geakkommodeer met die eerste vyf modules van die voorgestelde strategiese werkswinkel.

Module I hanteer die effek van stres op die onderwys. Inhoud word aan hierdie module verleen deur hoofstuk 2, veral paragraaf 6.2 en is vooraf begrens deur die loodsondersoek (par. 5.4.1 en bylae B).

Module II hanteer die fisiologie van stres aan die hand van par. 3.3.1.

Module III behandel die optimering van stres aan die hand van par. 4.2 asook par. 3.2.

Module IV verdiep die fokus op stresmanifestasies en steun op par 3.3, wat op sy beurt begrens is deur die loodsondersoek (par. 5.4.1 en bylae B), asook par 4.4.

Module V verdiep die fokus op die beheer oor stresbronne in die lig van par. 4.5 asook par. 6.3.2 en par 6.4.2.

Modules I tot V stel gevolglik ten doel om die aktiewe (probleemgefokusde) benadering tot stres te bemeester. Indirekte maatreëls om die stressors soos vermeld in par. 6.3.2 en 6.4.2 te hanteer word behandel in module VI; aanpassing in lewenstyl (par. 4.6) en module VII; hulpbronbestuur (par. 4.7).

7.4.2 Algemene *cope*-vaardighede

Paragraaf 6.3.3 vervat *cope*-vaardighede wat dui op behoefte aan leiding en selfs aan professionele steun. Hierdie behoeftes is empiries geïdentifiseer en kwalitatief bevestig. Die kwalitatiewe ondersoek het egter ook aangedui dat meeste van die vraagitems van die COPE nie haalbaar is binne die werk- en leefwêreld van die opvoeders nie. Daarom word dit eerstens gestel dat die *cope*-vaardighede wat haalbaar is onder andere hanteer word in die voorgestelde strategiese werkswinkel en wel in module V wat handel oor die beheer oor stresbronne.

Die standpunte wat in par. 6.3.3 vermeld word wat opvoeders verhinder om sommige vraagitems in die COPE hul eie te maak, word vervolgens onder die loeb geneem:

- Opvoeders is rolmodelle.

Dis verblydend om te sien dat opvoeders hulle minder wend na vraagitems 3.6, 3.12, 3.13, 3.17, 3.27, 3.40, 3.46 en 3.53. As substituut hiervoor word module VI (lewenstyl) en module VII (hulpbronbestuur) in die vooruitsig gestel.

- Gebrek aan leiding.

Om te kompenseer vir die leemtes om aan vraagitems 3.3, 3.17, 3.20, 3.21, 3.23, 3.25, 3.30, 3.33, 3.35, 3.38, 3.41, 3.43, 3.45, 3.47 en 3.48 te voldoen word eerstens gesteun op module VII (hulpbronbestuur), waarna gesteun word op module IX (algemene leiding).

- Sosiale steun.

Vraagitems 3.1, 3.8, 3.15, 3.22, 3.28, 3.34 en 3.49 dui daarop dat sosiale steun in die algemeen as oorkoepelende *cope*-vaardigheid beter ontgin kan word. Gevolglik word eerstens gesteun op module VIII (hantering van vrese/bekommernisse). Die bestuur van die skool moet versoek word om toe te sien dat die ondersteuningsgroepe wel gevestig word en gereeld byeenkom.

- Verbintenisse tot kwaliteit dienslewering.

Vraagitem 3.9 (probleemoplossing) word baie sterk deur die opvoeders toegepas, terwyl vraagitems 3.11 en 3.36 nie haalbaar is nie. Om hiervoor te kompenseer word module VII (hulpbronbestuur) en module VI (lewenstyl) in die vooruitsig gestel. Die aspek van houding by sommige opvoeders (par. 6.4.4) kan nie vanuit hierdie studie hanteer word nie maar is wel vermeld in die aanbevelings (par. 8.5).

- Geloof is 'n bron van krag.

Hierdie komponent, soos vervat in vraagitems 3.10, 3.24, 3.37 en 3.51 word sterk deur opvoeders toegepas en uitgeleef. Dit kan verder uitgebou word in module VI (lewenstyl) en spesifiek die gedeelte wat handel oor religie (par. 4.6.10)

- Onderwys is 'n eiesoortige beroep.

Opvoeders identifiseer swakker met vraagitems 3.2, 3.4, 3.5, 3.7, 3.16, 3.18, 3.19, 3.26, 3.29, 3.31, 3.32, 3.39, 3.42, 3.44, 3.50 en 3.52, hoofsaaklik vanweë die aard van hulle beroep. In hierdie opsig word gesteun op module VI (lewenstyl) en module VII (hulpbronbestuur).

7.4.3 Houdingsverandering by sommige opvoeders

Hierdie aspek, soos geïdentifiseer in par. 6.3.4 en 6.4.4 kan ingrypende gevolge inhou en setel buite die invloedsfeer van hierdie studie. Dit word gevolglik in par. 8.5 (aanbevelings) vermeld. vir verdere hantering.

7.4.4 Verandering in lewenstyl

Die resultate soos vermeld in par. 6.3.6.1 en par. 6.4.6 en uiteengesit in tabel 6.58 en fig. 6.18 dien as ondersteuning vir module VI (lewenstyl) aan die hand van par. 4.6.

7.4.5 Hulpbronbestuur

Die resultate soos vermeld in par. 6.3.6.2 en par. 6.4.6 en uiteengesit in tabel 6.59 en fig. 6.19 dien as ondersteuning vir module VII (hulpbronbestuur) aan die hand van par. 4.7.

7.4.6 Hantering van vrese en bekommernisse

Die kwellings van opvoeders soos vermeld in par. 6.3.5.1 is 'n uitvloeisel van hierdie studie. Dit kan hanteer word in die strategiese werkswinkel se module VIII.

7.4.7 Algemene lewensvaardighede

Die behoeftes van opvoeders soos vermeld in par. 6.3.5.2 is ook 'n uitvloeisel van hierdie studie. Dit kan hanteer word in die strategiese werkswinkel se module IX.

7.4.8 Sintese

In par. 7.4.1 tot 7.4.7 is die behoeftes wat met die navorsing geïdentifiseer is gekoördineer om wat voort te vloei in 'n voorgestelde werkswinkel oor stresbeheer. Die sukses van die werkswinkel sal egter afhanklik wees van opvoeders se ingesteldheid teenoor die werkswinkel, en veral van opvoeders se deelname aan kleingroepbesprekings.

7.5 Riglyne vir ondersteuning

In hierdie afdeling word verduidelik hoekom die werkgewer ondersteuning moet inisieer. Hierna word riglyne vir 'n bewuswordingsprogram gegee, en opgevolg met riglyne vir 'n strategiese werkswinkel, sosiale ondersteuning en professionele steun.

7.5.1 Inisiatiewe deur werkgewer.

Wanneer die werkgewer inisiatiewe neem om werknemers se behoeftes te bevredig, word dit reeds deur die werknemers beleef as ondersteuning (Roythorne Jacobs, 2003:209), en wek dit 'n gees van vertroue by die personeel. Besluitneming om deel te neem aan 'n ondersteuningsprogram moet egter by die personeel berus, want daarmee word die gevoel van

- eienaarskap
- deelnemende bestuur
- genereer van mag, en
- onafhanklikheid

gevestig, terwyl kollektiewe verantwoordelikheid steeds by die werkgewers setel. As werkgewer kan óf die bepaalde streek van 'n Onderwysdepartement besluit om inisiatief te neem, óf 'n bepaalde skool se beheerliggaam kan sodanig besluit. In beide gevalle is 'n bewuswordingsprogram nodig wat aan die besluitnemers aangebied word.

7.5.2 Bewuswordingsprogram

Hierdie program kan minimum 10 minute, maar maksimum 60 minute duur en moet daarop gerig wees om

- die omvang van stres by die teikengroep,
- die invloed van stres op die onderwys,
- elementêre bewussyn van stresmanifestasies,
- beheer oor stresbronne,
- moontlike aanpassing aan lewenstyl.
- hulpbronbestuur,
- algemene leiding aan opvoeders,
- sosiale ondersteuning, en
- professionele hulp

by die teikengroep tuis te bring. Besluitneming om 'n skool/skole in te skakel by 'n strategiese werkswinkel moet geantisipeer word deur die aanbieding, maar moet geneem word deur die skoolhoof en/of sy personeel, na gelang van omstandighede.

7.5.3 Strategiese werkwinkel oor stres

7.5.3.1 Teikengroep

Al die opvoeders van 'n spesifieke skool moet betrek word. Onder bepaalde omstandighede kan die administratiewe personeel ook betrek word. In gevalle waar 'n personeelkorps minder as 20 is, kan skole met soortgelyke etos, se beheerliggame oorweeg dat die skole saam inskakel by die werkswinkel.

7.5.3.2 Menslike hulpbronne

- Fasilitering word gedoen deur die opvoedkundige sielkundige. Kundiges word ad hok betrek waar dit gaan oor spesialisasievelde soos byvoorbeeld onderwysbestuur, voeding en godsdiens.
- Die opvoeders wat die werkswinkel bywoon moet vooraf opgedeel word in heterogene kleingroepe ("best mix of people") van minstens vyf en hoogstens 10 persone elk. Elke kleingroep wys self sy sameroeper (en woordvoerder) aan.
- Administratiewe steun aan die fasiliteerder deur onafhanklike personeel is noodsaaklik om die werkwinkel te laat vlot.
- Indien 'n rekenaarprojektor gebruik word, moet die rekenaar beman word deur 'n toepaslik vaardige kundige.
- Verversings en etes moet verkieslik voorsien word deur persone wie se aandag en tyd nie deur die werkswinkel in beslag geneem word nie, sodat personeel ongesteurd kan deelneem aan die werkswinkel.

7.5.3.3 Fisiese geriewe

Die werkswinkel moet plaasvind op 'n neutrale perseel, verkieslik weg van die skool. Voorsiening moet gemaak word vir gerieflike sitplek in 'n konferensiesaal, asook voldoende wegbreekkamers vir kleingroepe. Hulpmiddels soos blaaiborde, papier en penne moet voldoende wees.

7.5.3.4 Tydsbestuur en kontraksluiting

Dit is belangrik dat elke personeellid wat deelneem aan die werkswinkel homself verbind tot volle deelname aan die werkswinkel. Die fasiliteerder beskik oor kennis en vaardighede wat met die groep gedeel moet word. Die groep beskik egter oor substansiële kennis en ervaring

wat deel gemaak moet word van die werkswinkel se sukses. Dit is byvoorbeeld insiggewend om saam met die groep 'n berekening te maak van totale getal jare onderwyservaring van die groep, totale getal jare onderwyservaring, totale aantal jare naskoolse studie, hoeveel M en D grade, hoeveel honneursgrade, B grade en diplomas. Die gevolgtrekking waartoe die fasiliteerder die groep moet begelei is dat hulle die kennis inset van 'n kundige telkens deur middel van die kleingroepe kan verbreed, verdiep en verryk deur die toevoeging van hulle eie kennis en ervaring. Uiteindelik sal die fasiliteerder dus die tyd bestuur en sorg dat gesprekvoering tot elke onderwerp se fokusarea beperk word. Aangesien nougesette deelname deur die groep kognitief dreinerend is, moet kopkrappers (Bylae H) kort-kort deur die fasiliteerder aangebied word en moet 'n tee- of etebreuk van minstens 30 minute ingepas word na 'n werksessie van 2 ure en selfs maksimum 3 ure.

7.5.3.5 Logistiek

Opvoeders moet vooraf ingelig word oor die werkswinkel, maar besonderhede word eers tydens die werkswinkel verskaf. Die inhoud van die werkswinkel word gefragmenteer in verskeie kennisinsette. Elke kennisinset word afgerond met vraagstellings vir beredenering deur kleingroepe, kleingroepe se terugvoer, en repliek deur die fasiliteerders.

Die werkswinkel word, na afloop van die vermelde formaliteite van opening en verwelkoming en kontraksluiting begin met 'n ysbreker en/of kopkrapper, en afgesluit met 'n samevatting deur die fasiliteerder. Wanneer die fasiliteerder opmerk dat sy gehoor se konsentrasie afneem, kan 'n kopkrapper voorgehou word.

Die inhoud van elke voordrag moet bygewerk word met kleingroepe se terugvoer. Behoeftes aan algemene leiding, ondersteuningsgroepe en professionele hulp kan geïdentifiseer word en na die skool se bestuur verwys word indien die werkswinkel weens tydsdruk nie by oplossings kan uitkom nie. Hierna kan 'n selfhelphandleiding, spesifiek gerig op die teikengroep, saamgestel word en vir elke opvoeder wat die seminaar bygewoon het, saamgestel word.

7.5.3.6 Program

Die program wat in die vooruitsig gestel word, word aangeheg as bylae G.

7.5.3.7 Evaluering van die strategiese werkswinkel en behoefte-ontleding.

'n Vooraf opgestelde vorm moet aan die einde van die werkswinkel aan elke persoon wat die werkswinkel meegemaak het, gegee word vir anonieme voltooiing. Die vrae moet al die onderwerpe van die werkswinkel dek en moet verfyn word na faktore soos

- Hoe gemotiveerd was u om deel te neem aan die onderwerp?
- Hoe het u die onderwerp beleef?
- Hoe voel u nou daaroor?
- Watter aanbevelings het u?

Die terugvoer moet gekonsolideer word vir aanbevelings aan die skool se bestuur.

7.5.4 Sosiale ondersteuning

Nadat die personeel bewus gemaak is van stres en hoe dat stres hulself en andere raak, kan 'n bewuswording ontwikkel word vir 'n plaaslike ondersteuningsgroep by die skool. Die inhoud van module X (bylae G) moet die behoeftes, sowel as praktiese moontlikhede ten opsigte van sosiale ondersteuning aan die groep uitwys. Die vestiging van sosiale ondersteuningsgroepe kan oorgelaat word aan die kreatiwiteit, inisiatief en leierseienskappe van die personeel. Die vestiging van 'n ondersteuningsgroep is nie altyd maklik nie, want meeste opvoeders sal steeds die vrese hê dat hulle hulself onnodig blootstel. Dit kom voor asof mans minder geneig is om alternatiewe steunbronne te soek as vroue (Cassidy, 2001:45). Dis egter nie die geslag wat die verskil impliseer nie, maar wel die neiging tot sosialisering (Johnson, 1999:699). Mans is wel meer geneig om te sosialiseer waar alkohol betrokke is. Op die kort termyn kan alkohol as 'n positiewe katalisator gesien word tot sosialisering, hoewel die lang termyn effek daarvan nog nie uitgeklaar is nie. Maniere moet bedink word om personeel se gesinslede ook te betrek. Die gesin en familie is 'n baie doeltreffende sosialiseringstelsel om stres te verminder (Laughlin & Barlin, 2000:78). Benewens 'n emosionele steun, kan 'n huweliksmaat baie meer ondersteunende funksies vervul as waarvan hulle bewus is (Greenglass, 2000:96).

Waar dit gaan om 'n stabiele en doelspesifieke ondersteuningsgroep, word die volgende norme gestel:

- dieselfde persone woon dit by/skakel in,
- die groep vergader gereeld,
- die groep het reeds 'n geruime tyd byeengekom, en

- die groep bied geleentheid vir informele, spontane en insidentele kontak (Schafer, 2000:440).

Groepe kan informeel funksioneer, soos byvoorbeeld

- reistyd saam met iemand na en van byeenkomste,
- etes voor of na afloop van byeenkomste,
- groepgesellighede,
- gesels tydens teetye, en
- sosiale verkeer voor en na vergaderings

terwyl formeel geskeduleer aandag gegee kan word aan

- geskeduleerde sosiale byeenkomste,
- gesamentlike probleemoplossings/besluitnemings,
- sosialiseer buite 'n groep met lede van 'n ander groep, en
- gesamentlike bywoon van byeenkomste.

By die vestiging van 'n sosiale ondersteuningsgroep en aanmoediging van alle personeel om by die groep in te skakel, kan die volgende as motivering aangebied word:

- Cassel (1976) en Cobb (1976) het empiries bewys dat sosiale steun 'n buffer is teen lewensstressors.
- Sosiale steun wat 'n psigologiese konstruk is, stimuleer die endokriene stelsel wat biologies van aard is, en verhoog die individu se immuunfunksionering (Cassidy, 2001:27).
- Post traumatiese stres by Viëtnam veterane is merkbaar laer waar doeltreffende sosiale steunstelsels funksioneer (Weathers et al., 1995:114).
- Onder omstandighede van sosiale steun ondervind mense laer blootstelling aan misdaad (Hanson et al., 1995:151).
- Sosiale steun impliseer laer stresvlakke en verminderde werksafwesigheid (Sutherland & Cooper, 2000:117).
- Schafer (2000:470) wys op die wederkerige effek van hulpverlening deurdat hulpverlening aan ander 'n mens help om sy eie probleme in perspektief te kan sien.

Uit voormelde blyk dit duidelik dat sosiale steun, wat sterk psigiesemosioneel funksioneer, se invloed byna elke faset van menswees positief raak.

7.5.5 Professionele steundienste

Die verloop van die werkswinkel sal individuele behoeftes oor professionele hulp uitwys soos byvoorbeeld huweliksberading, mediese advies, sielkundige advies/terapie, psigiatriese advies/terapie, finansiële dienste, arbeidskonsultante, ensovoorts. Individue kan van die ondersteuning wat gebied word deur hierdie dienste, gebruik maak. Waar daar gemeenskaplike behoeftes geïdentifiseer word, kan die skool as organisasie 'n kollektiewe diens beskikbaar stel ten opsigte van byvoorbeeld 'n berader. Personeel moet ook bewus gemaak word van ondersteunende literatuur wat beskikbaar is.

7.6 Samevatting

Die resultate van hierdie studie is in voorgaande hoofstuk afgestem op 'n ondersteuningsprogram wat doelspesifiek aangebied word vir opvoeders verbonde aan skole in die RSA. Die noodsaaklikheid van die program, die teoretiese begronding van ondersteuning sowel as die behoeftes van opvoeders soos geïdentifiseer in die navorsing is bespreek. Kort riglyne is gegee vir die aanbieding van 'n ondersteuningsprogram. Bevindinge in die navorsing soos beskryf in hoofstuk 6, wat nie in die program verreken is nie, sal in hoofstuk 8, tesame met die samevatting, afgestem word op aanbevelings vir verdere aandag.

HOOFSTUK 8

Samevatting, gevolgtrekking en aanbevelings.

Getalle beteken niks – dis mense wat tel

(Will Rogers in Maxwell, 2001:10)

8.1 Gevolgtrekking

Opvoeders beleef baie stres, soos geantisipeer deur die besprekings in hoofstukke 2 en 3. Dit is ook bevestig deur die bevindinge van die loodsondersoek, kwalitatiewe ondersoek sowel as die kwantitatiewe ondersoek, soos bespreek in hoofstuk 6. Die effek van stresfaktore wissel van tyd tot tyd, van plek tot plek, en ook van persoon tot persoon. Opvoeders se stresbelewenis word toegeskryf aan 'n verskeidenheid faktore, waarvan sommige vervat is in die Daily Stress Inventory, en waarvolgens meeste opvoeders se stresbelewenis hoog is.

Opvoeders maak ook gebruik van verskeie vaardighede om met stres te *cope*. 'n Deel van die vaardighede soos bespreek in hoofstuk 4 is vervat in die COPE, waarvolgens opvoeders bo gemiddeld presteer. Weereens is spesifieke vaardighede nie eie aan tyd, plek en individu nie. Nieteenstaande opvoeders se relatiewe goeie prestasie soos gemeet met die COPE, is hul stresbelewenis steeds hoog en word hul werksdoeltreffendheid belemmer deur stres. Daarom is dit noodsaaklik dat ondersteuning as balanserende faktor tussen stresbelewenis en *cope*-vaardighede geïmplementeer word.

Baie navorsing is reeds gedoen oor stres, *cope* en ondersteuning. Hierdie werk is selfs afgespits op die onderwys. Omstandighede in die RSA onderwys is egter eiesoortig, om verskeie redes waarop nie nou in besonderhede ingegaan sal word nie. Dit was egter belangrik om hierdie studie te rig op eietydse en plaaslike omstandighede vir die onderwys. Daarom het hierdie studie die titel *Die belewing van stres en die gebruik van cope-vaardighede deur departementshoofde van skole: riglyne vir ondersteuning* nagestreef met die besprekings van hoofstukke twee tot sewe. Hoofstuk twee het die aard en wese van stres bespreek terwyl hoofstuk drie verwys na die verskillende bronne van

stres en manifestasies van stres by opvoeders. *Die belewing van stres deur opvoeders van skole* soos vervat in die titel is dus teoreties hanteer in hoofstukke twee en drie, terwyl dit kwalitatief en kwantitatief ondersoek is in hoofstukke vyf en ses. Eweneens is die *gebruik van cope-vaardighede deur departementshoofde* teoreties hanteer in hoofstuk vier, terwyl dit kwantitatief en kwalitatief ondersoek is in hoofstuk vyf en ses. Die bevindinge in die ondersoek soos bespreek in hoofstuk ses, het tesame met die teoretiese beredenerings oor stresbelewenisse en cope-vaardighede, die basis gevorm vir *riglyne vir onderwyserondersteuning*, soos bespreek in hoofstuk 7.

8.2 Beperkinge van die navorsing

Die volgende faktore was inhiberend tot die studie:

- Tyd en kostes het verhoed dat die teoretiese begronding van stres, *cope* en ondersteuning tot beskikking van respondente gestel kon word. Dit beperk die mate waartoe ingeligte antwoorde deur respondente in die kwalitatiewe ondersoek gegee kon word.
- Onvolledige inligting en selfs mites oor stres by 'n gedeelte van die proefgroep beperk die mate waartoe ingeligte antwoorde deur respondente verstrek kon word.
- Tyd en kostes was bepalend tot die keuse van die teikengroep. 'n Landswye ondersoek sou nie net meer deelnemers impliseer nie, maar sou ook die stedelike begrensing van Tswane Suid streek verbreed het na die platteland van Gauteng, asook na ander provinsies van die RSA.
- Die tydskale van opvoeders en die navorser was van só 'n aard dat al die respondente wat bereid was tot die kwalitatiewe ondersoek nie ondervra kon word nie.
- Slegs departementshoofde van sekondêre skole is betrek in die navorsing. Hoewel respondente kwalitatief bevestig het dat die inligting van toepassing is op alle posvlakke, sou dit beter wees om die ondersoekgroep uit te brei na laerskole en na al die verskillende posvlakke. Die kwalitatiewe ondersoek het ook 'n verskil uitgewys tussen die voormalige model C skole en die voormalige staatskole. Onderskeid moet ook gemaak kan word vir skole wat voorsiening maak vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes.

- Taalmedium van skole as biografiese faktor, sowel die opvoeders se huistaal het tendense uitgewys wat kwalitatief geïdentifiseer is as houdingsverskille. Te min inligting was egter beskikbaar om 'n tendens dat die toegewyde opvoeders meer stres beleef, volledig te ondersoek.
- Die Daily Stress Inventory meet 'n verskeidenheid stresfaktore, maar maak nie voorsiening vir 'n verskeidenheid stresfaktore wat eie is aan die onderwys en selfs eie is aan die RSA onderwys nie.
- Eweneens meet die COPE nie vaardighede wat eie is aan die onderwys en aan RSA omstandighede nie.
- Weens beperkte eietydse en plaaslike inligting, is die ondersteuningsprogram soos bespreek in hoofstuk sewe, hoofsaaklik geïnisieer deur buitelandse literatuur.
- Hierdie studie is deeltyds onderneem te midde van ander normale werksverpligtinge by die navorser. 'n Voltydse fokus sou waarskynlik kon lei tot vinniger voltooiing van die studie, en vinniger implementering van die ondersteuningsprogram soos bespreek in hoofstuk sewe.
- Die tydsverloop van die studie was ook verder gerem deur veranderinge van promotors buite beheer van die navorser sowel as van die Universiteit.

8.3 Bevindinge

Die navorsingsondersoek was gerig op die hipotese en subhipoteses van hierdie studie, en vervolgens word die navorsingsresultate afgestem op die subhipoteses, waarna die gevolgtrekkings ten opsigte van die subhipoteses afgestem word op die hipotese.

8.3.1 Subhipoteses

Benewens bevindinge oor die hipotese is bevindinge oor die agt subhipoteses aangeteken, wat vervolgens bespreek word.

8.3.1.1 Subhipotese 1: *Stres is 'n werklikheid en het 'n invloed op die onderwysberoep*

Departementshoofde se gemiddelde stresbelewenis meet 3.44 op 'n 7-punt Likertskaal met 'n standaardafwyking van 0.99. Matige stres word beleef deur 29.6%, 33% beleef

oormatige stres en 3.3% se stresbelewenis dui op uitbranding. Die kwalitatiewe ondersoek bevestig voormelde tendense en bevestig dat opvoeders se stresbelewenis 'n invloed het op die onderwysberoep se funksionering.

Gevolgtrekking: Hierdie subhipotese is deur die navorsing bevestig.

8.3.1.2 Subhipotese 2: *Stres word op verskeie maniere deur departementshoofde beleef.*

Die ideale situasie wat nagestreef behoort te word, is stresbelewenis wat tussen 2 en 3 meet. Van die vyf subskale in die Daily Stress Inventory dui kognitiewe stressors op die hoogste naamlik 3.74 met 'n standaardafwyking van 1.27. Hierna volg persoonlike bevoegdheid (3.50), afwisselende stressors (3.46), omgewingsinspirasies (3.29) en interpersoonlike probleme (3.23), almal met standaardafwykings van meer as 1.00.

Gevolgtrekking: Hierdie subhipotese is deur die navorsing bevestig.

8.3.1.3 Subhipotese 3: *Daar bestaan vaardighede wat deur departementshoofde gebruik kan word om met stres te cope.*

In hoofstuk vier is verskeie vaardighede bespreek wat deur departementshoofde gebruik kan word om met stres te *cope*. Van hierdie vaardighede is ook opgeneem as vraagitems in die COPE.

Gevolgtrekking: Hierdie subhipotese is deur die navorsing bevestig.

