

DIE VERBAND TUSSEN ANGS, AANPASSING, DIE VERHOUDINGSLEWE
EN SKOOLPRESTASIE VAN KLINIEKSKOOLLEERLINGE

INGEDIEN DEUR

NEELTJE IRENE BEATRIX VAN DER WALT

SKRIPSIE VOORGELÊ TER GEDEELTELIKE VOLDOENING AAN DIE
VEREISTES VIR DIE GRAAD

MAGISTER EDUCATIONIS

IN DIE FAKULTEIT OPVOEDKUNDE AAN DIE
POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS

STUDIELEIER: PROF. DR. J.L. DE K. MONTEITH

JANUARIE 1985

DANKBETUIGINGS

Graag betuig ek in besonder dank aan die volgende persone en instansies:

- * My studieleier, prof. dr. J.L. de K. Monteith, vir sy hulp, advies en wetenskaplike leiding.*
- * Die Transvaalse Onderwysdepartement vir die toestemming om die toetse af te neem en vir studieverlof aan my toegestaan.*
- * Die skoolhoof, personeel en leerlinge van die skool waar die ondersoek gedoen is vir die gulle ontvangs en hulle vriendelike samewerking.*
- * Die Stanford University Press vir toestemming tot die gebruik van sommige van die vraelyste wat in hierdie navorsing gebruik is.*
- * Dr. A.D. Eksteen vir sy toestemming om van sy vertaling van die toetse gebruik te maak.*
- * Prof. H.S. Steyn en mev. E. Hibbert vir raad en leiding met die statistiese verwerking van die gegewens.*
- * Die personeel van die Rekenaarsentrum van die PU vir CHO vir hulle hulp in verband met die pons van kaarte en statistiese verwerking van die gegewens deur die rekenaar.*
- * Mev. Estelle Arendt vir die keurige tikwerk.*
- * 'n Besondere woord van dank aan my moeder vir haar hulp en bystand met die huishouding.*
- * 'n Speciale dankwoord aan my man vir aansporing, geduld en opoffering gedurende hierdie studie. Ook vir die taalversorging en hulp met die Engelse vertalings van sommige van die vraelyste. Sy onbaatsugtige liefde en troue steun word opreg waardeer.*
- * My seuns, Stephan, Nannes en Jasper wat hulle moeder so dikwels moes ontbeer, vir hulle inspirasie en voorbidding.*
- * Aan Hom, my Hemelvader, my diepste dankbaarheid en al die eer.*

*"Ek vertrou op Hom,
ek is nie meer bang nie."*

Jesaja 12:2

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 : PROBLEEMSTELLING EN ORIENTERING

1.1	DOELSTELLING	1
1.2	MOTIVERING	2
1.2.1	Aanvanklike motivering	2
1.2.2	Noodsaaklikheid van die navorsing	3
1.3	METODE VAN ONDERSOEK	4
1.3.1	Die literatuurstudie	4
1.3.2	Die empiriese ondersoek	5
1.4	OMSKRYWING VAN TERME	7
1.4.1	Gedragsprobleme	7
1.4.2	Gedragsgeremdheid	7
1.4.3	Aanpassingsprobleme	7
1.4.4	Normaalbegaafd	8
1.4.5	Kinderwetskool	9
1.4.6	Sorgbehoewend	9

HOOFSTUK 2 : DIE KLINIEKSKOOL

2.1	INLEIDING	10
2.2	SKOLE VIR KINDERS MET OPVOEDINGSPROBLEME	10
2.2.1	Kinderwetskole	11
2.2.2	Kliniekskole	11
2.3	AARD VAN DIE KLINIEKSKOOL	11
2.4	DIE DOEL EN FUNKSIE VAN DIE KLINIEKSKOOL	12
2.5	DIE OPSET VAN DIE KLINIEKSKOOL	13

2.6	TOELATING TOT DIE KLINIEKSKOOL	14
2.6.1	Kriteria vir tydelike verwydering	15
2.6.1.1	Probleme binne gesinsverband	15
2.6.1.2	Probleme binne die skool	15
2.6.2	Spesifieke kriteria vir kliniekskoolplasing ..	16
2.7	ONTSLAG UIT DIE KLINIEKSKOOL	17
2.7.1	Deklassifisering	17
2.7.1.1	Kommittering	17
2.7.1.2	Rehabilitasie	17
2.7.2	Voorwaardelike uitplasing	18
2.8	NADELE VAN KLINIEKSKOOLPLASING	18
2.9	WAARDE VAN DIE KLINIEKSKOOL	20
2.10	SAMEVATTING	21

HOOFSTUK 3 : ENKELE ASPEKTE VAN ADOLESSENSIE MET BETREK- KING TOT DIE KLINIEKSKOOLLEERLING

3.1	INLEIDING	22
3.2	DIE FISIEKE ONTWIKKELING VAN DIE ADOLESENT	23
3.3	DIE AFFEKTIEWE ONTWIKKELING VAN DIE ADOLESENT	26
3.3.1	Inleiding	26
3.3.2	Die gevoelslewe van die adolessent	27
3.3.3	Die gevoelslewe van die adolessent in opvoedings- nood	29
3.3.4	Die invloed van die gevoelslewe op leer	30
3.4	DIE INTELLEKTUELE ONTWIKKELING VAN DIE ADOLESENT ..	33
3.4.1	Inleiding	33
3.4.2	Intelligensie volgens die psigometriese benade- ringswyse	33
3.4.3	Intelligensie volgens die ontwikkelingspsigolo- giese benaderingswyse	34
3.4.4	Die intellektuele ontwikkeling van die kliniek- skoolleerling	35

3.5	DIE VERHOUDINGSLEWE VAN DIE ADOLESENT	36
3.5.1	Inleiding	36
3.5.2	Die mens in verhouding tot God	37
3.5.3	Die mens in verhouding tot die medemens	38
3.5.4	Die mens in verhouding tot homself	38
3.5.5	Die mens in verhouding tot die wêreld	39
3.5.6	Implikasies vir die kliniekskoolleerling	39
3.5.7	Die kliniekskoolleerling in verhouding tot sy gesin	40
3.5.7.1	Die kliniekskoolleerling se verhouding met sy ouers	41
3.5.7.2	Die kliniekskoolleerling se verhouding met sy broers en susters	42
3.5.8	Die kliniekskoolleerling en die portuurgroep	42
3.6	DIE KLINIEKSKOOLLEERLING EN DIE SKOOL	44
3.7	SAMEVATTING	45

HOOFSTUK 4 : ENKELE FAKTORE WAT SKOOLPRESTASIE BEÏNVLOED MET BETREKKING TOT DIE KLINIEKSKOOLLEERLING

4.1	INLEIDING	46
4.2	EKSTERNE FAKTORE WAT SKOOLPRESTASIE BEÏNVLOED	47
4.2.1	Skoolfaktore	47
4.2.2	Gesinsfaktore	48
4.2.2.1	Gesinstrauma	49
4.2.2.2	Gesinsvolledigheid	49
4.2.2.3	Beskikbaarheid van die ouers	50
4.2.2.4	Opvoedingstyl	52
4.2.2.5	Eersug van die ouers	53
4.2.2.6	Ander gesinsfaktore	54

4.2.3	Sosio-ekonomiese faktore	55
4.2.3.1	Welvarendheid	55
4.2.3.2	Finansiële nood	56
4.3	INTERNE FAKTORE WAT SKOOLPRESTASIE BEÏNVLOED	59
4.3.1	Persoonlikheidsfaktore	59
4.3.2	Kognitiewe faktore	60
4.3.3	Affektiewe faktore	61
4.3.3.1	Angs	62
4.3.3.1.1	Die wese van angs	62
4.3.3.1.2	Angs en die selfkonsep	63
4.3.3.1.3	Die invloed van angs	64
4.3.3.1.4	Die oorsake van angs	65
4.3.3.1.5	Uitingsvorme van angs	67
4.3.3.1.6	Spanning as komponent van ang angs	68
4.3.3.1.6.1	Fisieke invloed van spanning	69
4.3.3.1.6.2	Psigiese invloed van spanning	69
4.3.3.1.7	Besondere betekenis van spanning vir die kliniek- skoolleerling	70
4.3.3.2	Aanpassing	70
4.3.3.2.1	Oorsake van aanpassingspro- bleme	71
4.3.3.2.2	Identifisering van aanpas- singsprobleme	72
4.3.3.2.3	Aanpassingsprobleme van die kliniekskoolleerling	73
4.3.3.3	Die verhoudingslewe van die kliniek- skoolleerling	74
4.4	SAMEVATTING	76

HOOFSTUK 5 : METODE VAN ONDERSOEK

5.1	INLEIDING	79
5.2	VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK	79
5.3	BESKRYWING VAN DIE POPULASIE	80
5.3.1	Skoolstanderd en kursus	80
5.3.2	Leeftydsfase	81
5.3.3	Taalmedium	81
5.3.4	Geslag	81
5.3.5	Ouderdom	81
5.3.6	Grootte van onderzoekgroep	81
5.4	DIE MEETINSTRUMENTE VAN DIE ONDERSOEK	81
5.4.1	Meetinstrumente wat gebruik is om die onafhank- like veranderlikes te meet	81
5.4.1.1	Die PHSF-verhoudingevraelys	82
5.4.1.2	Die Ipat Selfondersoek-vraelys	84
5.4.1.3	Sosio-ekonomiese statusvraelys	85
5.4.1.3.1	Rasionaal vir die gebruik van die verskillende items	86
5.4.1.3.1.1	Mobiliteit	86
5.4.1.3.1.2	Opvoedingspeil van ouers	86
5.4.1.3.1.3	Aspirasies van ouers vir kin- ders	87
5.4.1.3.1.4	Beroep van ouers	87
5.4.1.3.1.5	Huislike en eko- nomiese omstan- dighede	87
5.4.1.3.1.6	Traumatiese ge- beure	87
5.4.1.3.1.7	Ouer-kindbetrok- kenheid	88

5.4.1.4	Vraeclys vir die meting van sekere affektiewe intreekenmerke asook ander veranderlikes - Bell	88
5.4.1.5	Die Kumulatiewe Verslagkaart	90
5.5	DIE VERANDERLIKES	91
5.5.1	Die afhanklike veranderlike	91
5.5.2	Die onafhanklike veranderlikes	91
5.6	EKSPERIMENTELE ONTWERP EN STATISTIESE TEGNIEKE	92
5.6.1	Eksperimentele ontwerp	92
5.6.2	Statistiese tegnieke	93

HOOFSTUK 6 : RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

6.1	INLEIDING	96
6.2	RESULTATE VAN DIE FAKTORANALISE	97
6.3	DIE BYDRAE VAN DIE BASIESE STEL VERANDERLIKES TOT DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE KLINIEKSKOOLLEERLING	99
6.4	DIE VERBAND TUSSEN ANGS EN DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE KLINIEKSKOOLLEERLING	101
6.5	DIE VERBAND TUSSEN DIE AANPASSING EN DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE KLINIEKSKOOLLEERLING	103
6.6	DIE VERBAND TUSSEN DIE VERHOUDINGS VAN DIE KLINIEKSKOOLLEERLING EN SY AKADEMIESE PRESTASIE	105
6.7	VERKLARING VAN DIE RESULTATE	107

HOOFSTUK 7 : GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

7.1	INLEIDING	108
7.2	GEVOLGTREKKINGS UIT NAVORSINGSRESULTATE	108
7.2.1	Die basiese stel veranderlikes en skoolprestasie	108
7.2.2	Angs en skoolprestasie	109
7.2.3	Aanpassing en skoolprestasie	110
7.2.4	Verhoudings en skoolprestasie	110
7.2.5	Samevatting	110

7.3	SAMEVATTING	111
7.4	AANBEVELINGS EN IMPLIKASIES	115
7.5	VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE	117
7.6	GEBREKE VAN DIE ONDERSOEK	119
7.7	SLOTOPMERKINGS	121
	BIBLIOGRAFIE	122
	BYLAES	138
	LYS VAN BYLAES	
1	Vraelys : Aanpassingsvraelys - Bell	138
2	Questionnaire : The adjustment inventory - Bell	148
3	Vraelys : Sosio-ekonomiese status	158
4	Questionnaire : Socio-economic status	164
5	Verdere vraelyste	169
	LYS VAN TABELLE	
5.1	Koëffisiënte van betroubaarheid van die vraelys van Bell	88
5.2	Resultate vir die bepaling van die kruisgeldigheid van die vraelys van Bell	90
6.1	Faktore geïdentifiseer met faktoranalise	98
6.2	Bydrae van die basiese stel veranderlikes tot R^2	100
6.3	Bydrae van die basiese stel veranderlikes plus die angsveranderlikes tot R^2	102
6.4	Bydrae van die basiese stel veranderlikes plus die aanpassingsveranderlikes tot R^2	104
6.5	Bydrae van die basiese stel veranderlikes plus die verhoudingsveranderlikes tot R^2	106
	ABSTRACT	170

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN ORIENTERING

1.1 DOELSTELLING

Die doel van hierdie ondersoek is om vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen angs, aanpassing, die verhoudingslewe en skoolprestasie van kliniekskoolleerlinge. Om hierdie verband te begryp, is dit nodig dat 'n wyer perspektief oor hierdie faktore verkry word.

Daar sal dus gepoog word om die invloed van angs, aanpassing en die verhoudingslewe op die kliniekskoolleerlinge se skoolprestasie te bepaal. Daar sal in die besonder vasgestel word hoe skoolprestasie deur:

- 1) angs;
- 2) aanpassing;
- 3) die leerling se verhoudingslewe afsonderlik; en
- 4) die interaksie tussen 1), 2) en 3) geraak word.

Die kliniekskoolleerlinge wat in hierdie ondersoek bestudeer word, bevind hulle in 'n besondere ontwikkelingsfase, naamlik die fase van adolessensie. Ten einde die kliniekskoolleerling beter te begryp, sal daar ook gekyk word hoe die kliniekskoolleerling hierdie fase beleef en hoe hy in die besonder daardeur geraak word. Die volgende aspekte sal belig word:

- * die fisieke ontwikkeling van die adolessent;
- * die affektiewe ontwikkeling van die adolessent;
- * die intellektuele ontwikkeling van die adolessent;
- * die verhoudingslewe van die adolessent.

Aangesien die kliniekskoolleerling hom in 'n besondere opvoedingsmilieu bevind weg van sy ouerhuis, pas dit dat die kliniekskoolopset ook nagegaan word.

1.2 MOTIVERING

1.2.1 Aanvanklike motivering

Die meeste kinders wat as gedragsgeremd geklassifiseer word, presteer swak op skool (Cashdan, 1973:22). Die doel van klassifisering is juis om die leerling te help om sy remming te bowe te kom. Sonder begrip vir en kennis van die besondere remming/e van die kliniekskoolleerling kan dit nie opgehef word nie en gevolglik sal hy nie in staat wees om optimaal te presteer nie.

Die problematiek van die kliniekskoolleerling, meer nog, die problematiek van die opvoeder ten opsigte van die kliniekskoolleerling se problematiek het die skrywer se belangstelling toenemend gaande gemaak om die volgende redes:

1) *Prinsipiële beskouing*

God het die mens na Sy ewebeeld geskape en aan hom opgedra om oor die skepping te regeer. Die mens is ook beveel om ouers van kinders te word. God het beveel dat alles moet dien tot verheerliking van Sy Naam.

Die mens het deur sy ongehoorsaamheid die veilige geborgenheid by God versmaai en die prooi geraak van angs en onsekerheid.

Die volmaakte verhouding tussen God en mens is deur die mens geskaad. Die mens het jaloers geword. Agterdog en wantroue het ontstaan in die eens harmonieuse menslike verhoudinge.

Na die sondeval word liefdeloosheid, afguns, mislukking en verwerping deel van die daaglikse lewe. Kain se oënskynlike swak prestasie veroorsaak bedruktheid en woede en dit loop uit op moord.

Uit hierdie uiteensetting blyk dat die kind as sondige wese onderworpe sal wees aan angs, onsekerheid, vyandigheid en mislukking. Weens die mens se unisiteit volg dit dat kinders hulle probleme nie almal op dieselfde wyse sal hanteer nie en dat sommige kinders nie oor die vermoë sal beskik om hulle frustrasies te verwerk nie, maar hulle toevlug sal neem tot onaanvaarbare gedrag.

2) *Ervaring*

Die skrywer was jarelank werksaam as sosiopedagoog en was sodoende betrokke by talle kliniekskoolplasings. Die opvoedingsverwaarlosing en dikwels swak huislike omstandighede vandie kliniekskoolleerling het die skrywer diep geraak en die bewuswording van die noodsaaklikheid aan vroeë identifisering, korrekte diagnosering en effektiewe hulpverlening, verskerp.

1.2.2 Noodsaaklikheid van die navorsing

Die verwydering van 'n leerling uit sy bekende omgewing na 'n vreemde oord is 'n drastiese stap en gaan ook nie altyd sonder nadele gepaard nie. Die vraag ontstaan by die skrywer of opvoedingsprobleme binne die normale skoolsituasie betyds en korrek geïdentifiseer word sodat paslike stappe geneem kan word om hierdie verwydering te voorkom. Die vermoede ontstaan dat daar 'n oorbeklemtoning van spesifieke leergeremdhede plaasvind en hulpprogramme eensydig ingestel is om die leerprobleem op te hef sonder genoegsame inagneming van 'n leerling se problematiek in breë perspektief.

'n Verdere vraag wat ontstaan is of die leerling wat gedragsprobleme openbaar nie maar net beskou word as 'n kind wat verskerpte tuguitoefning nodig sonder dat daar na die grondoorsaak van sy probleem gekyk word.

Gebrekkige uitkenning van 'n probleem laat die vraag ontstaan of die onderwyser oor genoegsame kennis beskik wat hom in staat sal stel om die kind met probleme betyds uit te ken. Doeltreffende hulpverlening aan die kliniekskoolleerling veronderstel ook kundigheid aan die opvoeder se kant. Hierdie kundigheid is gebaseer op grondige kennis van die kliniekskoolleerling se besondere problematiek. Die vraag ontstaan of die onderwyser sonder gespesialiseerde kennis in hierdie verband so 'n opdrag suksesvol kan uitvoer.

Ten einde die kliniekskoolleerling te KAN help, of ook gesê te kan HELP, is dit noodsaaklik dat daar voortdurend navorsing oor hierdie aangeleentheid gedoen sal word. Daar is nog relatief weinig navorsing oor die kliniekskoolleerling en sy problematiek gedoen. Weens die feit dat daar slegs enkele kliniekskole in die RSA bestaan, is die fokus van navorsing nie op hierdie aspek van die kind se opvoeding gerig nie. Aan die ander kant was dit noodsaaklik om die aantal skole in Transvaal van een na vier uit te brei (Friedrich, 1978:5) wat daarop dui dat daar 'n steeds groter behoefte aan hulpverlening bestaan. Ook wil dit voorkom of daar 'n toename in probleemgedrag onder kinders voorkom wat beteken dat daar 'n groter mate van opvoedingsprobleme bestaan. Dit lê op die terrein van die opvoedkunde om antwoorde op bostaande vrae te probeer vind.

1.3 METODE VAN ONDERSOEK

Vir die doel van hierdie studie sal daar van twee metodes gebruik gemaak word, naamlik literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek.

1.3.1 Die literatuurstudie

In hierdie studie gaan dit om die vasstelling van 'n moontlike verband tussen angs, aanpassing, die verhoudingslewe en die skoolprestasie van die kliniekskoolleerling. Dit is egter die kliniek-

skoolleerling in die adolessente fase wat onder die soeklig geplaas word. Die kwessie van angs, aanpassing en verhoudings sal teen die agtergrond van adolessensie as ontwikkelingsfase nagegaan word. Die literatuur sal hoofsaaklik toegespits wees op hierdie kernsake.

Die kliniekskoolleerling bevind hom in die ongewone situasie dat hy nie langer tuis bly nie, maar na 'n skool met koshuisgeriewe moet gaan. In hoofstuk twee sal daar in meer besonderhede na die kliniekskool gekyk word. Kriteria vir toelating tot en ontslag uit die kliniekskool, die aard en opset van die kliniekskool asook enkele probleme wat daar rondom kliniekskoolplasings bestaan, sal van naderby beskou word.

Die fase wat as adolessensie bekend staan word deurgaans as 'n moeilike fase vir beide die adolessent en sy opvoeders beskou. Die verskillende aspekte van ontwikkeling gedurende hierdie fase met moontlike probleme wat daarmee gepaard gaan, sowel as die implikasies daarvan vir die kliniekskoolleerling sal in hoofstuk drie bespreek word. Die kliniekskoolleerling is egter ook 'n verhoudingswese en verskillende aspekte van sy verhoudingslewe sal ook in hierdie hoofstuk aan die orde gestel word.

Daar word verwag dat die kliniekskoolleerling uit hoofde van sy ontwikkelingsfase, maar ook as gevolg van ander faktore probleme met sy aanpassing en verhoudingslewe sal ondervind. Daarbenewens word daar verwag dat hy as gevolg van voorgenoemde met 'n groot mate van angs te doen sal kry. In die vierde hoofstuk sal daar derhalwe gekyk word na die moontlike faktore wat sy skoolprestasie kan beïnvloed, met besondere beklemtoning van angs, aanpassing en die verhoudingslewe.

1.3.2 Die empiriese ondersoek

Die leerlinge in die sekondêre skoolfase van 'n kliniekskool is gebruik in hierdie navorsing.

Waar hierdie studie sentreer om die begrippe angs, aanpassing, verhoudings en skoolprestasie, is dit ook die kernbegrippe waar- om die empiriese ondersoek sentreer.

Vraelyste word deur die leerlinge voltooi om angsbeleving te meet. Dieselfde prosedure word gevolg om die leerlinge se ver- houdings te bepaal. Vir hierdie doel is die IPAT-Selfondersoek vraelys en die PHSF-verhoudingsvraelys gebruik.

Affektiewe besonderhede van die leerlinge word verkry deur 'n vraelys te laat voltooi waarin gesondeidsaanpassing, onderda- nigheid, selfstandigheid, emosionaliteit, vyandigheid, vriende- likheid en selfbeoordeling nagegaan word.

Inligting met betrekking tot die leerling se gesin word deur mid- del van 'n sosio-ekonomiese vraelys bekom. Hierdeur word daar ook besonderhede verkry ten opsigte van die ouer se betrokkenheid by die kind en hoeveel tyd aan die kind bestee word.

Die leerlinge se skoolprestasie word vanaf die kumulatiewe verslag- kaartte verkry. Die leerlinge se I.K.-punte word ook van hierdie kaart verkry.

Die verloop van die ondersoek en 'n bespreking van die onderskeie meetinstrumente sal in hoofstuk vyf gedoen word. Dit sluit ook 'n beskrywing van die populasie in. Verder sal die eksperimen- tele ontwerp en die statistiese tegnieke wat vir die ontleiding van die data gebruik gaan word, bespreek word.

In hoofstuk ses word die hipoteses gestel en getoets aan die re- sultate van die empiriese ondersoek. Die hoofstuk word ook gewy aan 'n bespreking van die navorsingsresultate.

Ten slotte word die gevolgtrekkings in hoofstuk sewe gemaak, waar- na die aanbevelings gemaak sal word. Verdere navorsingsmoontlik- hede asook moontlike gebreke van die ondersoek sal in die slot- hoofstuk die aandag geniet.

1.4 BEGRIPSOMSKRYWING

1.4.1 Gedragsprobleme

Gedragsprobleme word deur die T.O.D. beskou as handelinge of gedraginge wat die vordering van die leerling se studies in die skool en sy/haar inskakeling by die gemeenskap en die skool belemmer (T.O.D. 200, Plasingbrief).

Akers (1977:42) beskou gedragsprobleme as die gevolg van aangeleerde gedrag wat sy beslag in die samelewing kry. Die samelewing lê maatstawwe neer aan die hand waarvan gedrag òf goed- òf afgekeur word. Verskillende samelewings sal verskillende norme gebruik om verskillende gedraginge te evalueer. Wanneer sommige mense van die bepaalde orde soos deur die samelewing neergelê, afwyk, kan daar van gedragsprobleme gepraat word.

1.4.2 Gedragsgeremdheid

Friedrich (1978:5) beskou gedragsgeremde kinders as diegene wat in hul volwasewording gerem word op grond van problematiese opvoeding wat van tweeërlei aard kan wees, naamlik:

- 1) ontoereikende begeleiding deur die volwassene; en
- 2) ontoereikende selfwording.

Gedragsgeremde kinders se moontlikhede word nie ten volle verwirklik nie. Volgens Stander en Sonnekus is die gedragsgeremde leerlinge 'n kind wat op heropvoeding aangewese is (Friedrich, 1978:27).

1.4.3 Aanpassingsprobleme

Aanpassingsprobleme kan omskryf word as die onvermoë en/of mislukking van die leerlinge om suksesvol by die skool, huis en gemeenskap in te skakel.

Die kind met aanpassingsprobleme se ontwikkeling is van so 'n aard dat dit 'n slegte uitwerking op homself sowel as op sy maats het en hierdie probleme kan nie sonder hulp van andere, hetsy ouers of onderwysers, opgelos word nie (Cashdan et al., 1973:21).

1.4.4 Normaalbegaafd

Begaafdheid of vermoë word gewoonlik uitgedruk in terme van 'n intelligensiekwosiënt (I.K.), dit wil sê die verhouding van 'n persoon se verstandsouderdom in terme van sy chronologiese ouderdom (Nel, 1980:21).

Gebaseer op die normale verspreidingskurwe van die bevolking word daar onderskei tussen verskillende kategorieë wat elkeen met 'n beskrywende term aangedui word. Hierdie verdeling is egter nie presies nie en daar bestaan verskillende indelings na gelang van verskillende outeurs se voorkeur.

'n Bekende indeling is die Stanford-Binetskaal van Terman en Merrill (Dumont, 1980:33) en wat soos volg daaruit sien:

140+	Hoogs begaafd
120 - 140	Begaafd
110 - 120	Bo-gemiddeld begaafd
90 - 110	Normaal of gemiddeld begaafd
80 - 90	Swak begaafd
50 - 80	Debiel (opvoedbaar)
20 - 50	Imbesiel (opleibaar)

Volgens Dumont (1980:32) lê die skoolgrens by 'n I.K. van 80, alhoewel dit nie 'n absolute grens is nie. Soms word die skoolgrens op 'n I.K. van 90 gereken.

In hierdie studie gaan dit nie soseer om I.K. as syfer nie, maar eerder om die akademiese vermoëns van 'n leerling soos dit op skoolvlak manifesteer. Met normaalbegaafd word gedui op die vermoëns van die lede van die ondersoekgroep wat hulle in staat stel om binne gewone skoolverband die normale skoolprogram te kan volg; hetsy op hoër, standaard of laer graad. In terme van 'n I.K.-syfer sal dit waarskynlik kinders geld met 'n I.K. van 80 en hoër.

1.4.5 Kinderwetskool

Onder kinderwetskool word twee soorte skole verstaan, naamlik die nywerheidskool en die verbeteringskool. Beide skole is skole wat ingevolge Kinderwet, 1937 (Wet No. 31 van 1937) opgerig is/word. Kinders word daarheen verplaas op bevel van 'n kommissaris van kindersorg nadat die nodige kinderhofverrigtinge gehou is.