8.3.1.4 Subhipotese 4: *Departementshoofde maak wel gebruik van sekere vaardighede ten einde met stres te cope.*

Volgens die vraagitems in die COPE meet die departementshoofde se *cope*-vaardighede 2.65 op 'n 4-punt Likertskaal. Indien die fokus vernou na die subskale van die COPE, vaar die departementshoofde die beste met religie (3.20) teenoor middelgebruik wat 1.23 meet op die ander uiterste.

Gevolgtrekking: Hierdie subhipotese is deur die navorsing bevestig.

8.3.1.5 Subhipotese 5: *Biografiese verskille het 'n invloed op departementshoofde se stresbelewenis asook hul vaardighede om met stres te cope.*

Volgens die ANOVA variansie-ontleding het geslag, ouderdom, dienservaring, kwalifikasie en tipe aanstelling van departementshoofde geen betekenisvolle invloed op departementshoofde se stresbelewenis nie. Daar is wel betekenisvolle verbande gevind tussen huistaal sowel as skoolmedium, en stresbelewenis. By huistaal is die grootste betekenisvolle verbande gevind tussen Afrikaanssprekende departementshoofde teenoor departementshoofde wat Duits, Noord-Sotho, Sepedi, Setswana, Tsonga, Ndebele en Xitsonga as huistaal aangedui het. Die kwalitatiewe ondersoek het egter die moontlikheid na vore gebring dat skoolmedium en huistaal waarskynlik nie die betekenisvolle veranderlikes is nie, maar wel verbind kan word met departementshoofde se ingesteldheid (houding) jeens die onderwys. Geen betekenisvolle verbande kon gevind word tussen die biografiese faktore en *cope*-vaardighede nie.

Gevolgtrekking: Dit word nietemin beskou dat hierdie subhipotese deur die navorsing bevestig is, hoewel net gedeeltelik.

8.3.1.6 Subhipotese 6: *Onderwyserondersteuning by skole kan 'n hulpmiddel wees.*

Die teoretiese begronding van ondersteuning bevestig in kort dat onderwyserondersteuning 'n hulpmiddel kan wees. Die kwantitatiewe ondersoek het elemente van die COPE sowel as van die Daily Stress Inventory uitgewys wat dui op 'n behoefte aan ondersteuning. Hierdie behoefte is ook deur departementshoofde bevestig in die kwalitatiewe ondersoek.

Gevolgtrekking: Hierdie subhipotese is deur die navorsing bevestig.

8.3.1.7 Subhipotese 7: *Daar bestaan 'n behoefte aan riglyne ter ondersteuning van departemenstshoofde om beter te cope met stres.*

Die teoretiese begronding van ondersteuning bevestig in kort dat onderwyserondersteuning 'n hulpmiddel kan wees. Die kwantitatiewe ondersoek het elemente van die COPE sowel as van die Daily Stress Inventory uitgewys wat dui op 'n behoefte aan ondersteuning. Hierdie behoefte is ook deur departementshoofde bevestig in die kwalitatiewe ondersoek.

Gevolgtrekking: Hierdie subhipotese is deur die navorsing bevestig.

8.3.1.8 Subhipotese 8: *Vanuit hierdie studie kan samevattings, gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word t.o.v. die belewing van stres deur departementshoofde, hulle copevaardighede, en hoe hulle ondersteun kan word*

Die bevindinge soos bespreek in hoofstuk ses ontgin substansiële inligting oor stresbelewenis, *cope*-vaardighede en ondersteuning wat gekonsolideer kan word en kan lei tot bepaalde gevolgtrekkings. Inligting en tendense het ook na vore gekom wat verdere studie verg. Aanbevelings word bespreek in par. 8.5.

Gevolgtrekking: Hierdie subhipotese is deur die navorsing bevestig.

8.3.2 Hipotese

Aan die hand van die hipotese *Departementshoofde beleef hoë stres en gebruik ontoereikende cope-vaardighede, waarvoor riglyne vir ondersteuning gestel behoort te word,* en in die lig van die subhipoteses wat almal bevestig is, is die volgende bevindinge aangeteken:

- Min tot matige stres word beleef deur 26.4% van die respondente, 29.6% beleef matige stres, 33% beleef oormatige stres, terwyl 3.3% se stresbelewenis dui op uitbranding. Die stresbelewenis by departementshoofde is dus te hoog.
- Indien die Daily Stress Inventory se subskale afsonderlik ontleed word dui 67.2% van die stressors op behoefte aan ondersteuning en 15.5% verg professionele hulp.

Ondersteuning word benodig deur 27% van die opvoeders en 8.2% benodig professionele hulp (Sien tabel 6.2.5.).

- Volgens die COPE is 14% van die respondente se cope-vaardighede bo-gemiddeld en 87% se cope-vaardighede normaal. Met sommige individuele vaardighede in die COPE vaar hulle egter onder normaal. By hierdie vaardighede is daar individue wat besonder swak vaar. In die lig van laasgenoemde bevindinge, en geweeg teen die opvoeders se hoë stresbelewenis, is departementshoofde se cope-vaardighede dus ontoereikend.
- Die kwantitatiewe analise dui sekere elemente in die Daily Stress Inventory sowel as in die COPE aan wat 'n behoefte aan ondersteuning impliseer.
- Voormelde behoefte aan ondersteuning is ook kwalitatief bevestig deur die respondente.
- Aangesien daar nie 'n doelspesifieke ondersteuningsprogram vir opvoeders in die RSA bestaan nie, is daar 'n behoefte aan riglyne vir ondersteuning aan opvoeders in die RSA onder eietydse omstandighede.

Gevolgtrekking: Die hipotese van hierdie studie is deur die navorsing bevestig.

8.4 Implikasies vir die RSA onderwys

In analogie met hulpprogramme oorsee, kan RSA opvoeders ook baat by die resultate van hierdie studie. Respondente het dit ook kwalitatief bevestig. Implementering van 'n ondersteuningsprogram sal tyd (en geld) verg, maar weereens in analogie met oorsese programme bestaan die potensiaal dat die resultate die kostes verbonde daaraan die positiewe uitkomste teenoor ondersteuning gaan oorheers.

8.5 Aanbevelings

Die teoretiese begrondings, kwantitatiewe ondersoek sowel as kwalitatiewe ondersoek het inligting blootgelê wat as basis kan dien vir aanbevelings.

8.5.1 Algemene aanbevelings

- Alle mense moet bewus gemaak word van potensiële stresbronne.

- Alle mense moet bewus gemaak word van stresmanifestasies by die mens.
- Die publiek moet bewus gemaak word van die nadelige uitwerking van stres op die onderwys.
- Alle mense moet bewus gemaak word dat stresvlakke bestuur en beheer moet word tot optimum vlakke.
- *Cope*-vaardighede moet deur alle mense aangeleer word
- Alle mense moet bewus gemaak word van die verskeie aspekte van lewenstyl as indirekte maatreëls om met stres te cope.
- Alle mense moet ook bewus gemaak word van die verskeie aspekte van hulpbronbestuur as indirekte maatreëls om met stres te *cope*.
- Die redaksie van die HAT moet versoek word om die woord *cope* te erken as 'n woord wat in die Afrikaanse wetenskapstaal reeds algemeen gebruik word. (Sien bylae I).

8.5.2 Aanbevelings vir die onderwys

- 'n Multiprofessionele span moet vir die onderwys gevestig word wat 'n holistiese evaluasie kan doen ten opsigte van stresbronne, stresbelewenis en moontlike *cope*-vaardighede by al die personeel.
- Vrese en bekommernisse soos kwalitatief aangedui en saamgevat in par. 6.4.5.1. moet die aandag van onderwyshoofde geniet.
- Opvoeders se behoeftes aan algemene leiding soos kwalitatief aangedui en saamgevat in par. 6.4.5.2. moet die aandag van onderwyshoofde geniet.
- Ondersteuningsgroepe moet by elke skool gevestig word.
- Professionele dienste soos byvoorbeeld 'n berader moet by elke skool beskikbaar gestel word.
- Personeel wat fisieke manifestasies van stres beleef moet bewus gemaak word en aangemoedig word om gebruik te maak van professionele dienste wat deur hul Mediese Skema befonds word.
- Die basiese beginsels van stres, *cope* en ondersteuning moet in onderwysers se leerplanne ingesluit word.

- 'n Nagraadse kwalifikasie in skoolgesondheid wat onder andere stres, *cope* en ondersteuning insluit, kan opvoeders toerus om hulself en andere se welsyn te verbeter.
- Ondersteuning behoort ge-organiseerd tot beskikking van alle skole te wees.

8.5.3 Aanbevelings vir verdere navorsing

Hierdie studie het die terrein van *Die belewing van stres en die gebruik van cope-vaardighede deur departementshoofde van skole: riglyne vir ondersteuning* belig, maar in die proses het die kollig ook 'n aantal wyer areas blootgelê wat verband hou met die studie, maar waaroor te min inligting bestaan om ingeligte uitsprake te kan maak. Verdere studie ten opsigte van die volgende sake sal wenslik wees:

- Doelspesifieke stresvraelys.

  Die Daily Stress Inventory meet inderdaad stresfaktore, maar akkommodeer nie al die stressors wat opvoeders mee te doen kry nie. Die Daily Stress Inventory meet ook nie stresfaktore wat spesifiek van toepassing is op RSA toestande nie soos byvoorbeeld hoë misdaad, ekonomiese druk en die negatiewe effek van regstellende aksie. Daarom sal navorsing oor die ontwikkeling van 'n doelspesifieke vraelys vir opvoeders in die RSA bydra tot die meer akkurate meting van stres by opvoeders.
- Doelspesifieke *cope*-vraelys

  Soortgelyk aan die Daily Stress Inventory is daar 'n leemte oor elemente in die COPE wat spesifiek gerig is op opvoeders in die RSA en die huidige tydsgewrig. Daar is ook vraagitems in die COPE wat kwalitatief sowel as kwantitatief uitgewys is irrelevant te wees vir opvoeders in die RSA. Daarom sal navorsing oor die ontwikkeling van 'n doelspesifieke vraelys vir opvoeders in die RSA bydra tot die meer akkurate meting van *cope*-vaardighede by opvoeders.
- Ondersteuning

  Die ondersteuningsprogram soos uiteengesit in hoofstuk sewe moet in die praktyk geïmplementeer word en sodoende onderwerp word aan kritiese evaluerings ten einde praktiese struikelblokke te elimineer, die program te vaartbelyn en doeltreffendheid te verhoog.
- Program vir alle beroepe

Stres raak nie net die onderwysberoep nie. Daarom sal dit wesenlik wees om programme te ontwikkel wat doelspesifiek gerig is op ander beroepe.

- Vrese en bekommernisse

  Vrese en bekommernisse soos kwalitatief geïdentifiseer in par. 6.4.5.1. moet onderwerp word aan noukeurige teoretiese ondersoek en kwalitatiewe ondersoek ten einde haalbare oplossings daarvoor te vind.

- Behoefte aan algemene leiding

  Behoefte aan algemene leiding soos kwalitatief geïdentifiseer in par. 6.4.5.2. moet onderwerp word aan noukeurige teoretiese ondersoek en kwalitatiewe ondersoek ten einde haalbare oplossings daarvoor te vind.

- Houdings

  Die twee houdinguiterstes van opvoeders soos geïdentifiseer met die kwalitatiewe ondersoek in hoofstuk ses moet verder bestudeer word ten einde die moontlike oorsake vir die uiterstes te vind en oplossings voor te stel.

8.6 Slotopmerkings

Die titel *Die belewing van stres en die gebruik van cope-vaardighede deur departementshoofde van skole: riglyne vir ondersteuning* is in hierdie hoofstuk samevattend en terugskouend opgeweeg teen die inhoudelike van hoofstuk twee tot sewe. Nieteenstaande die beperkinge, soos gemeld in par. 8.2 is die gevolgtrekking dat hierdie studie 'n verbrede en verdiepte spieëlbeeld is vir die titel.

Eweneens is die subhipoteses en hipotese oorweeg, en die gevolgtrekking is dat al die hipoteses bewys is, hoewel nie almal tot dieselfde mate nie. Vervolgens is die implikasies van hierdie studie vir die RSA onderwys bespreek, en is die fokus verbreed na aanbevelings vanuit hierdie studie vir die samelewing in die algemeen, implikasies vir die onderwys, aanbevelings vir verdere studie en aanbevelings aan die redaksie van die HAT.

Met die beligting van die begrippe stres, *cope* en ondersteuning het die multidimensionele aard en omvang van elk duidelik na vore gekom. Holisties gesien

bestaan elk van die drie uit 'n verskeidenheid elemente, waarvan nie een belangriker geag kan word as die res nie. Hierdie elemente staan deurlopend in 'n dinamiese wisselwerking tot mekaar en eweneens staan elemente van stres, *cope* en ondersteuning deurlopend in 'n dinamiese wisselwerking. Dáárom kan stres, *cope* en ondersteuning slegs volledig verstaan word indien die multiprofessionele interaktiewe en intra-aktiewe aard daarvan verstaan, erken en verreken word. Gevolglik is stres, *cope* en ondersteuning in hierdie studie beredeneer vanuit die Opvoedkundige Sielkunde, maar verhelder deur die opvoedkundige sielkunde te integreer met inligting uit ander professies. Sodoende word stres, *cope* en ondersteuning, vanuit die Opvoedkundige Sielkunde, verbind met 'n mens se leefwyse.

Dit was egter 'n genadige voorreg om 'n bydrae te kan maak tot hulpverlening waar ander mense nood ondervind, want God self hanteer die hulp van die behoeftiges (Deuteronomium 22, Psalm 140) en gebruik mense soos ons as instrumente om Sy werk te doen.

SOLI DEO GLORIA!

BRONNELYS

As jy van een steel is dit diefstal, as jy van baie steel is dit navorsing

(Anon).

ABEL, M.H. & SEWELL, J. 1999. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research.* 92(5):287-293, May.

ADDERLY, B. 2000**a**. Longevity; antioxidants; fruit-composition; physical education & training. *Better Nutrition.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 62(9):56, (7 p.)

ADDERLY, B. 2000**b**. Stress busting with B vitamins. *Better Nutrition.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 62(9):56, (7 p.)

ALBERTYN, L. 2003**a**. Psychodynamic perspectives. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 303-318.)

ALBERTYN, L. 2003**b**. Cognitive, information - processing perspectives. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 373-388.)

ALEXANDER, J. 2001. Gesond binne vyf minute. Kaapstad : Tafelberg uitgewers. 159 p.

ALEXANDERSON, M. 1994. Focusing teacher consciousness: what do teachers direct their consciousness towards during their teaching? (*In* Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S., *eds.* 1994. Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice. London : The Palmer press. p.139-148.)

ALLEN, R.F. 2000. Civic education and the decision-making process. *The social studies,* 91:5-7, Jan./Feb.

ALLISON, D.G. 1997. Assessing stress among public school principals in British Columbia. *Journal of Royal Anthropological Institute.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 3(2):1103, (12 p.)

AMIRKHAN, J.H. 1990. A Factor analytically derived measure of coping. The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psycology,* 59:1066-1074.

ANDERSON, N.B., Mc NELLEY, M. & MYERS, H. 1993. A biopsychosocial model of race differences in vasciolar reactivity. (*In* Blascovich J. & Katkin E.S., *eds.* Cardio vascular reactivity to psychological stress & disease. Washington : American Psychological Association. p. 82-102.)

ANDERSON, R.E. 1999. Imagery and spatial representation. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 204-211.)

ANON. 1996. Keeping up. *Vocational Education Journal.* [In EBSCOHost : Academic Search Elite. Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000], 71(4):14, (3 p.) Apr.

ANON. 1999**a**. Depression treatment and referal guide. Benmore : Depression and Anxiety Support Group. 18 p.

ANON. 1999**b**. Save millions by implementing a wellness program. *Manager`s intelligence report.* [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. :4, Jul.

ANON. 2002. Teachers: heartmath program cuts stress, boost learning. *Special Education Report.* :9-10, Oct. 23.

ANON. 2003**a.** Aanspreeklikheid by skole en teenoor leerlinge: hoë eise wat aan opvoeders gestel word. *Mondstuk.* 32(3):3-6. Sept.

ANON. 2003**b.** Godsdiensonderrig in skole. *Mondstuk.* 32(2):3-4. Junie.

ARCHER, S.J. 2001. How to develop a wellness program. *American Fitness.* 19(2): 46-49. March/April.

BACH, M. 2000. Stres, copingstrategieë, sosiale ondersteuning en die psigiese en fisieke welsyn van `n groep akademici. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Sc.) 138 p.

BACKER, J.H., BAKAS, T., BENNETT, S.J. & PIERCE, P.K. 2000. Coping with stress: programs of nursings research. (*In* Rice, V.H., *ed.* Handbook of stress, coping and health. Thousand Oaks : Sage publications inc. p. 223-264.)

BASSON, A. 1999. `n Begeleidingsprogram vir onderwysers met werkstres binne klasverband - `n opvoedkundige sielkundige ondersoek. Potschefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.) 185 p.

BATY, P. 2000. Millions go down the drain in audit fiasco. (Cover story). *Times Higher Education Supplement.* [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 1447:1, (1/3 p.)

BECHTEL, W. ABRAHAMSEN, A & GRAHAM, G. 1999. The life of cognitive science. (*In* Bechtel, W & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 1-104.)

BECHTEL, R.B. 1997. Environment and behavior: an introduction. California : SAGE publications. 679 p.

BEEHR, T.A. & MC GRATH, J.E. 1996. The methodology of research on coping : conceptual, strategic, and operational-level issues. (*In* Zeidner, M. & Endler. N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 66-81.)

BERG, J.F., BERG, O., REITEN, T. & KOSTVEIT, S. 1998. Functional diagnosis as a tool in rehabilitation : a comparison of teachers and other employees. *International Journal of Rehabilitation Research.* 21(3):273-284, Sept.

BERGH, Z.C. 2003**a**. Methodology. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 17-43.)

BERGH, Z.C. 2003**b**. Human development. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 63- 86.)

BERGH, Z.C. 2003**c**. Interpersonal attraction and affiliation. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 183-201.)

BERGH, Z.C. 2003**d**. The foundations of personality. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 277-301.)

BERGH, Z.C. 2003**e**. Behavioristic or learning perspectives. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 319-334.)

BERGH, Z.C. 2003**f**. Dimentional or trait perspectives. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 335-354.)

BERGH, Z.C. 2003**g**. The humanistic-phenomenological perspectives. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 355-371.)

BERGH, Z.C. 2003**h** Psychopathology. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds*. 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 389-414.)

BERGH, Z.C. 2003**i**. Work adjustment. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds*. 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 415-443.)

BERGH, Z.C. 2003**j**. Personality assessment. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds*. 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 445-467.)

BERGH, Z.C. & THERON, A.L., eds. 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. 526 p.

BERRIDGE, J.R. & COOPER, C.L. 2000. Coping with the stress of new organizational challenges: the role of the employee assistance programme. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds*. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 211-36.)

BERRY, R.L. 1999. Handle stress before it handles you. *The Education Digest*. 64(8):66-68, April.

BEUKES, A.J., BEUKES, J.A. & OBERHOLZER, J.A. 2003. Verslag van werkswinkel oor voorkomende dienslewering aan ouers, kinders en jongmense. Montana – Pretoria. 29 September 2003. (ongepubliseer). 20 p.

BEYER, J.M., HANNAH, D.R. & MILTON, L.P. 2000. Ties that bind: culture and attachments in organizations. (*In* Ashkanasy, N.M., Wilderom, C.P.M. & Peterson, M.F., *eds*. Handbook of organizational culture and climate. London : Sage. p. 323-338.)

BISHOP, J. 2001. Die bohaai oor hipertensie. *Èlam*. 1:4-6, Apr.

BLACK, D., NEWMAN, M., HARRIS-HENDRIKS, J. & MEZEY, G. 1997. Psychological trauma - a developmental approach. London : Gaskell. 412 p.

BOEKAERTS, M. 1996. Coping with stress in childwood and adolescence. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley.) p. 452-483.

BOTMA, A.C. 1999. Stres, coping psigologiese gesondheid en lewenskwaliteit van boere in die Vrystaat. (Verhandeling - M.A.) 188 p.

BOWSER, P. 2000. Stress management : getting stronger, handling the load. *NEA Today.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 19(2):33, (¾ p.)

BRADSHAW, R. 1991. Stress management for teachers : a practical approach. *Clearing House.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 65(1):43, (5 p.)

BRADY, J.L., HEALY, F.C., NORCROSS, J.C. & GUY, J.D. 1995. Stress in counsellors: an integrative research review. (*In* Dryden, W., *ed.* The stresses of counselling in action. London : Sage. p. 1 - 28.)

BRANDTLEY, P.J., CATZ, S.L. & BOUDREAUX, E. 1997. Daily stress inventory. (*In* Zalaquett, C.P. & Wood, R.J., *eds.* Evaluating stress : a Book of resources. London : The Scarecrow Press. p. 97-112.)

BRANTLEY, P.J. & JONES, G.N. 1989. Dailey Stress Inventory: Professional manual. Odessa : Psychological Assesment Resources. 27 p.

BRIMBLECOMBE, N. & ORMSTON, M. 1996. Gender differences in teacher response to school inspection. *Educational studies (Carfax publishing).* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 22(1):27, (14 p.)

BRIMBLECOMBE, N. & ORMSTON, M. 1995. Teachers perceptions of school inspection: a stressful experience. *Cambridge journal of education.* [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 25(1):53, (9 p.)

BRITS, J.S. 1995. `n Fisiologiese ondersoek van die invloed van kultuurverbondenheid op die hantering van akute stres by verstedelikte Tswana mans. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.) 267 p.

BROUWERS, A. & TOMIC, W. 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and teacher education.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 16(2):239, (14 p.)

BROWN, J.M. & CAMBELL, E.A. 1995. Stress and Policing : sources and strategies. New York : Wiley. 204 p.

BROWNELL, M. 1997. Coping with stress in the special education classroom. *Teaching Exceptional Children.* 30(1):77-79. Sept./Oct.

BUCKNER, R.L. & PETERSEN, S.E. 1999. Neuroimaging. (*In* Bechtell, W. & Graham, G. *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 413-424.)

BURKE, R.J. & LEITER, M.P. 2000. Contemporary organizational realities and professional efficacy: downsizing, reorganization and transition. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T. *eds.* Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 237-248.)

BURKE, R.J. & RICHARDSEN, A.M. 2000. Organizational-level interventions decined to reduce occupational stressors. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds.* 2000. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 191-210.)

BUTNER, B.K., BURLEY, H., & MARBLEY, A.F. 2000. Coping with the unexpected: Black faculty at predominantly white institutions. *Journal of black studies*. 30(3):453-462, Jan.

BYRNE, B.M. 1999. The nomological network of teacher burnout: a litterature review and emperically validated model. (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 15-37.)

BYRNE, D.G. & BYRNE, A.E. 1991. Occupational stress, type A behaviour, and risk of coronary disease. (*In* Spielberger, C.D.& Sarason I.G., *eds*. Stress and emotion : anxiety, anger, and curiosity. New York : Hemisphere. p. 233-245.)

CAINS, R.A. & BROWN, C.R. 1998. Newly qualified teachers : a comparative analysis of the perseptions held by B.Ed. And PGCE-trained primary teachers of the level and frequency of stress experienced during the first year of teaching. *Educational Psychology*. [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 18(1):97, (14 p.)

CARNEGIE, D. 1994. Hoe om kommer te verdryf en te begin leef. Parow : CTP Boekdrukkers. 332 p.

CARTWRIGHT, S. & COOPER, C.L. 1996. Coping in occupational settings. (In Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds*. Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 202-220.)

CAUDRON, S. 2000. Fit to lead. *Industry week*. [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 249(12):63, (4 p.)

CARVER, C.S., SCHEIER, M.F. & WEINTRAUB, J.K. 1989. Assessing coping strategies: a Theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*. 56(2):267-283.

CASSIDY, T. 2001. Stress, cognition and health. Psychology focus. East Sussex : Psychology press. 187 p.

CELLIERS, F. 2003. Group behavior. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds*. 2003. Psychology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 233-254.)

CESARONE, B. 1999. Stress, burnout, and changing teachers roles. *Childwood education.* 75(5):317-318, annual theme.

CHAN, D.W. 1998. Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal.* 35(1):145-163, spring.

CHAN, D.W. 2002. Stress, self-efficacy, sosial support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational psychology.* 22(5):557-569. Dec.

CHAITOW, B.R. 1994. Eet gesond, leef gesond. Kaapstad : Tafelberg-uitgewers. 164 p.

CHERNISS, C. 1995. Beyond Burnout - helping teachers, nurses, therapists, and lawers recover from stress and disillusionment. New York : Routledge. 234 p.

CHEUK, W.H. & WONG, K.S. 1995. Stress, social support, and teacher burnout in Macau. *Current psychology.* [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 14(1):42, (5 p.) Spring.

CLAASSENS, E. 1996. Die dinanmiek van kognitiewe style, coping en psigologiese welsyn by jeugdiges. Potschefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.A.) 121 p.

CLEMENT, M.C. 1999. Rejuvenating as a teacher. *The Educational Forum.* 63(4):322-329, summer.

COCKBURN, A.D. 1996. Teaching under pressure : Looking at primary teachers stress. Hong Kong : Graphicraft Typesetters Ltd. 159 p.

COETZEE, A. 1998. Emosioneel intelligent ... jy! Pretoria : J.P. van der Walt. 191 p.

COETZEE, E.M. 1993. 'n Sosio-pedagogiese verbandlegging tussen ouerlike opvoedingstyle en die ontwikkeling van die kind. Pretoria : UP. (Proefskrif - Ph.D.) 124 p.

COHEN, L. & MANION, L. 1991. Research methods in education. London : Routledge. 413 p.

COSTA, P.T., SOMERFIELD, M.R. & MCCRAE, R.R. 1996. Personality and coping : a reconceptualization. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 44-61.)

COVEY, S.R. 1998. The seven habits of highly effective people: powerful lessons in personal change. London : Simon & Schuster. 358 p.

COVEY, S.R. 1997. The seven habits of highly effective families. London : Simon & Schuster. 389 p.

COWAN, G. 1998. Statistical data analysis. Oxford : Claredon press. 464 p.

COX, T. & THOMSON, L. 2000. Organizational healthiness: work-related stress and employee health. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds.* 2000. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 173-200.)

CRANWELL-WARD, J. 1990. Thriving on stress. London : Routledge. 135 p.

CROUS, L. 1999. Die natuurlike manier : *jou gids tot natuurlike gesondheid.* Johannesburg : Nasionale perstydskrifte. 18 p.

D'ADAMO, P.J. & WHITNEY, C. 1996. The eat right diet. London : Century. 359 p.

DAHLING, M. 1994. 'n Bestuursplan vir model-C-skole. (Voordrag gelewer aan Forum van Beheerliggame op 12 Mei 1994.) Krugersdorp. 9 p. (Ongepubliseer.)

DAVIES, J., DAVIES, R., & HEACOCK, S. 2003. A wellness program for faculty. *Educational leadership*. :68-70. May.

DAVIS, M., ESHELMAN, E.R. & MC KAY, M. 2000. The relaxation & stress reduction workbook. Oakland : New Harbinger publications. 294 p.

DAVIS, J. & WILSON, S.M. 2000. Principals' efforts to empower teachers : effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The clearing house*. [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. :349, (5 p.)

DEFARES, P.B. 1991. Determinants of changes in trait anxiety. (*In* Spielberger, C.D.& Sarason I.G., *eds*. Stress and emotion : anxiety, anger, and curiosity. New York : Hemisphere. p. 117-130.)

DE HEUS, P. & DIEKSTRA, R.F.W. 1999. Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 269-284.)

DE JAGER, M. 2000. Breingim. Kaapstad : Human & Rossouw. 96 p.

DE JESUS, S.N. & CONBOY, J. 2001. A stress management course to prevent teacher distress. *The international journal of education management*. :131-137. 15 March.

DE JONGE, J. & DORMAN, C. 2003. The Disc model : demand-induced strain compensation meganisms in job stress. (*In* Dollard, M.F., Winefield, A.H. & Winefield, H.R., *eds*. Occupational stress in the service professions. London : Taylor & Francis. p. 43-74.)

DENNISON, P. & DENNISON, G.E. 1990. Brain Gym. California : Educational kinesiology foundation. 43 p.

DE VILLIERS, L. 1997. `n Empiriese ondersoek na probleme en stres wat swart vroulike huiswerkers ondervind. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie : M.Sc) 135 p.

DEWE, P. 2000. Measures of coping with stress at work: a review and critique. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds*. 2000. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 3 - 28.)

DEWE, P., LEITER, M. & COX, T. 2000. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. 295 p.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L.de K., STEYN, H.S. & VENTER P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. `n Inleiding tot empiriese navorsing. Durban : Butterworth. 348 p.

DOLLARD, M.F. 2003**a**. Introduction: context, theories, and intervention. (*In* Dollard, M.F., Winefield, A.H. & Winefield, H.R., *eds*. Occupational stress in the service professions. London : Taylor & Francis. p. 1-44.)

DOLLARD, M.F. 2003**b**. Conclution. (*In* Dollard, M.F., Winefield, A.H. & Winefield, H.R., *eds*. Occupational stress in the service professions. London : Taylor & Francis. p. 409-416.)

DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 1997. Educational psychology in social context: challenges of development, social issues & special need in southern Africa. Cape Town : Oxford University Press. 322 p.

DRYDEN, W. 1995. The stresses of counselling in action. London : Sage. 210 p.

DU TOIT, P. & SMITH-MULLER,W. 2003. Stylboek. Riglyne vir paslike skrif. Pretoria : Van Schaik. 173 p.

EDWARDS, D. 1997. Lifestyle, stress and hypertension : a case-study appoarch. *South African journal of Phychology.* [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 27(1), :22. (8 p.) Mar.

EDWARDS, J.R. & BAGLIONI, A.J. (Jr). 2000. Empirical versus theoretical approaches to the measurement of coping: a comparison using the ways of coping questionnaire and the cybernetic coping scale. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds*. 2000. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 29-50.)

ELS, A.M. 1998. Persoonlikheidskenmerke en stres by nooddienspersoneel binne `n plaaslike owerheid. Potchefstroom : Universiteit van Potchefstroom (skripsie - M.A.) 113 p.

ERIKSEN, H.R., OLIFF, M. & URSIN, H. 2000. Coping with subjective health problems in organizations. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds*. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 145-170.)

ENGEL, J. 1996. Die volledige Suid-Afrikaanse gesondheidsgid. Halfweghuis : Southern boekuitgewers. 531 p.

ENGELBRECHT, S.C. 1993. Kardiovaskulêre reaktiwiteit tydens `n verskeidenheid laboratorium stressors by mans en dames. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M. Sc.) 76 p.

ENGESTRöM, Y. 1994. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. (*In* Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S., *eds*. Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice. London: The Falmer Press. p. 43-60.)

FERMOR, H. 2003. Prebiotics. *Modern Medicine - the Journal of Clinical Medicine*, 28(9):40, Sept.

FINLAYSON, M. 2003. Improving the wellbeing of theachers in Scotland. *Teachers support network.* [Web:] http://wwwteachersupport.info/index.cfm [Date of access: 1 July 2003] p. 1-5.

FLEMING, P. & AMESBURY, M. 2001. The art of middle management in primary schools. A guide to effective subject, year and team leadership. London : David Fulton publisers. 166p.

FRANK, R. 1999. Structural analysis. (*In* Bechtel, W. & Graham, G., *eds*. A companion to cognitive science. Oxford : Blackwell. p. 450-462).

FRIEZE, I.H. & BOOKWALA, J. 1996. Coping with unusual stressors : criminal victimization. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 303-321.)

FORLIN, C. & HATTIE, J. 1996. Inclution: is it stressful for teachers? *Journal for Intellectual & Developmental Disability.* [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000], 21(3):199, (19 p.) Sep.

FORMAN, S.G. 1990. Rational-emotive therapy : Contributions to teacher stress management. *School Psychology review*, 19(3):315, (7 p.)

FREEDY, J.R. & HOBFOLL, S.E. 1995. Traumatic stress: a blueprint for the future. (*In* Freedy, J.R. & Hobfoll, S.E., *eds.* Traumatic stress : from theory to practice. New York and London : Plenum press. p. 365-378.)

FRIEDMAN, I.A. 1999. Turning our schools into a healthier workplace: bridging between professional self-efficacy and professional demands. (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 166-175.)

FRIEDMANN, E. & THOMAS, S.A. 2000. Type A behavior pattern and cardiovascular health. (*In* Rice, V.H., *ed.* Handbook of stress, coping and health. Thousand Oaks : Sage publications inc. p. 393-411.)

GELDENHUYS, D. 2003**a**. Learning. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds*. Psycology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 87-101.)

GELDENHUYS, D. 2003**b**. Aggression and conflict. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds*. 2003. Psycology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 217-231.)

GOEDE, H.A. 1996. Die invloed van lugdrukbeitel geïnduseerde vibrasie en geraas op die kardiovaskulêresisteem van die mens. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - MSc.) 76 p.

GOTTLIEB, B.H. 1997. Coping with chronic stress. New York : Plenum press. 370 p.

GRAHAM, P.A. 1999. Teacher burnout. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 285-292.)

GREEN, S.B. & ROSS, M.E. 1996. A Theory-based measure of coping strategies used by teachers : the problems in teaching schale. *Teaching and teacher education*, 12(3):315-325, May.

GREENGLASS, E.R. 2000. Work family and psychological functioning: conflict or synergy? (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds*. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 87-108)

GREENGLASS, E.R. & BURKE, R.J. 2003. Teacher stress. (*In* Dollard, M.F., Winefield, A.H. & Winefield, H.R., *eds.* Occupational stress in the service professions. London : Taylor & Francis. p. 213-236.)

GRIFFITH, J., STEPTOE, A. & CROPLEY, M. 1999. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British journal of educational psychology.* 69(4):517-531, Dec.

GRIFFITHS, P.E. 1999. Emotions. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 197-203.)

GRIFFITHS, S.P. 2003. Stress in psycological work. (*In* Dollard, M.F., Winefield, A.H. & Winefield, H.R., *eds.* Occupational stress in the service professions. London : Taylor & Francis. p. 359-388.)

GRONDWET **kyk** SUID-AFRIKA. 1996.

GRUENBERG, A. 1998. Creative stress management : "Put your own oxygen mask on first". *Young children.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite. Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 53(1):38, (4 p.)

HAFEN, B.Q., KARREN, K.J., FRANDSEN, K.J. & SMITH, N.L. 1996. Mind/body health - the effects of attitudes, emotions, and relationships. London : Allyn and Bacon. 634 p.

HAMMERSLEY, M. 1999. Introduction to researching school experience. (*In* Hammersly, M., *ed.* Researching school experience – ethnographic studies of teaching and learning. London : Falmer press. p. 1-14).

HAN, K.S. 2002. The effect of an integrated stress management program on the psychologic stress reactions of peptic ulcer in Korea. *International journal of nursing studies.* 39:539-548.

HANCOCK, D.R. 1998. Encouriging teachers to remain in the profession : a model for stress reduction. *The Educational Forum.* 63(2):66-72, fall.

HANSON, R.F., KILPATRIC, D.G., FALSETTI, S.A. & RESNICK, H. 1995 Violent crime mental health. (*In* Freedy, J.R. & Hobfoll, S.E., *eds*. Traumatic stress : from theory to practice. New York and London : Plenum press. p. 129-162.)

HARDCASTLE, V.G. 1999. The binding problem. (*In* Bechtel, W. & Graham, G. A., *eds*. Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell. p. 555-565).

HARDEN, R.M. 1999. Stress, Pressure and burnout in teachers : is the swan exhausted? *Medical teacher.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 21(3):245, (3 p.)

HARMAN, G. 1999. Intentionality. (*In* Bechtel, W. & Graham, G. A., *eds*. Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell. p. 602-610).

HART, P.M. & COTTON, P. 2003. Conventional wisdom is often misleading: police stress within an organisational health framework. (*In* Dollard, M.F., Winefield, A.H. & Winefield, H.R., *eds*. Occupational stress in the service professions. London : Taylor & Francis. p. 103-142.)

HATCHER, L. & STEPANSKI, E.J. 1996. a Step-by-step approach to using the SAS System for univariate and multivariate statistics. Cary : SAS Institute. 552 p.

HAYES, C. 1997. A Simple approach to coping with stress. *Institute of guidance councellors journal.* 22:11-12.

HEWITT, P.L. & FLETT, G.L. 1996. Personality traits and the coping process. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds*. Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 410-433.)

HINTON, J.W. 1991. Stress model development and testing by group psychometrics and one-subject psychophysiology. (*In* Spielberger, C.D.& Sarason I.G., *eds.* Stress and emotion : anxiety, anger, and curiosity. New York : Hemisphere. p. 53-70.)

HO, J.T.S. 1997. Corporate wellness programmes in Singapore: effect on stress, satisfaction and absenteeism. *Journal of managerial psychology.* [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 12(3/4):177-189.

HOBFOLL, S.E., DUNAHOO, C.A. & MONNIER, J. 1995. Conservation of resources and traumatic stress. (*In* Freedy, J.R. & Hobfoll, S.E., *eds.* Traumatic stress : from theory to practice. New York and London : Plenum press. p. 29-48.)

HOBFOLL, S.E., FREEDY, J.R., GREEN, B.L. & SOLOMON, S.D. 1996. Coping in reaction to extreme stress : the roles of resource loss and resource availability. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 322-349.)

HOLCOMB, T.F. & CHEPONIS, G.J. 1994. Stress busting through personal empowerment. Muncie, Indiana : Accelarated Development Publishers. 87 p.

HOWARD, R. 1991. Neurophysiological studies of stress, arousal, and anxiety. (*In* Spielberger, C.D.& Sarason I.G., *eds.* Stress and emotion : anxiety, anger, and curiosity. New York : Hemisphere. p. 177-191.)

HOWELL DC. 1992. Statistical methods for psychology. California. Duxbury press. 693p.

HREF3. 1999. Job stress consultants. (Web:). http://www.jobstressconsult.com/page2.nun [date of eccess: 4 Mei 1999].

HUBERMAN, A.M. & VANDENBERGHE, R. 1999. Burnout and the teaching profession. (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds.* Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 1-12.)

IRVINE, A.R. 1997. Between two worlds : understanding and managing clergy stress. London : Mowbray. 208 p.

JACOBS, E. 2002. Stress takes big toll on teachers. *Pretoria News*:2, (2 p.) Dec. 1.

JOHNSON, M.L. 1999. Ethics. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 691-701.)

JONES, N. 1999. The real world management preoccupations of primary school heads. *School leadership & management.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 19(4):483. (13p.)

JORDAAN, W. & JORDAAN, J. 2000. People in context. Johannesburg : Heinemann. 860 p.

JORDAAN, W. & JORDAAN, J. 1990.Mens in konteks. Isando : Lexikon. 886 p.

JOUBERT, H.G. 1995. Die opvoedkundige begeleiding van die depressiewe adolessent binne gesins- en skoolverband. Potschefstroom : PU vir CHO. 245 p.

JURICH, A.P., COLLINS, O.P. & GRIFFIN, C. 1993. Coping with the displaced farm family: The new rural migration. (*In* Settles, B.H., Hanks III, D.E. & Sussman, M.B., *eds.* 1993. Families on the move: migration, immigration, emigration, and mobility. New York : The Haworth Press. p. 77-94.)

KATZ, J., RITVO, P., IRVINE, M.J. & JACKSON, M. 1996. Coping with cronic pain. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 252-278.)

KELCHTERMANS, G. 1999. Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 176-191.)

KELCHTERMANS, G. & STRITTMATTER, A. 1999. Beyond indivdual burnout: a perspective for improved schools. Guidelines for the prevention of burnout. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 304-314.)

KELSEY, R.M. 1993. Habituation of cardio-vascular reactivity to psycological stress: evidence and implications. (*In* Blascovich J. & Katkin E.S., *eds*. 1993. Cardiovascular reactivity to psychological stress & disease. Washington : American psychological association. p. 135-224.)

KERR, D.I.B., ONG, J. & JOHNSTON, A.R. 1991. Stress and steroid hormone modulation of GABA-mediated responses. (*In* Spielberger, C.D.& Sarason I.G., *eds*. Stress and emotion : anxiety, anger, and curiosity. New York : Hemisphere. p. 209-212.)

KEY, S.W., DE NOON, D.J. & BOYLES, S. 1999. Stress may increase susceptibility to infectious disease. *World disease weekly plus*. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] :17, (2 p.). 08/09/99

KIRSTEN, G.J.C. 2001. The use of meditation as a strategy for stress management and the promotion of wellness in teachers: an education psychological study. Potchefstroon : PU vir CHO. (Thesis - Ph.D.) 402 p.

KOHN, P.M. 1996. On coping adaptively with daily hassles. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds*. Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p.181-201.)

KOTTLER, E., KOTTLER, J.A., KOTTLER, C.J. 1998. Secrets for secondary school teachers : How to succeed in your first year. California : Corwin Press. 108 p.

KRONE, H.W. & FUCHS, J. 1991. Influence of coping dispositions and danger-related information on emotional and coping reactions of individuals anticipating an aversive event. (*In* Spielberger, C.D.& Sarason I.G., *eds*. Stress and emotion : anxiety, anger, and curiosity. New York : Hemisphere. p. 131-154.)

KRUGER, A.G. 2003**a**. Cultivating a culture of learning and theaching. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 3-13).

KRUGER, A.G. 2003**b**. Getting administrative matters right. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 223-233).

KRUGER, A.G. 2003**c**. Efficient financial management. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 234-243).

KRUGER, A.G. 2003**d**. Managing the instructional programme. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 245-254).

KRUGER, A.G. & STEINMAN, C.F. 2003. The organisational climate and culture of schools. . (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 14-25).

KRUGER, S. 2000. Evaluering van `n program ter verbetering van persone se copingvaardighede, psigologiese gesondheid en lewenskwaliteit in `n geweldgeteisterde milieu. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - MA). 177 p.

KUDLER, H. & DAVIDSON, R.T. . 1995. General principals of biological intervention following trauma. (*In* Freedy, J.R. & Hobfoll, S.E., *eds*. Traumatic stress : from theory to practice. New York and London : Plenum press. p. 73-102.)

LANGENDOEN, D.T. 1999. Linguistic theory. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds*. a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 235-244.)

LAZARUS, R.S. 2000. Evolution of a model of stress, coping, and discrete emotions. (*In* Rice, V.H., *ed*. Handbook of stress, coping and health. Thousand Oaks : Sage publications inc. p. 195-222.)

LAZARUS, R.S. & FOLKMAN, S. 1984. Stress appraisal and coping. New York : Springer. 448 p.

LEEDY. P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical research: planning and design. Columbus : Merrill prentice hall. 318 p.

LEHRER, P.M. & WOOLFOLK, R.L. 1993. Principles and practice of stress management. London : The Guilford press. 621 p.

LEITER, M.P. 2000. Organizational change: adaptive coping and the need for training. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds*. 2000. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 125-143.)

LEITER, M.P. 1999. Burnout among teachers as a crisis in psichological contracts. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 202-210.)

LEITHWOOD, K.A., MENZIES, T., JANTZI, D. & LEITHWOOD, J. 1999. Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 85-114.)

LENS, W. & DE JESUS, S.N. 1999. A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 192-201.)

LEPORE, S. J. & EVANS, G.W. 1996. Coping with multiple stressors in the environment. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds*. Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 350-378.)

LEVY, L. 2003. Foreword: More jobs, beter jobs and health. (*In* Dollard, M.F., Winefield, A.H. & Winefield, H.R., *eds*. Occupational stress in the service professions. London : Taylor & Francis. p. vii-x.)

LIEBERT, R.M. & SPIEGLER, M.D. 1994. Personality strategies and issues. California : Brooks/Cole publishing company. 581 p.

LOATE, I.M. 1995. Factors causing stress among women lecturers in higher education in North West province. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif : Ph.D.) 157 p.

LOEB, S. 2001. Teacher quality: it's enhancement and potential for improving pupil achievement. (*In* Monk, D.H. & Walberg, H.J., *eds*. Improving educational productivity. USA: IAP. p. 99-114.)

LONG, B.C., & COX, R.S. 2000. Woman's ways of coping with employment stress: a feminist contextual analysis. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds*. 2000. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 109-114.)

LONG, D.A. 2001. From support to self-sufficiency: how successful are programs in advancing the financial independence and well-being of welfare recipients? *Evaluation and Program Planning*, 24:389-408.

LOUGHLIN, C. & BARLING, J. 2000. Coping with acute workplace disasters. (*In* Dewe. P., Leiter, M. & Cox, T., *eds*. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 71-85.)

LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1996. Sielkunde. `n Inleiding vir studente in Suid Afrika. Johannesburg : Lexicon Uitgewers. 1000 p.

LOWE, C. 2001. The high price of stress. *The Times educational supplement*. 4410:16, 5 Jan.

LOZADA, M. 2000. Teachers ... be revitalized. *Techniques : connecting education & careers*. [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 75(1):26. (4p.)

LUSSIER, R.N. 1994. Human Relations in organizations - a skill-building appoach. Boston : Irvin. 514 p.

LYON, B.L. 2000. Stress, coping and health: a conceptual overview. (*In* Rice, V.H., *ed*. Handbook of stress, coping and health. Thousand Oaks : Sage publications inc. p. 3-26.)

LYON, B.L. & RICE, V.H. 2000. Stress, coping, health and nursing: the future. (*In* Rice, V.H., *ed*. Handbook of stress, coping and health. Thousand Oaks : Sage publications inc. p. 543-548.)

MALAN, L. 1998. Die invloed van verstedeliking op kardiovaskulêre en endokriene reaktiwiteit tydens acute stres by Tswanavrouens. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Sc.). 222 p.

MARAIS, J.L. 1996. Stress and stress management strategies among Botswana women lecturers. Paper delivered at the 17th international conference of the Stress and Anxiety Research Society. (STAR) on 5-7 July1996.) Graz : Austria. 15 p.

MARAIS, J.L. 1993. Die lewensopvoedingsprogram in sekondêre skole. Potschefstroom - PU vir CHO. 24 p.

MASLACH, C. 1999. Progress in understanding teacher burnout. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 211-222.)

MASLACH, C. & LEITER, M.P. 1999. Teacher burnout: a research agenda. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 295-303.)

MATHEWS, G. & WELLS, A. 1996. Attentional processes, dysfunctional coping, and clinical intervention. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds*. Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 573-601.)

MAXWELL, J.A. 1996. Qualitative research design. An interactive approach. New York : Sage. 153 p.

MAXWELL, J.C. 2001. Die mag van invloed. Kaapstad : Struik christelike boeke. 157 p.

Mc ALARNEY, B.P. 2003. Chicago program helps workers reduce stress, avoid burnout. *Alcoholism & drug abuse weekly*, 15(15):5-6, Apr.

Mc LEOD, J. 1995. Stress training of counsellors. (*In* Dryden, W., *ed*. The stresses of counselling in action. London : Sage. p.152-166.)

MILLER, L. 1999. Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 139-156.)

MILLER, M.D., BROWNELL, M.T. & SMITH, S.W. 1999. Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional children.* 65(2):201-218, Winter.

MISRA, R., MCKEAN, M., WEST, S. & RUSSO, T. 2000. Academic stress of college students : comparison of student and faculty perceptions. *College student journal.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 34(2):236, (10 p.)

MITTON, G. 1996. Frontiers of diet management - the irritable bowel. *Complementary medicine.* 1(1): 27-28.

MOHR, P. & FOURIE, L. 2001. Ekonomie vir Suid-Afrikaanse studente. Goodwood : NBD. p. 691.

MONTAGUE, P.R. & DAYAN, P. 1999. Neurobiological modeling. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 526-541.)

MOTHOLO, T. 1995. Sources of managerial stress amongst principals of schools in Botshabelo. Bloemfontein : University of Orange Free State. (Skripsie - M.Ed), 76 p.

MULLER, P. 2001. Visualisering. Pretoria :Protea. 71 p.

MüLLER, D. 2003. Skryf Afrikaans van A tot Z. Kaapstad : Pharos. 718 p.

MUNDAY, R. & WINDHAM, R. 1995. Stress management training for preservice secondary teachers. [in EBSCOHost : Academic Search Elite. Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 22(2):141. (5 p.)

MYKLETUN, R.J. & MYKLETUN, A. 1999. Comprehensive schoolteachers at risk of early exit from work. *Experimental aging research.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite. Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 25(4):359, (7 p.)

NASH, P., WOODLEY, K. & RAMSBY, R. 2003. Employee assistance: training and development. Worklife *support network.* [Web:] http://wwwworklifesupport.com/index.cfm [Date of access: 1 July 2003]. p. 1-3

NECK, C.P. & BARNARD, A.W.H. 1996. Managing your mind : what are you telling yourself? *Educational leadership.* 53(6):24-27. March.

NEL, M. 1996. Verwaarloosde taalstimulering in die ouerhuis as rede vir taal agterstand by laerskoolleerlinge. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.) 158 p.

NELSON, H.D. 2002. Handleiding vir nagraadse studie. Potchefstroom : PU vir CHO. 48 p.

NELSON, I. 1995. Time management for teachers. London : Kogan Page. 74 p.

NETTER, P., CROES, S., MERZ, P. & MüLLER, M. 1991. Emotional and cortisol response to uncontrollable stress. (*In* Spielberger, C.D.& Sarason I.G., *eds.* Stress and emotion : anxiety, anger, and curiosity. New York : Hemisphere. p.193-207.)

NIAS, J. 1999**a**. Primary heads as teachers – educating the school through assemblies. (*In* Hammersly, M., *ed.* Researching school experience – ethnographic studies of teaching and learning. London : Falmer press. p. 15-32).

NIAS, J. 1999**b**. Teachers' moral purpose: stress, vulnerability, and strength. (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds.* Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 223-237.)

NIEMAN, D.C. 1998. The exercise health connection. U.S.A. Champaingn : Human kinetics. 316 p.

NORRIS, F.H. & THOMPSON, M.P. 1995. Applying community psychology to the prevention of trauma and traumatic live events. (*In* Freedy, J.R. & Hobfoll, S.E., *eds.* Traumatic stress : from theory to practice. New York and London : Plenum press. p. 49-72.)

NORTH, D.G. 1999. Institutions and economics. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 713-721.)

NUCKOLLS, C.W. 1999. Cognitive anthropology. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 140-145.)

O'CONNELL, B. 2001. Solution-focused stress counselling. London : Continuum. 145 p.

OOSTHUIZEN, C.M. 1992. Streshantering en die sekretaresse: `n bedryfspsigologiese ondersoek. Potscefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - MA). 138 p.

OOSTHUIZEN, I. 2003. Tug en disipline in die onderwys. (Radiopraatjie – Radio Pretoria. 22 September) (ongepubliseer).

OWEN, K. & TALJAARD, J.J. 1989. Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skoolastiese toetse van UPEN en die NIPN. Pretoria : RGN. 512 p.

PANTANOWITZ, D. 1994. Alternative medicine : a doctor's perspective. Halfweghuis : Southern book publishers. 92 p.

PARKER, J.D.A. & ENDLER, N.S. 1996. Coping and defense : A historical overview. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 3-22.)

PAPENFUS, T. (*red.*) 2000. Dr. Christiaan: gesond vir 'n leeftyd. Kaapstad : Tafelberg uitgewers. 294 p.

PAPPAS, A. 1995. Pastoral stress. New York : Trinity church. 145 p.

PARSONS, M.D. 1990. Evaluation of a four-step model for teaching workers to deal with job stress. *Labour studies journal.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 15(4):39(8 p.)

PERREAULT, G. 2000. The classroom impact of high-stress testing. *Education.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 120(4):705 (6 p.) Summer.

PIETERS, H.G. 1995. Psigiese uitbranding by onderoffisiere in die Suid-Afrikaanse polisiediens. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M. Ed.) 83 p.