1.4.6 Sorgbehoewend

Die term 'sorgbehoewend' is van toepassing op kinders wat -

- 1) verlaat of sonder waarneembare bestaansmiddele is; of
- 2) geen ouer of voog het nie, of wat ouers of 'n ouer of voog het wat geen behoorlike beheer oor die kind uitoefen nie, of onbevoeg is om sodanige beheer uit te oefen; of
- 3) in die sorg van 'n persoon is wat skuldig bevind is aan 'n misdryf begaan ten opsigte van of in verband met daardie kind; of
- 4) nie deur sy ouers of voog of die persoon in wie se bewaring hy is, beheer kan word nie; of
- 5) hom dikwels aan skoolversuim skuldig maak; of
- 6) omgaan met 'n onsedelike of slegte persoon, of wat andersinds onder omstandighede leef wat waarskynlik die verleiding, verslegting of prostitusie van die kind sal veroorsaak of in die hand werk; of
- 7) bedel, of onwettige straathandel dryf; of
- 8) onderhou word weg van sy ouers of voog af onder huislike omstandighede wat met die belange van die kind in stryd is en wie se ouers of voog nie opgespoor kan word nie, of versuim het om behoorlike voorsiening vir die versorging en bewaring vandie kind te maak, alhoewel hulle aangesê is om dit te doen; of
- 9) in 'n toestand van fisiese of geestelike verwaarlosing verkeer.

(Kinderwet, 1960:6)

HOOFSTUK 2

DIE KLINIEKSKOOL

2.1 INLEIDING

Opvoeding impliseer dat die kind gehelp en gelei word na 'n bepaalde bestemming, naamlik volwassenheid. Alhoewel die kind self 'n aktiewe aandeel aan sy ontwikkeling het, kan hy egter nie sonder die normerende begeleiding van sy opvoeders hierdie doel bereik nie (Garbers, 1972:9). Volgens die christelike lewensuitkyk veronderstel volwassenheid die aanvaarding van volle verantwoordelikheid (Dekker, 1983:138). Word volwassenheid sonder volle verantwoordelikhedaanvaarding bereik, is daar sprake van 'n nie-geslaagde opvoeding (Garbers, 1972:14). Weens die steeds groter eise wat in die moderne samelewing aan die individu gestel word, volg dit dat die opvoeding ook aan groter eise onderwerp word. Daar kan verwag word dat kinders toenemend die prooi sal word van 'n mislukte opvoeding en dat hulle derhalwe nie word soos hulle kan of behoort te word nie. In hierdie lig kan daar verwag word dat daar steeds groter eise ten aansien van hulpverlening aan kinders in opvoedingsnood deur die georganiseerde onderwys gestel sal word.

In hierdie hoofstuk val die klem op besondere hulpverleningsmoontlikhede wat deur die opvoeders daar gestel word met verwysing na hulpverlening deur die georganiseerde onderwys ten einde die kind met opvoedingsprobleme in staat te stel om sy moontlikhede ten volle te bereik.

2.2 SKOLE VIR KINDERS MET OPVOEDINGSPROBLEME

Daar word onderskei tussen twee soorte skole vir kinders met opvoedingsprobleme, naamlik kinderwetskole en kliniekskole (vgl. par. 2.2.2).

2.2.1 Kinderwetskole

Daar bestaan twee tipes kinderwetskole, nl. die nywerheidsskool en die verbeteringskool. 'n Leerling word in die nywerheidsskool geplaas op grond van sorgbehoewendverklaring deur 'n kindershof ingevolge die Kinderwet van 1960 (Kinderwet, 1960:26). Leerlinge in 'n verbeteringskool word deur 'n jeughof daarheen gevonnissen of kan vanuit die nywerheidsskool, op grond van drosterij of ernstige onbeheerbaarheid, daarheen oorgeplaas word (Interdepartementele Advieskomitee, s.j.:23).

Kinderwetskole staan onder beheer van die Departement van Nasionale Opvoeding en akkommodeer leerlinge van oor die Republiek van Suid-Afrika (Van Deventer, 1979:21).

2.2.2 Kliniekskole

Leerlinge met ernstige gedragsgeremdheid word, op aanbeveling van die Opvoedkundige Hulpdiens, in kliniekskole geplaas waar hulle, benewens gewone onderwys, ook terapeutiese hulpverlening ontvang. Die onderrig van hierdie leerlinge is hoogs geïndividualiseerd (Onderwysnuusflitse, 1984:15). Slegs die provinsie van Transvaal beskik tans oor hierdie fasiliteite. Aangesien dit in hierdie ondersoek gaan om die kliniekskoolleerling, word die kliniekskool indringender beskryf.

2.3 AARD VAN DIE KLINIEKSCHOOL

Volgens Joubert (1976:1) is die kliniekskool 'n inrigting wat 'n tydelike terapeutiese tuiste bied aan bepaalde ontspoorde leerlinge wat nie op 'n ander wyse gehelp kan word om hulle probleme te oorbrug nie. Met ontspoorde leerlinge word hier bedoel dié leerlinge wie se gedrag sodanig van die normaal aanvaarde gedragswyse afwyk dat dit nie langer as normale gedrag gereken kan word nie.

Friedrich (1978:2) sluit by Joubert aan deur te sê dat die kliniekskool 'n inrigting is vir leerlinge wat weens hulle onaanvaarbare gedrag nie in die gewone onderwys tuishoort nie.

Die kliniekskool is in der waarheid 'n gewone skool, maar is in wese 'n terapeutiese inrigting waarheen leerlinge verwys word met die oog op intensiewe hulpverlening deur personeel wat spesifiek vir hierdie doel by die skool beskikbaar is. Die kliniekskool bied derhalwe 'n tydelike tuiste aan die kind wat 'n behoefte het aan intensiewe ortopedagogiese hulp en is besonder ingestel op die pedoterapeutiese begeleiding van die volwasseywordingsgeremde kind (Van Niekerk, 1981:69).

2.4 DIE DOEL EN FUNKSIE VAN DIE KLINIEKSKOOL

Die kliniekskool verskil van die gewone skool in die opsig dat hy naas gewone skoolonderrig toegespits is op pedagogiese hulpverlening. Daar word gepoog om die leerling wat 'n agterstand in sy volwasseywording ondervind, te help om die gaping te oorbrug. Dit is noodsaaklik om aan hierdie kinders hulp te verleen, want daarsonder sal die kind se ontsporing vererger en bestaan die moontlikheid sterk dat 'n groot persentasie van hierdie gedragsafwykendes in botsing met die gereg kom en jeugmisdadigers word (Eksteen, 1967:161).

In terme van die Transvaalse Onderwysordonnansie 20 van 1968 is die doel van die kliniekskool om die leerling te help sodat:

- * sy/haar bywoning van 'n gewone klas nie vir hom/haar of die ander kinders nadelig sal wees nie;
- * hy/sy nie meer buitengewone onderwys sal benodig om hom/haar suksesvol by die gemeenskap te laat aanpas nie; en
- * hy/sy voldoende voordeel sal kan trek uit die gewone onderrig wat verskaf word.

Benewens die pedagogiese hulp verleen die kliniekskool ook die nodige fisiese versorging (Swanson, 1979:292). Deur die verskaffing van 'n veilige hawe en terapeutiese handelinge word daar gepoog om die moontlikhede van die kind te verwerklik en hom te steun om verantwoordelik en aanvaarbaar te word (Shea, 1978:263).

2.5 DIE OPSET VAN DIE KLINIEKSKOOL

In Oktober 1951 het die Uitvoerende Komitee van die Transvaalse Provinsiale Raad besluit dat die Generaal Pienaar-skoolplaas van 1952 heringestel moet word as 'n skool met losiesfasiliteite vir gedragsgereemde leerlinge. Aanvanklik sou daar voorsiening gemaak word vir normaalbegaafde leerlinge, beide juniors en seniors. Dit is egter die beleid van die Transvaalse Onderwysdepartement om junior- en senior leerlinge nie binne dieselfde inrigting te huisves nie en daarom word daar in aparte skole voorsiening gemaak vir die gedragsgereemde leerling, vir junior- en sekondêre fase. Beide Afrikaans- en Engelssprekende leerlinge word in dieselfde inrigting gehuisves. Daar bestaan tans vier kliniekskole. By almal geld die basiese kriteria vir toelating, naamlik dat die leerling intensiewe pedoterapie benodig (Joubert, 1979:3).

Daar bestaan twee groepe kliniekskole, naamlik die kliniekskole vir normaalbegaafdes waar gewone onderwys aangebied word en die kliniekskole vir subnormale verstandsgestremdes waar spesiale onderwys aangebied word. Vir die doel van hierdie studie sal daar nie op laasgenoemde ingegaan word nie.

Vir die normaalbegaafdes bestaan daar:

- a) 'n kliniekskool vir leerlinge tot standerd 4 wat die gewone sillabusse volg vir primêre skole; en
- b) 'n kliniekskool vir leerlinge van standerd 5 - 10. Gewone gedifferensieerde onderwys vir die junior-sekondêre en senior-sekondêre skoolfase word hier aangebied.

Vir die doel van hierdie studie word die aandag by laasgenoemde skool bepaal. Met die terme 'kliniekskool' en 'kliniekskool-kind' word daar derhalwe verwys na laasgenoemde skool en sy leerlinge.

Behalwe die gewone voorgeskrewe toewysing van personeel beskik hierdie skool ook oor drie voltydse opvoedkundige sielkundiges. Onderwysers en opvoedkundige sielkundiges werk ten nouste as 'n span saam. Daar word gereeld intensiewe samesprekings gevoer tussen die opvoedkundige sielkundiges en die voogonderwysers. Daaglikse samesprekings tussen opvoedkundige sielkundiges en diensdoende koshuisonderwysers oor leerlinge vind plaas en deurlopende kontak en oorlegpleging met die hoof word gehandhaaf.

Terwyl die leerling die nodige steungewing op skool ontvang, is die onderwysadviseur vir voorligting verbonde aan die Opvoedkundige Hulpdiens op die tuisfront besig met intensiewe ouerbegeleiding om die ouer te oriënteer en te steun ten opsigte van sy opvoedingstaak (Swanson, 1979:293). Die onderwysadviseur vir voorligting bly gedurig in voeling met die kliniekskoolleerling deur periodieke besoeke aan die kliniekskool en tydens die vervoer van leerlinge van en na die ouerhuis. Daarbenewens vind gereelde beradslaging tussen die opvoedkundige sielkundige en die onderwysadviseur plaas ten einde die vordering op skool en tuis te evalueer. Besluitneming ten opsigte van toekomstige handeling met betrekking tot die leerling berus by hierdie twee persone as span gesamentlik.

Daar word ook deurentyd gepoog om die ouers by die leerling te betrek deur hulle aan te moedig tot briefwisseling, skakeling en besoeke aan die kind.

2.6 TOELATING TOT DIE KLINIEKSKOOL

Alvorens 'n leerling tot die kliniekskool toegelaat word, moet hy/sy eers in terme van die Onderwysordonnansie as 'n gedragsgeremde leerling geklassifiseer word. Daar moet aan tweeërlei kriteria

voldoen word, naamlik kriteria vir tydelike verwydering uit die gesin en kriteria vir kliniekskoolplasing (Eloff, 1977:2). Geen leerling word in 'n kliniekskool geplaas teen die sin van die ouers nie.

2.6.1 Kriteria vir tydelike verwydering

Opsommend kan die volgende genoem word:

2.6.1.1 Probleme binne gesinsverband:

- a) Afwysing van die kind deur een of albei die ouers.
- b) Te sterk binding tussen ouer en kind.
- c) Ongesonde mededinging met broers en/of susters.
- d) Disharmoniese huweliksverhoudinge.
- e) Gesinsonvolledigheid as oorsaak vir opvoedingsverwaarloosing.
- f) Werkende moeder en ander toesigprobleme.
- g) Ongunstige sosio-ekonomiese omstandighede.
- h) Sosiale euwels, byvoorbeeld alkoholisme, onsedelikheid.
- i) Onvermoë van ouers om toereikend gesag uit te oefen.
- j) Na sorgbehoewendheid-bevinding deur 'n kinderkommissaris.
- k) Afstand tussen ouerhuis en skool.

2.6.1.2 Probleme binne die skool

Wanneer die leerling se gedrag op skool sodanig is dat sy teenwoordigheid op skool nie langer geduld kan word nie, byvoorbeeld weens onbeheerbaarheid.

2.6.2 Spesifieke kriteria vir kliniekskoolplasing

- * Daar moet voldoen word aan die kriteria vir tydelike verwydering (vgl. par. 2.6.1).
- * Die leerling moet aangewese wees op intensiewe pedoterapie.
- * Die leerling moet beheerbaar wees. Waarskynlike drosters word eerder vir kommittering na 'n nywerheidskool verwys.
- * Die vakkeuse van die leerling moet ooreenkom met die vakke wat by die kliniekskool aangebied word.
- * Bevredigende reëlins ten opsigte van materiële versorging moet getref kan word, byvoorbeeld sakgeld voorsiening.
- * Ander noodsaaklike ondersoeke moet vooraf afgehandel wees.
- * Die leerling se prognose moet goed wees sodat hy/sy vir hoogstens een jaar die kliniekskool sal bywoon (Eloff, 1977:2).

Kliniekskoolplasing vind slegs plaas waar alle feite daarop dui dat verwydering uit die gesin en plaaslike skool onafwendbaar is en hulpverlening in die kind se tuisomgewing nie suksesvol is/was nie.

Wanneer aan die voorafgaande kriteria voldoen word, word ondersoeke deur beide die onderwysadviseurs vir opvoedingsaangeleenthede en die onderwysadviseurs vir voorligting gedoen, waarna 'n gesamentlike aanbeveling by wyse van volledige verslaggewing aan die Direkteur van Onderwys gemaak word. Die kind word dan in terme van Onderwysordonnansie 20 van 1968 as gedragsgeremd geklassifiseer (Nel, 1980:109).

Cruickshank (1967) wys op die belangrikheid van interdisiplinêre samewerking tussen vakkundiges, byvoorbeeld opvoedkundige sielkundiges, onderwysadviseurs, maatskaplike werkers en medici, sodat 'n volledige beeld van die leerling se omstandighede en probleme verkry kan word. 'n Gesamentlike besluit wat dan geneem word in die lig van die beskikbare moontlikhede sal dan lei tot optimale hulpverlening aan die kind in opvoedingsnood (Shea, 1978:97).

2.7 ONTSLAG UIT DIE KLINIEKSKOOL

Volgens Eksteen (1967:246) is leerlinge wat 18 maande en langer by 'n kliniekskool was as groep swakker georiënteerd ten aansien van hul menseverhoudinge as die leerlinge wat as groep 5 maande of korter daar was. In die lig hiervan is dit beleid dat leerlinge so gou moontlik, liefst binne 'n jaar, ontslaan word (vgl. par. 2.6.2). Ontslag kan op twee maniere plaasvind, naamlik deur deklassifisering en voorwaardelike uitplasing.

2.7.1 Deklassifisering

Deklassifisering vind plaas in terme van Onderwysordonnansie 20 van 1968 deur die Direkteur van Onderwys op tweeërlei gronde, naamlik:

2.7.1.1 Kommittering

Die leerling word deur 'n kinderkommissaris na verklaring as sorgbehoewend tydens 'n kinderhofsaak na 'n kinderwetskool verwys (vgl. par. 2.2.1). Verslegtende omstandighede tuis of op skool kan hierdie stap noodsaak.

2.7.1.2 Rehabilitasie

Wanneer pedoterapie suksesvol afgehandel is, kan die leerling teruggeplaas word na sy/haar ouerhuis of kan die arbeidsmark betree word indien die leerling nie meer skoolpligtig is nie.

'n Aanbeveling ten behoeve van deklassifisering word deur die betrokke Hulpdiens personeel aan die Direkteur van Onderwys voorgelê.

2.7.2 Voorwaardelike uitplasing

Die leerling toon sodanige vordering dat terugplasing na die ouerhuis oorweeg kan word, alhoewel die terapeutiese bemoeienis met die leerling deur die onderwysadviseurs van die Opvoedkundige Hulpdiens wat die leerling se tuisdorp bedien, nog voortgaan en die leerling nog as gedragsgeremde leerling geklassifiseer bly. Wanneer omstandighede dit regverdig, kan 'n leerling onverwylde na die kliniekskool teruggeplaas word.

Deklassifisering en/of voorwaardelike uitplasing word op 'n termynlike basis deur die betrokke opvoedkundige sielkundige en die onderwysadviseur oorweeg.

2.8 NADELE VAN KLINIEKSKOOLPLASING

Alhoewel dit soms voorkom dat oorplasing van 'n leerling na 'n kliniekskool onafwendbaar lyk, los dit nie altyd die leerling se probleem op nie, maar kan sodanige plasing juis nuwe probleme skep waardeur verdere besluitneming ten opsigte van 'n handelingsplan slegs bemoeilik word. Enkele nadele word deur Nel (1980: 16-17) aangetoon.

- (1) Kliniekskoolplasing kan trauma veroorsaak weens die verwydering uit die bekende gesinsmilieu.
- (2) 'n Kind word volgens 'n Provinsiale Ordonnansie geklassifiseer en sodanige klassifikasie kan nie sonder meer opgehef word nie.
- (3) Die kind interpreteer die plasing as 'n strafmaatreël waardeur gunstige prognose verydel word.

- (4) Die leerling is gedurende sy/haar verblyf gedurig in aanraking met ander gedragsgereemde leerlinge, wat moontlik 'n gewoontevormende effek kan hê en waardeur volwassewordding nadelig beïnvloed kan word.
- (5) Die gemeenskap, selfs die 'gewone' skole oor die algemeen begryp nie altyd die opset en funksionering van die kliniekskool nie, sodat leerlinge dikwels nadelig geëtiketteer word; 'n toestand wat moeilik ophefbaar is.
- (6) Sommige werkgewers is dikwels uit onkunde bevooroordeel en is huiwerig om hierdie leerlinge in diens te neem.
- (7) Leerlinge se selfstandigwording kan benadeel word as gevolg van moontlike inrigtingsafhanklikheid wat by hom/haar kan ontwikkel. Vervreemding van die huis kan voorkom waar 'n kliniekskoolplasing dikwels gevolg word deur 'n gewone koshuisplasing alvorens die leerling teruggeplaas word by sy/haar ouerhuis.
- (8) Waar die kliniekskoolplasing egter van korte duur is, bestaan die gevaar dat die leerling soms tot drie keer binne een jaar van skool moet verwissel. 'n Geheel nuwe aanpassing moet telkens gemaak word wat moontlik 'n negatiewe effek op die akademiese vordering van die leerling kan hê. Dit op sy beurt kan moontlik weer lei tot nuwe gedragsafwykings.

Uit bogenoemde blyk duidelik dat tydige uitkenning van die probleem en effektiewe hulpverlening op 'n vroeë stadium nie genoeg beklemtoon kan word nie. Die ervaring leer egter dat hulpverlening eers gesoek word wanneer niemand dit langer met die leerling kan uithou nie en wanneer die probleem al gevestig geraak het, waardeur terapeutiese handeling ter opheffing van die probleem dikwels onuitvoerbaar word. 'n Ander probleem is dat weens die gevestigde aard van die probleem die leerling na deklassifisering maklik kan terugval na sy eertydse gedragsgereemdheid.

2.9 WAARDE VAN DIE KLINIEKSKOOL

Ten spyte van bogenoemde nadele het die bestaan van die kliniekskool 'n onmisbare onderdeel van die onderwysstelsel geword om die volgende redes:

- (1) Die kliniekskool bied 'n komprehensiewe program aan waar die mikpunt van behandeling die skool is en die mikpunt van die skool behandeling (Shea, 1978:111).
- (2) Die opvoedingsmilieu wat die kliniekskool bied word op sigself as terapeutiese hulpmiddel beskou.
- (3) Die kliniekskoolkind se prestasievermoë word gekortwiek deur gebrek aan motivering, sosiale en emosionele struikelblokke. In die kliniekskool leer hy stelselmatig om hierdie probleme die hoof te bied, naamlik deur:
 - * te leer om te leer,
 - * te wil leer,
 - * te voel wat suksesvolle leer is (Field, 1967, aangehaal deur Shea, 1978:111)
- (4) Die skool as instelling en samelewingsverband word deur die moderne samelewing sonder voorbehoud aanvaar as gesond en normaal vir kinders en ouers. Die kliniekskool hoort tuis in die raamwerk van die skool as samelewingsverband en is in die opsig in 'n gunstiger posisie as byvoorbeeld, 'n kinderhuis, psigiatriese- of welsynsinrigting.
- (5) Die skool is die enigste inrigting wat bemoeienis met alle kinders maak.
- (6) Skoolbesoek en -onderwys is die aanvaarbare en gepaste funksies/werk van kinders (Shea, 1978:112).

In 'n samelewing wat al hoe kompleks en meer ingewikkeld raak en waar spesialisasie op haas elke denkbare terrein voorkom, is dit vanselfsprekend dat daar 'n behoefte bestaan aan gespesialiseerde intensiewe hulpverlening en kan die kliniekskool moeilik weggedink word.

2.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die aandag gevestig op die kliniekskool as terapeutiese instelling. Die kliniekskool is as middel betrag om die volwassene by te staan in sy normerende begeleidingsfunksie ten opsigte van die kind wat behoefte het aan besondere hulpverlening. In die volgende hoofstuk sal die klem van die opvoeder na die kind verskuif, aangesien die kind self 'n aktiewe aandeel aan sy ontwikkeling het (Garbers, 1972:9). Die kliniekskoolleerling sal as ontwikkelende kind van naderby betrag word. Sy besondere ontwikkelingsfase sal belig word ten einde 'n beter greep op die problematiek van die kliniekskoolleerling te kan verkry.

---o0o---

ENKELE ASPEKTE VAN ADOLESSENSIE MET BETREKKING TOT DIE KLINIEK-SKOOLLEERLING

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die aandag gevestig op die kliniekskoolleerling in die sekondêre skoolfase. Hierdie leerlinge bevind hulle indie ouderdomsgroep tussen ongeveer 13 tot 17 jaar, dit wil sê, die leeftydsefase wat chronologies gesien met puberteit en adolensensie aangedui word (Gouws, 1982:5 en 250).

Alhoewel daar groot meningsverskille bestaan oor die presiese aanvang en duur van hierdie fase, is daar wel eenstemmigheid dat die persoon in hierdie fase nóg kind nóg volwassene is en dat hierdie tydperk gekenmerk word deur fisieke en psigiese veranderinge. Daar bestaan groot individuele verskille ten opsigte van die aanvang en voltooiing van hierdie fase, maar daar word aanvaar dat dit in sy wydste verband tussen die jare 10 en 20 strek (Gordon, 1975:280). Adolensensie word afgesluit deur die bereiking van volwassenheid wanneer die individu se fisieke groei voltooi is en hy sosiale, emosionele en finansiële onafhanklikheid bereik. Wetlik gesproke bereik 'n persoon in sommige opsigte volwassenheid op ouderdom 18 jaar en volle volwassenheid op 21 jaar (Medinnus & Johnson, 1969:656).

Daar is opgemerk dat die ouderdom waarop puberteit begin in die Westerse kultuur gedurende die 20e eeu geleidelik gedaal het tot selfs voor 10-jarige ouderdom (Kramer, 1978:A08). Kramer beskou die vervroegde aanvang van die puberteit as 'n verskynsel wat moeilik verklaarbaar is en wat moontlik aan die volgende faktore toegeskryf kan word:

- (1) oorgeërfde eienskappe;
- (2) algemene lewensomstandighede; en
- (3) die ontwikkelende kind se fisieke en psigiese toestand.

AdolesSENSIE as leeftydSfase word gekenmerk deur ingrypende veranderinge met betrekking tot die fisieke, kognitiewe, sosiale, affektiewe en godsdienstige ontwikkeling vandie kind. Volgens Gordon (1975:283) is adolesSENSIE die tydperk waarin die kind homself herdefinieer, veranderinge met betrekking tot sy selfbeeld maak en bewus raak van sy eie identiteit.

Kuypers (1953:203) beskou adolesSENSIE as 'n tydperk van emansipasie waartydens die adolessent selfstandig word met 'n eie gewete en eie verantwoordelikeidsbesef. Tydens hierdie fase kan die adolessent egter buitengewone spanning en angs ervaar en staan hy voor die opgawe om sy houding te bepaal teenoor arbeid, sy medemens en God.

AdolesSENSIE kan derhalwe beskou word as die tydperk wat begin met die aanbreek van puberteit en eindig met die bereiking van volwassenheid.

Die kliniekskoolleerling kan beskou word as 'n adolessent vir wie die opgawe van volwassewording op een of ander wyse problematies geword het. Ten einde hierdie problematiek beter te begryp, sal daar in hierdie hoofstuk in meer besonderhede na die verskillende komponente van sy ontwikkeling gekyk word.

3.2 | DIE FISIEKE ONTWIKKELING VAN DIE ADOLESENT

Gedurende die eerste jare van adolesSENSIE, bekend as die puberteitsjare, vind daar opsigtelike fisieke veranderinge plaas. Dit is die tydperk waartydens die vermoë tot voortplanting bereik word en die sekondêre geslagskenmerke begin ontwikkel. By meisies begin hierdie fase kort voor die menarche wat gewoonlik op 12- of 13-jarige leeftyd plaasvind. By seuns word die aanvang gekenmerk deur onder meer die pigmentering van die skaamhare op 13- of 14-jarige leeftyd (Gouws, 1982:250). Die puberteit kan egter alreeds op 9-jarige ouderdom vir meisies en 11-jarige ouderdom vir seuns begin (Kramer, 1978:A08-12).

Beide geslagte toon 'n sogenaamde groeispromg met 'n beduidende toename in lengte en breedte. Dit lyk of die groeiproses ongekoördineerd plaasvind, want die verskillende liggaamstelsels ontwikkel nie almal ewe vinnig nie. Die gevolg is dat menige puber, veral seuns gebuk gaan onder lompheid weens te lang arms en te groot voete. Dit lei tot verleentheid en 'n gebrek aan selfvertroue waardeur hy dikwels gekortwiek word om sosiale verhoudings aan te knoop (Van Deventer, 1979:289).

Die adolessente jare word gekenmerk deur blakende gesondheid en weerstand teen siektes. Adolessente se eetlus en energie ken geen perke nie (Gordon, 1975:290). Eersgenoemde verskynsel kan egter lei tot buitensporige massatoename wat veral by dogters tot ernstige emosionele probleme kan lei (Kramer, 1978:A12). Die adolessent se voorliefde vir liggaamsbeweging en die beskikbaarheid van volop energie kan egter op positiewe wyse gekanaliseer word deur die daarstelling van buitemurse bedrywighede. Hierdie feit is van besondere belang vir die kliniekskoolleerling wat dikwels te kampe het met 'n onvermoë om sy tyd en energie nuttig te gebruik.

Gedurende adolessensie vind daar 'n geleidelike bewuswording van die liggaamlike plaas. Ontevredenheid met die liggaamlike voorkoms, byvoorbeeld puisies en strawwe swetery kan verleentheid en gevoelens van minderwaardigheid veroorsaak. Adolessente is ook dikwels onseker oor hulle voorkoms en liggaamlike normaliteit wat hulle noop om geneeskundige raad in te win (Hurlock, 1967:377).

Volgens Gordon het liggaamsbou 'n betekenisvolle invloed op die adolessent se selfbegrip (Gordon, 1975:285-287). Beide fisieke voorkoms en fisieke toereikendheid is maatstawwe vir 'n gesonde selfbegrip. Gordon voer aan dat die selfbegrip beïnvloed word deur die adolessent se besondere groeipatroon. Hy stel die vraag of die selfbegrip deur groei beïnvloed word en of die omgekeerde waar is, naamlik of groei deur die selfbegrip beïnvloed word. 'n Negatiewe liggaamsbelewing kan lei tot 'n negatiewe selfbegrip wat weer die oorsaak word van die belewing van angs en onsekerheid by die adolessent (Nel, 1981:178).

Die mate waarin 'n adolessent sy liggaam as toereikend belewe, oefen 'n sterk invloed uit op sy gedrag (Medinnus & Johnson, 1969:670). 'n Bestendige en positiewe liggaamsbeleving lei gewoonlik tot stabiele gedrag terwyl sommige gedragsafwykings wat met adolensensie geassosieer word, voortspruit uit 'n negatiewe liggaamsbeleving. Die adolessent se modegiere, haarstyle en dergelike gedraginge kan beskou word as pogings om 'n aanvaarbare liggaamsbeleving te ontwikkel. Daar kan verwag word dat die kliniekskoolleerling met sy afwykende gedrag die prooi is van 'n uiters negatiewe liggaamsbeleving.

Die fisieke veranderinge tydens adolensensie gaan gepaard met sterk en nuwe gevoelsbelevinge (Kuypers, 1953:203). Menige adolensent beleef angs en onsekerheid as gevolg van 'n vermeende abnormaliteit ten opsigte van die liggaamlike (Medinnus & Johnson, 1969:670). Hy kan vervul raak met woede, jaloesie en afguns. Hierdie probleem kan begryp word wanneer daar in ag geneem word dat fisieke aantreklikheid die belangrikste maatstaf is vir sosiale aanvaarbaarheid in die samelewing en dat dit die belangrikste maatstaf bly tot na die bereiking van volwassenheid wanneer ander maatstawwe in belangrikheid toeneem waaronder persoonlikheidseienskappe en intelligensie (Medinnus & Johnson, 1966:670). 'n Negatiewe liggaamsbeeld laat die adolessent worstel met teleurstelling en frustrasie wat hom depressief en in homself gekeer laat. Hoe meer die adolessent van die groep afwyk en opvallend anders lyk, hoe groter is sy frustrasie (De Wit, 1979:52).

Medinnus en Johnson (1969:666) meld dat daar 'n verband bestaan tussen die adolessent se aanpassing by die samelewing en die tempo van sy liggaamlike ontwikkeling. In die geval van seuns is bevind dat vroeë ontwikkelaars oor die algemeen beter aanpassing toon as laat ontwikkelaars. Hulle groter spierkrag dwing bewondering af onder die portuurgroep en hulle is meer gewild. Die verskil in aanpassing tussen vroeë en laat ontwikkelaars by dogters is nie so prominent as by seuns nie, alhoewel dogter wat laat ontwikkel effens swakker aangepas is as vroeë ontwikkelaars. Uit navorsing het geblyk dat die laat ontwikkelaars onder dogters op akademiese gebied swakker presteer en ook 'n groter angsbeleving getoon het (Medinnus & Johnson, 1969:667).

Wanneer in ag geneem word dat die adolessent se selfbeeld reeds gevorm is by die aanvang van adolessensie (Gordon, 1975:296) en dat die selfbeeld van die kliniekskoolleerling gedurende sy vroeë kindertyd weens 'n verskeidenheid redes, waaronder opvoedingsverwaarloosing deur die ouers, waarskynlik reeds swak gevorm is, kan daar begryp word dat hierdie groep leerlinge dit des te moeiliker sal vind om by 'n snel veranderende fisieke voorkoms aan te pas.

Dit wil dus voorkom of die fisieke ontwikkeling van die adolessent aanleiding kan gee tot angs, onsekerheid en swak aanpassing, veral waar hierdie ryppwording deur die adolessent as traumaties beleef word (Emery, 1983:250).

3.3 DIE AFFEKTIEWE ONTWIKKELING VAN DIE ADOLESENT

3.3.1 Inleiding

Met die term 'affektiewe' word na die geheel van die mens se gemoedslawe verwys as die verskaffer van emosionele energie wat die mens benodig vir sy daaglikse voortbestaan (Kapp, aangehaal deur Nel, 1981:188). Die gemoedslawe dui in hierdie verband op die mens se gevoelswêreld wat deur Gouws et al., (1982:105) omskryf word as die mens se beleweniswêreld waarby hy in sy totaliteit betrokke is, dit wil sê, fisies sowel as psigies (Gouws et al., 1982:73).

Die gevoel kan beskou word as die sentrum van die mens se psigiese lewe en is derhalwe 'n suiwer persoonlike besitting van die mens (Kuypers, 1953:197-198). Van Vuuren vereenselwig hom met Kuypers en beskryf die gevoel as die natuurlike spontane reaksie op die werklikheid op grond van 'n positiewe of negatiewe waardering daarvan (Van Vuuren, 1976:273). Die gevoel word verder omskryf as een van die fasette van die persoonstruktuur wat kleur en skakering gee aan die lewe van die mens. Die gevoel is egter ook 'n krag wat beheer moet word en die middele wat die mens daarvoor ontvang het, is die wil en die verstand (Van Vuuren, 1976:270).

Waar daar nie 'n algemeen-erkende indeling van gevoelens bestaan nie, sal daar vir die doel van hierdie studie by die volgende sienswyse gehou word, naamlik dat die gevoelslewe volgens die aard van 'n mens se verhoudinge ingedeel kan word. Hiervolgens kan die gevoelslewe volgens 'n mens se verhouding teenoor homself, sy medemens, die dinge, dit wil sê die stoflike dinge en teenoor God, ingedeel word (Van Vuuren, 1976:270). Daar kan verder onderskei word tussen laer en hoër gevoelens.

3.3.2 Die gevoelslewe van die adolessent

Vir die adolessent word sy affektiewe ontwikkeling ook gekenmerk deur ingrypende veranderinge (vgl. par. 3.1). Waar dit hier om sy beleweniswêreld gaan (vgl. par. 3.3.1), is dit nodig om by enkele aspekte van sy gevoelslewe wat veral in die literatuur benadruk word en wat vir die adolessent van besondere betekenis is, stil te staan.

Die volgende aspekte van die adolessent se gevoelslewe sal vervolgens belig word:

- * *Gevoelens van eensaamheid.* Die adolessent voel dikwels verworpe omdat hy voel dat hy nie verstaan word nie en nie deur ander bereik word nie. Hierdie aspek kan hom in sy verhoudingslewe kortwiek (Bigot, 1967:193).
- * *Erotiese gevoelens.* Hierdie gevoelens word veral veroorsaak deur seksuele rypwording (Harmse en Kirstein, 1980:204).
- * *Labiliteit en wispelturigheid.* Die adolessent worstel om beheer te verkry oor sy gevoelens (Harmse en Kirstein, 1980:204-206).
- * *Woede.* Volgens Hurlock (1959:277) word woede uitsluitlik sosiaal bepaal, byvoorbeeld wanneer die adolessent voel dat hy in sy verhoudingslewe te na gekom word of onregverdig behandel word. Woede kom veral tot uiting deur verbale aggressie soos terg, vloek en ook deur onbeheersde gedrag soos skop en slaan (Jersild, 1954:378).

- * *Kommer.* Die adolessent kan hom bekommer oor sy skoolwerk en onbevredigende prestasie, sy voorkoms, verhoudinge, asook gesondheid en persoonlike probleme (Hurlock, 1959 : 278 - 279).
- * *Vrees en angs.* Volgens Van Vuuren (1976:275) moet die oorsaak van angs in 'n gevoel van hulpeloosheid gesoek word. Vrees is volgens Van Vuuren baie nou aan angs verwant aangesien beide gevoelens gevaar as gemeenskaplike faktor het. Gevoelens van vrees word dikwels tot na bereiking van volwassenheid behou, veral vreesgevoelens met betrekking tot fisieke leed veroorsaak deur gevare soos verbranding, siekte, verdrinking of bo-natuurlike oorsake. Ook vrees vir die donker en vrees vir eensaamheid kan in hierdie verband genoem word (Jersild, 1954: 354).
- * *Blydschap en geluk.* Hierdie gevoelens spruit dikwels voort na sukses in skoolprestasies en sosiale verhoudinge (Van Deventer, 1979:292).
- * *Liefde.* Hierdie gevoel kan as die dominante gevoel beskou word by adolessente wat in 'n goed georiënteerde huisgesin op-gegroei het (Crow, 1956:156). Daar kan begryp word dat die gebrek aan liefde wat menige kliniekskoolleerling tuis ervaar, noodwen-dig moet lei tot onberekenbare afstomping en onvermoë tot ge-sonde aanpassing en skoolprestasie.
- * *Verleentheid.* Die adolessent se liggaamlike ontwikkeling ver-toon tydens hierdie fase dikwels 'n ongekoördineerde groeipa-troon wat lomp en potsierlike bewegings kan veroorsaak (wat soms koddig voorkom) en die adolessent uiters verleë kan laat voel (Gordon, 1975:285). Vergelyk ook par. 3.2 in hierdie verband.
- * *Neerslagtigheid.* Die adolessent wat in een of ander opsig misluk of probleme van sosiale of finansiële aard ondervind, kan neerslagtig raak. Dit veroorsaak swak konsentrasie wat op sy beurt weer sy tol eis in verswakte skoolprestasie. Ver-swakkende skoolprestasie is dikwels 'n simptoom van 'n onder-liggende depressie. 'n Neerslagtige stemming kan ook lei tot 'n toestand van angs, byvoorbeeld wanneer die adolessent bang

is om alleen te wees of wanneer hy homself in isolasie terug-trek (De Wit, 1979:188). Neerslagtigheid word soms gemaskeer en die slagoffers daarvan kan uitgeken word deurdat hulle skoorsoekerig is en swak presteer (Emery, 1983:251).

3.3.3 Die gevoelslewe van die adolessent in opvoedingsnood

Die adolessent se kleinkinderjare is van besondere belang en betekenis vir die vorming van sy gevoelslewe. Die kliniekskoolkind is gedurende sy kleintyd dikwels die slagoffer van ernstige affektiewe verwaarloosing. Die gevoel is die wyse waarop hy betekenis gee aan die situasie wat hy ervaar of hoe hy dit waardeer (Van Vuuren, 1976:273). Die affektief verwaarloosde kind, waaronder die kliniekskoolkind ressorteer, sal derhalwe 'n impulsiewe en labiele gevoelslewe toon weens die gebrekkige vorming wat hy ten opsigte van sy gevoelslewe ervaar het. Daarbenewens is dit vir hierdie kinders moeilik om hulle gevoelsmatig met hulle opvoeders te vereenselwig (Medinnus & Johnson, 1969:381).

Volgens Van Niekerk (1976:122) beleef die kind wat in opvoedingsnood verkeer ook affektiewe nood, dit wil sê, die kind skiet te kort in sy gevoelsmatige ontwikkeling. Dit benadeel nie slegs sy gevoelslewe nie, maar kortwiek hom in sy ganse ontwikkeling. Die kind mag 'n onvermoë hê om te identifiseer met waardes en norme. Aan die behoorlikheidseise word nie voldoen nie (Kuypers, 1953:202). Die feit dat 'n kind bepaalde norme van die volwassene se leefwêreld verwerp, beteken vir Van Niekerk (1976:114) dat die kind in affektiewe nood verkeer. Ook sê hy dat gevoelens van onveiligheid, onsekerheid en depressie die bereiking van die aanvaarbare behoorlikheidsnorme verongeluk. Die kind wat hierdie probleem beleef, antwoord gewoonlik daarop met angs.

Kapp (1984:70) wys op die vervreemding wat plaasvind tussen ouers en kinders wanneer kinders in 'n koshuis geplaas word en wat derhalwe verdere affektiewe verwaarloosing meebring. Die kliniekskoolkind as koshuiskind voel dikwels verwerp en het weinig vertroue in volwassenes. Die gevoelsmatige aspek van sy opvoeding word ondergeskik gestel aan die organisatoriese aspek van die

koshuislewe. Afgedwonge reëls en dissiplinêre rigiditeit kan veroorsaak dat die kind verder in botsing kom met die eise van die samelewing (Kapp, 1984:67 en ook Van der Walt, 1983:167-168).

Die volgende persoonseienskappe word deur Vedder (aangehaal deur Nel, 1981:205) toegeskryf aan kinders met 'n problematiese gevoelslewe:

- * 'n Onvermoë tot diepere gevoelsbindinge, dit wil sê, die kind openbaar 'n oppervlakkige verhoudingslewe.
- * Gevoelsafstomping. Die kind kan geen vreugde of verdriet toon nie. Beloning of straf maak geen indruk nie.
- * 'n Onvermoë tot betrokkenheid. Belangstelling ontbreek en aandagskonsentrasie is swak waardeur swak skoolprestasie in die hand gewerk word.
- * Ontoereikende gewetensvorming. Die kind word maklik verlei tot oneerlikheid en sy akademiese prestasie is nie altyd so betroubaar nie.

3.3.4 Die invloed van die gevoelslewe op leer

Studie is nie net 'n saak van die verstand nie en die kind leer nie net met sy verstand nie. Studie kan ook beskou word as 'n gevoelsmatige aangeleentheid. Vir geslaagde studie word die ideale gevoelsklimaat benodig, tuis sowel as op skool. Die leerling se houding, belangstelling en selfbegrip oefen groot invloed uit op leersukses (Bloom, 1976:74). Om oor voldoende leerenergie te beskik ten einde leerprobleme die hoof te bied, is dit belangrik dat die leerling 'n oop gemoed, dit wil sê, die regte leerinstelling het ten opsigte van die leertaak, met daarby 'n begeerte om te leer en om doeltreffend te leer. Bloom noem ook nog voldoende selfvertroue as voorwaarde vir suksesvolle leer (1976:74). Studie moet vir die kind steeds betekenis inhou, dit wil sê, dit moet vir hom sinvol wees. Vir die kind se sinvolle beleving van studie kan 'n stabiele gevoelslewe as voorwaarde gestel word (Sonnekus, 1976:142).

Die leerling wat egter oor 'n lang tydperk probleme met sy skoolwerk ondervind, raak gespanne. Skool word 'n nagmerrie, die konsentrasie verswak en die leerling se emosies raak onbeheerbaar. Al hierdie faktore benadeel leer sodat die leerling al hoe meer onderpresteer en die gaping tussen sy vermoëns en sy aktualisering daarvan al hoe groter word (Sonnekus, 1976:147).

Waar 'n versteurde gevoelslewe kan lei tot leermoeilikhede en onderprestasie kan laasgenoemde faktore op hulle beurt weer die oorsaak word van 'n versteurde gevoelslewe. 'n Druippunt of 'n onsuksesvolle taak kan deur 'n leerling as 'n ernstige krisis beleef word (Vernon, 1984:276). Sy selfvertroue kan 'n ernstige knou kry, en dit kan lei tot latere onderprestasie.

Die volgende affektiewe faktore word deur Vrey (1975:200) onderskei as belangrik vir die bemeestering van leerinhoud:

- * *Belangstelling.* Die ervaring van sukses bly 'n belangrike faktor in die bestaan en vestiging van belangstelling.
- * *Houdinge.* Herhaalde leermislukking kan as oorsaak beskou word vir 'n negatiewe houding teenoor die skool. 'n Negatiewe houding kan noodlottig wees vir leer. Prestasie sal noodwendig ook berus op die leerling se houding teenoor 'n leertaak (vgl. ook Bloom, 1976:144-146).
- * *Selfkonsep.* Vrey (1975:201) verklaar dat die konsep van die self verkry word op grond van ervarings wat in die medemenslike wêreld opgedoen word. Die konsep of idee wat die leerder van homself as leerder het, sal grootliks bepaal of hy homself as mislukking of as suksesvol belewe. Akademiese selfkonsep het teen die einde van 'n kind se laerskoolloopbaan reeds sy beslag gekry, vermeld Bloom (1976:155) op grond van navorsingsresultate. Volgens Garbers (1980:38) sal die kind met die swak selfbeeld 'n taak aanpak met die gedagte aan mislukking nog voordat daarmee begin is. Die kwaliteit van die akademiese selfkonsep word deur Vrey (1975:203) as die eintlike voorwaarde vir die ervaring van leersukses beskou.

* *Geestesgesondheid.* Die mens se vermoë om spanning die hoof te bied hang af van sy geestesgesondheid. Afwykings in hierdie verband sal in die klaskamer manifesteer in angs, vrees, aggressiwiteit, onttrekking en ander simptome (Vrey, 1975:203). Vrey voer aan dat oormatige angs en spanning lei tot emosionele ontwrigting wat steurend is vir suksesvolle leer. Angs en frustrasie kan die weg baan vir geestessiektes. Die leerling wat voortdurend bevrees en beangs is, moet allerhande verdedigingsmeganismes bedink om sy selfbehoud te handhaaf waardeer hy gekortwiek word om sy vermoëns ten opsigte van sy leer-taak te ontplooi (vgl. ook Bloom, 1976:158).

Gereelde skoolsukses word as sleutelfaktor beskou vir verdere leersukses. Dit dien as voorwaarde vir die aanleer van gesonde studiegewoontes en dra by tot die aankweek van 'n positiewe studiehouding. Faktore wat suksesvolle leer ondermyn, word deur vroeëre leersukses geminimiseer. Die akademiese selfvertroue wat so ontstaan, het 'n inspirerende karakter en motiveer die leerling om vreesloos sy bes te probeer lewer. Akademiese selfvertroue en die vermoë om te presteer kan derhalwe beskou word as faktore wat mekaar wedersyds beïnvloed en interafhanklik is van mekaar (Thomas, 1980:67).

Die leersituasie van die adolessent word gekompliseer en bemoeilik deur 'n kultuur wat weinig of geen ruimte bied vir die affektiewe sy van die menslike lewe nie. Daar bestaan bitter min aanvaarbare uitlaatkleppe vir die gevoel. Daar word van die kind verwag om so te leer dat hy later feitlik foutloos optree, veral op tegnologiese gebied, maar ten opsigte van die gevoelswêreld heers daar amper 'n laat-maar-gaan-houding in die samelewing. Volgens Dumont (1972:115) word lewens- en wêreldervaring nie in terme van gevoelens en emosies beskou nie. Krisisse tydens adolessensie verwys gewoonlik na die gevoelswêreld van die adolessent en nie soseer na sy aanpassing op ander gebiede nie (Dumont, 1972:115). Probleme op ander gebiede waaronder swak skoolprestatie en onaanvaarbare gedrag kan in die reël teruggelei word na probleme in die affektiewe lewe.

3.4 DIE INTELLEKTUELE ONTWIKKELING VAN DIE ADOLESENT

3.4.1 Inleiding

Onder kognitiewe ontwikkeling word die ontwikkeling van die denkprosesse aan die orde gestel, ook genoem die ontwikkeling van die intelligensie. Met intelligensie word bedoel die mate waarin 'n persoon in staat is of die vermoë het om kennis te verwerf en toe te pas; verbande in te sien en probleme op te los deur die doeltreffende gebruik van verskillende gegewens en effektief by nuwe omstandighede of situasies aan te pas (De Wit, 1979:61 en ook Gouws, 1982:134).

Die begrip intelligensie word van twee kante benader, naamlik vanuit 'n kwantitatiewe oogpunt of vanuit 'n kwalitatiewe oogpunt. Eersgenoemde staan bekend as die psigometriese benaderingswyse terwyl laasgenoemde met die term ontwikkelings-psigologiese benaderingswyse aangedui word.

3.4.2 Intelligensie volgens die psigometriese benaderingswyse

Daar bestaan geen enkele manier waarvolgens die intellektuele moontlikhede van die individu regstreeks gemeet kan word nie. Daar kan slegs vasgestel word hoe die individu op 'n gegewe oomblik presteer (De Wit, 1979:62). Daarvolgens kan intellektuele vermoë in terme van skoolprestasie beskou word. Deur intelligensiemeting word daar getrag om deur middel van 'n kwantitatiewe telling leerlinge se vermoëns met mekaar te vergelyk.

Die meeste denkers van die psigometriese benaderingswyse is dit daaroor eens dat die grootste ontwikkeling ten opsigte van die intelligensie gedurende die vroeë kinderjare plaasvind (Medinnus, 1969:675) en dat daar weinig of geen verandering plaasvind na die bereiking van 10-jarige ouderdom nie (Bloom, 1964:68). Hierdie feit is herbevestig deur Bloom (1976:54) na latere navorsing. De Wit (1979:63) beweer egter dat die veronderstelling dat die intelligensie ten opsigte van bepaalde aspekte daarvan wel kan toeneem, 'n saak is wat verder ondersoek kan word.

3.4.3 Intelligensie volgens die ontwikkelingspsigologiese benaderingswyse

Waar die psigometriese benaderingswyse grootliks op 'n kwantitatiewe benadering berus, dit wil sê, die intelligensie word beskou in terme van 'n meetbare punt, verskil die ontwikkelingspsigologie daarvan in die sin dat 'n groter kwalitatiewe betekenis daaraan geheg word.

Piaget kan in hierdie denkrigting as die belangrikste verteenwoordiger beskou word. Hy gaan uit van twee vooronderstellings, naamlik dat intelligente funksionering op 'n biologiese aanpassingsproses berus en dat nuwe intelligensiestrukture ontwikkel namate die persoon ouer word. Dit dui daarop dat daar 'n kwalitatiewe verandering in die denke plaasvind (Piaget, 1950:123).

By die ontwikkeling van nuwe denkstrukture gaan Piaget van die beginsel uit dat die ontwikkeling volgens 'n hiërargiese patroon plaasvind wat daarop neerkom dat 'n nuwe struktuur altyd op die voorafgaande struktuur gebaseer is. Nuwe ervarings word in terme van reeds bekende ervarings begryp, maar word dan aangepas om aan die eise van die werklikheid te voldoen (Piaget, 1965:202-216).

Die intellektuele ontwikkeling word volgens Piaget in vier hoof-fases onderskei. Die vierde fase, naamlik die tydperk van formele denke val saam met die begin van adolessensie (Furth, 1970: 33). Formele denke begin vanaf 11- of 12-jarige ouderdom en word op ongeveer 15-jarige ouderdom bereik. Die individu bereik nou die stadium waarop hy verder as die teenwoordige of huidige tyd-stip dink, hy formuleer teorieë selfs oor die onmoontlike of die nie-werklikheid (Piaget, 1950:148). Hierdie fase word ook aangedui as die fase waartydens die individu die vermoë tot abstrakte denke bereik.

Die individu leer nou om hipoteses te stel en om 'n saak vanuit verskillende perspektiewe te benader. Hy begin onderlinge verbande en verhoudings insien, 'n vermoë wat onontbeerlik is vir suksesvolle vordering veral in Wiskunde. Die denke beweeg nie

langer meer van die praktyk na die teorie nie, maar begin nou by die teorie om sodoende die werklike verhouding tussen verskillende sake vas te stel (Piaget, 1957:19). Hierdie ontwikkelingsstap is veral van belang vir sy sosiale verhoudinge. Gedurende hierdie fase worstel die adolessent om die sin en betekenis van die lewe te begryp (Maier, 1978:67).

Die adolessent verkry 'n nuwe tydsperspektief deur die verband in te sien tussen verlede, hede en toekoms. Hy besin oor denke as sodanig en vorm idees oor idees. In sy nadenke oor verskillende moontlikhede is hy nie langer tevrede met slegs 'n gegewe feit nie. Sy nuwe komplekse wyse van denke noop hom om te besin oor wêreldvraagstukke en hy bedink allerhande maniere om dit op te los. Ook die taal vervul 'n nuwe funksie as draer van die kognitiewe denke.

Die adolessent identifiseer nou met norme en waardes en maatskaplike reëls en etiese beginsels word krities onder die soeklig gestel. Wanneer al hierdie denkhandelinge suksesvol uitgevoer kan word, beskou Piaget die jeugdige as intellektueel volwasse (Maier, 1978:64-68).

3.4.4 Die intellektuele ontwikkeling van die kliniekskoolleerling

Vir die kliniekskoolkind is sy intellektuele ontwikkeling nie sonder besondere implikasies nie. Daar kan verwag word dat hierdie leerlinge wat deurgaans swak op skool presteer (Eksteen, 1980:679) ook in hulle intellektuele ontwikkeling probleme sal ondervind. Daar moet veral in gedagte gehou word dat die intellektuele ontwikkeling nie in isolasie gesien moet word nie, maar dat dit in verband staan met ander aspekte van ontwikkeling waaronder die affektiewe aspek 'n belangrike plek inneem (vgl. par. 3.3.4). Daar kan verwag word dat die kliniekskoolkind probleme sal ondervind om verhoudings in perspektief te sien en dat sy eie verhoudingslewe verward en versteurd mag wees. Hy mag miskien juis 'n onvermoë toon om sistematies te dink en onderlinge

verbande raak te sien, 'n faktor wat 'n uiters negatiewe invloed op sy skoolprestasie mag hê. Weens sy gebrekkige identifikasie met aanvaarbare norme, (vgl. par. 3.3.3) sy hiperkritiese houding, sy opstand teen maatskaplike reëls en sy onvermoë om korrekte afleidings te maak, mag hy misluk om die sin van die lewe te ontdek en mag die leerhandeling daarom vir hom sinneloos voorkom.

Daar bestaan verskil van mening in die literatuur oor die rol wat die omgewing in die kind se intellektuele ontwikkeling speel. Soms word die rol van omgewing as van deurslaggewende betekenis beskou in die ontwikkeling van die intelligensie (Butcher, 1975: 245) en soms nie (Vernon, aangehaal deur Butcher, 1975:257). Volgens Vernon is dit nie die intellektuele vermoë self wat deur 'n swak omgewing geraak word nie, maar word dit slegs in swak skoolprestasie sigbaar gemaak. Indien dit egter waar is dat die intelligensie deur ongunstige faktore soos verwaarlosing en verwerping benadeel kan word, kan daar verwag word dat die kliniekskoolleerling deur hierdie verskynsel benadeel sal word. Dit is derhalwe belangrik dat die kognitiewe stand vandie kliniekskoolleerling (dit wil sê, sy intellektuele vermoë soos gesien vanuit beide die perspektief van die psigometriese benadering en die ontwikkelingspsigologie) in ag geneem word by die bepaling van leerinhoud sodat die leergebeure vir hom sinvol sal wees en om te verseker dat die leerinhoud stimulerend sal wees ten einde optimale benutting van sy moontlikhede te bewerkstellig. Besondere aanpassing in leerinhoud vir die kliniekskoolleerling word geregverdig deur die beginsel dat die grense en moontlikhede van die onderwys binne die kind self opgesluit lê (Stone, 1974:137).

3.5 DIE ADOLESCENT SE VERHOUDINGSLEWE

3.5.1 Inleiding

Die term 'verhouding' of 'relasie' dui op 'n betrokkenheid van sake of mense op mekaar (Viljoen, 1969:39). Die term verhouding word bo relasie verkies wanneer aangedui wil word dat dit gaan

om 'n bepaalde houding van persone teenoor mekaar (Viljoen, 1969: 38). Slegs die mens ken hierdie betrokkenheid wat dui op 'n wederkerigheid tussen mens en mens. Viljoen (1969:39) kom tot die gevolgtrekking dat 'n verhouding beskou moet word as 'n intensionele handeling tussen mense wat gekarakteriseer word deur 'n bepaalde affektiewe inhoud. Die verhouding vind sy ontstaan en beslag binne menslike gesitueerdheid (Viljoen, 1969:40).

Uit die vorige paragraaf blyk dit dat die mens 'n wese is wat in verhouding lewe. Volgens Van der Walt (1983:141) is 'n verhouding egter 'n abstrakte begrip wat nie as sodanig kan bestaan nie, maar wat betekenis kry wanneer daar gepraat word van IEMAND wat in 'n VERHOUDING staan. Laasgenoemde twee begrippe vorm die twee steunpunte vir 'n verhouding (Heyns, 1974:79).