PLUG, C., MEYER W.F., LOUW, D.A. & GOUWS, L.A. 1997. Verklarende en vertalende Sielkundewoordeboek. Johannesburg : Heineman. 520 p.

POLLATSEK, A. & RAYNER, K. 1999. Behavioral experimentation. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 352-370.)

PORTER, L.S. & STONE, A.A. 1996. An approach to assesing daily coping. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 133-150.)

POTGIETER, N., VAN WYNGAARDT, S., GRABOW, W.O.K. & VERSCHOOR, J.A. 1997. An anti-coxsackie B1 monoclonal antibody suitable for affinity chromatography. *South African journal of science,* 93:75-80. Feb.

PRINSLOO, I.J. 2003**a.** Management skills for guiding the actions of people in a school : leadership and motivational skills. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds.* An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 138-155).

PRINSLOO, I.J. 2003**b.** Communication skills. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds.* An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 156-172).

PRINSLOO, I.J. 2003**c.** Skills for negotiating. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds.* An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 173-187).

PRINSLOO, I.J. 2003**d.** Establishing harmonious relations in a school. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds.* An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 187-200).

PRINSLOO, I.J. 2003**e.** Ensuring an effective staff. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds.* An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 203-222).

RANDALL, P.B. 1996. Sense of coherence (soc), personality, and mental health. Potchefstroom : PU vir CHO. (Mini-dissertation - M.A) 99 p.

REICHEL, J.D.R. 1995. Die invloed van akute stres op die beheer van plasma glukosevlakke. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Sc.) 93 p.

REGLIN, G.L. & REITZAMMER, A.F. 1998. Dealing with the stress of teachers. *Education.* 118(4):590-596.

REVELL, P. 1998. Stress fractures the workplace. *The Times educational supplement.* (4290):24p. Sept.

REVELL, P. 2000. Overworked and over here. *The Times educational supplement.* (4405):31. Dec. 1.

RICE, P.L. 1992. Stress and Health. California : Brooks/Cole publishing company. 436 p.

RICE. V.H. 2000. Theories of stress and relationship to health. (*In* Rice, V.H., *ed.* Handbook of stress, coping and health. Thousand Oaks : Sage publications inc. p. 27-46.)

RICHARDSON, R.C. 1999. Heuristics and satisficing. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 566-576.)

RIGBY, C.J., BENNET, H.F. & BOSHOFF, A.B. 1996. Teacher stress interventions: a comparative study. *S A Tydskrif vir Opvoedkunde.* 16(1):38-44.

ROCHE, A.F., HEYMSFIELD, S.B. & LOHMAN, T.G. 1996. Human body composition. Auckland : Human Kinetics. 366 p.

RODGERS, W.A. 1996. Managing teachers stress. London : Pitman. 129 p.

ROEDIGER III, H.L. & GOFF, L.M. 1999. Memory. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 250-264.)

ROSENBAUM, M. 2000. The self regulation of experience: openness and construction. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds.* 2000. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 51-67.)

ROYTHORNE-JACOBS, H. 2003**a**. Leadership. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psycology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 203-231.)

ROYTHORNE-JACOBS, H. 2003**b**. Social processes in organizations. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psycology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 255-274.)

RUDOW, B. 1999. Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds.* Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 38-58.)

SAAB & SCHNEIDERMAN. 1993. Biobehavioral stressors, laboratory investigation and the risks of hypertention. (*In* Blascovich J. & Katkin E.S., *eds.* Cardiovascular reactivity to psychological stress & disease. Washington : American psychological association. p. 49-82.)

SABAR, N. 1994. Ethical concerns in teacher-thinking research. (*In* Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S., *eds.* Teachers` minds and actions: research on teachers` thinking and practice. London : The Palmer press. p. 109-123.)

SAPOLSKY, R.M. 2000. Why zebras don`t get ulcers: an updated guide to stress, stress-related diseases, and coping. New York : W.H. Freeman. 434 p.

SCANNELL, J.P. 1979. C J Langenhoven : van mens tot mens – 'n keur van gesegdes. Kaapstad : Tafelberg. 41 p.

SHAFER, W. 2000. Stress management for wellness. Fourth edition. New York : Harcourt college publishers. 525 p.

SCHAFER, W.E. 1996. Stress management for wellness. Fort Worth : Harcourt Brace & co. 631 p.

SCHAMER, L.A. & JACKSON, M.J.B. 1996. Coping with stress: common sense about teacher burnout. *Education Canada.* 36:28, (21p.) Summer.

SCHOFIELD, J. 2000. System under stress. *Macleans`s.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 113(26):40. (1 p.)

SCHREUDER, A.M.G. & THERON, A.L. 1997. Careers an organizational perspective. Kenwyn : Juta & co. 188 p.

SCHWARZER, R. & GREENGLASS, E. 1999. Teacher burnout from a social-cognitive perspective: a theoretical position paper. In (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds.* Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 238-246.)

SCHWARZER, R. & SCHWARZER, C. 1996. A critical survey of coping instruments. (in Zeidler, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 107-132.)

SEIDELL, J.C. 1996. Relationships of total and regional body composition to morbidity and mortality. (In Roche A.F., Heymsfield, S.B. & Loman, T.G., *eds.* Human body composition. Champaing : Human kinetics. p. 345-353.)

SEGAL, S. 1998. The role of contingency and tension in the relationship between theory and practice in the classroom. *Journal of curriculum studies.* 30(2):199, (8p). Mar.-Apr.

SELYE, H. 1956. The stress of life. New York : Mc Graw Hill. 324 p.

SELYE, H. 1974. Stress without distress. New York : Signet. 193 p.

SELYE, H. 1976. The stress of live. New York : Mc Graw Hill. 515 p.

SHAPIRO, A.P. 1996. Hypertension and stress : a unified concept. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum. 115 p.

SKOLEWET **kyk** SUID-AFRIKA. 1996.

SLABBERT, D. 1998**a**. The art of massage. *Enterprise,* (128):108-109, Dec.,

SLABBERT, D. 1998**b**. Beating stress on the run : mind & body. *Enterprise: networking for Africa`s entrepreneurs and leaders.* (125):117. Sept.

SMIT, G.J. 1991. Psigometrika. Pretoria : HAUM. 449 p.

SMIT, S. 2000. Jobstress in management personnel in secondary schools - an educational psychological investigation. Potchefstroom : PU vir CHO. (Dissertation - M.Ed.) 108 p.

SMITH, R. 1998. Stress busting. *Child education.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. :54, (2p.)

SMYLIE, M.A. 1999. Teacher stress in a time of reform. (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds*. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 59-85.)

SONNEKUS, M.C.H. 1993. Die kind en die evangelie: `n handleiding vir ouers en kerkleiers. Innesdal : Bet-el uitgewers. 220 p.

SOOFUL, P. 1993. Occupational stress factors as perceived by secondary school teachers. Durban : Universiteit van Durban-Westville. 327 p.

SPENCER, D. 2000. What they got up to in your holidays. *Times educational supplement.* [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000], 4393:13, (1/2p.) 09.08.2000

SPIELBERGER, C.D., REHEISER, E.C. 1994**a**. Job stress in University, Corporate, and Military Personnel. *International Journal of stress managment.* 1(1):19-22.

SPIELBERGER, C.D., REHEISER, E.C. 1994**b**. The job stress survey : measuring differences in occupational stress. *Journal of social behaviour and personality*, 9(2):199 - 218.

SPIELBERGER, C.D. & SARASON, G., *eds*. 1996. Stress and emotion : anxiety, anger, and curiosity - volume 16. Washington : Taylor & Francis. 315 p.

STANFIELD, J.B. 1996. Married with careers : coping with role strain. Brookfield, USA : Avebury. 89 p.

STAPELBERG, R. 1999. Psigometriese eienskappe van die cope en sacs by 'n groep Setwana-sprekende Suid-Afrikaners. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – MA.) 251 p.

STEENKAMP, F.W. 2002. Die werkbeskrywing van personeel verbonde aan skole met 'n landboustudierigting: 'n bestuursmatige perspektief. Potschefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.) 329 p.

STEINBERG, D.J. 1993. Organisasiestres by die onderwyseres in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M. Ed.) 171 p.

STOHS, S.J. 1995. Synthetic pro-oxidants: drugs, pesticides and other environmental pollutants. (*In* Ahmad, S., *ed.* Oxidative stress and antioxidant defences in biology. New York : Chapman & Hall. p. 117-160.)

STRELAU, J. & RADOMSKI, L. 1991. Regulation of the energetic level of behaviour. (*In* Spielberger, C.D.& Sarason I.G., *eds*. Stress and emotion : anxiety, anger, and curiosity. New York : Hemisphere. p. 1-12)

STRYDOM, G. 2005. Stres en uitbranding. (Voordrag gelewer tydens werkswinkel oor uitbranding by predikante op 27 April 2005.) Pretoria. 26p. Ongepubliseer.

STRYDOM, M.M. 1995. Stressimtomatologie en intervensie by nooddienspersoneel. Potschefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M Sc.) 160 p.

STUFFLEBEAM, R.S. 1999. Representation and computation. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds*. a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 636-648.)

SUID-AFRIKA. 1996. Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (108/1996). Pretoria : Staatsdrukker. 147 p.

SUID-AFRIKA. 1996. Suid-afrikaanse skolewetsontwerp (soos ingedien). Pretoria : Staatsdrukker. 57 p.

SUMMERFELDT, L.J. & ENDLER, N.S. 1996. Coping with emotion and Psychopathology. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 602-639.)

SUTHERLAND, V.J., & COOPER, C. L. 2000. Strategic stress management: an organizational approach. London : Mc Millan. 263 p.

SUTHERLAND, V.J., & COOPER, C. L. 1990. Understanding stress : a psychological perspective for health professionals. London : Chapman and Hall. 307 p.

SVEBAK, S. 1991. One state`s agony, the other`s delight: perspectives on coping and musculoskeletal complaints. (*In* Spielberger, C.D.& Sarason I.G., *eds.* Stress and emotion : anxiety, anger, and curiosity. New York : Hemisphere. p. 215 –229.)

SWART, A. 1995. `n Fisiologiese ondersoek na die rol wat vitamienaanvulling in die diëet by die hantering van akute stres speel. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M. Sc.) 113 p.

TALBOT, L.A. 2000. Burnout and humor usage among community college nursing faculty members. *Community College Journal of Research & Practice.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] Vol. 24(5):359, (15p), Jun.

TENNEN, H. & AFFLECK, G. 1996. Daily processes in coping with chronic pain : methods and analytic strategies. (*In* Zeidler, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 151-180.)

TERRY, D.J. & CALLAN, V.J. 2000. Employee adjustment to an organizational change: a stress and coping perspective. (*In* Dewe, P., Leiter, M. & Cox, T., *eds*. Coping, health and organizations. London : Taylor & Francis. p. 259-276.)

THASE, M.E. 2000. Natural history of depression. *Phychiatry*. 7(3):3-12. May-June.

THERON, A. 2003**a**. Perspectives on general and work behavior. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds*. 2003. Psycology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 3-15.)

THERON, A. 2003**b**. Biological basis of behaviour. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds*. 2003. Psycology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 47-61.)

THERON, A. 2003**c**. Motivation. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds*. 2003. Psycology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 149-164.)

THERON, A. 2003**d**. Attitudes and values. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds*. 2003. Psycology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 167-181.)

THOMPSON, E. 1999. Healthy living: much more than lack of stress! Stress : Why stay trapped. Johannesburg : Pharma Natura pty(ltd). 10 p.

THOMPSON, N., MURPHY, M., & STRADLING, S. 1994. Dealing with stress. London : Mc Millan press. 180 p.

THOMPSON, N., MURPHY, M. & STRADLING, S. 1998. Meeting the stress challenge. London : Russell house. 135 p.

THORNTON, K. 2000. Record payout for scool stress. *The Times educational supplement*. (4376):12-17. May.

TOMASELLO, M. 1999. Cognitive linguistics. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds*. a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 477-487.)

TOWBES, L.C., COHEN, L.H. 1996. Chronic stress in lives of College students: Scale development and prospective prediction of stress. *Journal of Youth and adolescenses*. 25(2):199-217.

TRAVERS, C.J., COOPER, C.L. 1996. Teachers under pressure : stress in the teaching profession. London : Routledge. 232 p.

TROMAN, G. 1999. Reseaching primary teachers` work: examining theory, policy and practice through interactionist ethnography. (*In* Hammersly, M., *ed.* Researching school experience – ethnographic studies of teaching and learning. London : Falmer press. p. 33-50).

TROYNA, B. & RIZVI, F. 1997. Racialisation of difference and the culteral politics of teaching. (*In* Biddle, B., Good, T.L. & Goodson, I.F., *eds.* International handbook of teachers and teaching. Dordercht : Kluwer academic publishers. p. 237-266.)

TURNAGE, J.J. & SPIELBERGER, C.D. 1991. Job stress in managers, professionals, and clerical workers. *Work & stress*. 5(3):165-176.

TURNER, C. 1998. Sukses is maklik: Ontgin jou onbeperkte potensiaal. Kaapstad : Tafelberg uitgewers. 191 p.

UNDERWOOD, P.W. 2000. Social support: the promise and the reality. (*In* Rice, V.H., *ed.* Handbook of stress, coping and health. Thousand Oaks : Sage publications inc. p. 367-393.)

UNGERER, L. 2003**a**. Perseption. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psycology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 103-123.)

UNGERER, L. 2003**b**. Cognition. (*In* Bergh, Z.C. & Theron, A.L., *eds.* 2003. Psycology in the work context. Cape Town : ABC press. p. 125-147.)

VANDENBERGHE, R. & HUBERMAN, A.M. 1999. Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. 362 p.

VAN DER LINDE, A.H. 1998. Bestuurstrategieë van die skoolhoof vir die hantering van die onderwyseres met uitbranding. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.). 289p.

VAN DER LINDE, P.J. 1996. Die bestuur van arbeidsverhoudinge binne die konteks van die nuwe veranderende onderwyssisteem in Suid-Afrika. Van der Bijlpark : PU vir CHO. (Verhandeling - M.A.) 134 p.

VAN DER MERWE, A. 1999. Wellness at work. *Career success*, 12(5):6, May.

VAN DER MERWE, A. 2000. All about Kava Kava : Stress, mild anxiety and insomnia. Paris : Formule naturelle publishing. 71 p.

VAN DER MERWE, A. 2005. Stres-strategie. Kaapstad : Tafelberg. 311 p.

VAN DER MERWE, H.M. 2003**a**. Organisational conflict. . (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 26-36).

VAN DER MERWE, H.M. 2003**b**. Organisational change. . (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 37-47).

VAN DER MERWE, H.M. 2003**c**. Coping with organisational stress. . (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 49-59).

VAN DER MERWE, P.J. 2000. (Preek gelewer op 11 Junie aan die hand van Haggai.) 7 p. (Ongepubliseer.)

VAN DER WALT, E.J. 2002. Quoting sources. Potchefstroom : PU vir CHO. 66 p.

VAN DEVENTER, I. 2003**a.** Education management in schools. . (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 62-77).

VAN DEVENTER, I. 2003**b.** Visualising and planning skills. . (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 78-94).

VAN DEVENTER, I. 2003**c.** Problem-solving and decision-making skills. . (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 95-107).

VAN DEVENTER, I. 2003**d.** Organising, delegating, coordinating and controlling school activities. . (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 108-136).

VAN DEVENTER, I. 2003**e.** Successfully involving the community. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 255-265).

VAN DEVENTER, I. 2003**f.** Employment and gender equity in education. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., *eds*. An educator`s guide to school management skills. Pretoria : Van Schaik. p. 266-282).

VAN DE VIJVER, F. & LEUNG, K. 1997. Methods and data analysis for cross-cultural research. London : Sage. 185 p.

VAN DYK, G.A.J. 1992. Aanpassingsversteurings : `n vergelykende psigologiese ondersoek. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.) 297 p.

VAN EEDEN, J. 2001. Die tuig skawe en die onnies stres. *Rapport*:4 Nov. p. 27.

VAN LEEUWEN, C. 1999. Perception. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 265-281.)

VAN NIEKERK, G. 1992. The personality inventory for children. Port Elizabeth : UPE. (Mini-dissertation - M.A.) 196 p.

VAN SCHOOR, E. 2003. Die duister wêreld van dwelms. *Konteks*, 14(10):11-14. Okt.

VAN ZYL, J. 1999**a**. Healthy people mean healthy economy. *Personal health management.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]

VAN ZYL, J. 1999**b**. Ontlaai daai stres. *Finansies en tegniek.* 51(42):10, Nov.

VAN ZYL, J. 1999**c**. Oefen vir `n beter brein. *Finansies en tegniek.* 51(42):10, Nov.

VAN ZYL, J. 1999**d**. Stres kan jou doodmaak. *Finansies en tegniek.* 51(42):11, Nov.

VENTER, A.S.L. 1996. Die verband tussen uitbranding en stres by `n groep skoolhoofde. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.) 104 p.

VENTER, E. 2000. Stres, woedehantering en die psigiese en die psigiese en fisieke gesondheid van `n groep akademici. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.A.) 155 p.

VERMAAK, P. 1998. Die bestuur van leerlingstres deur skoolhoofde in sekondêre skole in die Noord-Kaap. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.). 186 p.

VERMEULEN, Z.B. 2001. Die opvoedkundig-sielkundige groepsbegeleiding van die vroeë adolessent met stres binne gesins- en skoolverband in Namibië. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.) 230 p.

VERWYSINGSBYBEL. 1998. Verwysingsbybel 1983-vertaling. Goodwood : Nasionale boekdrukkery. 2400 p.

WALBERG, H.J. & MONK, D.H. 2001 Conclutions and recomendations.(*In* Monk, D.H., Walberg, H.J. & Wang, M.C., *eds*. Improving educational productivity. Greenwich : IAP. p. 231-237.)

WALTON, K.G., SCHNEIDER, R.H., NIDICH, S.I., SALERNO, J.W., NORTSTROM, C.K. & MERZ, C.N.B. 2002. Psychological stress and cardiovascular disease – part 2: effectivenice of the transcedental meditation program in treatment and prevention. *Behavioral medicine*. 28(3):106-123. Fall.

WARDLAW, G.M., & INSEL, P.M. 1996. Perspectives in nutrition. Illinois : McGraw-Hill. 774 p.

WELLS, A. 1999. A cocnative model of generalized anxiety disorder. *Behavior modification*. 23(4):526-556 Oct.

WERTSCH, J.V. 1999. Mediated action. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds*. a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 518-525.)

WHAN, L.D. & THOMAS, A.R. 1997. Australia. Occupational stress. Physiological monitors. Principals. Physchological stress. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 32(1):11, (½p), Jan.

WHITE, A.T. 2000. "My morals has fallen, and it cant get up". *The education digest*. 65(7):61-65. Mar.

WIESINGER, H. 2000. Emotional intelligence at work. The untapped edge for success. San Francisco : Jossey-Bass. 219 p.

WILKINS-CANTER, E.A., EDWARDS, A.T., YOUNG, A.L. RUMANATHAN, H. & MCDOUGLE, K.O. 2000. Preparing novice teachers to handle stress. *Kappa delta pi record.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 36(3);128, (3 p.)

WILLEM, A. 1999. Stress the killer disease. *Management Today.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000].

WILLIAMS, E. 1999. The comfort of strangers : what makes teachers call for help. *The Times Educational Supplement.* (4323):14-15. May.

WILLS, T.A. & HIRKY, A.E. 1996. Coping and substance abuse : a theoretical model and review of the evidence. (in Zeidler, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. p. 279-302.)

WILSON, A. 2000. Teaching teachers to de-stress. *Psychology today.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000] 32(4):18, (1/4 p.)

WISNIEWSKI, L. & GARGIULO, R.M. 1997. Occupational stress and burnout among special educators : a review of the literature. *Journal of special education.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 31(3):325, (22 p.)

WOLVERTON, M., GMELCH, W.H., WOLVERTON, M.L. & SARROS J.C. 1999. Stress in academic leadership : U.S. and Australian department chairs/heads. *The review of higher education.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 22(2):165, (20 p.)

WOODARD, J. 1996. A valium a day. *Alberta report/newsmagazine.* [in EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : http://www-sa.ebsco.com] [Toegangsdatum : 20 Oktober 2000]. 23(14):42, (2 p.)

WOODS, P. 1999. Intensification and stress in teaching. (*In* Vandenberghe, R. & Huberman, A.M., *eds.* Understanding and preventing teacher burnout. Cambridge : Cambridge university press. p. 115-138.)

YATES, J.F. & ESTIN, P. 1999. Dicisionmaking. (*In* Bechtell, W. & Graham, G., *eds.* a Companion to cognitive science. Oxford : Blackwell publishers. p. 186-196.)

ZEICHNER, K.M. 1994. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. (*In* Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S., *eds.* Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice. London : the Farmer Press. p. 9-27.)

ZEIDNER, M.; ENDLER, N.S. 1996. Handbook of coping : Theory, research, applications. New York : Wiley. 728 p.

ZEIDNER, M. & SAKLOFSKE, D. 1996. Adaptive and Maladaptive coping. (*In* Zeidner, M. & Endler, N.S., *eds.* Handbook of coping : theory, research, applications. New York : Wiley. p. 505-531.)

ZINSER, O. 2000. Basic principles of experimental psycology. Johannesburg : Mc Graw Hill. 510 p.

BYLAE A.

LOODSVRAELYS.

- Skrywe aan onderwysers
- Kwalitatiewe vraelys

Tel: 011 660-7506/7
082-851-1081

Posbus 262
Krugersdorp
1740
21 Maart 1998

Geagte kollega

STRES IN DIE ONDERWYS

Ondergetekende is besig met 'n studie oor stres in die onderwys en stel ten doel om haalbare riglyne saam te stel vir opvoeders om met stres te cope.

Dit sal waardeer word indien u meegaande vraelys kan voltooi, toevou en in die houer wat in die kantoor staan, kan plaas.

U terugvoer sal vertroulik hanteer word.

Baie dankie vir u aandag aan hierdie skrywe en byvoorbaat dankie vir u terugvoer.

Onderwysgroete.

_____

J.A. Oberholzer

MOENIE U NAAM OP DIE VORM SKRYF NIE!!!

Indien die spasie op hierdie vorm te min is, gebruik asseblief 'n los vel papier.

A. FAKTORE WAT EK AS STRESVOL/KOMMERWEKKEND BELEEF.

A1. PERSOONLIK:bv. Huislike probleme _____

_____

A2. OMGEWINGSEISE: bv. Misdaad, ekonomiese toestande _____

_____

A3. WERKSOMSTANDIGHEDE: bv. Multikulturele klassituasies, dissipline _____

_____

A4. INTERPERSOONLIKE PROGRESSE: bv. Persoonlikheidskonflik _____

_____

A5. ANDER: bv. Salaris _____

_____

B. EK BELEEF STRES SOOS VOLG.

B1. LIGGAAMLIK:bv. spysverteringsprobleme, hoofpyne _____

_____

B2. GEESTELIK: bv. Moedeloos _____

_____

B3. WERKSDOELTREFFENDHEID: bv. Agterlosige foute _____

_____

B4. SOSIAAL: bv. Swak personeelverhoudinge _____

_____

B5. ANDER: bv. Oorweeg beroepsverandering _____

_____

C. EK VIND DIE VOLGENDE METODES EFFEKTIEF OM MY STRES TE REGULEER:

C1. LIGGAAMLIK:bv. Stap _____

_____

C2. GEESTELIK: bv. Geloofslewe _____

_____

C3. WERKSDOELTREFFENDHEID: bv. Vooruitbeplanning _____

_____

C4. SOSIAAL: bv. Kuierbesoeke _____

_____

C5. ANDER: bv. Streng finansiële begroting _____

_____

D. AANBEVELINGS AAN DIE NAVORSER: _____

_____

Plaas asseblief u voltooide vraelys in die geseëlde houer wat vir hierdie doel in die kantoor geplaas is.

Baie dankie vir u medewerking.

BYLAE B.

KWALITATIEWE TERUGVOER UIT DIE LOODSONDERSOEK.

TERUGVOER VAN RESPONDENTE IN DIE LOODSONDERSOEK.

A. FAKTORE WAT EK AS STRESVOL/KOMMERWEKKEND BELEEF:

A1. PERSOONLIK:

Te min tyd vir gesinslewe.

Te min tyd vir huwelik.

Gebrek aan kwaliteit tyd vir gesin en huwelik.

Gevoel van onvergenoegdheid, moedeloosheid.

Moet telkens eie aggressie onderdruk.

Gebrek aan selfvertroue.

A2. OMGEWINGSEISE:

Afstand na skole.

Besoedelde lug.

Vrees vir kaping.

Vrees vir roof.

Vrees vir huisbraak.

Vrees vir aanranding.

Verkeersknope.

Swak motorbestuurders.

A3. WERKSOMSTANDIGHEDE:

Kinders is visieloos.

Beperkte fondse.

Beperkte hulpmiddels.

Skool vertoon swak.

Toestande van geriewe gaan agteruit.

Verpligte bustoesigdiens deur gevaarlike gebiede.

Aggressie van ouers.

Aggressie van kinders.

Hoof dreig gereeld om te bedank.

Leerling rand onderwyser aan en word vrygespreek.

Leerling vloek onderwyser en word vrygespreek.

In 'n buurskool het 'n leerling onder dieselfde omstandighede as in my skool 'n onderwyser doodgeskied.

A4. INTERPERSOONLIKE PROSSESSE:

Konflik met kollegas.

Konflik met kinders.

Huwelikskonflik.

Gesinsgeweld.

A5. ANDER:

Salaris is onvoldoende om te leef op die vlak wat die skool/gemeenskap van my verwag.

My werk vereis gereeld uitgawes uit my eie sak.

B. STRES WORD SOOS VOLG BELEEF:

B1. LIGGAAMLIK:

Kroniese moegheid.

Spierspasma.

Spierpyne.

Hoofpyn.

Sooibrand.

Maagsweer.

Slegte asem.

Ontlastingprobleme.

Blaasprobleme.

Slaaploos.

Slaap te veel.

Handpalms sweet.

Kan nie stilsit nie.

B2. GEESTELIK:

Onvergenoegd.

Verward.

Twyfel.

Skuldgevoelens.

Gebrek aan selfvertroue.

Voel nutteloos.

Emosioneel.

Onderdrukte woede.

Gebruik van kragwoorde.

B3. WERKSDOELTREFFENDHEID:

Haal nie sperdatums.

Swak voorbereiding.

Geïrriteerdheid met kinders.

Kies kortpaaie.

Omdraaifoute met syfers.

Toenemende afwesigheid van werk.

Daling in eie standaarde.

Konsentrasie probleme..

B4. SOSIAAL:

Sosiale onttrekking.

Lewe selfgesentreerd..

B5. ANDER:

Deeltydse werk as ontvlugting.

Oorweeg werksverandering.

C. DIE VOLGENDE METODES WORD EFFEKTIEF TOEGEPAS OM STRES TE REGULEER:

C1. LIGGAAMLIK:

Wikkel in die werk.

Ontspan die totale liggaam.

Span en ontspan elke spier in die liggaam.

Drink baie koffie.

Klim gereeld baie trappies.

Luister met die totale liggaam om misverstande te voorkom.

Praat met die totale liggaam om begrip te verseker.

Doen gereeld fisiese oefening vir kort periodes.

Doen oog-hand koördinasie-oefeninge.

Let op eie liggaamspostuur – dan voel ek beter.

Doen aerobiese oefeninge.

Doen asemhalingsoefeninge.

Tel gewigte op.

Prikkel gereeld die senuwee-eindpunte onder die voete.

Breinstimulering.

Lag gereeld uit die maag uit.

Eet gesond.

Eet rou groente en vrugte.

Eet rustig.

Geniet alles wat jy eet.

Vermy rooivleis en vet.

Drink baie water.

Gebruik alkohol reg.

Skud oortollige vetjies af.

Eet oormatig.

Pynstillers.

Geslagsgemeenskap.

Inname van vitaminepille.

Ontvang vitamine inspuitings van huisdokter.

Gebruik gereeld alkohol.

Rook.

Sokkiejol/dans.

C2. GEESTELIK:

Probeer positief dink.

Naastediens.

Bad by kerslig.

Gebed.

Meer erns met geloofslewe.

Humor.

Ontvlugting met lees/video's/fliek/klassieke musiek/bulderende musiek.

Breingym.

C3. WERKSDOELTREFFENDHEID:

Beplan werk.

Wees saaklik.

Leef dissipline voor.

Ondersteun sukkelende kollegas.

Pas 'n dissiplinêre stelsel binne riglyne van wetgewing toe.

Benut kinders in werk.

Benut kinders in dissiplinestelsel.

Aanvaar hulp by kollegas.

Verleen hulp aan kollegas.

Leer om nee te sê.

Begrens opdragte.

C4. SOSIAAL:

Personeelfunksies.

Helder teetye op.

Afkondigings in personeelkamer geskied slegs soggens.

Humor onder kollegas.

Ondersteun kollegas se sportspanne.

C5. ANDER:

Vat 'n wegbreek naweek.

D. AANBEVELINGS AAN DIE NAVORSER:

Terugvoer onder hierdie hoof was bedoel vir bestaande indelings of waardering vir die die navorsing wat onderneem word, en sterktewense met die navorsing. Een respondent het slegs hierdie deel voltooi met "Jammer, ek kan u nie help nie – my lewe is volkome in die Here se hande en daarom het ek geen stres nie".

BYLAE C.

EMPIRIESE ONDERSOEK.

- Biografiese vraelys (vrae 2.1 – 2.6)
- COPE (vrae 3.1 3.53)
- Daily Stress Inventory (vrae 4.1 – 4.58)
- Toestemming: deelname aan persoonlike onderhoud (vraag 5)
- Terugvoer: adres besonderhede (vraag 6)

VERTROULIK - CONFIDENTIAL

VIR KANTOORGEBRUIK

1 VRAELYS NOMMER

1 2 3

2 BIOGRAFIESE GEGEWENS / BIOGRAPITICAL DATA

2.1 GESLAG / GENDER

Manlik/ Men ☐ Vroulik/Female ☐ 4

2.2 OUDERDOM / AGE

20 - 30 Jare/Years ☐ 31 - 40 Jare/Years ☐
41 - 50 Jare/Years ☐ 50 Jaar + Jare/Years ☐ 5

2.3 DIENSTYD IN DIE ONDERWYS (JARE) / TIME OF SERVICE IN TEACHING (YEARS)

0 - 5 Jare/Years ☐ 6 - 10 Jare/Years ☐
11 - 20 Jare/Years ☐ 21 - 30 Jare/Years ☐
31 Jare/Years + ☐ 6

2.4 HOOGSTE KWALIFIKASIE / HIGHEST QUALIFICATION

Diploma ☐ B-Graad / B-Degree ☐
Honneursgraad/Honnours Degree ☐ M-Graad / M-Degree ☐
D-Graad / D-Degree ☐ Ander/Other (Spesifiseer/Specify) ☐ 7

2.5 BENOEMING / APPOINTMENT

Permanent ☐ Tydelik ☐ 8

3 COPE (Carver, Scheier & Weintraub, 1989)

Hierdie vraelys is in Engels gestandardiseer en mag nie in Afrikaans vertaal word nie.

We are interested in how people respond when they confront difficult or stressful events in their lives. There are lots of ways to try to deal with stress. This questionairies asks you to indicate what you generally do and feel when you experience stressful events. Obviously, when you are under a lot of stress. There are no right or wrong answers, and responses must be indicated what you do rather than what "most people" do. Indicate how much your reaction are described by each statement from a scale of 1 to 4:

1 = I usually don't do this at all
2 = I usually do this a little bit
3 = I usually do this to a medium amount
4 = I usually do this a lot

3.1	I ask people who have similar experience, what they did	1	2	3	4	9
3.2	I refuse to believe it happened	1	2	3	4	10
3.3	I try to grow as a person as a result of experience	1	2	3	4	11
3.4	I Force myself to wait for the right time to do something	1	2	3	4	12
3.5	I put aside other activities in order to concentrate at this	1	2	3	4	13
3.6	I take additional action to try to get rid of the person	1	2	3	4	14
3.7	I get used to the idea that it happened	1	2	3	4	15
3.8	I talk to someone about how I feel	1	2	3	4	16
3.9	I think about how I may best handle the problem	1	2	3	4	17
3.10	I put my trust in God	1	2	3	4	18
3.11	I sleep more than usual	1	2	3	4	19
3.12	I drink alcohol or take drugs, in order to think about it less	1	2	3	4	20
3.13	I admit to myself that I can't dealt with it, and try quitting	1	2	3	4	21
3.14	I let my feelings out	1	2	3	4	22
3.15	I try to get emotional support from friends or relatives	1	2	3	4	23
3.16	I say to myself: "It isn't real"	1	2	3	4	24
3.17	I try to see it in a different light, to make it seem more positive	1	2	3	4	25
3.18	I make sure not to make matters worse by acting too soon	1	2	3	4	26
3.19	I try hard to prevent other things from interfacing with my efforts at dealing with this	1	2	3	4	27
3.20	I make a plan of action	1	2	3	4	28
3.21	I learn to live with it	1	2	3	4	29
3.22	I try to get advice from someone about what to do	1	2	3	4	30
3.23	I do what has to be done, one step at a time	1	2	3	4	31
3.24	I Pray more than usual	1	2	3	4	32
3.25	I turn to work or other substitute activities to take my mind of things	1	2	3	4	33
3.26	I give up the attempt to get what I want	1	2	3	4	34
3.27	I get upset and let my emotions out	1	2	3	4	35
3.28	I get sympathy and understanding from someone	1	2	3	4	36
3.29	I pretend that it hasn't really happened	1	2	3	4	37
3.30	I look for something good in what is happening	1	2	3	4	38
3.31	I restrain myself from doing anything too quickly	1	2	3	4	39
3.32	I take direct action to get around the problem	1	2	3	4	40
3.33	I accept that this has happened and it can't be changed	1	2	3	4	41
3.34	I talk to someone who could do something concrete about the problem	1	2	3	4	42
3.35	I try to come up with a strategy about what to do	1	2	3	4	43
3.36	I go to movies or watch TV, to think about it less	1	2	3	4	44
3.37	I try to find comfort in my religion	1	2	3	4	45
3.38	I Focus on dealing with the problem	1	2	3	4	46
3.39	I reduce the amount of effort I'm putting into solving the problem	1	2	3	4	47
3.40	I feel a lot more emotional distress and I find myself expressing those feeling a lot	1	2	3	4	48

VIR KANTOORGEBRUIK

3.41	I talk to someone to find out more about the situation	1	2	3	4	49
3.42	I act as though it hasn't happened	1	2	3	4	50
3.43	I learn something from the experience	1	2	3	4	51
3.44	I hold off doing anything about it until the situation permits	1	2	3	4	52
3.45	I concentrate my efforts on doing something about it	1	2	3	4	53
3.46	I keep myself from getting distracted by other thoughts or activities	1	2	3	4	54
3.47	I think hard about what steps to take	1	2	3	4	55
3.48	I accept the reality of the fact that it happened	1	2	3	4	56
3.49	I discuss my feelings with someone	1	2	3	4	57
3.50	I just give up trying to reach my goal	1	2	3	4	58
3.51	I seeks God's help	1	2	3	4	59
3.52	I daydream about thing other than this	1	2	3	4	60
3.53	I get upset, and am really aware of it	1	2	3	4	61

4 DAILY STRESS INVENTORY (DSI) (Brantley & Jones, 1989)

Hierdie vraelys is in Engels gestandardiseer en mag nie in Afrikaans vertaal word nie.

Think about the events of the past 24 hours and then read each item carefully. If that event occurred, rate how stressful it was for you. If this event did not occurred during the past 24 hours, do not make a rating. Should you make an error when rating an item, erase the incorrect rating completely and then enter the correct rating. Use the following scale.

1 = Occurred, but was not stressful
2 = Caused very little stress
3 = Causes a little stress
4 = Caused some stress
5 = Causes much stress
6 = Causes very much stress
7 = Caused me to panic

4.1	Was interrupted while talking	1	2	3	4	5	6	7	62
4.2	Perform poorly due to others	1	2	3	4	5	6	7	63
4.3	Experienced problem with kid(s)	1	2	3	4	5	6	7	64
4.4	Was ignored by others	1	2	3	4	5	6	7	65
4.5	Was forced to socialize	1	2	3	4	5	6	7	66
4.6	Someone broke a promise/appointment	1	2	3	4	5	6	7	67
4.7	Did not hear from someone you expected to hear from	1	2	3	4	5	6	7	68
4.8	Someone borrow something without your permission	1	2	3	4	5	6	7	69
4.9	Argued with spouse, boyfriend, girlfriend etc	1	2	3	4	5	6	7	70
4.10	Argued with another person	1	2	3	4	5	6	7	71
4.11	Experience confrontation with an authority figure	1	2	3	4	5	6	7	72
4.12	Was embarrassed	1	2	3	4	5	6	7	73
4.13	Perform poorly at task	1	2	3	4	5	6	7	74
4.14	Spoke or performed in public	1	2	3	4	5	6	7	75
4.15	Did something you are unskilled at	1	2	3	4	5	6	7	76
4.16	Was unable to complete a task	1	2	3	4	5	6	7	77
4.17	Was late for work/ an appointment	1	2	3	4	5	6	7	78
4.18	Perform poorly at sport/game	1	2	3	4	5	6	7	79
4.19	Was unable to complete all plans for today	1	2	3	4	5	6	7	80
4.20	Was unorganized	1	2	3	4	5	6	7	81
4.21	Failed to understand something	1	2	3	4	5	6	7	82
4.22	Stopped unwanted personal habit (overeating, smoking, nailbitting)	1	2	3	4	5	6	7	83
4.23	"Pet peeve" was violated (someone fails to knock etc.)	1	2	3	4	5	6	7	84
4.24	Thought about the future	1	2	3	4	5	6	7	85
4.25	Heard some bad news	1	2	3	4	5	6	7	86
4.26	Worried about another's problems	1	2	3	4	5	6	7	87
4.27	Thought about unfinished work	1	2	3	4	5	6	7	88
4.28	Was interrupted during task/activity	1	2	3	4	5	6	7	89
4.29	Experience unwanted physical contact (crowded, pushed)	1	2	3	4	5	6	7	90
4.30	Was interrupted during thinking/relaxing	1	2	3	4	5	6	7	91
4.31	Was exposed to upsetting TV show, movie, book	1	2	3	4	5	6	7	92
4.32	Your property was damaged	1	2	3	4	5	6	7	93
4.33	Had a minor accident (broke something, tore clothing)	1	2	3	4	5	6	7	94
4.34	Experienced money trouble	1	2	3	4	5	6	7	95
4.35	Had car trouble	1	2	3	4	5	6	7	96
4.36	Experienced bad weather	1	2	3	4	5	6	7	97
4.37	Had difficulty in traffic	1	2	3	4	5	6	7	98
4.38	Experience unexpected expenses (fines, traffic ticket etc.)	1	2	3	4	5	6	7	99
4.39	Waited longer than you wanted	1	2	3	4	5	6	7	100
4.40	Had your sleep disturbed	1	2	3	4	5	6	7	101
4.41	Was exposes to a feared situation or object	1	2	3	4	5	6	7	102
4.42	Someone spoiled your complete task	1	2	3	4	5	6	7	103
4.43	Was criticized or verbally attracted	1	2	3	4	5	6	7	104
4.44	Dealed with rude waiter, waitress, salesperson etc	1	2	3	4	5	6	7	105
4.45	Was misunderstood	1	2	3	4	5	6	7	106
4.46	Someone "cut" ahead of you in the line	1	2	3	4	5	6	7	107
4.47	Feared illness/pregnancy	1	2	3	4	5	6	7	108
4.48	Misplaced something	1	2	3	4	5	6	7	109
4.49	Hurried to meet deadline	1	2	3	4	5	6	7	110
4.50	Forgot something	1	2	3	4	5	6	7	111

								VIR KANTOORGEBRUIK	
4.51	Store lacked a desired item	1	2	3	4	5	6	7		112
4.52	Competed with someone	1	2	3	4	5	6	7		113
4.53	Experienced illness or physical discomfort	1	2	3	4	5	6	7		114
4.54	Was stared at	1	2	3	4	5	6	7		115
4.55	Ran out of food/personal article	1	2	3	4	5	6	7		116
4.56	Did something that you did not want to do	1	2	3	4	5	6	7		117
4.57	Was concerned over personal appearance	1	2	3	4	5	6	7		118
4.58	Experienced narrow escape from danger	1	2	3	4	5	6	7		119

SNY HIER

VOLTOOIING VAN HIERDIE GEDEELTE IS OPSIONEEL
COMPLETION OF THIS PAGE IS OPTIONAL

5. BEREIDWILLIGHEID TOT VERDERE ONDERHOUDVOERING

Ek, die ondergetekende ..... noemnaam ..... van.....
is bereid om deel te neem aan verdere persoonlike ondervraging deur die navorser met betrekking tot my persoonlike stresbelewenisse asook maniere om daarmee te cope Ek kan telefonies geskakel word by:

Huis .....
Werk .....
Sellulêr .....

Handtekening **Datum**

6 EK VERSOEK DAT DIE OMVATTENDE RESULTATE VAN HIERDIE ONDERSOEK AAN MY VERSOEK WORD

Naam en van: .....

Posadres .....

Geagte medewerker

Baie dankie vir u aandag tot dusvêr aan hierdie opname, wat vir ons almal baie belangrik is. Aangesien die vraelyste annoniem hanteer word het ek geen kontrole oor die terugstuur van voltooide vraelyste nie. Wees asseblief so vriendelik om die vraelys vandag nog te pos in die aangehegte koevert.

Nogmaals baie dankie

.....
J. A. Oberholzer (Jan)

BYLAE D.

KWALITATIEWE VRAELYS.

- Logistiek
- Voorgestelde vraagitems

LOGISTIEK VAN DIE KWALITATIEWE ONDERHOUDSVOERING.

- Respondent se familienaam .....
- Titel en noemnaam ....
- Telefoon nommer .....

Afspraak vir telefoniese onderhoud

- Onmiddelik ..... of later .....
- Datum en tyd ....
- Nommer .....

- Skakel die respondent se nommer op 'n geleë tyd.
- (foon lui)
- Potensiele respondent antwoord en die navorser sê "Goeiedag Meneer, Mevrou, Mejuffrou (naam en van)."
- (gee geleentheid om te reageer)
- "Dit is Jan Oberholzer wat praat. Ek is besig met 'n ondersoek oor stresbelewenis en copevaardighede by departementshoofde. U het onlangs 'n vraelys voltooi en teruggepos waarvoor ek groot waardering het."
- (gee geleentheid om te reageer en reageer op persoon se woorde)
- "U het ook in die vraelys aangedui dat u bereid is om verder deel te neem aan hierdie ondersoek by wyse van verdere ondervraging en onderhoudvoering. Is dit vir u geleë dat ek nou 'n aantal vrae aan u vrae, of kan ons afspreek dat ek u op 'n spesifieke tyd skakel?"
- (Antwoord)
- Indien dit vir die respondent nie geleë was om die vrae te beantwoord nie, word 'n tyd afgespreek wat die navorser die respondent weer sal skakel. Indien dit vir die respondent geleë is, word die vrae telefonies gevrae terwyl die navorser die respondent se antwoorde hardop herhaal vir twee redes. Eerstens om seker te maak by die respondent dat dít die antwoord is wat bedoel was om te gee, en tweedens om die antwoord op die band van 'n mini-kasetopnemer op te neem, vir latere gebruik.

B. STRESBELEWENIS.

Daar is vrae in die Daily Stress Inventory wat ek graag met u wil bespreek. Hoe voel u oor die volgende vraagitems?

4.1 **Was interrupted while talking**_____

4.2 **Perform poorly due to others**_____

4.3 **Experienced problem with kid(s)**_____

4.4 **Was ignored by others**_____

4.5 **Was forced to socialize**_____

4.6 **Someone broke a promise/appointment**_____

4.7 **Did not hear from someone you expected to hear from**_____

4.8 **Someone borrowed something without your permission**_____

4.9 **Argued with spouse, boyfriend, girlfriend etc**_____

4.10 **Argued with another person**_____

4.11 **Experience confrontation with an authority figure**_____

4.12 **Was embarrassed**_____

4.13 **Perform poorly at task**_____

4.14 **Spoke or performed in public**_____

4.15 **Did something you are unskilled at**_____

4.16 **Was unable to complete a task**_____

4.17 **Was late for work/ an appointment**_____

4.18 **Perform poorly at sport/game**_____

4.19 **Was unable to complete all plans for today**_____

4.20 **Was unorganized**_____

4.21 **Failed to understand something**_____

4.22 **Stopped unwanted personal habit (overeating, smoking, nailbitting)**_____

4.23 **"Pet peeve" was violated (someone fails to knock etc.)**_____

4.24 **Thought about the future**_____

4.25 **Heard some bad news**_____

4.26 **Worried about another's problems**_____

4.27 **Thought about unfinished work**_____

4.28 **Was interrupted during task/activity**_____

4.29 **Experience unwanted physical contact (crowded, pushed)**_____

4.30 **Was interrupted during thinking/relaxing**_____

4.31 **Was exposed to upsetting TV show, movie, book**_____

4.32 Your property was damaged_____

4.33 Had a minor accident (broke something, tore clothing)_____

4.34 Experienced money trouble_____

4.35 Had car trouble_____

4.36 Experienced bad weather_____

4.37 Had difficulty in traffic_____

4.38 Experience unexpected expenses (fines, traffic ticket etc.)_____

4.39 Waited longer than you wanted_____

4.40 Had your sleep disturbed_____

4.41 Was exposed to a feared situation or object_____

4.42 Someone spoiled your complete task_____

4.43 Was criticized or verbally attacted_____

4.44 Dealt with rude waiter, waitress, salesperson etc_____

4.45 Was misunderstood_____

4.46 Someone "cut" ahead of you in the line_____

4.47 Feared illness/pregnancy_____

4.48 Misplaced something_____

4.49 Hurried to meet deadline_____

4.50 Forgot something_____

4.51 Store lacked a desired item_____

4.52 Competed with someone_____

4.53 Experienced illness or physical discomfort_____

4.54 Was stared at_____

4.55 Ran out of food/personal article_____

4.56 Did something that you did not want to do_____

4.57 Was concerned over personal appearance_____

4.58 Experienced narrow escape from danger_____

B. COPEVAARDIGHEDE.

Onder die COPE ('n vraelys) se vraagitems is daar ook enkeles waar ek graag u opinie sal wil hoor:

3.1	I ask people who had similar experience, what they did_____
3.2	I refuse to believe it happened_____
3.3	I try to grow as a person as a result of experience_____
3.4	I Force myself to wait for the right time to do something_____
3.5	I put aside other activities in order to concentrate at this_____
3.6	I take additional action to try to get rid of the person_____
3.7	I get used to the idea that it happened_____
3.8	I talk to someone about how I feel_____
3.9	I think about how I may best handle the problem_____
3.10	I put my trust in God_____
3.11	I sleep more than usual_____
3.12	I drink alcohol or take drugs, in order to think about it less_____
3.13	I admit to myself that I can't deal with it, and try quitting_____
3.14	I let my feelings out_____
3.15	I try to get emotional support from friends or relatives_____
3.16	I say to myself: "It isn't real"_____
3.17	I try to see it in a different light, to make it seem more positive_____
3.18	I make sure not to make matters worse by acting too soon_____
3.19	I try hard to prevent other things from interfacing with my efforts at dealing with this_____
3.20	I make a plan of action_____
3.21	I learn to live with it_____
3.22	I try to get advice from someone about what to do_____
3.23	I do what has to be done, one step at a time_____
3.24	I Pray more than usual_____
3.25	I turn to work or other substitute activities to take my mind off things_____
3.26	I give up the attempt to get what I want_____
3.27	I get upset and let my emotions out_____
3.28	I get sympathy and understanding from someone_____
3.29	I pretend that it hasn't really happened_____
3.30	I look for something good in what is happening_____
3.31	I restrain myself from doing anything too quickly_____

3.32 I take direct action to get around the problem_____

3.33 I accept that this has happened and it can't be changed_____

3.34 I talk to someone who could do something concrete about the problem_____

3.35 I try to come up with a strategy about what to do_____

3.36 I go to movies or watch TV, to think about it less_____

3.37 I try to find comfort in my religion_____

3.38 I Focus on dealing with the problem_____

3.39 I reduce the amount of effort I'm putting into solving the problem_____

3.40 I feel a lot more emotional distress and I find myself expressing those feelings a lot_____

3.41 I talk to someone to find out more about the situation_____

3.42 I act as though it hasn't happened_____

3.43 I learn something from the experience_____

3.44 I hold off doing anything about it until the situation permits_____

3.45 I concentrate my efforts on doing something about it_____

3.46 I keep myself from getting distracted by other thoughts or activities_____

3.47 I think hard about what steps to take_____

3.48 I accept the reality of the fact that it happened_____

3.49 I discuss my feelings with someone_____

3.50 I just give up trying to reach my goal_____

3.51 I seeks God's help_____

3.52 I daydream about things other than this_____

3.53 I get upset, and am really aware of it_____

C. ONDERWYSERONDERSTEUNING.

Die navorsing waarmee u my nou help stel ten doel om 'n ondersteuningsprogram vir opvoeders te ontwikkel. Ek het waardering vir die tyd wat u reeds afgestaan het, maar wil asseblief nog enkele vrae vra. U moet asseblief antwoord wat op die oomblik op u gemoed lê. **Eerste vraag: Noem vier sake waarvoor u die bangste is.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tweede vraag: Noem vier dinge waaroor u as persoon leiding vra:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Derde vraag: Die navorsing het uitgewys dat 'n mens se lewensstyl verband hou met sy vermoë om met stres te cope. Ek gaan nou 'n paar sake noem waaroor u moet kies tussen

Dis onder beheer.

Dit verdien my eie aandag.

Ek benodig leiding.

Ek gaan elke komponent van lewensstyl noem en dan die drie opsies herhaal:

Item	**Standpunt**		
	Dis onder beheer	Verdien eie aandag	Benodig leiding
Godsdienstige verdieping			
Selfkennis			
Selfbemagtiging			
Besluitneming			
Positiewe denke			
Humor			
Dieet			
Neurologiese oefeninge			
Fisiologiese oefeninge			
Kreatiwiteit			

Laaste vraag: Navorsing het ook uitgewys dat die bestuur van jou hulpbronne verband hou met jou vermoë om met stres te cope. Ook hier gaan ek 'n paar sake noem waarvan u moet kies tussen

Dis onder beheer.

Dit verdien my eie aandag.

Ek benodig leiding.

Item	**Standpunt**		
	Dis onder beheer	Verdien eie aandag	Benodig leiding
Eie vermoëns			
Tyd			
Kollegas			
Liggaam			
Fisiese geriewe			
Navorsing en profesionele hulp			
Seminare/Simposia			
Groepsdinamika			
Regulasies			
Ondersteuningshulpprogramme			

D. AFSLUITING VAN DIE ONDERHOUD.

My vrae is klaar en ek waardeer u samewerking. Indien u nog sake het om te noem, luister ek graag.

.....

.....

Nogmaals baie dankie vir u tyd en gesindheid.

(Gee geleentheid vir reaksie).

Mooi dag vir u.

(Gee geleentheid vir reaksie).

Totsiens.

BYLAE E.

LOGISTIEK MET EMPIRIESE ONDERSOEK.

- Aansoek by Gauteng Onderwysdepartement (E1)
- Toestemming tot ondersoek (E2)
- Skrywe aan skoolhoofde (E3)
- Skrywe aan departementshoofde (E4)
- Herinneringskennisgewing (E5)

BYLAE E1.