Om die mens as menslike wese te leer ken, moet daar kennis geneem word van die verskillende verhoudinge waarin die mens as mens te staan kom en hoe hy daarin staan. Dit gaan dus nie slegs om die verhouding as 'n blote betrokkenheid nie (Viljoen, 1969:39), maar om die sinswyse van die mens as Godgeskape wese. Die mens is 'n iemand wat kragtens sy geskapeheid deur God in verhouding moet lewe (Van der Walt, 1983:141). Daar bestaan dus 'n bepaalde bestemmingsfunksie vir die mens as verhoudingswese.

Vanuit die prinsipiële begronding van die mens as verhoudingswese onderskei Van der Walt (1983:140) die volgende verhoudinge, naamlik tot God, tot die medemens, tot homself en tot die wêreld.

3.5.2 Die mens in verhouding tot God

Hierdie verhouding kan as die grondverhouding beskou word waaruit alle ander verhoudinge ontspring en voortspruit (Heyns, 1974: 81). Die mens is egter na die beeld van God geskep en daardeur word God sigbaar in die mens teenwoordig. Hierdie sigbaarheid kom tot uiting in dit wat die mens is en in dit wat hy doen (Heyns, 1974:85-87). Die mens is ook bestemmingswese wat gehoor moet gee aan sy goddelike opdrag. Uit homself is hy hiertoe nie in staat nie en is hy volkome afhanklik van God en die heilswerk

van Christus om die weg terug na God te vind en sodoende die geskonde verhouding te herstel (Van der Walt, 1983:142).

Om die kliniekskoolleerling te begryp, is begrip vir hierdie verhouding van besondere betekenis aangesien dit hierdeur duidelik word dat sy gedrag safwyking nie maar 'n blote toevalligheid of menslike tekortkoming is nie, maar dat dit die gevolg is van sy menslike natuur wat deur die sondeval van God vervreemd geraak het en dat sy gedrag slegs genormaliseer kan word deur die herstel wat slegs in Christus moontlik is.

3.5.3 Die mens in verhouding tot die medemens

Die mens is nie as enkeling geskep nie, maar is geroep om in wedersydse diens teenoor mekaar te staan (Heyns, 1973:30). Menswees is slegs moontlik binne die struktuur van intermenslike betrekkinge (Kotzé, aangehaal deur Dekker, 1983:143). Die sin van menswees word gevind in die mens se wedersydse bystandsverlening aan mekaar (Kotzé, aangehaal deur Dekker, 1983:144). Intermenslike verhoudings berus op die grondstene van medemenslikheid en wedersydse verantwoordelikheid.

3.5.4 Die mens in verhouding tot homself

Aangesien die mens na die beeld van God geskep is, is sy verhouding tot homself moontlik en kan dit beskou word as 'n bestaanswyse wat analoog is aan God (Dekker, 1983:145). Die mens moet nie net die ander leer ken nie, maar ook homself. Hy moet weet waarheen hy op pad is en moet sy eie moontlikhede en grense ontdek. Ware selfaanvaarding beteken vrede hê met God en sy werk. Waar daar in paragraaf 3.5.2 gewys is op die mens se verantwoordelikheid jeens mekaar, word daar in hierdie paragraaf klem gelê op die mens se verantwoordelikheid teenoor homself. Die mens wat met so 'n verantwoordelikheid vervul is, sal in gehoorsaamheid aan God sy roeping op aarde vervul (Dekker, 1983:146).

3.5.5 Die mens in verhouding tot die wêreld

Die aarde is deur God aan die mens gegee as leefruimte waaroor hy in gehoorsaamheid aan God se opdrag moet heers. Mens en natuur is van mekaar afhanklik (Dekker, 1983:146). Deur sy arbeid in die wêreld word die mens medewerker van God en kan hy meewerk aan die stryd teen die sonde om dan deel te hê aan die oorwinning oor die gevolge van die sonde. Die mens is egter in sy arbeid op aarde geheel van God afhanklik en aan God verantwoordelik wat beteken dat hy as verantwoordelike heerser moet optree (Dekker, 1983:148).

In sy beheersing van die natuur behoort die mens wat geskape is na die beeld en gelykenis van God ook skeppend te werk te gaan. Die mens skep kultuur (Dekker, 1983:148). Sodoende staan die mens en sy kultuur beide in diens van God.

3.5.6 Implikasies vir die kliniekskoolleerling

Die kliniekskoolleerling wie se opvoeding op verskeie maniere misgeloop het, ondervind dikwels ernstige probleme op die gebied van sy verhoudingslewe. Die skrywer vermoed dat een van die oorewegende oorsake hiervan gesoek moet word in sy gebrek aan verantwoordelikheid as gevolg van sy ontoereikende opvoeding. Dit ontbreek die kliniekskoolleerling dikwels aan liefdevolle versorging en aanvaarding deur die ouers wat daartoe lei dat die belangrike opvoedingsverhoudinge nooit werklik tot stand kan kom nie. Dekker (1983:152) beweer dat die kind wat sonder geborgenheid moet klaarkom, in sy persoonlike inisiatief nadelig beïnvloed word. So 'n kind sal nie in staat wees om aanspreeklikheid vir sy verhoudinge met ander mense te aanvaar nie.

Weens die geskonde en/of ontoereikende vertrouensverhouding bejeën die kliniekskoolleerling sy medemens met wantroue. Hy beskik nie oor die vermoë en het nie die waaghouding om na buite te tree nie, trouens, hy sal veel liever alle verantwoordelikheid probeer ontduik. Dekker (1983:154) wys op die belangrikheid van die voorbeeld wat die opvoeder stel.

Die kliniekskoolleerling word dikwels blootgestel aan onaanvaarbare voorbeelde tuis, byvoorbeeld werkskuheid, dronkenskap wat daartoe lei dat sy wêreld oorspoel word deur negatiewe betekenis-se.

Die samelewing is die ruimte waarin die verhoudinge van die mens hul beslag kry (Van der Walt, 1983:248). Die adolessent moet leer om sy verhoudingslewe te stig en te rig volgens die wil van God. Weens sy sondige natuur kan die adolessent as mens op wanordelike wyse gestalte daaraan gee (Van der Walt, 1983:248-249). Vir die kliniekskoolleerling beteken dit dikwels 'n totale mislukking van hierdie ontwikkelingstaak.

Ook die kliniekskoolkind staan in 'n verhouding tot God en sy medemens en die mag vandie sonde se disintegrerende en ontwrigtende invloed sal ook sy invloed in sy verhoudingslewe laat geld. Wanneer daar in ag geneem word dat die mens se roeping as't ware uit sy verhoudinge en sy struktuur voortvloei (Van der Walt, 1983:250) kan daar begryp word hoe en waarom ook die kliniekskoolkind se roeping verydel kan word en hy op talle terreine, maar veral die akademiese terrein kan misluk.

Wanneer daar na die verhoudingslewe van die kliniekskoolleerling gekyk word, moet daar kennis geneem word van die verskillende samelewingsverbande waarmee hy as adolessent in aanraking kom.

3.5.7 Die kliniekskoolleerling in verhouding tot sy gesin

Die gesin kan beskou word as 'n samelewingsverband met 'n besondere karakter en funksie. Dis besonder omdat dit 'n unieke, eenmalige en totaal onherhaalbare situasie is wat 'n persoonlike leefwêreld vorm vir elke afsonderlike lid (Gresse, 1971:21) en omdat dit 'n besondere biotiese en etiese funksie het. Dis nie net bloedbande wat die gesin bind nie, maar trou- en verantwoordelike bande. (Van der Walt, 1983:254-255). Die gesin moet die opvoedingsklimaat verskaf waarin die kind kan grootword en hierin vind die gesin sy bestemming deurdat die huisgenote medeverantwoordelik

vir en medediensbaar is aan die opvoeding van die mondigwordende kind (Van der Walt, 1983:255). Die kind se bestemmingsfunksie kan beskou word in die lig van die waardes waarvolgens die kind deur sy opvoeding leer om sy gawes te gebruik (Garbers, 1980: 22). Die kind se prestasie sal dus grootliks bepaal word deur die waardes wat hy deur die opvoeding in die gesin ontvang. Die gesinsopvoeding kan op verskillende wyses plaasvind na gelang die gesinsopset daar uitsien. Die gesinsverhoudinge sal wissel na gelang die gesin outoritêr, toeskietlik of demokraties van aard is (Gresse, 1971:23-26).

Alhoewel al die verhoudinge binne die gesin op bloedverwantskap gebaseer is, funksioneer hulle nie dieselfde nie en moet daar tussen die verskillende gesinsverhoudinge onderskei word ten einde hulle invloed op die opvoeding te kan begryp.

3.5.7.1 Die kliniekskoolleerling se verhouding met sy ouers

Gedurende adolessensie vind daar 'n losmaking tussen ouers en kind plaas (Gordon, 1975:307). Alhoewel die adolessent nie die band met sy ouers wil verbreek nie, wil hy hom juis van hulle emansipeer. Hierdie emansipasie veroorsaak tweespalt in sy gemoed en dikwels lei dit tot die oplaai van spanning en die doodloop van kommunikasie. Hierdie verskynsel word dikwels in die geval van die kliniekskoolleerling aangetref en dié leerlinge ervaar dan vereensaming en verwerping wat 'n negatiewe invloed op hulle skoolwerk mag hê.

Die ouer het die opgawe om balans te vind tussen vryheid en verantwoordelikheid vir sy tienerkind. Dit kan lei tot 'n magstryd tussen ouer en kind (Gordon, 1975:307). Die gevolglike vervreemding en vyandigheid wat so dikwels by die kliniekskoolleerling voorkom, skep 'n negatiewe houding by die kind en dit vind op sy beurt weerklank in skoolwerk.

3.5.7.2 Die kliniekskoolleerling se verhouding met sy broers en susters

Gresse (1975:26) beskou die gesin as die leerskool vir die stigting van verhoudinge en samehorigheid.

Wanneer afguns, jaloesie en wrywing tussen broers en susters ontstaan as gevolg van die ouers se optrede kan dit lei tot ongesonde wedywering tussen die kinders wat weerklank kan vind in skoolprestasie. Medinnus & Johnson (1969:353) beweer dat 'n ouer sy kinders elkeen afsonderlik en verskillend benader. So kan sommige kinders begunstig of benadeel word wat weer kan bydra tot onderlinge jaloesie en wrywing tussen die kinders (vgl. ook par. 3.5.6.1). Die kliniekskoolleerling word dikwels as die swartskaap deur beide ouers en kinders beskou.

3.5.8 Die kliniekskoolleerling en die portuurgroep

Die portuurgroep bied die geleentheid om aan die behoefte van status en prestasie te voldoen. Dit dien as plaasvervanger vir die samelewing in sy breë verband en bied aan die adolessent 'n gulde geleentheid in die aangaan van verhoudinge (Gordon, 1975: 313-314). Dat so 'n oefening nodig is, blyk uit die sinkroniseringsprobleem wat deur Garbers beskryf word (1972:14). Daarvolgens word die adolessent verplig tot 'n verlengde jeugtydperk van onselfstandigheid wat nie altyd in harmonie is met sy fisieke ontwikkeling nie.

Die adolessent soek by uitstek sosiale aanvaarding in die portuurgroep. Volgens Thelen (aangehaal in Sheppard, 1978:4) is die adolessent se belangrikste behoefte om sy staanplek in die portuurgroep te bepaal waar hy angs en vrese kan verwerk en waar hy sy bevoegdheide kan vasstel. In die portuurgroep leer hy gesag aanvaar en sy sosiale vermoëns ken. Goeie skoolprestasie word volgens Sheppard (1978:4-5) as element van 'n vasgestelde sosiale patroon of orde beskou. Die sosiale klimaat het 'n beduidende invloed op skoolprestasie. In 'n poging om die adolessent se skool-

prestasie te begryp, moet daar rekening gehou word met sy ervaring van inter-persoonlike verhoudinge met betrekking tot beide sy onderwysers en sy portuurgroep.

In die geval van die kliniekskoolkind wat dikwels uit 'n swak sosio-ekonomiese milieu afkomstig is, speel die portuurgroep 'n baie prominente rol, selfs meer as by adolessente wat gewoon is aan 'n welvarende lewenstyl. Daar bestaan 'n groot afstand in waarde-oriëntasie tussen die kind uit 'n swak sosio-ekonomiese milieu se portuurgroep en die skool, wat nie bevorderlik is vir akademiese prestasie nie (Garbers, 1980:17).

Leerlinge wat ongewild is in die portuurgroep is oor die algemeen ook swak aangepas (Realmuto et al., 1983:259). Hulle ondervind probleme om te konformeer met die groep se sosiale norme en gedragskodes. Dikwels word hulle deur die groep uitgesluit, raak geïsoleerd en word later alleenlopers. Volgens Shaw (aangehaal in Eksteen, 1980:365) is dit juis die alleenloper wat onderpresteer. Hulle is onseker van hulself en het derhalwe nie werklike maats nie. Hulle toon swak samewerking en hulle is nie baie ambisieus nie. Maats van onderpresteerders het self ook swak skoolverslae. Hiervolgens bestaan daar 'n verband tussen die mate waarin 'n leerling met sy maats oor die weg kom en sy prestasie op skool (Eksteen, 1980:365).

Medinnus en Johnson (1969:702) onderskei tussen twee soorte portuurgroepe, naamlik die kliek en die bende. Eersgenoemde word gewoonlik met adolessente meisies in verband gebring en laasgenoemde met adolessente seuns. Die term 'bende' het gewoonlik 'n antisosiale betekenis. Medinnus en Johnson (1969:703) het bevind dat tienergroepvorming onder adolessente van lae sosio-ekonomiese status maklik ontaard in bendevorming. Sulke bendes word dikwels met verskillende vorme van jeugmisdaad geassosieer. Lidmaatskap van die bende hang af van persoonlike eienskappe van die adolessent soos vernuf en waaghouding.

Die kliniekskoolleerling wat dikwels verstoot voel deur die volwasse wêreld en wie se verhoudingslewe veral op die tuisfront skipbreuk ly, het 'n besondere behoefte aan aanvaarding. Hy sal by uitstek die prooi word van bendevoorming aangesien hy aanvaarding ten alle koste wil bekom, al is dit op antisosiale wyse. Sodende kan hy verder ingesleep word in 'n wêreld van sosiaal onaanvaarbare gedrag.

3.6 DIE KLINIEKSKOOLLEERLING EN DIE SKOOL

Die skool kan beskryf word as 'n eiesoortige, Godgewilde samelewingsverband met 'n tipiese onderwysende karakter (Van der Walt, 1983:260). Die skool het in die lig van sy etiese funksie die taak om die onderwys opvoedend te laat plaasvind. Kennis moet op so 'n wyse vir die kind ontsluit word dat die kind in verantwoordelikheid op sy roeping kan antwoord. Die kind moet sy skoolwerk in verantwoordelikeheid doen en dit spreek dus dat daar rekenskap van hom gevra word. Hiervolgens kan die kind se prestasies beskou word as sy antwoord op die verantwoordelikheid waartoe hy geroep is. Waar die skool faal in sy opvoedingstaak kan dit volg dat die leerling nie behoorlik kan leer nie en sy prestasie gevolglik nie na wense is nie.

Die opvoedingstaak vandie skool is 'n komplekse aangeleentheid. Vir die adolessent beteken dit dat hy by sy toetrede tot die hoërskool moet aanpas by gedifferensieerde onderwys, nuwe vak-inhoude en 'n intenser kompetisie. Die hoërskool kan deur hom as 'n bedreiging beleef word waarop hy met angs antwoord (Gordon, 1975:308-311).

In die huidige tydsgewrig word daar van die adolessent 'n versnelde aanpassing by nuwe eise geverg wat volgens De Wet (Boshoff, 1983:87) in die toekoms sal verskerp. Die opgawe om optimaal te presteer sal in die lig van die nuwe eise van die toekoms 'n al groter eis aan die skolier stel.

Daar word vandag van die adolessent verwag om optimaal op skool te presteer terwyl die druk waaronder hierdie prestasie moet plaasvind al groter word. Daar kan derhalwe verwag word dat daar leerlinge gaan wees wat nie aan die eise van die moderne skool kan voldoen nie en wat gevolglik in hulle skoolwerk en aanpassing sal faal. Sulke leerlinge bevind hulle in die kliniekskool waar daar gepoog word om die leerling te steun om weer by die gewone skoolonderrig te kan inskakel.

3.7 SAMEVATTING

Die afgelope hoofstuk het aan die lig gebring dat die ontwikkelingsfase waarin die kliniekskoolleerling hom as adolessent bevind hom nie sonder probleme voordoene nie. Op feitlik elke gebied van sy ontwikkeling is dit moontlik dat hy die pad kan byster raak. Weens die kompleksiteit van die kliniekskoolleerling se problematiek pas dit dat daar in die volgende hoofstuk meer in diepte na enkele van die probleme waarmee hy te doen kry, gekyk word.

HOOFSTUK 4

ENKELE FAKTORE WAT SKOOLPRESTASIE BEÏNVOLOED MET BETREKKING TOT
DIE KLINIEKSKOOLLEERLING

4.1 INLEIDING

Akademie se prestasie is 'n komplekse aangeleentheid en word deur verskeie faktore beïnvloed. Vir die doel van hierdie studie sal daar na akademiese prestasie onder die term skoolprestasie verwys word, aangesien dit hier om skoolgaande leerlinge gaan. Waar die mens in sy totaliteit beskou word (Van der Walt et al., 1983:249) volg dit dat sy werk en handeling in dieselfde lig benader sal word. Die oorsaak vir die kliniekskoolleerling se oënskynlike swak skoolprestasie sal derhalwe gesoek moet word in die hele spektrum van sy menswees. In hierdie verband volg dit dat swak skoolprestasie die gevolg kan wees van 'n verskeidenheid faktore, op sigself, maar ook in interaksie met mekaar.

Faktore wat skoolprestasie beïnvloed, kan 'n direkte of indirekte invloed hê. Navorsing deur Boyle (1983:354) het aangetoon dat leerresultate direk beïnvloed word deur kognitiewe faktore, maar dat die gekombineerde effek van indirekte faktore, waaronder persoonlikheids-, motiverings- en affektiewe faktore, selfs swaarder weeg.

Bogenoemde faktore kan beskou word as faktore wat geleë is binne die leerling self, maar daar kan ook onderskei word tussen faktore van 'n eksterne aard, dit wil sê, faktore wat buite die leerling geleë is en wat op direkte of indirekte wyse sy skoolprestasie kan beïnvloed. In hierdie verband kan ekonomiese, skool- en gesinsfaktore as eksterne faktore beskou word.

Vervolgens sal daar in meer besonderhede na die twee groepe faktore wat skoolprestasie beïnvloed, naamlik eksterne en interne faktore, gekyk word.

4.2 EKSTERNE FAKTORE WAT SKOOLPRESTASIE BEÏNVOED

Onder hierdie faktore word dié faktore gereken wat die leerling van buite af beïnvloed, dit wil sê, faktore waaraan die leerling sonder sy eie toedoen onderworpe is en waaraan hy weinig of niks kan verander nie. Die volgende faktore kan in hierdie groep onderskei word:

4.2.1 Skoolfaktore

Die gedifferensieerde onderwysstelsel van vandag dra daartoe by dat leerlinge toenemend prestasiebewus gemaak word. Toelating tot sekere kursusse berus dikwels op en is afhanklik van die leerling se gelewerde skoolprestasie. Sodoende presteer die leerling hom in of uit 'n sekere kursus en is dit nie altyd die leerling se belangstelling wat die deurslag gee by vakkeuses nie. Die hoërskool met sy nuwe eise kan deur die leerling as 'n bedreiging beleef word (vgl. par. 3.5.7 in hierdie verband).

Die hoërskoolleerling moet hom nie slegs by nuwe vakinhoud aanpas nie, maar ook by 'n intenser kompetisie. Vir die moderne kind is dit moeiliker om te kompeteer as vir sy voorgangers. Daar word nie altyd besef aan watter druk kinders blootgestel word om op haas elke moontlike gebied te presteer nie. Die hedendaagse beheptheid met kompetisie wat veral op skool sy neerslag vind, word deur Trojanowicz (1978:388) as 'n grondorsaak vir menige tienerprobleem beskou. Weens die moeiliker wordende kompetisie tussen leerlinge en die toenemende heftigheid daarvan kan 'n toestand van spanning ontstaan waarop die leerling met angs en vrees antwoord. Groter sosiale druk en verantwoordelikheid word op die kind gelaai ten spyte van sy geestelike onrypheid om dit te kan hanteer, daarby word hy van jongsaf geleer dat die samelewing net ruimte bied aan 'n wenner (Trojanowicz, 1978:389). Die skool dra grootliks daartoe by of die leerling homself as 'n wenner of verloorder beskou. Gewoonlik weet die leerling of daar baie en of daar min van hom verwag word (Monteith, 1983:133) en daarvolgens beskou hy homself as wenner of verloorder. Baie kinders wat nie opgewasse is teen die felle kompetisie nie, beskou hulself as verloorders en hierdie vooropgesette idee kan as self-ervullende voorspelling dien wat dan uitloop op mislukte skool-

prestasie en gedragsprobleme (Trojanowicz, 1978:388). Die intense kompetisie van vandag kan lei tot aggressie en 'n oordrewe gevoeligheid vir kritiek. Sulke kinders raak dan dikwels in 'n bakleiery betrokke en die moontlikheid dat hulle hierdeur in ware jeugmisdadigers kan ontaard, is nie uitgesluit nie (Hersov, 1978:78).

4.2.2 Gesinsfaktore

Die gesin kan beskou word as 'n groep mense met 'n verskeidenheid doelstellings/funksies. Een daarvan is die biologiese funksie waardeur die voortbestaan van die menslike ras verseker word. Die gesin het onder andere ook 'n opvoedings-, psigologiese en ekonomiese funksie (Foley, 1974:64). Die gesin kan ook beskryf word as 'n 'uitruilskema' in dié sin dat dit die medium vorm waar liefde en stoflike dinge wedersyds aan mekaar beskikbaar gestel word (vgl. ook par. 3.5.6 in hierdie verband). Foley (1974:64) wys ook op die gesin se sosiale funksie, aangesien die gemeenskap die gesin benodig om as gemeenskap te kan funksioneer. Volgens laasgenoemde skrywer kan die gesin se funksie saamgevat word in 'n dubbele taak, naamlik die versekering van menslike voortbestaan en die opvoeding van die mens.

Dit is in die gesin waar die kind leer om van 'n posisie van totale afhanklikheid geleidelik te beweeg na onafhanklikheid en selfvervulling. Die kind moet leer om van 'n middelpuntsposisie aan te pas na 'n periferiese posisie, dit wil sê, vanaf 'n ek-posisie na 'n ons-posisie (Foley, 1974:64).

Ackerman se benadering, soos vermeld deur Foley (1974:57) berus op die aanname dat die gesin as eenheid nie staties is nie, maar dinamies is en onderhewig is aan verandering weens interne en eksterne druk.

Daar vind 'n voortdurende interaksie plaas tussen die individu, sy gesin en die gemeenskap. Om 'n persoon derhalwe ten volle te begryp moet hy teen hierdie agtergrond in al sy aspekte beskou word. Dit is geen losstaande komponente nie, maar verkeer in voortdurende interaksie met mekaar, die een word deur die ander

beïnvloed (Foley, 1974:57). Uit hierdie bewering volg dit dat die gesin ook 'n invloed sal hê op 'n kind se skoolprestasie, aangesien die kind in al sy doen en late nooit los van die gesin gesien kan word nie. Vervolgens sal daar by enkele gesinsfaktore in die besonder stilgestaan word.

4.2.2.1 Gesinstrauma

Volgens Dumont (1972:153) is onderlinge verdeeldheid van die ouers een van die grootste traumas wat 'n kind kan beleef. Alle kinders beskik nie oor dieselfde mate van weerbaarheid om huislike krisisse die hoof te bied nie. Huislike onenigheid veroorsaak deurgaans angs en verzet in die kind. Die kliniekskoolkind kom dikwels uit 'n gesin waar onmin en struwelinge aan die orde van die dag is. Daar kan verwag word dat sulke omstandighede die kliniekskoolleerling in sy skoolprestasie sal benadeel.

4.2.2.2 Gesinsvolledigheid

Die enkelouergesin is vandag geen ongewone verskynsel nie. Verskillende soorte enkelouergesinne kan onderskei word, naamlik die enkelouergesin as gevolg van:

- i) egskeiding
- ii) dood van een van die ouers
- iii) buite-egtelike moederskap.

Dit is veral laasgenoemde vorm van enkelouerskap wat in die jongste tyd onder die soeklig gekom het, veral as daar gedink word aan die groot aantal kinders wat daarby betrokke is (Lake, 1984: 7).

In 'n studie deur Essen (1979:189-200) is vasgestel dat kinders van enkelouers aansienlik swakker op skool presteer as ander kinders, veral in Wiskunde. Hierdie swak prestasie hou volgens

Essen meer verband met die swak materiële omstandighede wat dikwels na 'n egskeiding intree as die afwesigheid van een van die ouers. Na 'n egskeiding vind daar gewoonlik 'n verlaging in die lewenstandaard plaas wat betrekking op beide ouers het. 'n Verlaagde lewenstandaard benadeel die kind se sosiale ontwikkeling en kan sy skoolprestasie nadelig beïnvloed (Phillips, 1968: 99). In Essen se studie is die gesinsinkomste belangriker bevind as die aard van die behuising by die bepaling van die prestasievermoë van kinders uit enkelouergesinne (vgl. ook par. 4.2.3 in hierdie verband). Daar kan dus verwag word dat die kinders uit enkelouergesinne se heraanpassing by 'n verlaagde lewenstandaard traumaties is en 'n nadelige effek op hulle prestasievermoë kan hê.

Hammond (1979:61) het bevind dat seuns en dogters verskillende reaksies toon na hulle ouers se egskeiding. Dogters het meer spanning getoon en seuns meer luidrugtigheid. Volgens Hammond hoef egskeiding nie noodwendig uit te loop op gedragsprobleme of swakker skoolprestasie nie, trouens Hare-Mustin (1983:204) maak die stelling dat egskeiding nie die hooforsaak is van swak skoolprestasie nie en ook nie die oorsaak is vir dissiplinêre of gedragsprobleme nie, maar dat kinders met 'n vrou as die gesinshoof net so goed aangepas is en net so goed presteer as ander kinders.

Opvoeding in die enkelouergesin lei dikwels tot 'n vae geslagsrol en gesagsdefinisie wat ernstige emosionele probleme by die kind tot gevolg kan hê en wat meespeel in die ontwikkeling van allerhande leerprobleme waardeur die kind se prestasie op skool nadelig beïnvloed kan word (Garbers, 1980:17). In hierdie verband word daar veral gedink aan buite-egtelike kinders wat dikwels nie weet wie hulle vader is nie.

4.2.2.3 Beskikbaarheid van die ouers

Die opvoedingsopgawe vir die eietydse ouer raak al hoe meer gekompliseerd. Die ouers se beskikbaarheid, dit wil sê, die tyd wat hulle het om aan hulle kinders te bestee, kom al meer in die

gedrang. Werkende moeders en afwesige vaders is 'n algemene verskynsel in die moderne samelewing.

Daar word dikwels kommer uitgespreek oor die afwesigheid van die moeder as identifikasie-figuur (Venter, 1984:11) in baie dogters se lewens. Die werkende moeder het minder tyd beskikbaar om by skoolaktiwiteite soos sportwedstryde, kunswedstryde en fondsin-samelings betrokke te raak. Tuis het sy ook minder tyd beskikbaar om skoolwerk te kontroleer of om oor huiswerk 'n oë te hou. Verder sal 'n groot deel van haar belangstelling en selfaktualisering rondom haar beroep gesentreerd wees en sal sy noodwendig minder kindgerig wees (Venter, 1984:11). Daar kan verwag word dat hierdie omstandighede tot opvoedingsverwaarloosing sou kon lei, alhoewel dit nog nie met navorsing bewys kon word nie (Boshoff, 1983:7).

Weens die moeder se beperkte tyd vir haar kinders is dit moontlik dat die intieme moeder-kind verhouding skade kan ly (Sonnekus, 1976:104). Uit navorsing het egter geblyk dat die kwaliteit tyd wat die moeder aan die kind bestee belangriker is as die blote hoeveelheid daarvan. So is bevind dat dogters van werkende moeders selfstandiger is as dogters van nie-werkende moeders (De Wet, 1983:114). Daar is ook bevind dat daar geen verskil is tussen die kind van die werkende moeder en dié van die nie-werkende moeder wat betref verskeie persoonlikheidsaspekte, bv. jaloesie, selfvertroue, stigtheid en ook wat betref intelligensie, skoolprestasie en aard en voorkoms van gedragsafwykings. Daar is egter die gevalle waar opvoedingsverwaarloosing wel voorkom by werkende moeders, veral waar die moeder oorwerk, gespanne en ongenaakbaar is as gevolg van haar buitenshuise werk (Eksteen, 1967:150).

Die hedendaagse vrou moet dikwels tegelykertyd vader en moeder wees weens die ontbrekende vaderfiguur (Gresse, 1971:88). Die kind het egter behoefte aan die sekerheid en gesag wat die vader bied. Net soos die werkende moeder gesinsonvolledigheid veroorsaak (Nel, 1981:242), kan dieselfde van die afwesige vader gesê

word. Volgens Buck (aangehaal deur Engelbrecht, 1977:39) is die vader die persoon by wie die kind vertrouwe leer, hy is die skepper en instandhouer van die vertrouensverhouding wat die basis vorm vir die kind se sekuriteit. Die kind word deur die vader in staat gestel om uit die gesin na die breë samelewing te emansipeer (Langeveld, aangehaal deur Engelbrecht, 1977:39). Die hedendaagse vader is geneig om hom te onttrek aan die opvoeding van sy kinders waardeur hy sy greep op hulle opvoeding verloor. Hierdeur word ernstige verhoudingsprobleme, veral gedurende die adolessente jare van die kind geskep. Die moeder raak onseker en die vader vervreem gaandeweg van sy kinders (Gresse, 1971:85). Die oormatige afwesigheid van die vader kan derhalwe as ontoereikende of selfs misplaaste vaderskap beskou word (Engelbrecht, 1977:41).

Daar moet egter steeds met versigtigheid na die afwesige ouer gekyk word. Die moeder wat buitenshuis haarself beter kan ontplooi en die vader wat groot voldoening in sy werk vind, is nie noodwendig swak ouers nie. Die ouers se motiewe moet in gedagte gehou word. Wanneer die ouers oorheers word deur eie ambisie ten koste van 'n gebalanseerde opvoedingshouding kan daar verwag word dat die kinders se identifikasie skade kan ly (Dumont, 1980:41).

4.2.2.4 Opvoedingstyl

Die opvoedingstyl kan beskryf word as die wyse waarop die opvoeding plaasvind afhangende van die gesinsopset. So kan daar onderskei word tussen verskillende soorte gesinne, naamlik:

- (1) *Die outoritêre gesin* wat gekenmerk word deur sy angsvallige verdedigende houding teenoor die samelewing. Die gesin leef in isolasie en gesinsverhoudinge word gebaseer op 'n affektiewe gebondenheid. Sulke kinders beweeg moeilik na buite en hulle aanpasbaarheid is dikwels uiters beperk (Gresse, 1971:23-26).

- (2) *Die toeskietlike gesin* wat gekenmerk word deur die afwesigheid van gesag. Vryheid word verabsoluteer en dit kan ont-aard in 'n laat-maar-gaan-houding ten opsigte van die kin-ders. Die kinders toon 'n onvermoë tot affektiewe bindinge en die verhoudingslewe van die kind raak oppervlakkig. Skoolprestasie word nie as taakvervulling beskou nie en besluitneming geskied nie uit gehoorsaamheid aan gesag of aanvaarding van norme en waardes nie (Gresse, 1971:23-26).
- (3) *Die demokratiese gesin* wat gekenmerk word deur die goeie balans wat daar tussen gesag, vryheid en verantwoordelikheid bestaan. Daar is 'n hegte affektiewe gebondenheid tus-sen die gesinslede sonder dat die gesin hom isoleer van die samelewing. Die gesinslede is goed aangepas, die ver-houdingslewe is stewig en stabiel en daar bestaan verant-wordelike taakvervulling. Die kind ontvang voldoende steun om as verantwoordelike persoon te ontwikkel (Sonne-kus, 1976:133). Prestasieprobleme kom derhalwe nie dikwels voor nie, tensy dit aan ander faktore soos bv. beperkte in-telligensie toegeskryf kan word.

4.2.2.5 Eersug van die ouers

Die ouers se belangstelling, stimulerings en ambisie is 'n onmisbare voorwaarde vir hulle kinders om optimaal te kan presteer. Daar is bevind dat kinders wie se ouers nalaat om hulle aan te moedig 'n gebrek aan motivering getoon het en dienooreenkomstig swakker op skool presteer het as wat aanvanklik verwag kon word (Dumont, 1980:38). Aan die ander kant is daar vasgestel dat kinders wie se ouers buitengewoon ambisieus was, op hoërskoolvlak swakker begin presteer het. Hierdie bevinding het veral gegeld ten opsigte van seuns wat in opstand gekom het teen hulle moeders se volgehoue druk (Dumont, 1980:39). Dieselfde skrywer het tot die gevolgtrekking gekom dat dogters nie in dieselfde mate deur hulle ouers se ambisie geraak word as seuns nie en hy skryf dit toe aan die tradisionele opvatting dat 'n dogter se toekoms altyd nog deur 'n goeie huwelik verseker kan word (Dumont, 1980:40).

4.2.2.6 Ander gesinsfaktore

Volledigheidshalwe kan die volgende faktore ook genoem word waarvan verwag kan word dat dit 'n invloed sal uitoefen op die kind se skoolprestasie, naamlik:

- (1) *Langdurige siekte* van 'n ouer of gesinslid.
- (2) *Rondtrekkery* van die gesin, waardeur die kind genoodsaak word om dikwels van skool te verwissel en waardeur herhaaldelike nuwe aanpassings van die kind verwag word.
- (3) *Generasie-gaping* wat veroorsaak dat die ouer dikwels nie in staat is om die kind se leefwêreld te begryp nie.
- (4) *Sedeloosheid* van die ouers wat kan veroorsaak dat die kind groot word sonder die verwerwing van rigtinggewende norme en waardes.
- (5) *Alkoholisme* by ouer/s wat kan lei tot finansiële krisisse en ook gebrekkige identifikasie by die kind.
- (6) *Werkloosheid*, wat net soos alkoholisme tot finansiële nood, frustrasie en spanning in die gesin kan lei.
- (7) *Plek in die kinderry*. Hier word veral gedink aan die enigste kind, die oudste kind, die jongste kind en die laatlam, wat kan lei tot inkonsekwente optrede van die ouers wat kan wissel tussen growwe verwenning en onredelike oorbevraging van die kind.
- (8) *Geslag van kind*, byvoorbeeld 'n enigste seun in 'n gesin met slegs dogters.
- (9) *Kerkloosheid/kerklosheid* wat die kind die geleentheid ontnem om hegte geloofsbande met God te smee waardeur die sekerheid van geloofsverankerung hom/haar ontsê word.

4.2.3 Sosio-ekonomiese faktore

'n Persoon se posisie in die gemeenskap hang af van die siening en aanvaarding deur ander lede van die gemeenskap wat hulle siening fundeer op die persoon se finansiële welvaart, beroep en sosiale klas. Samevattend word hiermee na die persoon se sosio-ekonomiese status verwys (Gouws et al. 1982:285, 286). Die beroep van die vader kan beskou word as die bepalende faktor wat betref die gesinskultuur. Onder laasgenoemde word die gesin se huisvesting, aspirasies, intellektuele klimaat en kultuur-opvoedkundige vlak gereken en dit op sy beurt hou verband met die kind se skoolprestasie (Garbers, 1980:34).

Daar is opgemerk dat die opvoedingsmilieu in die huidige tydperk wat betref sosio-ekonomiese omstandighede grootliks verskil van die milieu wat vandag se ouers as kinders geken het (Heyns, 1983:14). Dit het tot gevolg dat die ouer se taak al moeiliker word sodat daar al van 'n krisissituasie gepraat kan word. Vroeër was 'n persoon se sosiale status, dit wil sê, sy aansien en posisie soos gesien deur die gemeenskap, duidelik gedefinieer, maar in die moderne tydsgewrig het daar 'n nivelleringsproses ingetree waardeur alle sosiale stande gelykgemaak word (Boshoff, 1983:11). Dit het tot gevolg dat die kommunikasie-geleenthede in die gesin verskraal wat weer uitloop op onsekerheid by beide ouers en kinders. Daar kan ook verwag word dat die onseker kind se skoolprestasies hierdeur nadelig beïnvloed kan word.

Die ouers se finansiële vermoë word gewoonlik as een van die direkte aanduiders van sosio-ekonomiese status beskou (Garbers, 1980:34) en dis bekend dat laasgenoemde verband hou met 'n kind se vordering op skool. Daar moet derhalwe gekyk word of en hoe die sogenaamde 'ryk' kind van die 'arm' kind verskil wat betref sy skoolprestasie.

4.2.3.1 Welvarendheid

Welvarende mense word beskou as diegene wat geen geldsgebrek het nie, maar wat welgesteld of bemiddeld is. Hulle is gewoon-

lik gewoonde aan alle moderne geriewe en ook aan 'n bepaalde lewenstyl, dit wil sê, wyse van lewe. In hierdie opsig het daar in die jongste tyd egter heelwat verandering ingetree deur 'n proses van gelykmaking waardeur die verskil tussen die sogenaamde ryke en arme nie meer so opvallend is as vroeër nie, dit geld veral vir sake soos kleredrag, ontspanningsgewoontes of musiek-smaak (Boshoff, 1983:11).

Ten spyte van hierdie sogenaamde gelykmaking is die kind van die welvarende ouer tog beter daaraan toe as die armer kind. Engelbrecht (Garbers, 1980:29) meld dat die kind met 'n welvarende lewenstyl op haas elke gebied 'n voorsprong geniet. Hy voeg daarby dat materiële welvaart 'n sterk leerondersteunende en leergegigte faktor is wat tewens selfstandigmakend en ondersteunend vir identiteitsvestiging is. Daarby kom dat die opvoeding in gesinne met 'n welvarende lewenstyl dikwels sterk normgerig is en die kind in staat stel om hom suksesvol by die gemeenskap in te skakel. Daar kan dus verwag word dat die kind van welvarende ouers beter aangepas is, emosioneel stabiel is en oor die algemeen bevredigend op skool presteer.

Ouers met 'n welvarende lewenstyl is gewoonlik self ook goed geskool sodat hulle kinders reeds van jongsaf vertrou raak met goeie leergewoontes wat bevorderlik is vir klaskamerleer (Laosa, 1982:791).

4.2.3.2 Finansiële nood

Uit die ervaring van die skrywer is opgemerk dat die kliniekskoolleerling hoofsaaklik in hierdie kategorie aangetref word. Dit strook met Phillips (1968:100) se bevinding dat daar 'n groot mate van gedragsafwykings voorkom onder kinders in die laagste sosio-ekonomiese vlakke. Verskeie oorsake vir swak skoolprestasie word op grond van sosio-ekonomiese nood, soms ook genoem milieugestremdheid, genoem. Daar moet egter op gewys word dat die term milieugestremdheid nie beperk kan word tot of slegs 'n aanduiding is van ekonomiese gestremdheid nie, maar dat dit dui op die kind se milieu as totaliteitsbeeld. Dit beteken dat die

kind as gevolg van sy milieu gestrem mag word om ander redes as net finansiële nood. Die teenoorgestelde mag ook van toepassing wees, naamlik dat 'n teveel aan stoflike middele 'n nadelige effek op die leerling se skoolprestasie mag hê.

Die volgende oorsake vir swak skoolprestasie kan op grond van sosio-ekonomiese nood onderskei word.

- * Die ouers met 'n lae sosio-ekonomiese status is die skool dikwels vyandiggesind en hulle toon gevolglik weinig of geen belangstelling in hulle kind se vordering nie. Hulle vrees dat hul kind van hulle sal vervreem deur positiewe identifikasie met die skool.
- * Die kind het weinig leermoontlikhede. Stimulasie is uiters beperk. Die ouers is self swak belese en het dikwels die minimum aan akademiese opleiding ontvang (Laosa, 1982: 800).
- * Die kind se taalgebruik is swak en wyk af van die algemeen beskaafde taal wat op skool gebruik word. Vloektaal is deel van die omgangstaal.
- * Die kind se swak selfbeeld en swak toekomsverwachting dra by tot sy gebrek aan motivering om te wil presteer (Thomas, 1980:36).
- * Die samelewing bied geen ruimte aan sukkelaars nie en hierdie kinders is by voorbaat gedoem tot mislukking op velerlei gebiede waaronder swak skoolprestasie al vroeg sy plek inneem (Dumont, 1980:47).
- * Die leerling is ingestel en voorbereid op mislukking en hierdie negatiewe verwagtinge kan dien as 'n selfvervullende voorspelling (Phillips, 1968:214).

- * Huishoudings word gekenmerk deur disorganisasie, onrus en oorvolheid, dit wil sê, omstandighede wat sodanig is dat die aankweek van gesonde studiegewoontes onmoontlik is (Garbers, 1980:16-17).
- * Onderwysers se selfvervullende verwagtinge dra by tot die ongunstige etikettering van hierdie kinders as swak presteerders (Marjoribanks, 1977:3-8) en ook Brophy, 1974:42).

Die ouers se onvermoë om behoorlik in die kind se materiële behoeftes te voorsien veroorsaak onsekerheid by die kind (Trojanowicz, 1978:83). So 'n kind kan angstig raak en selfs 'n dom indruk skep (Garbers, 1980:17). Die ekonomiese gedepriveerde persoon, dit wil sê, diegene wat sonder toereikende ekonomiese voorsiening en versorging moet klaarkom, word onderwerp aan buitengewone spanning wat kan lei tot onaanvaarbare gedrag. Dit is juis dié ondervindinge wat die mens die nouste raak, soos byvoorbeeld, 'n tekort aan geld, wat sy aanpassing of mislukking bepaal (Phillips, 1968:313). Volgens laasgenoemde skrywer is sosio-ekonomiese status 'n akkurate aanwyser vir 'n individu se skoolprestasie (Phillips, 1968:99); dit word bevestig deur Walker (1976, Je 25:13). In 'n studie deur Eksteen (1980:364) is aangetoon dat heelwat onderpresteerders beweer het dat hulle nie soveel materiële voordele in hulle ouerhuise kon geniet as wat hulle sou wou gehad het nie.

Finansiële nood moet egter nie as 'n geïsoleerde faktor beskou word nie, maar moet gesien word as deel van 'n totale kompleks van faktore waaronder die volgende genoem kan word: gesinsgrootte, onderwyspeil van ouers, behuising, beroepsaspirasies van ouers en rondtrekkery van die gesin. Al hierdie faktore kan deur 'n gesin se finansiële omstandighede beïnvloed word. Daar kan verwag word dat swak ekonomiese omstandighede 'n ongunstige invloed op al hierdie genoemde faktore kan hê en dat dit op sy beurt die kind se skoolprestasie nadelig kan beïnvloed (Garbers, 1980:34).

4.3 INTERNE FAKTORE WAT SKOOLPRESTASIE BEÏNVLOED

Die faktore wat hier onder die soeklig geplaas word, is dié wat binne die persoon self geleë is. Dis die faktore wat die persoon met sy geboorte meegee is. Hier word gedink aan die persoon se persoonlikheid, sy intelligensie en sy affektiewe lewe. Hierdie faktore is inherent deel van die persoon se menswees en is onderhewig aan beïnvloeding deur eksterne invloede (vgl. par. 4.2) of deur die interaksie van die faktore met mekaar.

4.3.1 Persoonlikheidsfaktore

Die begrip persoonlikheid behels eintlik alle aspekte van die individu. Persoonlikheid kan omskryf word as die duidelike en unieke samestelling en organisasie van karaktertrekke in 'n individu soos dit weerspieël word in die wyse waarop hy op homself en andere reageer en hulle op hom en hoe hy frustrasie en konflik die hoof bied, met ander woorde, hoe die individu hom by sy omgewing aanpas (Medinnus en Johnson, 1969:550). Bostaande omskrywing word uitgebrei deur Gouws et al., (1982:230), deur nie net na karaktertrekke te verwys nie, maar na die hele spektrum van die mens se psigiese, sosiale, morele en fisieke eienskappe. 'n Belangrike kenmerk van die persoonlikheid is dat dit geleidelik ontwikkel gedurende die individu se lewensloop en dus nooit staties is nie. 'n Definisie wat die aandag verdien veral vir hierdie studie is dié een van R.B. Cattell soos weergegee deur Gouws et al., (1982:230), naamlik dat die persoonlikheid dit is wat 'n voorspelling van 'n persoon se gedrag in 'n spesifieke situasie moontlik maak.

Wanneer al hierdie feite in aanmerking geneem word, spreek dit duidelik dat die persoonlikheid dinamies van aard is en dat die persoon se volwassewording en sy persoonlikheidsontwikkeling ten nouste aan mekaar verbonde is en met mekaar verweef is.

Die persoonlikheidsontwikkeling van die adolessent word gekenmerk deur 'n soeke na 'n eie identiteit. Die vraag "Wie is ek?" en "Wie word ek?" is by die adolessent 'n alomteenwoordige vraag

(Maier, 1978:113). Wanneer die identiteitsontploffing nie toereikend plaasvind nie, mag dit gebeur dat die adolessent in sy selfstandigwording misluk. So 'n kind kan dan weens 'n gebrek aan selfvertroue nie oor die nodige waagmoed beskik om sy studie met die nodige lus en vertroue aan te pak nie en 'n totale afkeer in skoolwerk kan ontstaan (De Wit en Van der Veer, 1979:178).

Wanneer die persoonlikheid nie toereikend ontwikkel nie, kan dit lei tot versteurings in die kind se vermoë om te sosialiseer, emosionele onstabiliteit, prikkelbaarheid, heerssug, gebrek aan entoesiasme, labiliteit, waarhalsigheid, inspanningloosheid onderdanigheid, dikvelligheid en besluiteloosheid, om maar enkele te noem. Daar kan verwag word dat 'n kind wat met dergelike probleme worstel, nie oor die vermoë sal beskik om toegewyd alles in die stryd te werp om suksesvol op skool te presteer nie.

4.3.2 Kognitiewe faktore

Suksesvolle skoolprestasie word gewoonlik beskou as die produk van suksesvolle leer en dié is op sy beurt weer afhanklik van 'n leerling se vermoë om 'n leertaak baas te raak (Gouws et al., 1982:134). Tog is dit so dat haas elke leertaak binne die vermoë van die meeste mense lê (Bloom, 1976:31). Wanneer die leerling se leersukses, soos weerspieël in sy skoolprestasie, nie na wense is nie, dui dit op 'n buitengewone toestand wat nadere ondersoek verg. Ten spyte van die meeste mense se algemene vermoë om suksesvol te kan leer, bestaan daar tog noemenswaardige verskille in leerlinge se leersukses en sal sommige leerlinge net nie in die beskikbare tyd die gewenste resultate kan lewer nie.

Om hierdie verskil in prestasie te verduidelik, plaas Bloom (1976: 31) die klem op die leerling se voorgeskiedenis. Op kognitiewe vlak skryf voorgenoemde skrywer die verskille toe aan beskikbare kennis ten tye van die leergebeure, die leerling se vaardighede en ook sy vorige prestasies.

Oor die rol van intelligensie ten opsigte van skoolprestasie bestaan daar heelwat verskil van mening. Volgens Bloom, (1976:52) bestaan daar 'n positiewe korrelasie tussen algemene intelligensie en skoolprestasie ten opsigte van 'n verskeidenheid skoolvakke. Intelligensiemetings het egter sy beperkinge weens die relatiewe konstante tellings wat gemeet word na die bereiking van tienjarige ouderdom (Bloom, 1976:52). Alhoewel intelligensiemeting as goeie voorspeller vir skoolprestasie kan dien, kan dit nie as absolute maatstaf gebruik word nie. Ander faktore soos uiteengesit in hierdie studie, dra minstens vir die helfte by tot die variansie in skoolprestasie (Butcher, 1968:290). Daar is onder andere vasgestel dat intelligensie verband hou met 'n leerling se skoolprestasie wanneer die leerling 'n toestand van angs beleef. Leerlinge met 'n gemiddelde intelligensie is die ergste deur angs geraak, terwyl leerlinge met 'n lae of hoë intelligensie se skoolprestasie nie noemenswaardig deur angs beïnvloed is nie (Butcher, 1968:290). Dit is van besondere belang vir die kliniekskoolleerling aangesien hierdie leerlinge normaalweg in die groep met 'n gemiddelde intelligensie voorkom.

4.3.3 Affektiewe faktore

Die leerling wat in opvoedingsnood verkeer, beleef volgens Van Niekerk (1981:122) in die eerste plek affektiewe nood. Wanneer leerlinge as gevolg van affektiewe nood swak presteer, moet hulle nie oor dieselfde kam geskeer word as kinders wat leermoeilikhede openbaar as gevolg van 'n lae intelligensie nie (vgl. par. 4.3.2 in hierdie verband). By die leerling in affektiewe nood moet die oorsaak vir onderprestasie gesoek word in sy sosio-afektiewe persoonlikheidsontwikkeling (Dumont, 1976:46). Die leerling wat oor 'n lang tydperk swak presteer, raak ongelukkig en sy konsentrasievermoë versleg. Sy gevoelslewe raak onstabiel wat veroorsaak dat sy kognitiewe vermoëns nie tot hul reg kom nie. 'n Stabiele gevoelslewe dien as voorwaarde vir die implementering van die kind se verstandelike vermoëns; daarsonder kan die kind ook nie sinvol studeer nie (Sonnekus, 1976:142).

Onderprestasie op skool kan volgens Barnard (1979:487) teruggevoer word na die affektiewe verwaarlosing wat in gesinsverband kan plaasvind. Hieronder ressorteer hy verwerping in growwe en bedekte vorm, byvoorbeeld deur haatge vulde beskuldigings of fyn berekende sarkasme, ook ongesonde binding tussen ouers en kinders, ambivalente gevoelsverhoudings tussen gesinslede, te veeleisende ouers, oorbeskermende ouers en te streng dissipline. Hersov (1978:83) voeg by hierdie lys ook nog huweliksonmin, onvoldoende toesig en verharding van die ouers.

Die ongeborge kind raak bang en onseker (Steyn, 1983:37). Sy selfbeeld is gewoonlik swak. Etikette soos 'swak leerling', 'probleemgedrag', 'ongemotiveerd' en dergelike ondermyn sy selfvertroue en vorm obstruksies in die leergebeure (Vernon, 1984:276). Die kliniekskoolleerling is dikwels 'n diep ongelukkige persoon, 'n persoon wat die werklikheid liever wil ontvlug en van skool en studie wil wegkom. Hy wil ook erken en aanvaar word, maar hy ervaar hierdie gevoel in 'n mindere mate as die suksesvolle skoolvoltooier (Garbers, 1980:38). Bogenoemde etikette waarna verwys is, veroorsaak soveel angs dat die leerling sy motivering totaal verloor en verval in dagdromery, aandagsteurnis en algehele onderprestasie (Dumont, 1976:37).

Daar sal vervolgens by enkele affektiewe faktore in die besonder stilgestaan word.

4.3.3.1 Angs

Sedert die dertigerjare het die kwessie van angs skerp onder die soeklig geval wat betref die wese, oorsake, invloed en opheffing daarvan, trouens die twintigste eeu is al beskryf as die eeu van angs. (Ipat-angsskaal - handleiding, 1981:1).

4.3.3.1.1 Die wese van angs

Volgens Kuypers (1953:225) is angs hoofsaaklik 'n gevoelskwessie wat gesonde aanpassing onmoontlik maak solank die toestand voortduur. Dit is van belang dat na angs verwys word as 'n toestand.

Hierdie toestand word gekenmerk deur akute spanning, benoudheid en fisiologiese reaksies. Dit verskil van vrees in dié sin dat dit meer chronies van aard is en nie gekoppel kan word aan 'n definitiewe objek of situasie nie (Gouws et al., 1982:19). Angs as tipiese menslike verskynsel word deur die mens beleef as 'n gevoel van vervreemding, 'n afwesigheid van veiligheid (Bauer, 1978:79) en as 'n stryd wat woed tussen die self en 'n dreigende gevaar wat dreig om die self te vernietig (Jacobs, 1982:81-82). Menswees en angs is sterk aanmekaargekoppel, maar alhoewel angs 'n eg menslike verskynsel is, het dit vir elke mens 'n unieke kwaliteit (Grobler, 1977:27).

4.3.3.1.2 Angs en die selfkonsep

Angs ontstaan uit 'n gebrek aan liefde vir die self, dit verteenwoordig die gemis aan die liefdevolle verbondenheid met die self (Wijngaarden, 1959:122). Die self waarna hier verwys word, moet beskou word as die kern van die persoonlikheid en ook as die siening en evaluasie wat die persoon van homself het (Gouws et al., 1982:269). Vrey (1982:82) voer aan dat 'n persoon met 'n gesonde selfkonsep in staat is om egte betekenisgewing aan die self te gee waardeur angs as steurende faktor opgehef kan word. 'n Swak selfkonsep/selfbeeld is 'n vyand van goeie skoolprestasie, dit word gegrond op die feit dat die hele leergebeure ten nouste verweef is met die leerling se selfkonsep (Thomas, 1980:26). 'n Swak selfbeeld veroorsaak dat die kind wat onderpresteer self sy grootste vyand word (Eksteen, 1980:371).

Die belangrikheid van 'n gesonde selfbeeld en die interaksie tussen die self en skoolprestasie is deur Marsh (1983:60) nagegaan. Marsh het veronderstel dat 'n verbetering van die selfbeeld eweneens moet lei tot verbeterde skoolprestasie. In 'n ondersoek waar akademiese selfkonsep gekorreleer is met akademiese prestasie het geblyk dat daar 'n besonder sterk verband bestaan in die geval van leerlinge met 'n hoë sosio-ekonomiese status en/of 'n hoë verstandelike vermoë. Dit wil voorkom of leerlinge met 'n goeie verstandelike vermoë en met 'n hoë sosio-ekonomiese status op grond van hulle positiewe selfkonsep minder aan 'n toestand van ang onderhewig is as leerlinge wat verstandelik en op stof-

like gebied swakker daaraan toe is. Die kliniekskoolleerling ressorteer gewoonlik nie onder hierdie groep nie en daar kan verwag word dat hulle meer angs sal belewe en 'n laer selfkonsep sal hê.

4.3.3.1.3 Die invloed van angs

Waar hierdie studie toegespits is op die invloed van angs op skoolprestasie, moet daar gelet word op die indirekte invloed van angs op prestasie, of anders gestel, angs kan ook ander fasette van die kliniekskoolleerling se lewe raak en dit op sy beurt kan dan weer 'n negatiewe effek op die leerling se skoolprestasie hê. So word daar geglo dat die emosionele verstoring wat aanleiding gee tot wangedrag juis angs is, maar dis nog geensins duidelik of angs wel teenwoordig is by leerlinge met wangedrag aldan nie (Schlebusch, 1979:50). Wanneer daar onderskei word tussen bewuste en onbewuste angs, word kliniekskoolleerlinge hoofsaaklik deur bewuste angs geraak (Schlebusch, 1979:46). Volgens laasgenoemde skrywer manifesteer angs homself in onaanvaarbare gedrag by die kliniekskoolkind.