Telefoonnommers:
Huis (012) 329 2998
Werk (012) 322 8885
Sellulêr 082 851 1081

Jan Oberholzer
Posbus 2368
PRETORIA
0001
16 Oktober 2003

Die Direkteur Tshwane Suid Streek
Gauteng Departement van Onderwys

Per hand aan mnr. Timothy Makofane,

Geagte mnr. Makofane

ONDERSOEK NA STRESBELEWENISSE ASOOK *COPE*-VAARDIGHEDE BY DEPARTEMENTSHOOFDE MET DIE OOG OP RIGLYNE VIR ONDERSTEUNINGSHULPPROGRAMME

Aangeheg vind asseblief skrywes wat ondergetekende beoog om te rig aan die hoërskole in u streek, vir u aandag.

Dit sal hoog op prys gestel word indien u toestemming kan verleen tot die beoogde ondersoek.

Baie dankie vir u aandag aan hierdie skrywe.

Agtend

J.A. Oberholzer.

UMnyango WezeMfundo
Department of Education

Lefapha la Thuto
Departement van Onderwys

Date:	**28 April 2004**
Name of Researcher:	**Oberholzer Jan A.**
Address of Researcher:	**168 Van Soelenstraat**
	Rietandale
	Pretoria, 0084
Telephone Number:	**(012) 3228885**
Fax Number:	**(012) 3225787**
Research Topic:	**Die Belewers van Stres en die Gebruikmaking van Copingvaardighede deur Departementshoefde van Skole Riglyne vir Ondersteuning**
Number and type of schools:	**All Secondary Schools**
District/s/HO	**Tshwane South**

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

Permission has been granted to proceed with the above study subject to the conditions listed below being met, and may be withdrawn should any of these conditions be flouted:

1. ***The District/Head Office Senior Manager/s concerned must be presented with a copy of this letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.***
2. ***The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.***
3. ***A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.***

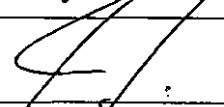
4. *A letter / document that outlines the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.*
5. *The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GDE officials, principals, chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalised in any way.*
6. *Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Senior Manager (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.*
7. *Research may only commence from the second week of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year.*
8. *Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GDE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.*
9. *It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.*
10. *The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationery, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.*
11. *The names of the GDE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.*
12. *On completion of the study the researcher must supply the Senior Manager: Strategic Policy Development, Management & Research Coordination with one Hard Cover bound and one Ring bound copy of the final, approved research report. The researcher would also provide the said manager with an electronic copy of the research abstract/summary and/or annotation.*
13. *The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GDE officials and the schools concerned.*
14. *Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Senior Manager concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.*

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards

pp. Nomvula Ubisi

MZWANDILE KIBI
DIVISIONAL MANAGER: OFSTED

The contents of this letter has been read and understood by the researcher.	
Signature of Researcher:	
Date:	26/5/04

Telefoonnommers:
Huis (012) 329 2998
Werk (012) 322 8885
Sellulêr 082 851 1081

Jan Oberholzer
Posbus 2368
PRETORIA
0001
16 Oktober 2003

Me D Magardie
Eersterust Sekondêr
Posbus 41001
Eersterust 0022

Geagte me Magardi

OPNAME OOR ONDERWYSSTRES

Ondergetekende is tans in 'n gevorderde stadium met 'n doktorale studie van die Noord-Wes Universiteit (Potchefstroom kampus) oor die titel:
Die belewing van stres en die gebruik van cope-vaardighede deur departementshoofde van skole: riglyne vir ondersteuning.

In die empiriese ondersoek is twee gestandaardiseerde vraelyste naamlik *The Daily Stress Inventory* en *Cope* gebruik tesame met enkele biografiese inligting. Die doel van die vraelyste is om die verskillende elemente van stres en *cope* by spesifieke opvoeders

- met mekaar te vergelyk;
- te vergelyk met die nuutste teoretiese benaderings oor dié sake, en
- saam te snoer in riglyne vir 'n ondersteuningshulpprogram.

Soortgelyke ondersteuningshulpproggramme is reeds doelspesifiek ontwikkel vir opvoeders in Engeland, Hong Kong en die VSA en word in die onderwysstelsel in die algemeen met groot voordeel toegepas.

Hiermee versoek ek u vriendelik om die vier vraelyste aangeheg (in geadresseerde koeverte) aan u departementshoofde te oorhandig met die versoek dat hulle **dit onmiddelik voltooi, en terug pos.**

Die nodige toestemming van die plaaslike streekshoof om hierdie opname te doen, gaan hiermee saam.

Baie dankie dat ek die vrymoedigheid kon hê om u te nader in hierdie verband.

Onderwysgroete.

J.A. Oberholzer.

Telefoon nommers:
Huis (012) 329 2998
Werk (012) 322 8885
Sellulêr 082 851 1081

Jan Oberholzer
Posbus 2368
PRETORIA
0001
26 Mei 2003

AAN DEPARTEMENTSHOOFDE VERBONDE AAN SEKONDERE SKOLE

Geagte medewerker

ONDERSOEK NA STRESBELEWENISSE ASOOK COPE- VAARDIGHEDE BY DEPARTEMENTSHOOFDE MET DIE OOG OP RIGLYNE VIR ONDERSTEUNINGSHULPPROGRAMME

Meegaande vraelys vorm deel van 'n doktorale studie aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelikke Hoër Onderwys met die oog op ondersteuningshulpprogramme. Ondergetekende is tans op 'n vêr gevoderde stadium van navorsing met betrekking tot bogemelde onderwerp, wat veral vanuit die onderwys bevestig dat stres aan die orde van die dag is. Ons leef in 'n snel veranderende tyd en omstandighede wat vir die meeste mense stres skep. Daarbenewens word die mens voortdurend onder druk geplaas om al hoe meer in al hoe minder tyd te verrig. Navorsing dui onomwonde daarop dat departemenstshoofde van skole in die RSA gebuk gaan onder hierdie probleem.

Reeds 'n dekade gelede het wyle prof. J.L.Marais van die PU vir CHO gewaarsku dat stres in die RSA-onderwys 'n beroepsgevaar is. *U kan deur hierdie vraelys volledig en eerlik te voltooi 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van 'n ondersteuningshulpprogram wat daarop gerig is om alle partye in die RSA-onderwys te laat deel in die genoegdoening waarvoor ons onderwys gekies het as loopbaan.* Die feit dat ondersteuningsprogramme in Engeland, Hong-Kong en die VSA reeds goeie vrugte afwerp, versterk ons motivering dat 'n soortgelyke program vir plaaslike en eietydse omstandighede haalbaar is. Voorlopige bevindinge uit hierdie studie dui daarop dat 'n verskeidenheid effektiewe strategieë vir streshantering en die bevordering van welstand van skole se bestuurspersoneel bestaan , maar wat nie noodwendig toegepas word nie.

Ter wille van tyd en praktiese hantering, maar ook ter wille van kostes, is die getal respondente in hierdie opname beperk deur slegs die departementshoofde van skole, verbonde aan die Tswane Suid streek, te nader. Daarom is dit uiters belangrik dat soveel as moontlik vraelyste teruggestuur word.

Omdat vrae geneem is uit gestandardiseerde vraelyste wat deeglik getoets is vir geldigheid en betroubaarheid, is die vrae gestel in die taal waarin die vraag ontwikkel is, en word u begrip gevra vir die feit dat die vrae nie van Engels na Afrikaans vertaal is nie.

Baie dankie vir u aandag en tyd aan hierdie skrywe, en byvoorbaat dankie vir u voltooiing van die aangehegte vraelys.

Onderwysgroete.

Jan Oberholzer

REMINDER

to

All Heads Of Secondary Schools

Tswane South

I recently distributed questionnaires to Tswane South School's head of Departments to be completed and send back. Because we are dealing with the information confidential and anonymously, we have no control over the return of questionnaires.

Will you please remind your staff upon this matter?

Yours sincerely

J.A. (Jan) Oberholzer.

BYLAE F.

DATAVASLEGGING
VIR
EMPIRIESE ONDERSOEK.

skool	no	geslag	ouderdom	diensjare	kwal	pos	taal	V3_1	V3_2	V3_3	V3_4	V3_5	V3_6	V3_7	V3_8	V3_9	V3_10	V3_11	V3_12	V3_13	V3_14	V3_15	V3_16	V3_17	V3_18	V3_1
2	1	2	2	3	2	1	2	4	1	4	1	2	1	4	3	4	2	1	1	1	3	3	1	3	2	
2	2	2	2	2	1	1	2	3	2	4	3	3	2	3	3	3	4	1	1	2	3	4	2	3	3	
2	3	2	1	2	2	1	1	4	1	4	1	4	2	4	4	4	4	3	1	1	4	4	1	2	4	
2	4	2	2	2	1	1	2	3	1	4	3	3	1	2	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	
2	5	2	1	2	1	1	2	2	1	3	3	3	2	2	3	3	3	4	1	2	3	4	2	2	2	
3	6	2	2	2	1	1	1	2	1	4	3	3	1	2	2	4	4	2	1	1	2	2	1	1	3	
1	7	2	1	2	1	1	1	3	1	4	3	1	1	2	4	4	4	1	1	1	3	4	1	2	3	
1	8	2	2	2	1	2	1	3	2	4	3	4	1	3	4	4	4	2	1	1	3	3	1	2	2	
1	9	2	2	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	1	1	3	3	2	3	
1	10	1	2	3	1	1	1	2	1	4	3	3	4	3	4	4	4	1	1	1	2	2	1	1	1	
1	11	1	2	3	2	1	1	2	1	3	2	1	1	3	3	3	4	2	1	1	3	2	1	2	3	
1	12	1	2	3	1	1	1	2	1	3	3	3	2	4	4	4	4	4	2	1	3	3	1	3	4	
3	13	2	2	3	1	1	1	3	2	4	3	2	2	3	3	4	4	1	1	1	3	2	1	3	3	
3	14	2	2	3	1	1	1	2	2	4	3	1	1	3	3	4	4	1	1	1	4	4	2	2	3	
3	15	2	2	3	2	1	1	1	1	3	2	3	3	3	1	3	3	1	1	2	2	1	1	3	3	
3	16	2	2	3	1	1	1	3	2	3	3	4	2	3	3	4	4	4	1	1	3	3	2	3	2	
3	17	1	1	2	2	1	1	3	2	4	3	1	2	4	4	4	4	2	1	1	3	4	1	4	4	
3	18	2	1	2	2	1	1	3	1	3	2	3	2	4	4	4	3	1	1	1	4	4	1	3	3	
3	19	2	2	1	2	1	1	3	1	3	3	3	1	4	4	4	3	1	1	1	4	4	1	3	2	
3	20	1	1	2	1	1	1	2	1	3	3	2	4	2	3	3	4	2	1	2	3	3	2	2	2	
3	21	2	2	3	2	1	1	1	2	1	3	3	2	1	2	3	3	1	1	1	2	3	1	2	3	
3	22	2	2	3	1	1	1	2	1	4	3	4	1	2	3	4	4	1	1	1	2	2	1	3	3	
3	23	2	1	3		1	1	1	4	1	2	2	2	3	1	1	1	3	4	3	2	2	3	3	2	
3	24	1	2	3	2	1	1	2	1	4	3	2	1	3	4	4	4	1	1	1	3	3	1	3	2	
3	25	2	2	3	1	1	1	3	2	4	3	3	2	3	3	4	4	2	1	2	1	3	2	4	4	
3	26	2	2	2	2	1	1	3	2	2	3	2	1	3	3	3	4	4	4	2	3	3	2	2	2	
3	27	2	2	3	1	1	1	4	1	4	2	2	1	3		4	4	1	1	1	3	3	1	3	3	
3	28	2	2	3	1	1	1	2	2	3	2	3	2	2	2	3	4	3	1	1	2	2	1	3	3	
3	29	2	2	3	1	1	3	2	1	3	2	1	1	3	2	4	4	1	1	2	1	2	1	2	3	
3	30	1	1	2	1	1	1	2	1	4	3	3	2	2	1	4	2	2	1	1	1	1	1	3	3	
3	31	2	2	3	1	1	1	3	1	4	3	2	3	2	4	3	3	1	1	3	4	2	1	3	2	
3	32	2	2	2	2	1	1	3	2	4	3	3	1	3	3	3	3	2	1	1	2	3	2	3	3	
3	33	2	1	2	2	1	1	1	1	4	4	4	1	1	1	4	4	2	1	1	4	4	1	4	4	
3	34	2	2	3	2	1	1	3	2	4	3	3	2	4	4	4	4	2	1	1	3	3	1	3	1	
3	35	2	2	2	1	1	1	4	4			3	3	4	4	4	4	3	1	4	1	2	2	3	3	
3	36	1	1	2	1	2	1	3	2	3	2	2	2	1	3	3	3	2	1	1	3	4	2	3	3	
3	37	1	1	2	1	1	1	2	1	3	4	3	1	3	2	4	4	1	1	2	2	3	1	2	4	
3	38	2	1	2	2	1	1	2	3	3	3	4	2	1	2	4	3	1	1	1	2	2	1	3	4	
3	39	2	2	3	1	1	1	3	1	4	3	4	1	2	4	4	4	1	1	1	3	4	1	3	4	
3	40	1	2	2	1	1	1	3	1	3	3	3	2	3	3	4	4	2	1	1	2	2	1	3	3	
3	41	2	2	2	1	1	1	3	1	4	3	3	2	4	3	4	4	2	1	1	3	4	1	3	3	
3	42	1	2	2	2	1	1	3	1	2	3	3	2	3	3	4	3	1	1	4	3	1	1	3	2	
3	43	2	2	3	1	1	1		1	4	4	3	1	3	4	4	4	2	1	4	3	3	2	4	3	
3	44	2	2	3	2	1	1	3	3	4	4	4	1	1	3	4	4	2	1	3	2	2	3	3	3	
3	45	2	2	2	1	1	1	4	1	4	3	3	2	3	4	4	4	1	1	1	4	3	1	3	2	
3	46	1	1	2	1	1	1	3	1	3	2	4	2	4	3	3	2	2	1	1	2	3	1	2	2	
3	47	2	2	3	2	1	1	4	1	4	2	2	1	1	3	4	4	1	1	3	2	2	1	4	3	
3	48	2	2	2	2	1	1	4	3	4	2	3	1	3	3	3	4	2	1	1	3	3	2	3	3	
3	49	2	2	3	2	1	1	3	1	3	2	4	3	1	3	3	4	2	1	1	2	2	1	3	2	
3	50	1	2	2	2	1	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	4	3	1	1	2	1	1	2	2	
3	51	2	2	3	1	1	1	3	2	2	4	4	1	3	3	4	3	1	1	1	4	4	2	3	4	
4	52	1	2	3	1	1	2	4	1	4	2	3	3	2	4	4	4	1	1	1	2	3	1	4	4	
4	53	2	2	2	1	1	2	3	1	4	2	3	1	2	3	3	2	1	1	1	3	3	1	2	2	
4	54	1	2	3	1	1	3	3	1	2	3	2	3	1	3	4	2	2	1	2	4	4	1	2	3	
4	55	2	1	2	1	1	2	3	1	4	2	2		3	2	4	4	1	1	2	2	2	1	3	3	
4	56	1	2	1	1	1	1	4	1	3	3	3	1	2	3	3	4	3	1	2	2	3	1	3	3	
4	57	2	2	3	2	1	1	2	1	4	2	2	2	4	1	4	4	4	1	1	2	2	1	4	4	
4	58	1	1	2	2	1	1	2	1	3	1	3	1	3	1	4	4	1	1	1	1	2	1	1	2	
4	59	1	1	1	2	1	2	2	1	3	3	4	2	3	4	3	3	1	1	1	2	2	1	2	3	
4	60	2	2	3	2	1	1	1	1	4	1	1	1	4	2	4	4	1	1	1	1	1	1	4	4	
4	61	2	2	2	1	1	1	3	1	3	3	2	1	3	3	4	4	1	1	1	1	3	1	3	1	
4	62	1	1	2	1	1	1	3	1	4	4	1	2	1	4	4	4	4	1	1	1	2	1	4	3	
4	63	2	2	3	2	1	3	1	1	3	2	2	1	3	4	4	3	4	1	3	2	4	2	3	4	
4	64	2	2	3	1	1	1	1	1	4	3	3	1	4	2	4	4	1	1	1	3	1	1	2	2	
4	66	1	1	1	2	2	3	4	1	4	4	1	4	4	1	4	4	4	1	1	4	4	1	4	4	
4	67	1	2	3	1	1	3	3	1	2	3	1	1	4	4	4	1	1	2	1	2	4	1	2	4	
4	68	2	2	3	1	1	2	4	2	4	2	3	1	2	4	4	4	2	1	2	2	4	1	3	2	
4	69	1	2	2	1	1	2	4	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	
4	70	2	2	2	1	1	2	2	1	4	3	1	1	2	3	4	4	1	1	1	1	4	1	4	3	
4	71	1	1	2	2	1	1	2	1	3	3	4	1	2	4	3	2	1	2	1	3	4	1	2	2	
4	72	2	1	2	1	1	1	3	3	4	3	3	2	3	3	4	4	2	1	1	3	3	1	3	3	
4	73	2	1	2	2	2	1	3	1	4	2	4	1	2	4	4	4	1	1	1	2	4	1	4	4	
4	74	2	1	2	1	1	1	2	4	1	3	4	3	3	3	1	1	2	4	4	2	3	4	2	3	
4	75	2	1	2	2	1	3	3	3	4	4	3	1	4	4	4	4	3	1	2	4	4	1	4	4	
4	76	1	2	2	1	1	1	3	2	4	4	2	1	3	2	4	4	1	1	1	1	2	2	4	3	
4	77	2	2	2	2	1	2	3	1	4	3	2	2	1	3	4	3	1	1	2	3	3	1	3	3	
4	78	1	1	2	1	1	2	3	4	3	3	2	3	3	3	3	2	3	4	1	2	2	1	2	3	
4	79	1	2	3	2	1	1	2	1	3	1	1	4	4	4	4		1	1	3	4	1	3	2	1	
4	80	2		3	1	1	2	3	1	3	3	3	2	3	4	3	2	4	1	3	3	3	1	3	3	
4	81	2	2	2	1	1	2	3	1	4	3	3	1	4	4	4	4	2	2	4	2	4	2	3	4	
4	82	1	2	3	1	1	3	4	3	4	3	3	2	4	4	4	4	1		1	1		3	3	3	
4	83	1	2	3	2	1	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	3	
4	84	1	2	3	1	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	1	4	4	1	4	4	
4	85	2	2	3	1	1	2	2	1	3	3	4	4	3	2	4	4	1	1	1	1	2	1	3	3	
4	86	1	2	3	1	1	3	2	2	4	4	4	4	4	2	4	3	1	1	3	3	3	2	3	3	
4	87	1	2	3	1	1	1	2	2	3	2	3	2	1	4	2	1	4	2	2	2	3	3	2	1	
4	88	1	2	1	2	1	3	2	3	4	4	3	1	3	4	3	4	1	1	3	3	3	2	3	4	
4	89	1	2	3	2	1	2	1	3	3	1	1	1	2	3	3	2	1	1	1	4	1	1	1	3	
4	90	2	2	3	2	1	2	3	3	4	4	3	3	3	4	3	4	2	1	3	3	3	3	3	4	
4	91	1	2	2	2	1	3	3	3	3	3	3	2	2	4	4	2	2	1	3	3	3	2	2	3	
4	92	2	2	2	2	1	3	3	1	4	3	2	3	4	4	4	4	2	1	1	3	4	1	4	4	

V3_20	V3_21	V3_22	V3_23	V3_24	V3_25	V3_26	V3_27	V3_28	V3_29	V3_30	V3_31	V3_32	V3_33	V3_34	V3_35	V3_36	V3_37	V3_38	V3_39	V3_40	V3_41	V3_42	V3_43	V
3	3	3	4	2	4	1	3	3	1	3	2	2	3	2	3	1	2	2	2	2	3	1	4	
3	3	4	3	1	3	2	4	3	2	3	2	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3	
4	2	3	4	3	3	2	3	4	1	4	4	3	2	4	4	1	4	3	1	3	4	1	4	
3	3	3	4	3	2	2	2	2	1	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	1	3	
3	3	3	2	3	3	2	3	3	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	4	2	3	
3	2	2	4	4	2	1	1	1	1	3	3	3	3	2	3	2	3	4	2	2	2	1	3	
4	2	4	4	4	2	1	3	1	1	3	2	3	3	3	4	1	3	4	3	4	3	1	4	
3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2	2	3	3	2	3	1	3	3	3	4	3	1	3	
3	3	3	4	3	4	1	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	2	2	2	4	
4	1	2	4	4	4	2	3	1	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	3	3	2	3	3	
3	4	3	3	3	4	2	3	2	1	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	2	2	1	3	
4	3	4	4	4	4	2	3	2	1	3	3	3	4	4	3	3	4	3	1	4	4	3	3	
4	2	3	3	2	1	2	3	1	1	3	3	3	2	3	3	1	2	3	2	2	3	1	4	
4	4	3	3	4	4	3	2	3	2	4	2	3	3	3	3	1	4	4	3	3	3	1	4	
3	4	2	4	3	3	1	2	1	1	3	2	3	4	2	4	1	3	4	1	1	3	1	4	
3	3	4	4	4	2	3	3	2	1	3	2	3	4	3	3	2	4	3	2	2	3	2	4	
4	4	3	4	4	3	2	2	3	1	3	3	4	3	3	4	2	3	3	1	2	3	2	4	
4	1	3	3	3	1	1	2	3	1	3	2	1	2	4	4	1	3	3	1	3	3	1	3	
3	3	3	3	4	2	2	4	4	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	
3	2	4	4	4	1	2	4	2	2	2	3	3	2	4	3	2	4	4	3	3	3	2	3	
3	2	2	3	3	4	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	
4	3	3	4	3	4	3	2	3	1	3	3	3	3	2	4	2	4	4	3	2	3	1	4	
1	2	1	2	2	2	2	3	2	4	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	4	3	
4	3	3	3	4	3	3	3	2	1	3	2	2	3	3	3	2	4	3	2	3	3	1	3	
3	3	3	4	4	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	2	3	2	4	
4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	2	3	
3	3	4	2	4	3	1	3	3	1	4	2	2	3	4	3	2	4	3	2	3	4	1	4	
3	3	2	3	4	4	2	2	1	1	3	2	2	3	2	3	2	4	3	2	2	2	1	3	
4	3	2	3	3	2	4	1	2	2	3	4	2	2	1	3	2	3	1	3	1	1	2	3	
4	2	3	2	1	2	1	1	1	1	3	3	3	1	2	3	1	1	3	2	1	3	1	3	
3	3	3	3	2	3	2	4	1	1	4	3	4	3	3	4	1	2	4	3	3	3	1	4	
3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	4	3	2	2	3	2	3	
4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	4	
4	3	3	4	4	3	1	4	3	1	4	2	4	4	3	4	1	3	4	4	2	4	1	4	
1	4	3	1	4	4	4	2	4	3			4	4	4	1	1	4	3		4	4	4	4	
4	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	4	2	3	4	2	4	3	2	3	
3	3	3	3	4	3	2	2	1	1	3	3	3	3	3	4	2	3	3	2	3	3	1	4	
2	3	3	4	1	2	3	1	1	1	3	4	1	1	3	3	2	1	2	1	1	2	1	3	
4	3	4	4	4	4	1	2	3	1	4	4	1	2	4	4	2	4	4	4	4	4	1	4	
4	3	3	3	4	2	2	2	2	1	3	3	2	3	3	4	1	3	3	2	3	3	1	3	
4	4	3	3	3	3	2	4	4	1	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	1	4	
3	2	4	3	4	3	1	1	1	4	1	1	3	3	1	2	1	3	3	1	4	2	1	4	
4	4	3	3	3	3	1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	1	3	
4	4	4	4	3	3	4	2	3	2	3	2	3	3	4	3	1	2	3	3	4	3	3	4	
4	3	3	4	4	4	3	2	2	1	3	3	4	3	4	3	3	4	4	2	3	4	1	3	
3	3	3	3	3	3	1	2	3	1	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	1	3	
4	3	4	3	1	3	2	2	2	1	3	3	4	2	4	4	1	1	4	1	2	4	1	3	
3	2	3	4	1	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	1	3	3	2	3	2	3	
3	3	2	3	4	2	1	1	2	1	3	3	3	2	2	3	2	4	3	1	2	2	1	3	
3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2	3	2	2	3	1	3	2	2	3	2	1	3	
4	2	3	4	3	2	2	4	4	2	3	4	4	1	4	4	2	3	4	4	4	4	2	3	
4	2	3	4	2	2	1	2	4	1	2	4	3	3	4	4	2	4	4	3	4	4	1	4	
3	2	3	3	2	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	2	3	1	4	3	1	4	
3	1	2	3	2	4	3	3	2	1	3	3	2	1	2	3	2	2	3	3	4	2	1	3	
3	3	3	3	4	4	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	
2	2	3	3	4	3	2	1	2	2	3	3	2	3	3	2	1	4	3	2	1	3	2	4	
4	2	4	4	4	2	1	1	2	1	3	4	3	2	2	4	3	4	4	3	4	2	1	4	
3	3	3	4	4	2	1	1	2	2	1	3	4	3	3	3	2	3	3	1	1	2	1	3	
2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	3	3	1	3	
4	4	1	4	4	1	1	1	1	1	3	4	1	3	1	4	1	3	4	1	4	1	1	4	
4	1	4	4	4	4	2	1	2	1	3	2	1	2	4	4	1	4	4	1	1	4	1	4	
4	3	4	4	2	1	1	1	2	3	4	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	3	1	4	
2	4	4	4	2	1	1	2	2	1	3	4	1	2	4	2	1	1	2	4	2	4	2	3	
4	4	4	4	3	4	1	4	4	1	4	3	4	2	2	4	4	3	4	1	4	1	1	4	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	
3	3	4	3	1	2	1	1	1	1	2	3	2	3	3	4	1	1	3	3	2	4	1	2	
3	2	4	4	4	3	2	3	3	1	2	2	3	2	4	4	4	4	3	2	3	4	1	3	
2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	
2	4	3	3	4	2	3	1	2	1	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	2	3	1	1	4
2	3	4	3	2	2	1	3	4	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	4	4	1	2
2	4	3	4	4	4	2	3	3	1	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	2	4	
4	2	4	3	4	1	1	2	4	1	3	2	3	4	4	4	1	4	4	1	2	4	1	4	
2	3	2	2	1	2	3	3	2	4	3	2	4	2	2	2	4	1	2	3	3	2	4	2	
3	4	3	4	4	4	4	1	2	1	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	2	2	3	4	
4	4	3	4	2	1	1	1	3	1	4	3	4	3	2	4	2	3	4	3	2	2	4	4	
3	2	3	3	3	2	3	2	2	1	2	3	2	1	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3	
3	2	2	3	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	3	3	3	1	2	3	3	3	1	3	
3	4	4	4	4	4	2	2	4	1	2	2	4	3	4	3	1	4	4	2	2	4	1	4	
3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	
4	1	4	4	3	2	1	2	3	1	3	3	4	4	4	3	3	4	2	2	4	2	4	4	
3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4	2	4	
4	1	4	4	4	3	3	2	4	4	3	1	3	2	4	4	2	3	4	3	4	3	4	4	
4	4	4	4	4	1	1	3	2	1	4	2	4	4	4	4	1	4	4	2	4	4	1	4	
4	3	1	3	4	3	1	1	1	1	3	4	4	3	2	4	1	3	4	1	3	2	1	3	
3	2	3	2	1	1	3	1	1	3	2	2	4	4	3	3	2	1	3	3	1	3	2	3	
2	3	2	3	1	4	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	4	2	3	2	4	2	2	3
4	4	3	4	4	3	3	3	1	3	1	1	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	4	
1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2	2	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	
4	2	3	4	4	3	4	2	2	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	2	3	4	3	4	
3	4	4	3	2	4	2	3	2	2	2	3	2	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	
3	4	3	4	4	4	1	3	3	1	4	2	2	3	3	3	2	4	3	2	3	3	3	4	