In 'n studie deur Boyle (1983:348) het geblyk dat stimuli wat 'n emosionele toestand opwek wat aanleiding gee tot 'n toestand van angs of 'n depressiewe bui, ernstig inbreuk maak op die leerling se vermoë om suksesvol te leer. 'n Negatiewe invloed is opgemerk nie alleen op die prestasie self nie, maar ook op die hele leergebeure, naamlik op beide die leer en weergee van leerinhoud. Boyle het ook vasgestel dat intelligensie nie naastenby soveel invloed uitoefen op skoolprestasie as emosionele faktore nie (vgl. par. 4.3.2). Onder omstandighede van hewige emosionele spanning en angs is prestasie oorwegend beïnvloed deur 'n gekombineerde effek van persoonlikheidseienskappe waaronder deurstellingsvermoë, inisiatief en dergelike, motivering en emosionele toestande en nie soseer deur intelligensie nie (Boyle, 1983:354). Boyle kom tot die gevolgtrekking dat akademiese prestasie, waaronder skoolprestasie ressorteer, afhang van die onderlinge wisselwerking tussen persoonlikheids-, emosionele, motiverings- en intelligensiefaktore. By die afwesigheid van angs onder gunstige omstandighede is bevind dat akademiese prestasie aansienlik verbeter (Boyle, 1983:348).

h Verdere invloed van angs wat waargeneem is en miskien op meer indirekte wyse akademiese prestasie beïnvloed, is die invloed van angs op die verhoudingslewe. Dit is juis in interpersoonlike gedrag waar angs kenbaar gemaak word (Spielberger, 1966: 133). Vir die kliniekskoolleerling beteken angs eensaamheid, isolasie en verbreking van kommunikasie met sy medemens (Grobler, 1977:6-7). Die belewning van angs word volgens Grobler as h belewning van benoudheid gesien en die invloed van angs word in sy beklemmende en remmende betekenis begryp.

h Leerling wat deur angs beïnvloed word, word volgens Emery (1983:250) soms die prooi van depressie, h toestand wat gekenmerk word deur h gevoel van hulpeloosheid en geestelike verlamming. Dit is veral die koshuiskind wat daardeur geraak word en die kliniekskoolleerling word by hierdie kategorie kinders ingesluit. Alhoewel die kinders so h toestand in hulself ontken, kom hulle tog neerslagtig voor en kla hulle oor verveeldheid. Die depressiewe kind se angs en depressie word soms gemasker agter h kleed van skoorsoekerigheid en veral agter swak skoolprestasie. Angs, soos vergestalt in depressie, loop in die moderne tyd al meer uit op pogings tot selfmoord en dis h verskynsel wat ook onder adolessente nie meer vreemd is nie. Veral onder seuns is die selfmoordneiging besig om toe te neem, selfs driemaal soveel as by dogters (Emery, 1983:246).

4.3.3.1.4 Die oorsake van angs

Om die invloed van angs op die kliniekskoolleerling se skoolprestasie behoorlik te begryp, sal daar gekyk moet word na moontlike oorsake. Dit blyk dat angs nie net as oorsaak vir swak skoolprestasie dien nie, maar ook die gevolg daarvan kan wees. In hierdie lig sal daar na moontlike oorsake gekyk word.

Een van die mees algemene oorsake van angs is mislukking. Dit word vererger wanneer die leerling sy doelwit nie binne realistiese perke stel nie of wanneer hy nie oor die vermoë beskik om h taak suksesvol uit te voer nie. h Bose kringloop word bereik

wanneer die leerling sy mislukking ernstig opneem; hoe erger die mislukking, hoe groter en intenser die angs (Cashdan, 1973:2).

'n Volgehoue angstoestand veroorsaak agteruitgang in skoolprestasie (Sheppard, 1978:4). Deur navorsing het Sheppard vasgestel dat in die geval van leerlinge met 'n hoë I.K. die aanwesigheid van 'n hoë angspeil hulle skoolprestasie gunstig beïnvloed het, maar dat die teendeel waar is ten opsigte van leerlinge met 'n lae I.K. Daar moet onthou word dat kliniekskoolleerlinge gewoonlik oor 'n gemiddelde intelligensie beskik en selde oor 'n buitengewoon hoë I.K. en dat daar dus aanvaar kan word dat 'n hoë angsvlak hulle skoolprestasie nadelig kan beïnvloed. Leermislukking kan ook ontstaan wanneer die leerling se konsentrasievermoë nadelig geraak word wanneer hy in beslag geneem word deur persoonlike probleme. Hierdie persoonlike probleme kan op sigself die oorsaak wees van angs by die leerling, alhoewel dit nie as sodanig waargeneem word nie. Dit word egter kenbaar gemaak in die vorm van swak skoolprestasie (Cashdan, 1973:2).

Die oorsaak van angs word deur Grobler (1977:32) in 'n *verhoudingsversteuring* gesoek. Die verworpe kind is nie in staat om 'n egte vertrouensverhouding met sy ouers aan te gaan nie en beleef homself dus in isolasie. So 'n toestand kan angs veroorsaak. *Affektiewe verwaarlosing* kan ook lei tot 'n angstoestand. Dit geld vir die kind wat te veel of te min liefde ontvang. Grobler noem ook 'n *oormatige gevoelsverhouding* tussen ouer en kind en 'n *mededingingsverhouding* tussen broers en susters as moontlike oorsake vir 'n angstoestand. Die kind kan angs beleef waar die ouers spanning, haat en onveiligheid veroorsaak deur 'n *disharmoniese huwelikverhouding*. In so 'n geval beskik die kind nie oor die geesteskrag om al hierdie dinge te verwerk nie en hy antwoord daarop met angs. Wanneer daar in ag geneem word dat 'n angstoestand kan lei tot gevoelens van hulpeloosheid (Nel, 1981: 197) en 'n verlamende effek het op die leerling, kan daar aanvaar word dat die leerling ook 'n mate van labiliteit ten opsigte van sy skoolwerk sal toon wat dan op sy beurt weer lei tot swak skoolprestasie.

In aansluiting by bogenoemde word daar na *onsekerheid* verwys as oorsaak vir angs (Cashdan, et al., 1973:12). *Verlating*, of die *vrees vir verlating* deur 'n geliefde word deur Bowlby (1973:77) beskou as een van die hoofoorsake vir angs. Wolff (1981:37) sluit in sy beskouing ook nog *skuldgevoelens* as oorsaak vir angs in. Dis van belang vir die kliniekskoolleerling, aangesien hulle almal 'n geskiedenis van onaanvaarbare gedrag het.

4.3.3.1.5 Uitingsvorme van angs

Die angstige kind kom dikwels as lui, labiel en onbetrokke voor. Dié toestande kan lei tot 'n afweerhouding ten aansien van die leerinhoud wat die kind moet baasraak. Die leerinhoud word dan noodwendig nie baasgeraak nie met swak skoolprestasie as gevolg. Elke nuwe leeropgawe word met 'n grenslose weersin bejeën en die kind sal enigiets doen om hierdie beklemmende berg van vrees te ontkom (Van Niekerk, 197:20). Spielberger (1966:46) verwys na angs wat in die vorm van "a cognitive disorganizer" tot uiting kom. Hierdie kognitiewe disorganisasie kom tot uiting in ver-swakte retensie, verswakte berekeningsvaardigheid, verlaagde konsentrasievermoë, ens. Al hierdie uitingsvorme word gewoonlik as oorsake vir swak prestasie beskou sonder om in ag te neem dat dit uitingsvorme van 'n angstoestand kan wees.

Die kind kan ook sy angs openbaar deur die aanwend van aller-hande verdedigingsmeganismes soos onderdrukking, regressie, ontkenning en verplasing (Wolff, 1981:37). Dié lys word aangevul met projeksie, isolasie, ontvlugtingsfantasieë, kompulsiewe gedragspatrone en sublimasie. Die kliniekskoolleerling toon dikwels 'n geskiedenis van stokkiesdraai en dros, alles duidelike ontvlugtingsmeganismes om die werklikheid te vermy. Vanselfsprekend sal 'n stokkiesdraaier uit hoofde van sy afwesigheid 'n agterstand in sy skoolwerk ontwikkel met swak prestasie as die onafwendbare gevolg.

Angstige kinders se gedrag manifesteer in waarneembare andersheid deur byvoorbeeld die kind se duidelike tekens van ongemak en senuweeagtigheid. Soms is hulle rusteloos, skaam en teruggetrokke (Shea, 1978:53).

Die uitingsvorme van angste het 'n kommunikatiewe betekenis en waarde en dis deur middel van 'n waarneembare simptome dat 'n persoon se nood bekend gemaak word. Die simptome benadeel egter die kind se lewenskwaliteit en skoolprestasie (Margalit & Ravin, 1984:226). Margalit toon aan dat kinders oor oënskynlik onbenullige klages toegelaat word om die klas te verlaat of van die skool af weg te bly sonder om na 'n dieperliggende oorsaak daarvoor te soek. In hierdie verband word die aanwesigheid van angste as ondermynende faktor dikwels misgekyk.

Soms word 'n angstoestand deur 'n persoon gemasker soos byvoorbeeld in 'n toestand van depressie waar verswakte prestasie op sigself op 'n onderliggende toestand van angste kan dui. Depressie as uitingsvorm van angste word nog nie altyd na waarde geskat nie. Dit het tot gevolg dat die selfmoordsyfer onder adolessente onrusbarend toeneem (Walker, 1983:286).

4.3.3.1.6 Spanning as komponent van angste

In die literatuur word spanning oor dieselfde kam geskeer as angste. Spanning word beskryf as 'n meganisme om 'n bedreiging die hoof te bied en wat as 'n toestand van angste gekenmerk word (Gouws et al., 1982:287). Phillips (1978:32) beskou spanning as 'n gevolg van angste wat kan lei tot gebrekkige aanpassing (Monat en Lazarus, 1977:62). 'n Oorsig oor die invloed van angste op skoolprestasie sal derhalwe nie volledig wees sonder inagneming van die begrip 'spanning' nie.

Volgens Selye (1976:185) is die wyse waarop spanning gemanifesteer word nog nie ten volle verklaar nie. Spanning word volgens Selye verklaar vanuit biologiese perspektief, dis naamlik die liggaam se nie-spesifieke reaksie op 'n eis en hierin sien hy die verband tussen spanning en aanpassing waar hy sê dat wat die

aard van 'n probleem ook al mag wees, dit om 'n sekere mate van aanpassing vra. Vele kinders toon 'n liggaamlike reaksie as uitingsvorm van spanning en angs, byvoorbeeld naelbytery, gesigtrekkings of selfs enuresis. Dikwels is dit oënskynlik slegs 'n onbenullige klagte, terwyl die leerling met sy daaglikse skoolwerk besig is, maar dis slegs 'n metode wat die leerling gebruik om die klaskamersituasie te probeer vryspring (Margalit en Ravin, 1984:226). Deur herhaalde lesafwesigheid raak die leerling dan agter met sy skoolwerk sodat sy skoolprestasie gevolglik daaronder sal ly. Die leerling kan op dieselfde manier probeer om 'n toetssituasie te ontduik waardeur betroubare toetsresultate nie verkry kan word nie.

4.3.3.1.6.1 Fisieke invloed van spanning

Afgesien van die psigo-somatiese invloed van spanning soos in die vorige paragraaf beskryf, het spanning ook 'n werklike somatiese effek. Deur spanning word verhoogde klieraktiwiteit deur die liggaam vereis. Solank hormone in normale hoeveelhede vrygestel word, sal die persoon heelwat spanning kan verduur en hanteer. Die gevaar ontstaan egter wanneer daar 'n wanbalans intree waardeur die gesondheid van die individu nadelig geraak kan word, asook die mens se weerstand teen verdere spanning (Harris en Barnard, 1979:146). Volgehoue spanning oor 'n lang tydperk kan onherstelbare fisieke skade veroorsaak. Dis vanselfsprekend dat 'n leerling wat 'n siekte opdoen as gevolg van spanning nie na die beste van sy vermoë sal kan presteer nie.

4.3.3.1.6.2 Geestelike invloed van spanning

Spanning wreek hom hoofsaaklik in die persoon se verhoudingslewe. Dit veroorsaak gevoelens van verwerping en mislukking (vergelyk par. 4.3.3.4). Laasgenoemde gevoelens is bekend vir hulle negatiewe invloed op skoolprestasie. Volgehoue spanning kan selfs lei tot die aftakeling van die persoonlikheid (vergelyk par. 4.3.1) en in uiterste gealle tot ernstige geestelike versteurings (Rutter, 1981:324).

4.3.3.1.7 Besondere betekenis van spanning vir die kliniekskoolleerling

'n Studie deur Rutter (aangehaal in Hersov et al., 1978:99) het aan die lig gebring dat kinders met onaanvaarbare gedrag blootgestel was aan meer as een spanningsfaktor. Die aantal spanningsfaktore toon 'n verband met die leerlinge se vermoë om spanning te hanteer of te verduur, dit wil sê, sy spanningstoleransie. Solank as wat die kind met slegs een spanningsfaktor te kampe gehad het, kon hy die situasie hanteer, maar wanneer twee of meer spanningsfaktore gelyktydig aanwesig was, is die risiko vir afwykende gedrag aansienlik verhoog. Mislukking word as een van die die grondoorsake vir spanning beskou. Die kliniekskoolleerling se mislukking op skool, soos weerspieël in sy deurgaans algemene swak prestasie, sal gevolglik spanning in die hand werk, waardeur die beseerde kringloop van spanning - swak prestasie in werking gestel word. "Failure breeds failure" - McGrath (Monat en Lazarus, 1977:70).

4.3.3.2 Aanpassing

Die term 'aanpassing' kan vanuit twee gesigspunte benader word. Eerstens dui aanpassing op 'n toestand. Dit kan omskryf word as 'n verhouding tussen 'n persoon en sy omgewing. Die verhouding hang af van die mate waarin die persoon se behoeftes bevredig word en die mate waarin daar aan die eise van die omgewing voldoen word. Die produk van hierdie verhouding dui dan die mate van aanpassing aan (Gouws et al., 1982:2).

In die tweede plek dui die term 'aanpassing' op 'n proses in die sin dat daar voortdurend veranderinge binne die persoon plaasvind ten einde 'n bevredigende verhouding met sy fisiese en/of sosiale omgewing tot stand te bring.

Vir die kliniekskoolleerling is die opgawe om suksesvol aan te pas problematies, aangesien hy nie op harmonieuse wyse met homself of met sy omgewing saamleef nie. Daar is reeds gewys op

die nadelige invloed van spanning (vgl. par. 4.3.3.1.6) en hoe dit die leerling noop om sy verpligtinge te probeer ontduik. Ook is daar gewys op die nadelige effek wat angs op 'n leerling se aanpassingsvermoë het. Die leerling se onvermoë om 'n bevredigende verhouding tot stand te bring veral op inter-persoonlike gebied, kan vermoedelik uitkring na die totaliteit van sy verhoudingslewe met dikwels noodlottige gevolge.

4.3.3.2.1 Oorsake van aanpassingsprobleme

'n Kind se vermoë om suksesvol by sy omgewing/omstandighede aan te pas hang grootliks af van die affektiewe klimaat waaronder hy opgevoed word. Volgens Eksteen (1980:287-288) is dit juis die affektiewe eienskappe wat die ouer teenoor die kind openbaar wat die kind se aanpassing beïnvloed. So kan daar verwag word dat die kind wat in 'n klimaat/atmosfeer van liefde en warmte opgevoed word, homself veilig en geborge sal voel en gevolglik nie vyandig teenoor sy omgewing sal staan nie. Suksesvolle aanpassing kan onder sulke omstandighede verwag word, terwyl die kind wat in 'n koue liefdelose omgewing moet grootword homself verwerp sal voel en gevolglik dieselfde houding teenoor sy omgewing sal openbaar. Dit is veral belangrik vir die adolessente seun om goed met sy vader te identifiseer ten einde suksesvol te kan aanpas (Eksteen, 1980:290). Eksteen het ook aangetoon dat die adolessente seun wat in sy soeke na 'n eie identiteit verward raak, kan ontspoor, dit wil sê die gebrekkige of mislukte identifikasie kan lei tot onaanvaarbare gedrag en dit op sy beurt kan weer lei tot agteruitgang in skoolprestasie (Eksteen, 1980:290).

In vandag se snel veranderende wêreld word die mens aan steeds nuwe eise onderwerp en word dit al moeiliker om by te hou. Hierin lê daar vir die mens 'n besondere aanpassingstaak opgesluit, veral ten opsigte van die voortdurend veranderende sosio-ekonomiese situasie waarmee hy te doen kry. Ten einde suksesvol te kan aanpas, moet die mens in vrede met homself kan lewe en moet hy oor innerlike ewewig beskik.

Innerlike ewewig is slegs moontlik as die individu 'n realistiese uitkyk op die werklikheid het (Moriarty en Toussieng, 1976:141). Vir diegene wat nie oor 'n realistiese lewensuitkyk beskik nie, as gevolg van onvolwassenheid of ander faktore, is dit moeilik om ewewigtig of gebalanseerd te bly, waardeur suksesvolle aanpassing onmoontlik gemaak word.

4.3.3.2.2 Identifisering van aanpassingsprobleme

Die kind met aanpassingsprobleme moet 'n uitlaatklep vir sy frustrasie vind en dit doen hy deur sy gedrag. Dit is juis deur onaanvaarbare en onwenslike gedrag waarin die kind se onvermoë om 'n bepaalde situasie te verwerk, sigbaar word. Vedder (1977: 205) noem dit reaktiewe aanpassingsversteurings. Die kind kom in verzet teen gesagsfigure, hy rebelleer en hierdie problematiek kom tot uiting in skoolwerk wat agteruitgaan (Vedder, 1977: 210-211). Enkele algemene gedragswyses van kinders met gedragsprobleme wat dui op swak aanpassing word deur Vedder (1977:161) soos volg aangegee:

- * *Terugtrekking.* Die normaal aangepaste kind is op die buite-wêreld gerig; die wanaangepaste kind probeer dit vermy.
- * *Verset.* Die kind raak moedswillig, dwarstrekkerig, ignoreer reëls, raak parmantig en ongehoorsaam. Swak skoolresultate is dikwels 'n vorm van verzet.
- * *Gedrag wat nie pas by die ouderdom* van die kind nie, byvoorbeeld fiksasie en regressie.
- * *Onbeheerbaarheid.* Die kind is ingestel op onmiddellike lustbevreëdiging en as dit verydel word, antwoord hy met destruktiewe gedrag, byvoorbeeld brandstigting, diefstal, ens.

4.3.3.2.3 Aanpassingsprobleme van die kliniekskoolleerling

Die kliniekskoolleerling word as gedragsgeremd geklassifiseer op grond van sy onaanvaarbare gedrag, dit wil sê, 'n toestand van wanaanpassing wat gekenmerk word deur sy gebrekkige aanpassing by die eise en verwagtings van die samelewing (Gouws et al., 1982:330). Sy wanaanpassing word ook gekenmerk deur 'n toestand van gebrekkige harmonie tussen sy selfkonsep en sy werklike eien-skappe.

Volgens Shea (1978:13) moet die verskil tussen 'n normale en afwykende kind gesien word in die frekwensie of graad van die afwykende gedrag en nie soseer in die aard van die gedrag nie. Shea beweer ook dat akademiese prestasie 'n goeie barometer is van enige emosionele ontwrigting. In aansluiting by hierdie stelling het studies gemeld deur Blöte-Aanhave en Curfs (1984:167) melding gemaak van 'n tweetal stelling faktore, naamlik faktore met betrekking tot onaanvaarbare gedrag soos aandagtrekkery en aggressie, met daarteenoor 'n stel faktore met betrekking tot 'n emosionele wanbalans waaronder angs, teruggetrokkenheid en sosiale isolasie, wat ten nouste daarmee saamhang.

Die kind wat in gedurende konflik met sy omgewing lewe, word deur Angenent (1981:16) as 'n randfiguur beskryf. Dit is die kinders wat orals afgewys word, nie net deur die samelewing nie, maar ook deur hulle portuurs. So 'n lot val ook die kliniekskoolleerling te beurt. Die kliniekskoolleerling as randfiguur staan dikwels in 'n posisie van isolasie waar hy te kampe het met 'n buitengewone identiteitsverwarring waardeur hy in onvrede met ander en homself saamlewe (Angenent, 1981:19). Sy onvermoë om suksesvol aan te pas, word kenbaar gemaak deur sy verwarde toekomspektief, sy lae selfbeeld, sy hoë angsbeleving, sy konflikbelaaide gedrag en sy traagheid ten opsigte van skoolwerk. Al hierdie elemente wreek hulle in swak skoolprestasie (Angenent, 1981:20).

Die vermoë om by 'n groep te kan aanpas, word deur Sheppard, (1978:4) beskou as een van die belangrikste ontwikkelingstake van 'n kind tydens adolessensie. Daarby word gevoeg die vermoë

om by gesag aan te pas en die definiëring van sosiale eienskappe. Goeie skoolprestasie is deel van 'n sosiaal bepaalde patroon. Wanneer die kliniekskoolleerling faal in sy sosialiseringstaak, lyk sy prognose maar swak (Realmuto, 1983:266). Die sosiale klimaat oefen 'n beduidende invloed uit op akademiese prestasie (Sheppard, 1978:4) en die kliniekskoolleerling wat misluk in sy sosiale aanpassing sal noodwendig ook in sy skoolprestasie gekortwiek word. Dit is juis hierdie kinders wat misluk in hulle sosialiseringstaak wat as swak aangepas beskryf word, ongewild is in die portuurgroep en nie aan die samelewing se eise en norme kan voldoen nie (Realmuto, 1983:259).

Die gedrag safwykings wat die kliniekskoolleerling openbaar, is volgens Wolff (1981:11) slegs tydelik van aard. Wolff beskou dit as 'n normale reaksie op 'n toestand van hewige spanning. Die gedrag safwyking is derhalwe slegs simptome, die grond-oorsaak kan of oormatige vrees of ontoereikende sosialisering wees.

Swak aanpassing kan in verband gebring word met onmiddellike behoeftebevreëdiging. 'n Studie deur Sheppard (1978:4) het getoon dat behoeftebevreëdiging verband hou met akademiese prestasie en dat 'n angstoestand, tesame met onbevredigde behoeftes 'n nadelige invloed op akademiese prestasie het.

4.3.3.3 Die verhoudingslewe van die kliniekskoolleerling

Die term verhouding dui op 'n betrokkenheid van sake of mense op mekaar (Viljoen, 1969:39). Vir 'n volledige uiteensetting van die mens as verhoudingswese word die leser terugverwys na par. 3.5 waar die soeklig op die adolessent se verhoudingslewe val.

By die definiëring van die begrip 'aanpassing' is daar gewys op die bewegingsaspek of proses in die totstandkoming van 'n bevredigende verhouding (vgl. par. 4.3.3.2). Aanpassing en verhoudinge is afhanklik van mekaar; aanpassing word dikwels in terme van verhoudinge gemeet (PHSF-verhoudingsvraelys).

Die kliniekskoolleerling kan as gevolg van sy versteurde gevoelslewe nie gesonde menseverhoudinge aangaan nie (Vedder, 1977:161). Weens sy eie ervarings van verwerping staan die kliniekskoolleerling wantrouig teenoor sy medemens wat vir hom 'n bedreiging raak (Sheppard, 1978:4, vergelyk ook Angenent, 1981:16-19). Wanneer in ag geneem word dat die leersituasie 'n medemenslike situasie is - die leergebeure vind plaas onder leiding van menslike onderwysers en is nie 'n masjinale gebeurtenis nie - kan daar begryp word dat kinders met aanpassingsprobleme probleme sal ondervind met die verwerking van leerinhoud. Volgens Vedder (1977:160) word die kind se houding ten opsigte van die leerinhoud bepaal deur sy instelling teenoor sy onderwyser. Dit wil voorkom of goeie menseverhoudings 'n voorvereiste vir leer-sukses is.

Wat die kliniekskoolleerling se aanpassing bemoeilik, is die feit dat sy portuurs as't ware 'n spieëlbeeld vorm van sy eie gedrag. Deur hierdie kontak verkry hy 'n beeld van homself wat gewoonlik negatief is (Angenent, 1981:17). Weens die feit dat hierdie groep leerlinge dit moeilik vind om liefde te gee of te ontvang, word die stig van gesonde en blywende verhoudinge eweneens bemoeilik.

Dit is veral die eienskappe van vertroue en openhartigheid waarmee die kliniekskoolleerling sy grootste probleme ondervind. Hierdie eienskappe dien as vereiste vir aanvaarding deur andere (Realmuto, 1983:266). Weens sy veelvuldige ervaring van verwerping en afwysing staan die kliniekskoolleerling al by voorbaat met wantroue vervul teenoor sy medemens. Die implikasies van so 'n toestand kan begryp word wanneer daar besef word dat die skep van 'n vertrouensverhouding die eerste noodsaaklikheid is vir 'n gesonde verhoudingslewe (Angenent, 1981:22).

Die swak verhouding wat die kliniekskoolleerling deurgaans met sy ouers het, eis sy tol in die leerling se skoolprestasies. Die ouers koester dikwels geen hoë verwagtings van hierdie leerlinge nie. Daar is vasgestel dat 'n adolessent se aspirasies sterk verwant is aan sy gesin se omgewing en maatstawwe. Dit

het geblyk dat wanneer ouers mislukking verwag het, dit wel deeglik in hul kinders se skoolprestasies sigbaar geword het (Marjoribanks, 1984:170). Die aanmoediging van die ouers was een van die sterkste faktore, selfs sterker as die leerling se eie houding ten opsigte van sy skoolwerk of selfs sy vorige prestasies. Dit het ook geblyk dat die ouers onkundig was ten aansien van hul eie invloed ten opsigte van hul kinders se skoolprestasies sowel as hul gedragsprobleme. Ouers is geneig om swak skoolprestasie toe te skryf aan omgewingsoorsake eerder as om die fout in die ouer-kind-verhouding te soek (Guttman, 1982:15).

4.4 SAMEVATTING

Dit wil voorkom of goeie skoolprestasie hoofsaaklik toegeskryf word aan toereikende intellektuele vermoëns sonder genoegsame inagneming van affektiewe faktore. Opvoeders is geneig om te fokus op die sigbare skoolprestasie en nie op dit wat die leerling in sy gevoelswêreld ervaar nie (Prawat, 1980:72).

Leerlinge self is egter baie sensitief oor hulle verstandelike vermoëns en hulle verkies om mislukking in hulle skoolprestasie toe te skryf aan gebrek aan inspanning eerder as aan 'n gebrek aan verstand. 'n Leerling vrees om as 'dom' bekend te staan. Daar is onder andere vasgestel dat die leerling wat 'n gevoel van verleentheid en vernedering na akademiese mislukking belewe het, daarna lusteloos en sonder toewyding gewerk het (Brown, 1984: 146-158).

Die invloed en betekenis van affektiewe en ander faktore soos bespreek in hierdie studie is egter nog nie volledig deurskou nie. Hoe dit ook al sy, skoolmislukking veroorsaak ernstige trauma en sonder opvoedingshulp sal die leerling beswaarlik insig in sy probleme kan verkry (Vernon, 1984:276).