V3_45	V3_46	V3_47	V3_48	V3_49	V3_50	V3_51	V3_52	V3_53	V4_1	V4_2	V4_3	V4_4	V4_5	V4_6	V4_7	V4_8	V4_9	V4_10	V4_11	V4_12	V4_13	V4_14	V4_15	V4_16	V4_1
2	2	3	3	3	1	2	1	2					3							4	3				
3	2	3	3	3	3	4	2	3	2			4													
4	4	4	3	4	1	4	1	2	2	1	2			4	7	7	7	7	1			1	1		
3	2	3	3	3	2	3	2	1	1		1									1					
3	3	3	3	3	1	3	2	3	3				5				5			3		5			
4	3	4	4	2	2	4	1	4	2	2	1	2	3	2	1	4	1	1	2	2	1	3	3	3	
3	3	4	3	4	1	4	3	3	1	4	2	1						4				4	3		
3	1	3	3	4	1	3	1	4																	
3	4	4	4	4	1	4	3	3	6	6	6	6	5	5	6	5	5	5	5	5	5	6	6	3	
3	3	4	4	3	1	4	4	4	5	4	6	6	5				5	5	6	5	3	4	4	4	
3	1	2	3	2	1	4	1	2			5		1	3	3	4		5					3		
3	2	4	4	4	2	4	2	3	3	4	6	3	1	4	1	3	6	6	6	3	6	5	4	6	
3	3	3	3	3	1	3	1	3	2					4	4	3	4								
3	1	3	3	3	1	4	2	3	1	5				5		7						1		4	
3	3	3	4	1	1	3	1	2	5		2		2									1			
3	3	3	3	3	4	4	1	2	5	3	2	4	3	6	3	6	1	5	6	6	6	1	6	6	
4	3	3	3	4	1	4	2	2	2			4					5					1			
3	3	4	3	4	1	3	1	3	3	5	3	5	3	6		2		4	4				4		
3	2	3	4	4	3	3	1	3	3	4	4									4				4	
4	3	4	3	3	2	4	3	3	2		6	5		5	4			4				3		6	
2	3	2	3	2	2	3	2	2														3		4	
3	3	4	3	3	1	4	2	3	3				3												
2	2	2	2	1	4	3	4	1	3		4		4		2	4									
3	2	3	3	3	1	4	1	3	1		4				1			2				1	1		
3	3	3	3	3	1	3	2	2																	
3	3	3	3	3	2	4	2	3	2	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	5	5	5	5	5
3	3	4	3	4	1	4	1	2	2		4	3				5				3		4	4	4	
3	2	3	3	2	1	4	1	2	1	1	1	2	1	4	2	4	4	3	3	4	1	1	3	3	5
2	1	3	3	1	3	4	3	2	2	2		3							2		2	1		3	
3	2	3	3	1	1	1	1	2	2	5	4	5	6	3	4	5	3	4	4	2	5	6	4	3	5
3	3	3	4	4	1	2	1	3	4	4	3	2	2	2	3	2	2	2	3	4	4	1	2	4	1
3	2	3	3	3	2	3	2	2																5	
4	4	4	4	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1
4	4	4	4	3	4	4	2	3	1	2	1	4	1	3	5	3	6	6	6	5	6	1	3	4	5
4	4	4	3	4	3	4	4	4	1	1	6		6	6	1					6				6	
3	3	3	3	4	2	3	3	3	4	5	4	5	2	3	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	5
3	3	3	3	2	1	4	1	3	1		2		4				4	4			5			3	
3	3	3	1	2	1	2	1	3	4	4	2	1	3	2	2	4	6	6	6	3	4	5	4	5	6
4	4	4	4	4	1	4	1	2	3		3		4			3			5					6	
3	3	3	3	2	1	4	2	3	1	6	1	1	3	3	2	5	4	4	1	2	4	1	2	1	1
4	2	3	4	4	1	4	1	3	2	5	4	5	3	6	4	4	5	5	6	5	5	4	4	6	4
3	2	4	4	3	1	4	1	2	1	4	3	1	3	4	3	3	4	5	5	4	6	3	5	5	6
3	2	4	4	2	4	4	2	2	1	3	4	2	2	4	3	3	4	5	5	4	3	5	6	3	3
3	2	4	2	2	3	3	4	4	5	5	6	3	2	6	5	6	7	7	6	6	7	3	5	7	7
3	2	4	4	4	2	4	2	3	4		6			2								3		6	
3	2	3	3	3	1	2	3	2	1		3	4	4					4		4		1			
4	4	4	4	2	4		1	2	2	4	5			3				4					3		3
2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	4	4	5	3	4	5	4	3	3	3	4	4	3	4	5	5
3	2	3	2	2	1	4	2	3	4	4	5					2	5	6		3		2	4	4	6
3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	5	5											1			
4	3	4	3	4	2	3	2	4	2	5	4	2	1	2	2	4	5	6	6	4	5	4	4	5	
4	4	4	3	4	2	4	1	4			5														
3	2	3	3	4	1	2	1	4	1		5		3		4			2			2	4	3	4	
3	2	3	3	3	4	2	4	2	1	2	5	1	2	1	3	2	4	2	3	4	2	1	2	1	1
3	2	3	3	2	2	3	2	2	1				4			5									
3	2	3	3	3	1	4	2	2	3						3							2	4		
4	4	4	3	1	1	4	1	4	4	3	4			4	4	5			4			1	4	4	5
3	2	3	3	2	1	3	1	1			2														3
3	3	3	3	3	1	3	2	2		4	4										5			5	4
4	4	4	4	1	1	4	1	1	1																
4	3	4	4	3	1	4	1	3	3	1	4	1	3	4	4	3	4	4	5	4	4	3	6	6	4
3	3	3	3	1	1	3	3	3	5	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5	5	3	3	4	4	4
3	4	2	3	4	1	2	1	1	7		4	7				7									
4	4	4	4	2	1	3	1	4	1		6											3	5		
4	4	4	4	4	1	4	1	1	1	1	4	1	1	7	7	7	1	5	1	1	1	1	1	1	1
2	3	4	3	4	1	1	1	2	2		2			1	1	2	2	3		2	3	2	2	3	3
3	2	4	3	4	1	4	1	3	2	1	3	1	2	1	3	1	1	3	6	1	1	2	1	1	1
3	2	3	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3		3	2	2			2		3	3
2	2	3	3	2	1	4	1	2	1	2	3		3		2										
2	2	3	4	4	1	2	2	4																	
3	2	3	4	3	2	4	2	4	2	5	1	1	1	1	1	6						1			
4	3	4	4	4	1	4	1	2	2																3
2	2	2	2	2	4	1	4	2	3	4	5	3					5	5		5					6
4	2	4	4	2	1	4	4	4	1				1							1		1	2		5
3	1	4	3	2	1	3	1	3	3	3	4	3	1	1	1	2	2	2	3	2	3	1	4	4	5
3	3	3	3	2	1	3	1	2	5	6	5	3	4	5			4					2		6	
3	3	3	3	3	1	2	1	2	2	5	4	4	2	2	2	4	4	5	5	4	5	2	3	5	6
3	3	3	4	4	1	4	1	2	1		3	3	1					2				1		5	4
3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3	4	3	4	4	3	4	5	5	4	4	3	4	4	2
4	4	4	4	4	1	3	1	4	1		2				2					2				3	
4	4	4	4	4	3	4	2	3	1	2	4	1	1	3	2	3	3	3	4	4	5	1	3	6	4
4	2	4	3	4	1	4	2	1	1	3	2	3	3	1	2	3	1	1	2	3	4	7	1	2	2
4	4	4	4	4	1	4	1	3	1		2		1	1	2	2	1			1				1	
4	4	4	4	2	1	4	1	3	1	2	4	2	1	2	2	6	1	4							
3	3	3	3	2	3	1	3	1	1	1	2	3	1	5	6	6	4	2	4	4	4	7	2	4	7
3	2	2	3	3	2	2	2	4	6	6	5	3	1	6	4	6	4	3	6	5	5	6	6	5	3
2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	4	3	4	2	4	3	2	4	2	3	3	4	3	4	3	4
1	2	1	3	1	1	1	1	3		1	1	2						2	1						
4	3	3	3	4	4	4	2	3	2	6	3	4	2	3	2	4	6	6	4	6	4	2	5	5	4
3	3	3	3	3	3	2	2	2		4	4	4	3		2			1					3		
4	3	3	4	4	1	4	2	3		1	2		1		3							1			

V4_18	V4_19	V4_20	V4_21	V4_22	V4_23	V4_24	V4_25	V4_26	V4_27	V4_28	V4_29	V4_30	V4_31	V4_32	V4_33	V4_34	V4_35	V4_36	V4_37	V4_38	V4_39	V4_40	V4_41	V
	4	3						3	4	3						3						4		
				6			6	6	5		2		5				4	2	5	6				6
						1		2		1		1							1			1		
	1					4			4													2		
	5				4	6	5		5	5	3	4				5		2	6	5				
1	3	3	3	3	2	2	3	4	4	4	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	
				4		4			3	1											4	1		
				5				6	3															
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	2	4	4	4	4	
	6					7		5	6			4									4			
			3					4						4			3		4					
	5	6	5			5	4	3	6	6	5	2	1			7		3	4	6	4	6	5	
																		2	2					
	4	4			4			5	6	5						5		3	3					
				2		3		2								5			5		3			
6	6	6	7	3	5	4	6	7	7	7	3	6	7	7	6	6	5	5	6	7	6	2	6	
	3	4				5			4	4						6				5				
	4					4	4	4	5	4								3						
	4	2				1			2										1					
	6	3	5			5			5							5		4			5	4		
	4			4		5		4	4	4		3	3						4					
						3			3			3						1	3			2		
				1	5	6	6	4								4			3	4	4	7	5	
	1			1				5	1	1		2												
						4		4	4													4		
4	5	5	5	3	3	4	6	5	5	5	4	4	5	5	5	6	5	3	4	5	5	4	5	
	6	5	5			5	4	4	6	4			2						4			5		
2	4	4	2	2	2	2	3	1	4	2	3	2	2	5	3	5	5	1	2	2	3	2	3	
	4	4				4			4	3		2										3		
2	3	4	3	2	2	5	5	4	5	5	5	3	2	5	3	5	3	1	3	5	6	2	3	
1	2	1	1	4	1	2	2	2	1	3	2	2	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	
	5	6	4						6			4												
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
5	3	2	3	3	2	5	5	3	3	4	3	2	1	5	5	4	6	1	4	6	3	1	5	
	6	7				5			7	5									1		5			
5	4	5	5	3	4	5	5	4	4	3	5	5	4	4	5	5	4	3	5	5	5	4	5	
	4	5				6		4	5			3	5			6			2			4		
4	5	5	5	2	2	5	6	1	5	4	6	3	3	6	4	6	6	1	5	6	4	5	5	
	5							4	6	3	4	3	3	6				2	5		2	2		
6	2	2	2	1	2	4	4	4	4	2	2	2	2	6	2	3	3	1	1	2	2	2	5	
4	4	5	5	4	3	4	6	4	5	4	5	3	3	5	4	6	5	3	3	5	4	4	6	
6	4	6	5	2	2	5	6	5	5	4	3	3	2	5	4	5	5	2	3	5	3	2	5	
3	3	6	3	4	2	3	5	5	4	3	6	2	4	4	2	4	4	1	2	3	3	2	4	
3	6	6	3	6	4	5	6	6	6	4	4	3	1	7	6	4	5	3	5	6	4	6	7	
	6	6				5		5	6	6						6	5		5		6			
	3	1	1			1		2	4	1		1							2	4		2		
						1		3	3	3		1						2	2		2			
4	5	6	4	5	5	4	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	3	3	6	5	5	4	
4	6	5				2		4	6	1		1		2	3			1		2	3			
	3	3				2			3	3						4			2					
	5	4				6	6	5	5	5		5		5		6	6	3	3	6	3	6	5	
							3	4	3	1									3	3	3			
	5	4			4	5		6	4	3		5			3				5	4	5			
2	2	3	1	4	1	2	2	1	2	2	3	1	1	4	3	3	3	1	2	3	1	3	4	
							1	3	3													3		
		3					4	4	4	4		4				6								
5	5				4	3		5	4	5	4	4		5					5		5	4		
																						4		
	4	3			5				3				2	6		5								
						1				1			2						1		2			
5	6	6	6	3	1	3	6	6	5	5	1	4	3	6	3	4	6	1	5	6	6	1	4	
5	5	5	5	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	5	4	5	5	5	4	4	4	
					7			3	3	2		2		5	2	4	5	7	7			2		
								6	5	5		3			4	3			5	3	4	3		
1		2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	3	2	2	1		2	4	4	3	2	1		1	4	3	5	4	2	2	4	3	4		
1	2	1	1	1	2	6	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	4	4	
2	3	2	3			3		4	3		2	3					3	3	4		3	3		
																						2		
		4							4							4								
										1								1						
						5	6		6									3						
									4	4	4	4					6			4	3			
						3		3	3	2	2	1				7	2	2	2	2	2	1		
4	4	5	4	4	3	3	4	3	4	4	4	2	3	5	3	2	3	1	3	3	4	3	3	
	6	7			5	6		6	7	6	4	5							5		4	4		
5	4	4	4	5	4	3	4	4	5	4	5	4	3	6	4	4	4	3	3	5	4	4	4	
	4		2					3	5	4		2												
4	3	3	4	4	4	3	4	5	4	3	4	3	4	5	5	4	5	3	4	4	4	5	5	
	4					4	3	2	3	4		2			2	3								
4	5	6	6	1	1	1	4	3	4	2	3	3	3	4	1	4	4	2	4	4	4	4	4	
1	3	2	3	2	2	3	2	3	2	1	1	1	2	5	4	5	5	2	2	1	3	3	2	
	1					1			1	2			1					1			1	1		
								4	2		2											1		
4	3	3	2	1	1	6	6	2	2	3	3	2	6	6	3	5	5	2	3	5	5	2	2	
2	3	6	4		3	5	4	3	6	5	4	5	3	6	4	7	6	2	2	6	4	6		
3	4	2	3	4	3	2	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	
			3			2					3			2		1			3					
5	5	5	5	3	4	4	4	4	4	3	5	2	3	6	2	6	3	3	3	5	4	5	5	
	4					4		3	3							3	4	1		3	1	5	4	
		1		1	2	2		2	3	1											1	2	3	

V4_43	V4_44	V4_45	V4_46	V4_47	V4_48	V4_49	V4_50	V4_51	V4_52	V4_53	V4_54	V4_55	V4_56	V4_57	V4_58	q	s_inter	s_genoeg	s_kogn	s_omgew
				4		4	5			3		3		3		1	3.5	3.333333333	3.5	3.333333333
4	4							6					5			2	3	6	5.666666667	4.285714286
						1										2	4.222222222	1	1.5	1
							3									1	1	1	4	2
					4	6							5	4		1	4	5	5	4.285714286
2	2	2	2	1	3	3	3	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1.916666667	2.4	3	1.714285714
						4								3		1	2.4	4	3.5	2
																1		5	4.5	
4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	5.416666667	3.8	3	3.214285714
		2					5						5	5		2	5.222222222	4.2	6	4
		3														2	3.5	3	4	3.666666667
4		5	4		6	6	5		4	6	3	6	6	4	6	2	3.833333333	5.125	4.5	4.454545455
			4				4							3		2	3.4			2
					5	5										1	4.5	3.25	5	4
								2								1	3	1.5	2.5	4.333333333
7	5	6	7	4	6	6	6	5	4	5	2	2	6	6	7	1	4.166666667	5.3	5.8	5.642857143
													6			1	3.666666667	2.666666667	4.5	5
4													5	3		1	3.888888889	4	4.25	3.5
					1									1		2	3.75	3.333333333	1.5	1
						6										2	4.333333333	4.6	5	4.5
			3		3	3	3							4		2		3.75	4.333333333	3.5
										3			3			1	3		3	2.25
					6	6	6	7	2	4	3	3	6	2		2	3.4	1	5.25	4.5
1							1						1	2		2	2	1	3	1.5
													4			2			4	4
6	5	5	4	4	6	6	6	4	4	4	3	5	6	5	4	1	3.333333333	4.7	4.6	4.642857143
	3				3	6				3			3			2	3.4	4.666666667	4.75	3.75
5	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	1	1	2	2	3	2	2.5	2.7	2.4	2.857142857
				3			3			4						2	2.25	2.8	4	2.666666667
5	3	4	5	2	4	3	4	3	4	3	4	3	5	4	3	2	3.916666667	3.7	4.2	3.642857143
3	3	3	3	3	4	3	3	3	5	2	3	4	2		4	1	2.75	2.1	1.6	2.642857143
					4	6	4									2		5	6	4
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1.333333333	1	1	1.142857143
4	2	3	2	6	3	5	3	7	4	4	2	5	4	5	4	2	3.583333333	3.5	3.6	3.571428571
				6		5							6		1		3.857142857	6.333333333	6	3.666666667
5	4	6	3	4	3	4	5	4	6	6	3	3	5	6	6	2	4.083333333	4.4	4.4	4.428571429
5					4										2		3	4.25	5	4
6	5	6	6	5	6	6	6	5	5	5	3	4	5	5	5	2	3.583333333	4.5	3.8	4.571428571
		3				4				3		3			2		3.6	5.5	5	3.333333333
5	4	3	2	6	2	2	2	1	4	2	1	2	2	2	1	1	2.75	2.2	3.6	2.5
6	4	5	5	4	5	4	5	3	3	3	4	5	5	4	6	2	4.5	4.5	4.4	4.285714286
5	4	3	4	3	3	4	5	4	4	6	1	2	4	4	5	2	3.333333333	4.8	4.6	3.642857143
4	2	4	1	6	3	5	2	2	2	4	1	3	4	3	5	1	3.333333333	3.9	3.8	3.142857143
7	4	5	4	6	4	3	6	6	3	4	1	3	7	3	6	1	5.333333333	5.3	5.4	4.642857143
						7	6	4						6		2	4	5.25	5.333333333	5.6
																1	3.333333333	1.5	2.333333333	2
3						2	1									2	3.6	3	2.333333333	2
5	4	5	4	5	5	6	6	5	6	6	5	5	6	6	5	2	3.75	4.5	4	4.428571429
3					5	6	5			5		3	5	5	1		4.142857143	4.428571429	4	1.857142857
							3								2		4.333333333	2.333333333	2.5	3
6	6	6	6		5	5	5	5		5	5	4	5	5	2		3.583333333	4.5	5.5	4.818181818
						3		2		2					2		5		3.333333333	2.5
		4	5			4	4			5		4	5	4	1		3	3.666666667	4.75	4.166666667
4	2	3	2	3	2	4	2	3	4	2	1	2	3	2	3	1	2.5	1.9	1.6	2.428571429
		4					3								2		3.333333333		2.333333333	3
									3						1		3	3	4	4.666666667
4					4	5				6			3		2		4	4	4	4.571428571
										4					1		2	3		4
										1					2		4	4.2	4	4.333333333
			2	6						4					2		1		1	1.5
6	4	6	4	6	5	5	5	1	3	1	1	1	4	1	6	2	3.333333333	4.9	4.2	3.928571429
3	3	4	5	5	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	4	2	4.083333333	4.1	3.6	3.928571429
					2			2			7		2		2		6.25		4.333333333	4
			3		4	5	3			5			4		2		3.5	4	5.5	3.75
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3.083333333	1.111111111	1	1
		2			3	2		1			2		3	2	2		1.875	2.333333333	3.25	2.916666667
1	1	3	1	4	3	3	1	1	1	5	1	2	1	1	1	1	2.083333333	1.2	2.6	1.785714286
3						3	2						3	3	2		2.5	2.571428571	3.333333333	3
							2	1							2		2.2			2
						4									1			4	4	4
			1												2		2.25	1		1
										3		3			1		2	3	5.666666667	3
5	5	4				4						1	2	3	2		4.285714286	6	4	4.166666667
			1		4	4	2				1	1	6	1	1		1	2.666666667	3	2.3
3	4	4	3	2	3	4	3	3	3	3	2	3	4	3	4	1	2.25	3.8	3.4	3.071428571
					5	5		5				5		5	1		4.571428571	5.25	6	4.666666667
4	4	4	5	3	3	4	4	3	4	4	4	3	5	5	4	1	3.583333333	4.3	4	4.071428571
						4			2	1		4		2	1		2	3.2	4	3
4	3	4	4	5	5	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	2	3.833333333	3.5	4	4.142857143
			2		2	3		2		3			1		1		1.75	3.5	3	2.75
	2	3	3	2	3	4	4	2	2	4	2	4	4	2	4	2	2.583333333	4.1	2.6	3.285714286
2	2	1	2	7	4	3	4	3	4	3	2	2	2	1	4	1	2.083333333	2.7	2.4	2.642857143
1						1				1			1	1	2		1.375	1	1	1.2
	3	4													2		2.5		3	1.5
2	2	2	2	3	3	4	2	2	2	3	2	2	3	3	3	1	3.25	3.7	3.4	3.714285714
5	4	6	6	2	3	6	5	3	4	3	2	4	5	4	4	1	4.583333333	4.444444444	4.2	4.615384615
3	2	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	3	1	3.083333333	3.4	3	3.357142857
										3					2		1.4	3	2	2.25
6	5	6	3	3	5	4	3	2	5	5	4	4	5	4	6	2	4	4.3	4	3.928571429
						1				4		4	6	2	2		3	3.5	3.333333333	3
				2	3	1				2	1			2	2		1.75	1	2.25	1.75

s_versk	stres	C_A1	C_A2	C_A3	C_A4	C_A5	C_B1	C_B2	C_B3	C_B4	C_B5	C_C1	C_C2	C_C3	C_C4	cope	skool2
3.666666667	3.5	2.25	3.25	2	1.75	3	3	3.25	3.25	2	1	2.5	1.25	1.75	1	2.320754717	4
4.75	4.588235294	2.75	3	2.75	2.5	3.25	3.25	3.25	3	3.25	2	3.25	2.5	2	1	2.79245283	4
1	2.666666667	3.25	4	3.75	2.75	3.75	4	3.5	2.75	3.75	1	3	1.25	2	1	2.943396226	4
3	2.125	2.5	3	2.75	3	3	2.75	3.25	2.75	2.75	1	2	2	1.75	1	2.471698113	4
4.75	4.523809524	2.5	3	2.75	2.25	3	3.25	2.5	2.75	3	1.5	2.75	1.75	2.75	1	2.566037736	4
1.882352941	2.034482759	3	3.5	3.25	3	2	1.75	3	2.75	3.75	1	2.25	1.5	1.75	1	2.452830189	3
3.5	3	2.75	4	2.75	2.25	3.25	3.25	3.25	2.5	3.75	1	3.25	1.5	1.75	1	2.679245283	3
	4.666666667	2.5	3.25	2.5	2.25	2.75	3.5	2.75	3	3.25	1.25	3.5	2	1.5	1	2.58490566	3
3.235294118	3.75862069	3.5	3.5	3.5	3	3	3.25	3.25	3.25	3.75	2.75	2.25	1.5	3.5	3	3.075471698	3
4.25	4.826086957	3.25	3.75	3.25	2.25	2.25	2.5	2.5	2.5	4	1.5	3	1.75	3	1	2.679245283	3
3	3.461538462	2.5	2.75	1.75	2.5	2.25	2.25	2.5	3.25	3.5	1	2.5	1.5	2	1	2.320754717	3
5	4.5625	3	3.75	2.75	3.25	3.5	3.25	3.25	3.75	4	1.5	3.25	1.5	3.25	2	3.037735849	3
3.666666667	3.2	2.75	3.5	2.75	3	3	2.25	3.25	2.5	2.75	1.25	2.75	1.5	1	1	2.471698113	3
5	4.235294118	2.5	3.5	1.75	2.5	2.75	3.25	3.25	3.25	4	1.75	3	2	2	1	2.716981132	3
2	2.909090909	3.25	3.25	3.25	2.5	2	1	3	3.75	3	1	1.75	1.25	1.5	1	2.339622642	3
5.294117647	5.189655172	3	3.25	3.25	2.5	3.25	2.75	3	3.25	4	1.75	2.5	2.5	2.25	1	2.849056604	3
6	4.083333333	3.5	3.75	2.5	3.25	3	3.75	3.5	3.5	3.75	1.5	2.25	1.25	2.25	1	2.886792453	3
4	3.95	2.25	4	3	2.25	3.25	3.75	3.25	2.5	3	1	3	1	1	1	2.509433962	3
2	2.692307692	2.5	3.25	2.5	2.25	3	4	3	3.5	3.25	1	3.5	2	1.75	1	2.698113208	3
6	4.611111111	3.75	3.25	2.75	2.5	3.25	2.75	2.75	2.25	4	1.75	3.25	2.25	2	1	2.754716981	3
3.2	3.625	2.25	2.5	2.5	3	1.75	2.5	1.75	2	3	1.75	2.25	2	2.5	1	2.283018868	3
3	2.7	2.75	4	3.5	3	2.5	2.75	3.5	2.75	3.75	1	2.25	2	2.25	1	2.735849057	3
4.727272727	4.37037037	2.25	1.5	2	2.25	1.75	1.5	2.25	2.5	2.25	3.75	2.25	2.75	3	4	2.358490566	3
1.25	1.625	2.25	3.5	2	2	2.75	3	3.25	3	4	1	3	1.75	1.75	1	2.528301887	3
4	4	3	3.25	3.5	3.25	3	2.75	3.75	3	3.75	2.5	1.75	2.25	2.5	1	2.924528302	3
4.823529412	4.431034483	2.5	3.5	2.5	2.75	3	3	2.5	3.25	4	2.25	3	2.5	3.25	4	2.943396226	3
3.6	4.041666667	2	3.5	2.75	2.25	4	3.333333333	3.75	3	4	1	2.75	1.25	1.75	1	2.673076923	3
2.470588235	2.603448276	2.5	3	2.75	2.25	2	1.75	3	2.75	4	1.25	2	1.5	2.5	1	2.377358491	3
3.333333333	2.882352941	2	3.5	1.25	3	1.5	1.75	2.75	2.75	3.5	1.5	1.25	3	2	1	2.264150943	3
3.764705882	3.793103448	2.5	3.5	2.75	3	2.5	1	3.25	2	1.25	1	1.25	1.25	1.5	1	2.037735849	3
3.25	2.649122807	3.25	3.25	3	2.75	3	2.75	3.5	3	2.25	1	3.5	2.25	1.5	1	2.679245283	3
4.666666667	4.888888889	2.5	3	2.75	2.75	3	3	3.25	2.5	3.25	2	2	1.75	2	1	2.566037736	3
1	1.103448276	3.25	4	4	4	3.25	1.75	4	3.25	4	1	1.75	1.75	2.75	1	2.943396226	3
4	3.689655172	3.5	4	3.75	2.25	3.25	3.25	3.75	3.75	3.75	1.25	3	2.5	2	1	3.037735849	3
5.666666667	4.777777778	3	2.5	3.25	3	3.75	3.5	3.5	3.75	4	3.25	2.75	3.666666667	3	1	3.25	3
4.529411765	4.379310345	2.5	3.5	3	2.5	3	3.5	3	2.25	3	2	3.25	1.75	2.25	1	2.698113208	3
4.5	4	2.5	3.5	3.25	3.5	2.75	2	2.75	3	3.75	1	2.5	1.75	1.75	1	2.603773585	3
5.235294118	4.482758621	2.5	3	3	3.5	2.5	1.75	3	1.5	1.75	1.5	1.75	1.5	1.5	1	2.188679245	3
3.25	3.727272727	2.5	4	3.75	3.75	3.75	3.75	3.75	2.75	4	1	2.75	1.75	2	1	3	3
2.764705882	2.672413793	2.5	3.75	3	3	3	2.25	3	3	3.75	1	2.5	1.5	1.75	1	2.58490566	3
4.411764706	4.413793103	3.25	3.5	3	2.75	3.5	3.75	3.25	4	3.75	1	3	1.75	2	1	2.924528302	3
3.764705882	3.896551724	2.75	3.25	2.75	2	2.5	2	2.5	3	3.5	1.75	2.5	1.75	1.5	1	2.41509434	3
3.235294118	3.396551724	2.5	3.75	2.75	3.25	2.666666667	2.75	3.75	3.25	3.5	1.5	2.5	2.75	2.25	1	2.807692308	3
4.647058824	4.965517241	2.75	3.75	3.25	2.75	3.5	2.5	3.5	2.5	3	2.75	3	3.25	2.5	1	2.962264151	3
5.75	5.263157895	3.25	3.75	3	2.5	3.75	3.25	3.5	3.25	4	1	3	2	2.5	1	2.924528302	3
	2.388888889	2.75	3	2.75	1.75	3	3	2.5	3	2.25	1	2	1.25	2.5	1	2.339622642	3
2	2.611111111	3	4	3.5	2.75	4	2.25	3.75	2.5	2	1	2	2.5	1.5	1	2.634615385	3
5.235294118	4.5	2.5	2.75	2.75	2.75	3.25	2.75	3	2.5	2.25	2.5	2.75	2	2	1	2.58490566	3
4.625	3.8125	3	3	2.5	2.25	2.25	2.25	3	2	4	1	2	1	2	1	2.301886793	3
3	3.083333333	2.75	3	2.25	2	2.25	2.25	2.5	2.25	3.25	1	2.5	2	2.25	1	2.301886793	3
5.214285714	4.638297872	3.25	4	3.5	3.75	3.5	3.75	3	2.25	3	2	4	2.25	1.75	1	3.018867925	3
2.333333333	2.909090909	3.5	4	3.5	2.75	3.75	3.75	3.5	2.5	3.5	1	3	1.75	1.5	1	2.886792453	4
4.375	4	2.5	3	2.5	2.25	3	3.25	3	2.5	2	1	3.5	1	1	1	2.339622642	4
2.647058824	2.344827586	2.75	3.25	2.25	2.75	2.25	3	2.5	1.5	2	1	3.25	3	3	1	2.471698113	4
3.5	3	3	3.25	2.5	2.75	2.75	2	3.25	3	3.5	1.5	2.25	2.25	2.25	1	2.596153846	4
3	3.666666667	2.25	2.5	2.5	3	3.25	2.75	3	2.5	4	1.5	1.5	1.75	2.25	1	2.509433962	4
4.4	4.206896552	3.25	4	3.25	3.5	2.5	1.5	3.75	2.75	4	1	2.75	1.5	2.5	1	2.754716981	4
4	3.25	3	3.25	2.75	1.75	2.5	1.75	2	3	3.5	1.25	1	1	1.5	1	2.150943396	4
1	3.923076923	2.5	2.75	3.25	3	2.75	2.75	2.75	3	3	1.25	2.25	1.25	2	1	2.471698113	4
4	2.222222222	2.5	4	3.25	2.75	1	1.25	3.75	3.75	3.75	1	1.75	1	1	1	2.339622642	4
3.823529412	3.965517241	2.5	4	2.75	2.5	3.75	2.75	3.25	2.5	4	1	1.5	1.25	1.75	1	2.547169811	4
4.117647059	4.017241379	3	3.5	2.75	3.25	3	2.25	3.75	2.25	3	1.5	2	1.5	2.75	1	2.641509434	4
3.25	4.35	2.25	2.5	2.5	3.25	3.25	3.5	2.75	3	2	1.5	1.75	2.25	1.75	1	2.471698113	4
4	4	3.25	4	3.5	2.25	2	2.25	3.5	3.5	3.25	1	3.75	1	2.5	1	2.716981132	4
1	1.456140351	4	4	3.25	4	4	3.25	4	4	4	1.75	2.5	1.75	3.25	1	3.320754717	4
2.142857143	2.475	2	3.75	2.5	3.25	3.5	3.25	2.5	3.25	1	1	1.75	1.5	1.25	2	2.301886793	4
1.823529412	1.827586207	2.75	3.75	2.5	2	4	3.75	3.25	2.25	4	1.25	2.75	1.75	2.5	1	2.754716981	4
2.8	2.75	2.75	2.75	2.75	3	3.25	2.5	3	2.5	3	2	2.5	2.25	2.5	3	2.679245283	4
1.5	2	2.25	2.75	1.5	3	2.25	2.75	3.5	3	3.25	1	1.75	1.75	1.25	1	2.301886793	4
4	4	2	2.5	2.75	2.5	3.5	4	2.5	2.75	2	1.25	3.5	1.25	1.75	2	2.452830189	4
1	1.833333333	3	3	2.5	3	3	3	3.5	3.75	4	1.75	3.5	2	2.75	1	2.962264151	4
3	3.875	2.75	4	3.25	2.5	3.75	4	3.75	3	4	1	2	1	1	1	2.735849057	4
3.428571429	4.045454546	2.75	1.75	2.5	2.75	2	2.5	2	2.5	1	4	2.5	3.5	3	4	2.547169811	4
2.5	2.333333333	3.25	3.75	2.75	3.75	2.75	3	4	4	4	2	2.75	2.5	3.75	1	3.20754717	4
3.235294118	3.103448276	3	4	2.75	3	2.5	2.25	4	3.25	3	2.25	1.75	1.5	1.25	1	2.622641509	4
5	5	2.5	3.25	2.75	2.75	3	2.5	3	1.75	3	1	2.5	2	1.5	1	2.396226415	4
4	3.982758621	2.75	3	2.5	2.5	2.75	2.25	2.5	2.5	1.5	1.75	2	1.75	2.25	4	2.339622642	4
2.6	2.789473684	3.75	3.25	2.25	1.5	3.5	3.25	2.5	3.75	4	1.5	2.5	2	1.75	1	2.692307692	4
3.647058824	3.810344828	2.5	3	3	2.75	2.75	3.25	3	3	2.25	1.5	2.5	2.5	2.75	1	2.641509434	4
2.166666667	2.5	3.25	4	3.75	3.25	3.75	3.75	3.5	3.25	3.25	1.5	2.5	2	2	2	3.037735849	4
2.9375	3.122807018	3.5	3.75	3.75	3.25	4	4	3.75	3.75	3.75	2.75	2.5	2.5	2.25		3.333333333	4
2.882352941	2.586206897	3.75	4	3.5	2.25	3.75	4	3.75	2.25	3.75	3.75	2.75	2	2.75	1	3.20754717	4
1	1.181818182	4	4	4	2.75	4	3.5	4	4	4	1.75	3.5	1.25	1.5	1	3.20754717	4
3.5	2.5625	3.75	4	3.75	2.75	1.75	1.75	3.25	3.25	3.75	1	2	1	1.5	1	2.528301887	4
2.529411765	3.24137931	3.25	3.25	3.25	3	2.75	2	3	3.25	1.5	2.25	1.5	3	1.75	1	2.566037736	4
4.235294118	4.428571429	2.5	2.25	2.25	2	2	3.25	2.25	2.25	1.5	2.25	3.25	2	3.5	2	2.41509434	4
3.058823529	3.189655172	2.25	3	2.5	3	2.75	2.5	2.75	3	3.25	2.5	2.75	3	2.5	1	2.735849057	4
3	2	1	1.5	1.25	1.75	1	1.5	1.75	2	1.25	1.5	3	1	1.5	1	1.528301887	4
4.411764706	4.155172414	3.75	3.5	3.5	3.5	3.25	3.25	3.5	2.75	4	3	2.75	3.25	2.5	1	3.245283019	4
3.4	3.173913044	2.5	3.25	2.5	3	3.5	3	2.5	3	2	2.5	2.5	2.75	2.75	1	2.716981132	4
1.833333333	1.761904762	3.25	3.25	2.75	3.25	3	3.75	3.75	3.75	4	1.5	3	1.25	2.5	1	2.981132076	4

BYLAE G.

STRATEGIESE WERKSWINKEL OOR STRES.

- **Logistiek**
- **Program**

STRESWERKSWINKEL: LOGISTIEK

Naam van skool:.....

Datum: .....

Tyd: .....

Plek: .....

Kontakpersoon: .....

Hoedanigheid van kontakpersoon: .....

Telefoon nommer (w): .....

Telefoon nommer (h): .....

Faks: .....

Sel nommer: .....

Epos: .....

Getal persone wat deelneem: .....

Tydskaal:

.....h..... registrasie

.....h..... teetyd

.....h..... etenstyd

.....h..... teetyd

.....h..... teetyd

.....h..... etenstyd

.....h..... teetyd

Program: Strategiese werkswinkel oor stres.

Aankoms, registrasie, verversings en gesellige verkeer.

Opening en verwelkoming (Neutrale gesagsfiguur)

Doel van die werkswinkel (Senior lid van die bestuur)

Ysbreker en kontraksluiting (Fasiliteerder)

Module I
- **Effek van stres op die onderwys** (40 minute)
- Kleingroepebespreking (10 minute)
- Terugvoer van kleingroepe (5 minute)
- Repliek (5 minute).

Module II
- **Fisiologie van stres** (40 minute)
- Kleingroepebespreking (10 minute)
- Repliek (10 minute)

Module III
- **Optimering van stres** (40 minute)
- Kleingroepebespreking (10 minute)
- Repliek (10 minute)

Module IV
- **Bewussyn van stresmanifestasies** (40 minute)
- Kleingroepebespreking (10 minute)
- Repliek (10 minute)

Module V
- **Beheer oor stresbronne** (40 minute)
- Kleingroepebespreking (10 minute)
- Repliek (10 minute).

Module VI
- **Aanpassing in lewenstyl** (40 minute)
- Kleingroepebespreking (10 minute)
- Repliek (10 minute)

Module VII
- **Hulpbronbestuur** (40 minute)
- Kleingroepebespreking (10 minute)
- Repliek (10 minute)

Module VIII
- **Algemene vrese en bekommernisse** (40 minute)
- Kleingroepebespreking (10 minute)
- Repliek (10 minute)

Module IX - **Behoeftes aan algemene leiding** (40 minute)

- Kleingroepebespreking (10 minute)
- Repliek (10 minute)

Module X - **Ondersteuningsgroepe** (40 minute)

Module XI - **Professionele steun** (40 minute)

- Kleingroepebespreking (10 minute)
- Repliek (10 minute)

Samevatting en evaluasie

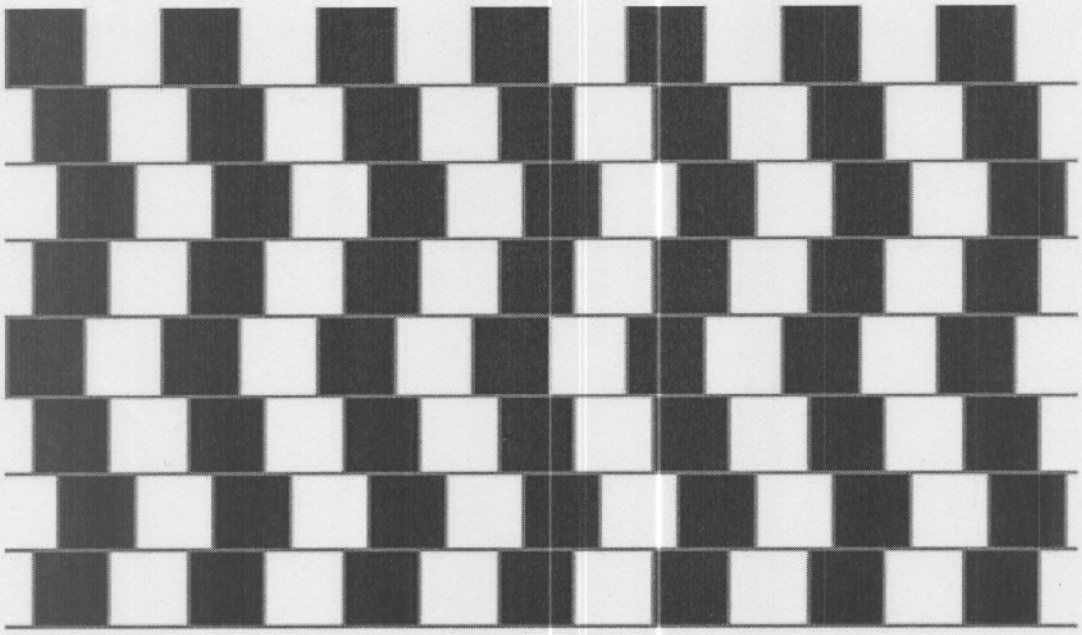
Afsluiting

BYLAE H.

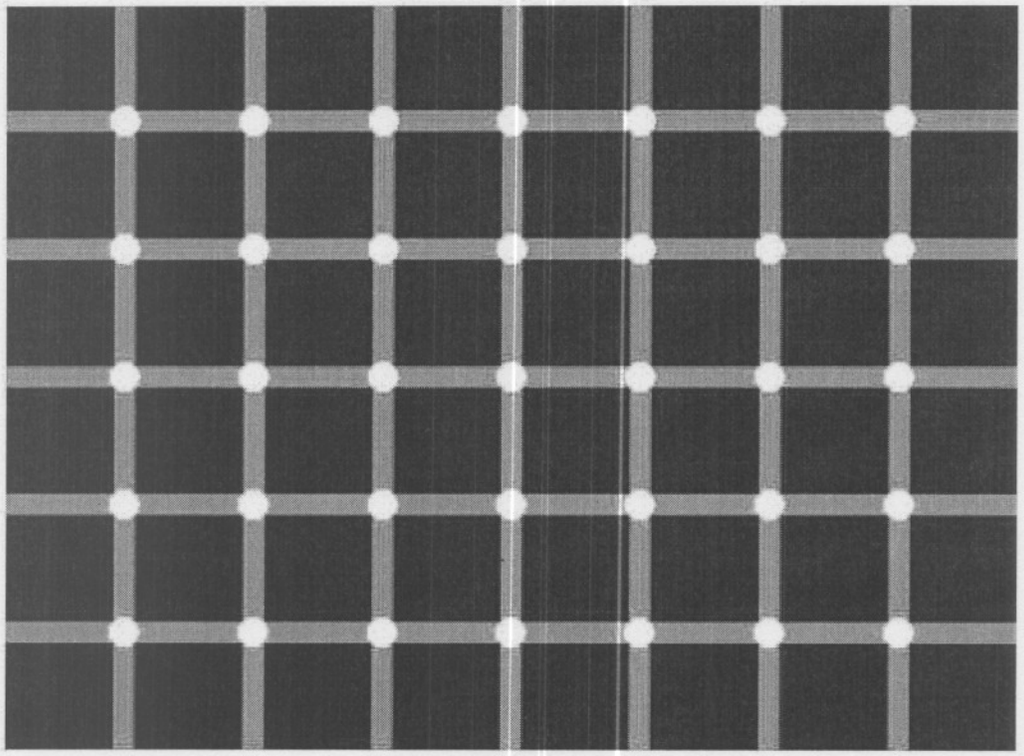
KOPKRAPPERS.

- **Is die lyne horisontaal, of het hulle 'n helling?**
- **Tel die swart kolletjies**
- **Vind die baba**
- **Vind ten minste vyf perde**
- **Vind die vrou, die perd, die leeu, die ou man en die wolf.**

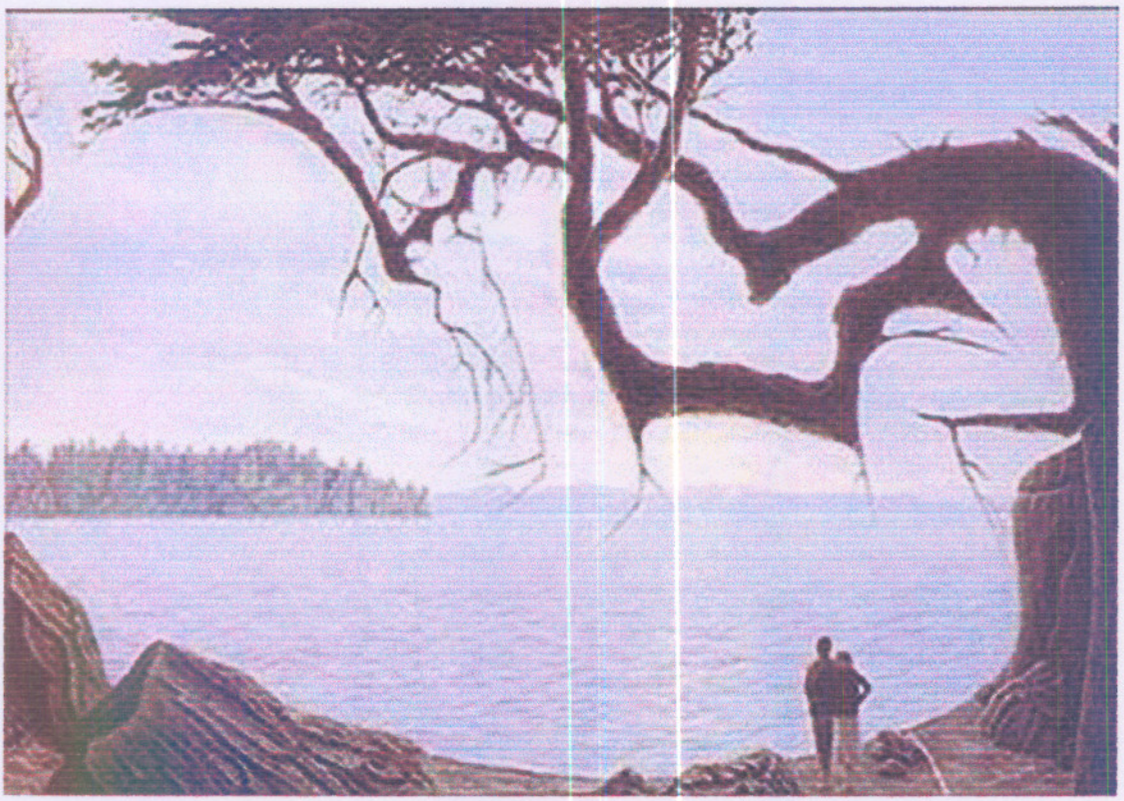
Is hierdie lyne horisontaal, of het hulle ‘n helling?



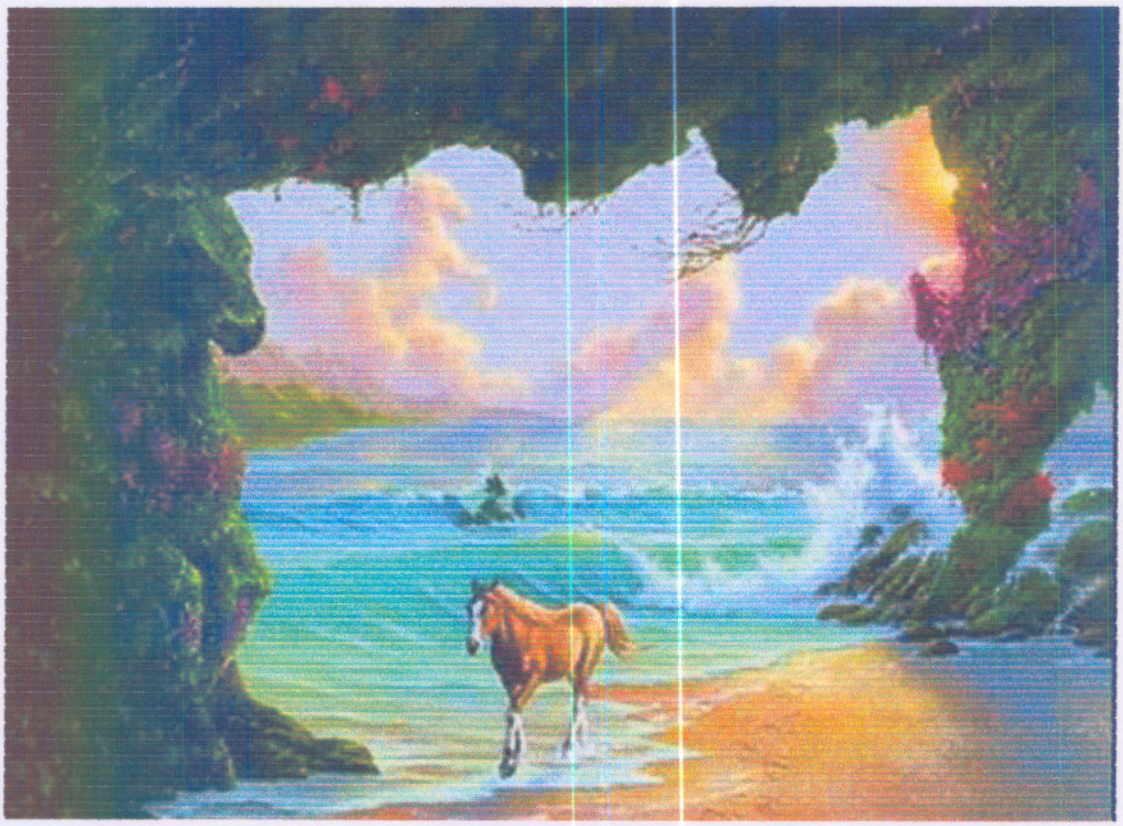
Tel die swart kolletjies.



Vind die baba.



Vind ten minste vyf perde.



Vind die vrou, die perd, die leeu, die ou man en die wolf.



BYLAE I.

AANBEVELINGS AAN DIE REDAKSIE VAN DIE HAT.

(Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal)

Voorstel:

Die woord "cope" moet opgeneem word in die HAT as 'n erkende Afrikaanse woord.

Voorgestelde betekenis van "cope":

Sambreelterm wat dui op hanteer/behartig/oorkom/bemeester/akkomodeer van ongewenste/onaangename/bedreigende faktore/omstandighede met die doel om dit tee te werk en sodoende dit te beheer en/of daarmee saam te leef en steeds normaal te funksioneer.

Motivering:

1. "Cope" het sy ontstaan in die Wetenskap.
2. Die begripe "cope" het eers die afgelope drie dekades erkenning begin geniet in die wetenskap.
3. Daar bestaan nog nie so 'n enkele woord in die Afrikaanse taal nie.
4. Die woord "cope" word algemeen deur die volksmond en veral die wetenskaplike volksmond gebruik.
5. Indien struktuur verleen word aan die gebruik van die woord "cope", kan dit die waarskynlikheid dat hy uit onkunde benut word vir betekenisse wat nie wetenskaplik korrek is nie, beperk word.