Die kwessie van angs, aanpassing en verhoudings lê almal op die vlak van die affek. Die kind se gevoelens is onlosmaaklik verbonde aan sy intellek. Weens die prinsipiële mensbeskouing waar

die mens in sy totaliteit beskou word, kan hierdie twee aspekte van menswees nie geskei word nie, alhoewel hulle afsonderlik in oënskou geneem kan word. Die kind se skoolprestasie kan derhalwe nie aan slegs een faktor toegeskryf word nie, maar dit sal deur sy totale menslike gesitueerdheid beïnvloed word. Die kliniekskoolleerling se oënskynlike swak akademiese prestasie moet gevolglik teen die agtergrond en in die lig van sy totale gesitueerdheid begryp word. Die opheffing van prestasieprobleme sal grootliks afhang van en bepaal word deur die leerling se affektiewe gesitueerdheid (Van der Stoep, 1978:361).

Die onderpresteerder word nie so gebore nie, maar word so gemaak, dikwels deur die skool self. Waar die kind deur verkeerde of gebrekkige opvoeding die pad byster geraak het, sal hy deur heropvoeding gehelp moet word om 'n gebalanseerde mens te word wat na sy vermoë sal presteer (Behr, 1977:3). Alhoewel daar verwytend gepraat word dat mense nie meer wil dink nie, maar net wil voel, is dit miskien nodig dat daar meer gedink word oor die 'voel' (Buys, 1984:2) en dit geld nie net vir die lewe in die algemeen nie, maar veral vir die opvoeding.

Uit die bespreking van die literatuurstudie is dit gevolglik moontlik om die volgende afleidings te maak:

- * Angs speel 'n belangrike rol in die lewe van die kliniekskoolleerling. Die moontlikheid bestaan dat sy skoolprestasie daardeur beïnvloed kan word.
- * Aanpassing speel 'n belangrike rol in die lewe van die kliniekskoolleerling en dis moontlik dat sy skoolprestasie daardeur beïnvloed kan word.
- * 'n Kliniekskoolleerling se verhoudinge speel ook 'n belangrike rol sodat die moontlikheid bestaan dat sy skoolprestasie daardeur beïnvloed kan word.

Die afleidings hierbo geformuleer kan in die volgende algemene hipotese saamgevat word:

Daar is 'n verband tussen angs, aanpassing, verhoudings en skoolprestasie van kliniekskoolleerlinge.

Die hipotese is baie algemeen en omvattend gestel. Om die presiese verband tussen die drie faktore en skoolprestasie te bepaal, word hierdie hipotese in verdere hipoteses verdeel sodat alle moontlike verbande ondersoek kan word. Dit sal in hoofstuk ses gedoen word. In die volgende hoofstuk sal die eksperimentele ondersoek bespreek word. Die verloop van die ondersoek, die populasie en die meetinstrumente wat gebruik is, sal elkeen aan die orde kom. Daarna sal die eksperimentele ontwerp en die statistiese tegnieke wat gebruik is, bespreek word.

---o0o---

HOOFSTUK 5

METODE VAN ONDERSOEK

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word eerstens die verloop van die ondersoek beskryf waarna die populasie en die meetinstrumente wat gebruik is, beskryf word. Ten laaste word die eksperimentele ontwerp en die statistiese tegnieke wat vir die ontleding van die data gebruik is, bespreek.

5.2 VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK

In hierdie ondersoek word gebruik gemaak van data wat gedurende die eerste termyn van 1984 ingesamel is deur die navorser hiervan. Die betrokke vraelyste is deur die navorser, bygestaan deur personeel van die betrokke kliniekskool, afgeneem volgens die voorskrifte en toetsaanwysings soos in die onderskeie handleidings uiteengesit. (vgl. par. 4.4 vir die meetinstrumente wat in die toetsprogram ingesluit is.) Met hierdie meetinstrumente is 'n groot groep veranderlikes geïdentifiseer (vgl. par. 4.5) waarvan die invloed op die skoolprestasie van die leerlinge bepaal kon word. Waar dit in hierdie ondersoek gaan om die identifikasie van die beste deelversameling voorspellers van skoolprestasie, word die volgende probleme geskep:

- (1) Indien te veel voorspellers (onafhanklike veranderlikes) in die voorspellingsmodel gebruik word, neem die akkuraatheid van die voorspelling af.
- (2) Hoe meer onafhanklikes gebruik word, hoe groter word die probleem van multikolineariteit. Schoeman (1978) omskryf multikolineariteit as die afwesigheid van ortogonaliteit, dit wil sê die onafhanklike veranderlikes is onderling gekorreleerd. 'n Poging moet dus aangewend word om die onafhanklikes meer ortogonaal te maak.

- (3) Deur te poog om die onafhanklikes meer ortogonaal te maak, word die onafhanklike veranderlikes verminder. Dit mag veroorsaak dat waardevolle inligting verlore raak. Die verlies aan onafhanklike veranderlikes mag kontra-produktief werk, daar dit vir die doeleindes van voorspelling belangrik is om so veel as moontlik onafhanklikes in die voorspellingsmodel in te sluit. 'n Metode moet dus gevind word om die onafhanklike veranderlikes te verminder sonder om te veel inligting verlore te laat gaan. Faktoranalise is in hierdie ondersoek gebruik om die onafhanklike veranderlikes te verminder en dié uit te soek wat naasteby ortogonaal is (vgl. par. 5.6.2).

Na die uitvoering van die faktoranalise is deur middel van meer-voudige lineêre regressieanalise die invloed van eerstens die basiese stel (resp. kontrole) veranderlikes op die akademiese prestasie van die kliniekskoolleerlinge bepaal (vgl. par. 6.3). Hierna is die gesamentlike invloed van die basiese stel veranderlikes saam met onderskeidelik die angs-, verhoudings- en aanpassingsveranderlikes op die afhanklike veranderlike bepaal. Op die wyse kon die bydrae van elke groep onafhanklike veranderlikes tot R^2 (die bepaaldheidskoëffisiënt) bepaal word. R^2 is die breukdeel van die totale variansie van die afhanklike veranderlikes wat deur die betrokke onafhanklike veranderlikes verklaar word. Deur middel van die resultate van die regressieanalises is die hipoteses getoets.

5.3 BESKRYWING VAN DIE POPULASIE

5.3.1 Skoolstanderd en kursus

Al die leerlinge ($n = 61$) wat ten tye van die ondersoek in die kliniekskool opgeneem was, is by die ondersoek ingesluit, dit wil sê leerlinge vanaf standerd vyf tot standerd tien wat hulle kursus in die gewone of laer graad volg.

5.3.2 Leeftydsfase

Al die leerlinge bevind hulself in adolessensie, naamlik die leeflydsfase vanaf puberteit tot ongeveer middel adolessensie.

5.3.3 Taalmedium

Afrikaans- sowel as Engelssprekende leerlinge is by die ondersoek betrek.

5.3.4 Geslag

Beide seuns en dogters is by die ondersoek betrek.

5.3.5 Ouderdom

Die leerlinge se ouderdomme wissel tussen twaalf en sewentien jaar.

5.3.6 Grootte van ondersoekgroep

Weens die beperkte aantal leerlinge in die kliniekskool is daar besluit om die hele groep by die ondersoek te betrek ten einde betroubare resultate te verkry. Die ondersoekgroep het bestaan uit 61 leerlinge.

5.4 \ DIE MEETINSTRUMENTE VAN DIE ONDERSOEK

5.4.1 Meetinstrumente wat gebruik is om die onafhanklike veranderlikes te meet

5.4.1.1 Die PHSF-verhoudingevraelys

Die doel van hierdie vraelys is om die persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudinge van onder andere sekondêre skoolleerlinge te meet, ten einde die individu se mate van aanpassing te bepaal. Aanpassing word beskryf as die gesonde balans tussen die mens se innerlike behoeftes en die eise van die omgewing (vgl. par. 4.3.3.2). Die individu staan dus in 'n bepaalde verhouding ten opsigte van homself en teenoor die omgewing. Gesonde aanpassing dui op gesonde verhoudinge. Laasgenoemde word geëvalueer in terme van sukses, doeltreffendheid en volwassenheid (Fouché en Grobbelaar, 1970:4). Dit gaan in wese om die persoon se strewe na harmonie na binne sowel as na buite.

Die vraelys bestaan uit 11 komponente van aanpassing en een komponent wat die eerlikheid van die persoon evalueer. Elke komponent bestaan uit 15 items; 'n totaal van 180 items. Die 12 komponente word soos volg onder die soeklig gestel:

(1) Persoonlike verhoudinge (P)

Dit word beskryf as die intra-persoonlike verhoudinge wat van primêre belang by aanpassing is, naamlik:

- * *Selfvertroue* - die mate waarin die persoon homself as suksesvol beleef;
- * *Eiewaarde* - die aanvaarding en evaluering van vermoëns en tekortkominge deur die persoon self;
- * *Selfbeheer* - die vermoë om emosies en drange te onderwerp en te beheer;
- * *Senuweeagtigheid* - die mate waarin die persoon angstige, doellose en herhalende gedrag openbaar;
- * *Gesondheid* - die mate waarin 'n persoon behepthed met sy fisiese toestand ervaar.

(2) Huislike verhoudinge (H)

Dit het betrekking op die verhoudinge binne die huisgesin wat deur die persoon as afhanklike ervaar word, naamlik:

- * *Gesinsinvloede* - dit behels faktore soos posisie in die gesin, gesinsamehorigheid, verhouding tussen die ouers en sosio-ekonomiese toestande waardeur die persoon beïnvloed word;
- * *Persoonlike vryheid* - die mate waarin die kind voel dat hy nie deur sy ouers ingeperk word nie.

(3) Sosiale verhoudinge (S)

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

- * *Sosialiteit G* - die mate waarin die persoon deelneem aan groepsverkeer op of ekstroverte of introverte wyse;
- * *Sosialiteit S* - die mate waarin 'n persoon 'n behoefte toon om met 'n spesifieke persoon van die teenoorgestelde geslag te verkeer;
- * *Morele inslag* - die mate waarin 'n persoon voel dat sy eie gedrag ooreenstem met die aanvaarde norme van die samelewing.

(4) Formele verhoudinge (F)

Dit is dié verhoudinge wat in formele situasies voorkom, naamlik:

- * *Formele verhoudinge* - die mate waarin die persoon op skool of ander inrigting of in sy beroep suksesvol is in sy verhoudinge tot kollegas of gesagsfigure.

(5) Gewensdheidskaal

Dit dui aan of die persoon die vraelys eerlik beantwoord het of nie.

Die persoon dui op 'n vierpuntskaal aan hoe hy sekere verhoudinge ervaar. Die vraelys word met behulp van twee nasiensleutels nagesien. Die resultate word uitgedruk in 'n stanegeskaal waarvan die gemiddelde 5 en die standaardafwyking 1.96 is. Elke stanege verteenwoordig 'n sekere teoretiese persentielomvang wat in terme van die aard van 'n persoon se aanpassing soos volg beskryf kan word (Fouché et al., 1970:16):

DIE STANEGESKAAL EN AANPASSING			
BESKRYWING	SIMBOOL	%	STANEGE
Baie swak	E	4%	1
Swak	D	19%	2-3
Gemiddeld	C	54%	4-6
Goed	B	19%	7-8
Baie Goed	A	4%	9

Die vraelys toon 'n hoë mate van konsepgeldigheid (Fouché et al., 1979:26). Die vraelys kan ook as betroubaar beskou word (Fouché et al., 1979:28).

5.4.1.2 / Die Ipat Selfondersoek-vraelys(angsskaal)

Die doel van die Ipat-angsskaal is om deur middel van 'n vinnige objektiewe metode kliniese inligting aangaande angs te bekom.

Die skaal bestaan uit 40 vrae en is saamgestel om direkte, waarneembare, simptomatiese en bewuste angs te meet (B- telling wat bestaan uit die laaste 20 items van die toets), asook onbewuste/verborge angs (A- telling, die eerste 20 items). Die toets on-

derskei 'n verdere vyf persoonlikheidskomponente van angs, maar vir die doel van hierdie ondersoek sal daar volstaan word met die twee hoofkomponente, naamlik bewuste en onbewuste angs (Handleiding vir die Ipat-angsskaal, 1968:9).

Die vraelys toon 'n hoë mate van geldigheid. Geldigheidsyfers wat wissel van 0,21 en 0,55 is verkry toe korrelasies met die NB-aanpassingsvraelys van die Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing bereken is (Handleiding van die Ipat-angsskaal, 1968:8). Die samestellers van die toets het aangetoon dat die geskatte konstruktugeldigheid van die skaal 0,89 vir Afrikaanssprekendes en 0,87 vir Engelssprekendes is (Handleiding van die Ipat-angsskaal, 1968:8).

Die vraelys kan as betroubaar beskou word. Betroubaarheidskoeffisiënte wissel van 0,76 vir Engelssprekendes en 0,80 vir Afrikaanssprekendes.

Wat betref die komponente bewuste en onbewuste angs kan die skaal ook as betroubaar beskou word (Handleiding vir die Ipat-angsskaal, 1968:7).

Die veertig vrae vandie vraelys word met 'n nasienmasker nagesien. Normtabelle bestaan vir seuns en dogters afsonderlik en ook gesamentlik en maak voorsiening vir die omsetting van roupunte in stienes, staneges en persentiele. 'n Stientelling tussen 1 en 3 dui op stabiliteit, 4 tot 6 val nog binne 'normale grense', maar dui reeds op sielkundige probleme wat mag bestaan en 'n stientelling van 8, 9 of 10 dui op 'n besliste psigologiese siektetoestand (Nel, 1981:264).

5.4.1.3 Sosio-ekonomiese statusvraelys

Twee soorte indekse kan gebruik word om die sosio-ekonomiese status te bepaal, naamlik 'n enkel indeks of 'n saamgestelde indeks. By 'n enkel indeks word hoofsaaklik van beroepstatus gebruik gemaak (Strydom, 1970:63). Vir hierdie studie is daar egter 'n saam-

gestelde indeks gebruik sodat 'n hele aantal ander ter saaklike items betrek kon word omdat hulle ook 'n invloed op die sosio-ekonomiese status uitoefen.

Die vraelys wat vir hierdie studie gebruik is, bestaan hoofsaaklik uit enkelitems. Daar is ook inligting ingesamel wat in meer besonderhede om die gesinslewe sentreer. Dit sluit besonderhede aangaande die ouers in, waaronder beroep en studievlak. Besonderhede aangaande traumatiese gebeure betreffende die gesin is ook met die vraelys verkry, byvoorbeeld huwelikstaat van ouers, dood van of verlating deur 'n ouer. Ook ouerbetrokkenheid is bekyk, byvoorbeeld hoeveel tyd die ouer saam met sy kinders deurbring.

Die vraelys is aanvanklik deur Monteith (1979) opgestel en is deur die navorser in hierdie studie in Engels vertaal.

5.4.1.3.1 Rasionaal vir die gebruik van die verskillende items

5.4.1.3.1.1 *Mobiliteit*

Die aantal skole wat die kind bygewoon het, is 'n aanduiding of die ouers baie rondtrek. 'n Kind word ontwrig deur talle verskuivings en dit kan sy skoolwerk nadelig beïnvloed (Eksteen, 1980:482).

5.4.1.3.1.2 *Opvoedingspeil van ouers*

Volgens Monteith (1979:229) word daar deur sommige navorsers waarde geheg aan hierdie veranderlike ten spyte van 'n redelik lae korrelasie met sosio-ekonomiese status. Eksteen (1980:482) het vasgestel dat skoolprestasie wel deur die ouers se opvoedingspeil beïnvloed word. Die betrokke items is derhalwe by die vraelys ingesluit.

5.4.1.3.1.3 *Aspirasies van ouers vir kinders*

Hoe hoër die ouers se status, hoe hoër koester hulle hul aspirasies vir hul kinders (Strydom, 1970:189). In die lig hiervan is die volgende items ingesluit:

- * studie-aspirasies van ouers vir kind;
- * beroepsaspirasies van ouers vir kind;
- * beroepsaspirasies van kind.

5.4.1.3.1.4 *Beroep van ouers*

Dikwels word die grootste gewig aan hierdie veranderlike toegeken. Eksteen (1980:483) het vasgestel dat daar 'n verband bestaan tussen die beroep van die ouers en hul kinders se skoolprestasies, die item is dus ook ingesluit.

5.4.1.3.1.5 *Huislike en ekonomiese omstandighede*

Dit is algemeen bekend dat ouers met 'n hoër status in die reël minder kinders het as ouers met 'n laer status. By laasgenoemde groep woon daar gewoonlik meer mense per vertrek as by gesinne met 'n hoër ekonomiese status. Dit is vir die kind aansienlik moeiliker om te studeer wanneer sy studieruimte beperk is weens oorbevolking in die huis. In die lig hiervan is die volgende veranderlikes ook ingesluit:

- * aantal kinders in gesin;
- * aantal mense in huis;
- * grootte van huis.

5.4.1.3.1.6 *Traumatiese gebeure*

Uit die literatuur het geblyk dat sake soos ouers se egskeiding of afsterwe 'n kind se skoolprestasie kan beïnvloed. Besonderhede in hierdie verband is gevolglik by die vraelys ingesluit.

5.4.1.3.1.7 Ouer-kindbetrokkenheid

Om vas te stel of die ouer tyd aan sy kind afstaan, is items 46-48 by die vraelys ingesluit, naamlik vader- en moederbetrokkenheid en tyd wat vader tuis deurbring.

5.4.1.4 Vraelys vir die meting van sekere affektiewe intreekenmerke asook ander veranderlikes - Bell

Hierdie vraelys is 'n kort selfverslag wat die individu se aanpassings in die lewe soos hy dit self beleef, belig. Aspekte wat onder die aandag kom, is onder andere die aanpassing tuis, gesondheidsaanpassing, onderdanigheid en selfstandigheid. 'n Belangrike aspek wat belig word, is identifikasie met geslagsgenote. Swak identifikasie in hierdie opsig kan lei tot frustrasie, spanning en angs (Bell, 1963:11).

Daar is bevind dat die koëffisiënte van betroubaarheid besonder hoog is. Die koëffisiënte vir die betroubaarheid van elke van die afdelings word weergegee in tabel 5.1. Die koëffisiënte is bepaal deur die korrelasie tussen die onewe-ewe items te bereken deur gebruik te maak van die Spearman-Brown voorspellingsformule. Eerstejaar-, tweedejaar- en hoërskoolleerlinge is gebruik.

Tabel 5.1 : KOEFFISIËNTE VAN BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYS VAN BELL

A F D E L I N G	r
a) aanpassing tuis	0,89
b) gesondheidsaanpassing	0,80
c) onderdanigheid, selfstandigheid	0,89
d) emosionaliteit	0,85
e) vyandigheid, vriendelikheid	0,83
f) manlikheid, vroulikheid	0,84

Wat betref geldigheid is kruisgeldigheidstudies van elkeen van die subtoetse gemaak. Studente is genomineer as voorbeelde van die teenoorgestelde uiterstes vir elke subtoets. Die geldigheid van die verskillende afdelings is vervolgens bepaal deur telkens die uiterste groepe met mekaar te vergelyk. Die resultate wat die teenoorgestelde uiterste groepe behaal het, word in tabel 5.2 weergegee. By afdelings a), b), c) en d) word duidelike verskille tussen die uiterste groepe verkry (Bell, 1963:14-15). Slegs die subtoets e) naamlik *vyandigheid*, *vriendelikheid* het geen duidelike verskil getoon nie.

Om die geldigheid van subtoets e) vas te stel, is die korrelasie bepaal met ooreenstemmende toetse van Guilford-Zimmerman. 'n Korrelasiekoëffisiënt van 0,80 is vir mans gevind en 0,73 vir vrouens (Shaw en Grubb, 1958, soos aangehaal deur Bell, 1963:14-15).

Volgens die geldigheidsresultate hierbo genoem, kan die vraelys van Bell ook vir hierdie navorsing as geldig aanvaar word.

Sover vasgestel kon word, is hierdie vraelys by slegs een geleentheid in die RSA gebruik. Goedkeuring vir die gebruik daarvan is van die houters van die kopiereg, naamlik die "Stanford University Press, Permissions Department" verkry. Toestemming om die Afrikaanse vertaling te gebruik is goedgegunstiglik deur dr. A.D. Eksteen, die vertaler van die vraelys, toegestaan. Ten einde die vraelys by die spesifieke taalgebruik van die Engelssprekende leerling in die RSA aan te pas, is die Afrikaanse vertaling deur die navorser in hierdie studie in Engels vertaal.

Tabel 5.2 : RESULTATE VIR DIE BEPALING VAN DIE KRUISGELDIGHEID
VAN DIE VRAELYS VAN BELL

TOETS	TIPERING VAN GROEPE	n	GEMID- DELDES	VERSKIL
a)				
aanpassing tuis	goeie aanpassing tuis	51	4,65	5,62
	swak aanpassing tuis	51	10,27	
b)				
gesondheidsaan- passing	goeie gesondheid	42	5,40	6,13
	swak gesondheid	42	11,53	
c)				
onderdanigheid	baie geldend	24	8,40	8,40
selfstandigheid	baie onderdanig	24	16,80	
d)				
Emosionaliteit	baie goeie aanpassing	24	8,28	7,50
	baie swak aanpassing	36	15,78	
e)				
vyandigheid	baie vriendelik	21	6,21	3,51
vriendelikheid	baie vyandig	20	9,72	
f)				
manlikheid	mans	316	20,42	9,62
vroulikheid	vrouens	347	10,80	

5.4.1.5 Die Kumulatiewe Verslagkaart

Die volgende inligting is vanaf die Kumulatiewe Verslagkaart
(Ed. Labkaart) verkry.

- 1) I.K. soos gemeet voor toelating tot die kliniekskool. Die 'Ou Suid-Afrikaanse Individuele Skaal' word vir die doel gebruik.
- 2) Promosiepunt van die vorige skooljaar, dit wil sê, die finale gekombineerde jaar- en eksamenpunt van Desember 1983.
- 3) Voertaal van die leerling.
- 4) Ouderdom in jare en maande.

5.5 DIE VERANDERLIKES

5.5.1 Die afhanklike veranderlike

Die afhanklike veranderlike in hierdie ondersoek is skoolprestasie. Die komponent van skoolprestasie wat gebruik word, is gemiddelde persentasie in die leerling se betrokke standaard aan die einde van die 1983-skooljaar.

Daar is besluit om die finale promosiepunt (vgl. par. 5.4.1.5) te gebruik aangesien dit die leerling se punte vir die hele jaar inkorporeer asook sy Desember-eksamenpunt. Op die manier word die leerling se vordering oor die hele skooljaar in berekening gebring.

5.5.2 Die onafhanklike veranderlikes

Die onafhanklike veranderlikes wat in die verskillende analyses gebruik word, is die volgende:

a) Besonderhede van die proefpersoon:

- * Ouderdom in maande, geslag, taalgroep, I.K., aantal skole bygewoon.

- b) Aspekte wat rondom die proefpersoon self sentreer:
- * Verborgte angs, simptomatiese angs, totale angs;
 - * Aanpassing tuis, onderdanigheid-selfstandigheid, gesondheidsaanpassing, emosionaliteit, manlikheid, vroulikheid;
 - * Selfvertroue, eiewaarde, selfbeheer, senuweeagtigheid, gesondheid.
- c) Aspekte rondom die proefpersoon se verhoudingslewe:
- * Gesinsinvloede, persoonlike vryheid, sosialiteit met betrekking tot 'n groep of 'n spesiale persoon, morele inslag, formele verhoudinge, eerlikheid.
- d) Aspekte betreffende die huis, die gesin en sosio-ekonomiese status:
- * Onderwyspeil van vader, onderwyspeil van moeder, aspirasies ten opsigte van studies;
 - * Beroep van vader, beroep van moeder, beroepsaspirasies van ouers, eie beroepsaspirasies;
 - * Aantal kinders in gesin, aantal mense in huis;
 - * Ekonomiese omstandighede, sakgeld, mobiliteit van ouers, eie mobiliteit;
 - * Gesinsvulligheid, vaderloosheid, tydperk van vaderloosheid, vader oorlede, stiefsituasie;
 - * Vader se ouderdom, moeder se ouderdom.
- e) Ouerbetrokkenheid
- * Tyd wat vader tuis deurbring, tyd wat vader met kind deurbring, tyd wat moeder met kind deurbring.

5.6 EKSPERIMENTELE ONTWERP EN STATISTIESE TEGNIEKE

5.6.1 Eksperimentele ontwerp

'n *Ex post facto*-benadering is in hierdie ondersoek gebruik. Tydens die toetsprogram wat gedurende Januarie 1984 uitgevoer is

(vgl. par. 5.2), is bepaalde toetse afgeneem en vraelyste voltooi met behulp waarvan bepaalde data ook van die kumulatiewe verslag-kaart (vgl. par. 5.4.1.5) verkry is. Die kumulatiewe verslag-kaart is gebruik om biografiëse gegewens oor die leerling te verkry en ook die promosiepunt.

5.6.2 Statistiese tegnieke

Eerstens is die ingesamelde data met behulp van die BMDP2D-rekenaarprogram (Dixon & Brown, 1979; hersieningsdatum: Oktober 1983) ontleed. Hierdie program verskaf beskrywende statistiek van die veranderlikes. Met behulp van hierdie program kon ooglopende koderings- en ponsfoute uitgeskakel word. Deur die finale data weer met die BMDP2D-program te ontleed, is 'n oorsig van die belangrikste kenmerke van die veranderlikes verkry.

Tweedens is al die onafhanklike veranderlikes met behulp van die BMDP4M-rekenaarprogram (Dixon & Brown, 1979; hersieningsdatum: Oktober 1983) aan 'n faktoranalise onderwerp. Met die faktoranalise is die onafhanklike faktore (vgl. tabel 6.1) wat in die verdere analises gebruik is, uitgesoek. Op hierdie wyse is die getal veranderlikes drasties verminder sonder om 'n belangrike veranderlike weg te laat. Dit is moontlik, omdat die faktoranalise die groot groep onafhanklike veranderlikes op só 'n wyse ontleed dat die onafhanklike veranderlikes wat hoog met mekaar korreleer, in groepe gesorteer word. Hierdie groepe kan dan as 'n faktor beskrywe word wat net so goed deur een van die veranderlikes in daardie groep verteenwoordig kan word in verdere meervoudige regressie-analise. Met behulp van die faktoranalise is 10 faktore (resp. voorspellers; vgl. par. 5.2) geïdentifiseer.

Hierdie 10 faktore vorm die kontrole-veranderlikes waarteen die invloed van angs, die verhoudingslewe en die aanpassing van die kliniekskoolleerling op sy akademiese prestasie gespieël word. Hierdie kontrole-veranderlikes vorm dus die basiese stel onafhanklike veranderlikes wat in die meervoudige regressie-analise gebruik is.

Na die faktoranalise is die BMDP8D-rekenaarprogram gebruik (Dixon en Brown, 1979; hersieningsdatum : Oktober 1983) om korrelasiekoëffisiënte te bereken tussen elkeen van die onafhanklike veranderlikes en die promosiepunt, om te bepaal welke onafhanklike veranderlike in elke geïdentifiseerde faktor (die faktore geïdentifiseer met behulp van die BMDP4M-program) die hoogste korreleer met die promosiepunt.

Dit is dus belangrik om steeds in gedagte te hou dat as na 'n bepaalde faktor wat met 'n bepaalde naam aangedui word, verwys word, daardie naam 'n sekere aantal veranderlikes verteenwoordig.

Daarna is meervoudige regressie-analises uitgevoer met behulp van die BMDP9R-rekenaarprogram (Dixon en Brown, 1979; hersieningsdatum : Oktober 1983) met die 10 faktore.

Die BMDP9R-rekenaarprogram bied die volgende belangrike fasiliteite en/of opsies vir die doeleindes van hierdie ondersoek:

- (1) Dit gee die bydraes van elke onafhanklike faktor in 'n gekose deelversameling tot R^2 . R^2 is die breukdeel van die totale variansie van die afhanklike veranderlike wat deur die lineêre regressievergelyking, gebaseer op die betrokke deelversameling onafhanklike veranderlikes, verklaar word en aangedui word as die bepaaldheidskoëffisiënt (Kerlinger & Pedhazur, 1973:39).
- (2) Dit maak dit moontlik om die invloed van sekere onafhanklike veranderlikes te kontroleer om die invloed van 'n spesifieke onafhanklike veranderlike of 'n bepaalde deelversameling onafhanklike veranderlikes op 'n afhanklike veranderlike te bepaal.
- (3) Die beste deelversameling kan op een van drie wyses of 'n kombinasie daarvan gedefinieer word, naamlik R^2 , 'n aangepaste R^2 (R^2 aangepas of R_a^2) en Mallow se Cp-waarde.
 R_a^2 word omskryf as $R^2 - p(1-R^2)/(N-p)$ waar
 N = die aantal gevalle
 p = die aantal onafhanklike veranderlikes (Dixon & Brown, 1979:422).

Omdat die regressie-analises in hierdie ondersoek nie op ewekansige steekproefneming berus nie (vgl. par. 5.3) kan die F-statistiek nie gebruik word om die statistiese beduidendheid van die bydraes van die onafhanklike veranderlikes tot R^2 te bepaal nie.

Volgens Venter (1983:160) dui navorsingsresultate van die afgelepe vyftien jaar daarop dat 'n bydrae tot R^2 van die afhanklike veranderlikes in opvoedkundige navorsing van 0,01 (1,0%) of meer, as opvoedkundig betekenisvol beskryf kan word. Hierdie bewering word gestaaf deur die resultate van Eksteen (1980:597-605), Monteith (1979:253-288).

Op grond van bogenoemde motiverings word daar in hierdie ondersoek na die bydraes tot R^2 deur die onafhanklike veranderlikes as opvoedkundig beduidend verwys indien dit 0,01 (1,0%) of meer is. In die analises in hierdie ondersoek word 'n bydrae van minstens 0,01 deur 'n onafhanklike veranderlike as van besondere betekenis beskou en word van die standpunt uitgegaan dat sodanige veranderlike (of groep veranderlikes) die promosiepunt in 'n opvoedkundige sin betekenisvol beïnvloed.

Meervoudige regressie-analise berus volgens Daniel en Wood (1971:7) op die volgende uitgangspunte:

Die vorm van die regressievergelyking wat toegepas word, moet ooreenstem met die verband wat tussen die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlike vermag kan word. In die geval van hierdie ondersoek word die lineêre vorm van die regressievergelyking gebruik omdat aanvaar word dat die verband wat tussen die onafhanklike en die afhanklike veranderlike bestaan hoogstens as 'n lineêre verband beskryf kan word.

Die persone op wie die regressievergelyking gebaseer word, moet verteenwoordigend ten opsigte van die populasie wees, of dit kan die hele populasie wees, wat die geval is in hierdie studie.

In hoofstuk ses sal die navorsingsresultate bespreek en die hipoteses getoets word.

HOOFSTUK 6

RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

6.1 INLEIDING

Soos reeds vermeld (vgl. par. 1.4) is die doel van hierdie ondersoek om die verband tussen angs, die verhoudingslewe en die aanpassings van die kliniekskoolleerling en sy akademiese prestasie te bepaal. Om die doel te bereik is eerstens 'n faktoranalise uitgevoer. Die resultate van die faktoranalise word in paragraaf 2 bespreek. Na die faktoranalise is 'n meervoudige regressie-analise uitgevoer om die bydrae van die kontrole veranderlikes (hierna genoem die basiese stel veranderlikes) tot die R^2 (die bepaaldheidskoëffisiënt) van die afhanklike veranderlike te bepaal. Nadat die bydrae van die basiese stel veranderlikes tot R^2 bepaal is, is dit moontlik om die volgende hipoteses empiries te ondersoek om te bepaal of hulle aanvaar of verwerp kan word:

Hipotese 1 : Daar is 'n verband tussen angs en die akademiese prestasie van die kliniekskoolleerling.

Hipotese 2 : Daar is 'n verband tussen die aanpassing van die kliniekskoolleerling en sy akademiese prestasie.

Hipotese 3 : Daar is 'n verband tussen die verhoudingslewe van die kliniekskoolleerling en sy akademiese prestasie

Om hierdie drie hipoteses empiries te kan ondersoek, is dit egter nodig om die volgende basiese hipoteses eers te toets:

Hipotese : Die basiese stel veranderlikes verklaar 'n opvoedkundig betekenisvolle persentasie van die variasie in akademiese prestasie.

6.2 RESULTATE VAN DIE FAKTORANALISE

Vergelyk tabel 6.1 vir die resultate van die faktoranalise. Soos in paragraaf 5.6.2 uiteengesit, is die onafhanklike veranderlikes wat in die ondersoek gebruik is, aan 'n faktoranalise onderwerp. Met die faktoranalise is 10 faktore geïdentifiseer wat in die ondersoek as die kontrole veranderlikes (resp. basiese stel veranderlikes) in die analise gebruik is. In tabel 6.1 word die naam wat elke faktor aandui asook die persentasie variansie verklaar deur elke faktor, die veranderlikes wat saam gegroepeer is om elke faktor te vorm, die faktorbelading, die kommunaliteit en die korrelasiekoëffisiënt met die afhanklike veranderlike aangedui.

Die faktorbeladings dui die mate waartoe die verskillende veranderlikes met die betrokke faktore korreleer aan (Frane & Hill, 1976:491) terwyl die kommunaliteit (h^2) die gedeelte van die totale variansie van 'n veranderlike wat as algemene faktorvariensie omskryf word, aandui. As $h^2 = 1,00$ verklaar die faktore wat onttrek is al die variansie van 'n veranderlike (Kerlinger & Pedhazur, 1973:362). Hieruit kan afgelei word dat die kommunaliteit van 'n faktor so hoog as moontlik moet wees. Uit tabel 6.1 kan afgelei word dat die kommunaliteite op enkele uitsonderings na, deurgaans hoog is. Dit is 'n aanduiding dat die faktore 'n groot proporsie van die variansie van die verskillende veranderlikes verklaar. Uit tabel 6.1 kan ook afgelei word watter persentasie variensie deur elkeen van die 10 faktore verklaar word.

Tabel 6.1 FAKTORE GEIDENTIFISEER MET FAKTORANALISE ¹⁾

FAKTOR	PERSENTASIE VARIANSIE VERKLAAR DEUR DIE FAKTOR	VERANDERLIKES IN ELKE FAKTOR	FAKTOR BELADING	KOMMUNALITEIT h ²	KORRELASIE- KOEFFISIËNT ²
1. Gesinsvolledig- heid (SES)	13,041	Gesinsvolledigheid, bymekaar (SES)	0,845	0,7729	- 0,10
		Vaderbetrokkenheid (SES)	-0,810	0,8023	0,16
		Vaderloos (SES)	0,759	0,7698	0,01
		Tydperk van vader- loosheid (SES)	0,702	0,6581	- 0,01
		Ouerbetrokkenheid, vader tuis (SES)	-0,624	0,7134	0,09
		Vader oorlede (SES)	0,535	0,6326	0,02
2. Beroep moeder (SES)	7,579	Onderwyspeil moeder (SES)	0,760	0,6748	- 0,18
		Beroep moeder (SES)	0,649	0,5916	- 0,15
		Mobiliteit self (SES)	0,620	0,6433	- 0,05
3. Ouderdom van ouers (SES)	7,576	Moeder se ouder- dom (SES)	0,819	0,7286	0,004
		Vader se ouder- dom (SES)	0,814	0,7991	0,08
		Ouderdom in maande	0,658	0,6968	- 0,19
4. Studie- aspirasies (SES)	6,476	Aspirasies ten op- sigte van studies (SES)	0,757	0,7061	0,06
		Beroep van vader (SES)	0,569	0,5660	0,01
5. Geslag	6,390	Geslag	0,810	0,7521	0,18
		Aantal skole bygewoon (SES)	0,535	0,6157	0,23
6. Gesins- grootte (SES)	6,352	Aantal kinders in gesin (SES)	0,851	0,8089	0,05
		Aantal mense in huis (SES)	0,645	0,7415	- 0,07
7. Sakgeld (SES)	6,093	Sakgeld (SES)	0,785	0,6875	0,02
		Taalgroep	0,768	0,8013	0,05
8. Moederbetrok- kenheid (SES)	5,852	Moederbetrokken- heid (SES)	0,794	0,6794	0,11
		IK	0,646	0,7164	0,25
9. Ekonomiese om- standighede (SES)	5,817	Ekonomiese om- standighede (SES)	0,770	0,7420	- 0,01
		Mobiliteit van ouers (SES)	0,725	0,7931	- 0,23
10. Beroepsaspira- sies van ouers (SES)	5,552	Beroepsaspira- sies van ouers (SES)	0,884	0,8200	0,02
		Beroepsaspira- sies - self (SES)	0,576	0,7020	0,12
		Onderwyspeil vader (SES)	-0,295	0,7287	- 0,22

Totale persentasie variansie verklaar deur al tien faktore : 70,728

1) Faktoranalise uitgevoer deur middel van BMDP4M rekenaarprogram.

2) Korrelasiekoeffisiënt met akademiese prestasie as kriterium.

6.3 DIE BYDRAE VAN DIE BASIESE STEL VERANDERLIKES TOT DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE KLINIEKSKOOLLEERLING

Die verband tussen angs, die verhoudingslewe en die aanpassings van die kliniekskoolleerling en sy akademiese prestasie te bepaal, is dit nodig om soos in paragraaf 6.1 gestel, eers te bepaal of die basiese stel veranderlikes 'n opvoedkundig betekenisvolle persentasie van die variansie in die akademiese prestasie van die kliniekskoolleerling verklaar. Na vasgestel is of die basiese stel veranderlikes 'n opvoedkundig betekenisvolle persentasie van die variansie in akademiese prestasie verklaar, kan die hipoteses soos in paragraaf 6.1 gestel, empiries ondersoek word. Die volgende basiese hipotese word dus gestel:

Die basiese stel veranderlikes verklaar 'n opvoedkundig betekenisvolle persentasie van die variansie in die akademiese prestasie van die kliniekskoolleerling.

Uit tabel 6.2 kan afgelei word dat die basiese stel veranderlikes slegs 20 persent ($R^2 = 0,2000$) van die variansie in die akademiese prestasie van die kliniekskoolleerling verklaar. Oënskynlik lyk dit of hierdie bydrae nie opvoedkundig betekenisvol kan wees nie.

In paragraaf 5.6.2 is egter gemeld dat 'n bydrae van 0,01 (1,0%) of meer as opvoedkundig betekenisvol beskryf kan word. Die volgende word ter staving van hierdie stelling aangevoer:

Die basiese stel veranderlikes is saamgestel uit items wat onder meer persoonlikheidstrekke en aanpassing meet. Uit navorsing deur Schoeman (1978:8,9) blyk die volgende:

- 1) Daar is geen konsekwente patroon van persoonlikheidstrekke wat met skoolprestasie verband hou nie sodat talle korrelasiekoëffisiënte tussen die meting van persoonlikheidstrekke en skoolprestasie statisties beduidend is, trouens, geen faktor, met die uitsondering van intelligensie, lewer korrelasiekoëffisiënte hoër as 0,4 nie. Navorsing toon aan dat persoonlikheidsfaktore minder as 20% van die variansie van skoolprestasie verklaar. Tog word dit as van opvoedkundige betekenis beskou.

- 2) Aanpassing as voorspeller van akademiese prestasie is nog min ondersoek. Wel is vasgestel dat verskillende fasette van 'n individu se aanpassing met skoolprestasie verband hou. Uit die beperkte beskikbare navorsingsresultate in hierdie verband is die hoogste korrelasiekoëffisiënt wat gerapporteer is, 0,49 wat as uitsonderlik hoog beskou word. Dit blyk dat aanpassingsveranderlikes minder as 25% van die variansie van skoolprestasie verklaar.

In die lig van bogenoemde uiteensetting kan 'n korrelasiekoëffisiënt van 0,20 as van opvoedkundige betekenis beskou word. Bogenoemde hipotese word dus aanvaar.

Tabel 6.2 BYDRAE VAN DIE BASIESE STEL VERANDERLIKES TOT R^2

KRITERIUMVERANDERLIKE : AKADEMIESE PRESTASIE

ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES		REGRESSIE-KOEFFISIËNT	BYDRAE TOT R^2
Taalgroep		- 1,457	0,003
IK		0,280	0,057
Aantal skole bygewoon	(SES)	0,792	0,019
Studieaspirasies	(SES)	0,037	0,000
Beroep moeder	(SES)	-0,119	0,013
Beroepsaspirasies	(SES)	0,089	0,007
Gesinsgrootte	(SES)	0,594	0,005
Mobiliteit van ouers	(SES)	-3,394	0,073
Gesinsvolledigheid	(SES)	-0,707	0,002
Ouderdom van ouers	(SES)	1,287	0,013
$R^2 = 0,2000$			
Meervoudige korrelasiekoëffisiënt = 0,4472			
$R_a^2 = 0,0400$			

6.4 DIE VERBAND TUSSEN ANGS EN DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE KLINIEKSKOOLLEERLING

Hipotese : Daar is 'n verband tussen angs en die akademiese prestasie van die kliniekskoolleerling

Om hierdie hipotese empiries te ondersoek, is dit nodig om eerstens te bepaal of die angsveranderlikes, naamlik bewuste -, onbewuste - en totale angs, saam met die basiese stel veranderlikes 'n opvoedkundig betekenisvolle persentasie van die variansie in akademiese prestasie verklaar. Indien dit wel die geval is, kan die bydrae van slegs die angsveranderlikes tot die persentasie variansie bepaal word deur gebruik te maak van die formule:

$$R^2 \text{ angs} = (R^2 + \text{angs}) - R^2 \text{ waar}$$

$$R^2 \text{ angs} = \text{bydrae van angsveranderlikes tot persentasie variansie}$$

$$(R^2 + \text{angs}) = \text{bydrae van die basiese stel veranderlikes plus bydrae van die angsveranderlikes; en}$$

$$R^2 = \text{bydrae van die basiese stel veranderlikes tot persentasie variansie verklaar.}$$

Tabel 6.3 BYDRAE VAN DIE BASIESE STEL VERANDERLIKES PLUS DIE ANGSVANDERLIKES TOT R^2

KRITERIUMVERANDERLIKE : AKADEMIESE PRESTASIE

ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES	REGRESSIE-KOËFFISIËNT	BYDRAE TOT R^2
Taalgroep	-1,657	0,004
I.K.	0,288	0,058
Aantal skole bygewoon (SES)	0,775	0,017
Studieaspirasies (SES)	-0,031	0,000
Beroep moeder (SES)	-0,115	0,012
Beroepsaspirasies (SES)	0,095	0,006
Gesinsgrootte (SES)	0,606	0,005
Mobiliteit van ouers (SES)	-3,342	0,064
Gesinsvolledigheid (SES)	-0,716	0,002
Ouderdom van ouers (SES)	1,239	0,011
Onbewuste ang	0,270	0,000
Bewuste ang	0,325	0,000
Totale ang	-0,248	0,000
$R^2 = 0,2024$ Meervoudige korrelasiekoëffisiënt = 0,4499 $R_a^2 = 0,0182$		

Uit tabel 6.3 kan gesien word dat die basiese stel veranderlikes plus die angsvanderlikes 'n R^2 van slegs 0,2024 toon. Dit kom daarop neer dat die basiese stel veranderlikes plus die angsvanderlikes 20 persent van die variansie in akademiese prestasie verklaar.

Hierdie bydrae van die basiese stel veranderlikes saam met die angsvanderlikes tot die persentasie variansie in akademiese prestasie blyk, alhoewel dit klein is, opvoedkundig betekenisvol te wees.

Met behulp van die formule:

$$R^2 \text{ angs} = (R^2 \text{ basiese stel veranderlikes} + \text{angsveranderlikes}) - R^2 \text{ basiese stel veranderlikes.}$$

$$\begin{aligned} R^2 \text{ angs} &= 0,2024 - 0,2000 \\ &= 0,0024 \end{aligned}$$

Die afleiding kan gemaak word dat die angsveranderlikes alleen slegs 0,24 persent vandie variansie in akademiese prestasie verklaar. Hierdie bydrae (minder as 1,0%) is nie opvoedkundig betekenisvol nie. Bogenoemde hipotese kan dus nie aanvaar word nie.

6.5 DIE VERBAND TUSSEN DIE AANPASSING EN DIE AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE KLINIEKSKOOLLEERLING

Hipotese: Daar is 'n verband tussen die aanpassing van die kliniekskoolleerling en sy akademiese prestasie

Om hierdie hipotese te toets, sal eerstens die gesamentlike bydrae van die aanpassingsveranderlikes en die basiese stel veranderlikes tot die persentasie variansie in akademiese prestasie verklaar, bepaal word, waarna die bydrae van slegs die aanpassingsveranderlikes tot persentasie variansie verklaar, bepaal sal word.

Uit tabel 6.4 kan afgelei word dat die basiese stel veranderlikes en die aanpassingsveranderlikes gesamentlik 42 persent van die variansie in akademiese prestasie verklaar ($R^2 = 0,4240$). Hierdie bydrae van die basiese stel veranderlikes saam met die aanpassingsveranderlikes tot die persentasie variansie in akademiese prestasie blyk opvoedkundig betekenisvol te wees.

Om die persentasie variansie deur die aanpassingsveranderlikes verklaar te bepaal, word die volgende formule toegepas:

$$\begin{aligned} R^2 \text{ aanpassing} &= (R^2 \text{ basiese stel veranderlikes} + \text{aanpassingsveranderlikes}) - R^2 \text{ basiese stel veranderlikes} \\ R^2 \text{ aanpassing} &= 0,4240 - 0,2000 \\ &= 0,2240 \end{aligned}$$

Tabel 6.4 BYDRAE VAN DIE BASIESE STEL VERANDERLIKES PLUS DIE AANPASSINGSVERANDERLIKES TOT R^2

KRITERIUMVERANDERLIKE : AKADEMIESE PRESTASIE

ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES	REGRESSIE-KOËFFISIËNT	BYDRAE TOT R^2
Taalgroep	-2,794	0,010
IK	0,146	0,014
Aantal skole bygewoon (SES)	0,377	0,004
Studieaspirasies (SES)	0,280	0,001
Beroep moeder (SES)	-0,151	0,020
Beroepsaspirasies (SES)	0,227	0,035
Gesinsgrootte (SES)	-0,284	0,001
Mobiliteit van ouers (SES)	-3,588	0,077
Gesinsvolledigheid (SES)	0,601	0,001
Ouderdom van ouers (SES)	0,772	0,004
Vyandigheid, vriendelikheid	0,316	0,010
Aanpassing tuis	0,277	0,014
Onderdanigheid, selfstandigheid	-0,177	0,004
Gesondheidsaanpassing	-1,099	0,173
Emosionaliteit	0,623	0,041
Manlikheid, vroulikheid	0,263	0,008
$R^2 = 0,4239$ Meervoudige korrelasiekoëffisiënt = 0,6511 $R^2_a = 0,2154$		

Die afleiding kan dus gemaak word dat die aanpassingsveranderlikes saam 22 persent van die variansie in akademiese prestasie verklaar.

Hierdie bydrae (meer as 1,0%) kan beskou word as opvoedkundig betekenisvol. Bogenoemde hipotese word dus aanvaar.

6.6 DIE VERBAND TUSSEN DIE VERHOUDINGSLEWE VAN DIE KLINIEKSKOOLLEERLING EN SY AKADEMIESE PRESTASIE

Hipotese : Daar is 'n verband tussen die verhoudingslewe van die kliniekskoolleerling en sy akademiese prestasie

Om hierdie hipotese te toets sal eerstens die gesamentlike bydrae van die verhoudingsveranderlikes en die basiese stel veranderlikes tot die persentasie variansie in akademiese prestasie verklaar, bepaal word. Daarna sal die bydrae van slegs die verhoudingsveranderlikes tot persentasie variansie verklaar, bepaal word.

Uit tabel 6.5 kan afgelei word dat die basiese stel veranderlikes en die verhoudingsveranderlikes gesamentlik 40% van die variansie in akademiese prestasie verklaar ($R^2 = 4032$). Hierdie bydrae van die basiese stel veranderlikes saam met die verhoudingsveranderlikes tot die persentasie variansie in akademiese prestasie blyk opvoedkundig betekenisvol te wees.

Om die persentasie variansie deur die verhoudingsveranderlikes verklaar, te bepaal, word die volgende formule toegepas:

$$\begin{aligned} R^2 \text{ verhoudings} &= (R^2 \text{ basiese stel veranderlikes} + \text{verhoudingsveranderlikes}) - R^2 \text{ basiese stel veranderlikes} \\ R^2 \text{ verhoudings} &= 0,4032 - 0,2000 \\ &= 0,2032 \end{aligned}$$

Die afleiding kan dus gemaak word dat die verhoudingsveranderlikes saam 20 persent van die variansie in akademiese prestasie verklaar. Hierdie bydrae (meer as 1,0%) kan, (vgl. par. 5.6.2), as opvoedkundig betekenisvol beskou word. Bogenoemde hipotese word dus aanvaar.

Tabel 6.5 BYDRAE VAN DIE BASIESE STEL VERANDERLIKES PLUS DIE VERHOUDINGSVERANDERLIKES TOT R^2

KRITERIUMVERANDERLIKE : AKADEMIESE PRESTASIE

ONAFHANKLIKE VERANDERLIKES	REGRESSIE-KOËFFISIËNT	BYDRAE TOT R^2
Taalgroep	-0,873	0,001
IK	0,124	0,008
Aantal skole bygewoon (SES)	1,062	0,025
Studieaspirasies (SES)	0,300	0,001
Beroep moeder (SES)	-0,148	0,015
Beroepsaspirasies (SES)	0,040	0,001
Gesinsgrootte (SES)	1,141	0,016
Mobiliteit van ouers (SES)	-3,468	0,060
Gesinsvolledigheid (SES)	-1,278	0,005
Ouderdom van ouers (SES)	0,671	0,002
Selfvertroue	0,667	0,041
Eiewaarde	0,031	0,000
Selfbeheer	-0,167	0,003
Senuweeagtigheid	-0,086	0,001
Gesondheid	0,455	0,041
Gesinsinvloede	-0,172	0,006
Persoonlike vryheid	-0,185	0,007
Sosialiteit groep	0,060	0,000
Sosialiteit, spesiale persoon	-0,013	0,000
Morele inslag	0,426	0,015
Formele verhoudinge	-0,327	0,017
Geldigheidskaal	-0,240	0,004
$R^2 = 0,4032$ Meervoudige korrelasiekoëffisiënt = 0,6350 $R_a^2 = 0,0577$		

6.7 VERKLARING VAN DIE RESULTATE

Die onvermoë om 'n verband te vind tussen angs, asook die betreklike klein verband wat gevind is tussen die verhoudingslewe en die aanpassings van die kliniekskoolleerling en sy akademiese prestasie kan toegeskryf word aan die volgende faktore:

- 1) Die grootte van die populasie. Volgens Kerlinger en Pedhazur, 1973:442) vereis meervoudige regressieanalise dat die analyses op ten minste 100, maar verkieslik 200 of meer proefpersone uitgevoer word. Dit was egter nie moontlik om soveel proefpersone in hierdie ondersoek te betrek nie aangesien die totale leerlingtal van die skool waar die ondersoek uitgevoer is, slegs 61 leerlinge beloop het (vgl. par. 5.3.1).
- 2) Uit die korrelasiekoëffisiënte tussen die onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlike (vgl. tabel 6.1) kan ook afgelei word dat die verband tussen die onderskeie onafhanklike veranderlikes en die afhanklike veranderlikes swak is.
- 3) Die tydstip van toetsing. Die vraelyste is aan die begin van die skooljaar afgeneem, slegs sowat twee weke na die begin van die nuwe skooljaar. Die druk wat leerlinge ondervind as gevolg van skoolwerk is op dié stadium nog laag en dit kan bydra tot 'n relatief angsvrye toestand van die leerling. Daarbenewens het die leerling pas teruggekeer skool toe na die langste skoolvakansie van die jaar, dus hy het baie tyd tot sy beskikking gehad om te rus en te ontspan. Dis 'n bekende feit dat leerlinge gedurende 'n tydperk van vakansie minder spanning belewe as gedurende die skooltermyn. Hy toon gedurende vakansietye minder aanpassingsprobleme en beleef minder konflik met sy medemens as gedurende die skooltermyn. Dit sal noodwendig lei tot minder beduidende toetsresultate.

HOOFSTUK 7

GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

Die toename in die aantal aanmeldings by die Opvoedkundige Hulpdiens in sake leerlinge met gedragsprobleme fokus die aandag van die opvoeder op hierdie kinders se besondere problematiek. Nie alleen moet die opvoeder hom vergewis van die leerling se oënskynlike gebrek aan vordering op skool nie, maar ook van die aard en voorkoms van die leerling se gedragsprobleem/e. Sonder die nodige kennis van die leerling se problematiek is dit onmoontlik om hulle te help ten einde hulle in staat te stel om optimaal te presteer en hulle plek op verantwoordelike wyse in die samelewing vol te staan.

Dit het geblyk dat daar 'n behoefte aan kennis by onderwysers en ander opvoeders, waaronder kliniekskoolpersoneel, bestaan ten aansien van die besondere leerling en sy probleme.

Alhoewel die gedragsgeremde leerling se probleem op skool dikwels manifesteer in die vorm van swak skoolprestasie, het dit geblyk dat sy probleem dikwels kompleks van aard is en op 'n verskeidenheid maniere sigbaar gemaak word.

7.2 GEVOLGTREKKINGS UIT NAVORSINGSRESULTATE

7.2.1 Die basiese stel veranderlikes en skoolprestasie

Daar is aanvanklik geredeneer dat die basiese stel veranderlikes 'n opvoedkundig betekenisvolle persentasie van die variansie in die akademiese prestasie van die kliniekskoolleerling verklaar. ($R^2 = 0,200$).

Die afleiding kan gemaak word dat daar 'n ongeveer twintig persent moontlikheid is dat daar 'n verband bestaan tussen die basiese stel veranderlikes en die akademiese prestasie van kliniekskool-

leerlinge. Op grond van navorsing wat deur Schoeman (1978:9) gerapporteer is en op grond van die navorsing deur Eksteen (1980) en Monteith (1979) is daar besluit om 'n korrelasiekoëffisiënt van 1 persent en groter as betekenisvol te aanvaar. Alhoewel dit oënskynlik wil voorkom of die verband baie klein is, is dit tog opvoedkundig betekenisvol. Uit die literatuurstudie het dit ook sterk na vore gekom dat daar so 'n verband bestaan.

7.2.2 Angs en skoolprestasie

Uit die literatuurstudie blyk dat angs 'n belangrike faktor is wat 'n sterk invloed uitoefen op skoolprestasie. Die literatuur toon ook aan dat 'n angstoestand van tyd tot tyd kan verskil afhangende van ander faktore waardeur angs beïnvloed kan word. Hierdie feit moet in gedagte gehou word wanneer die resultate van hierdie navorsing beskou word.

Na die uitvoering van die analise is bevind dat die angsfaktore slegs sowat 'n kwart persent van die variansie in akademiese prestasie verklaar. Hierdie resultaat is heeltemal anders as wat verwag is. Sonder inagneming van die vorige paragraaf sou dit daarop neerkom dat angs as sodanig, geen faktor is om mee rekening te hou by die voorspelling van die skoolprestasie van kliniekskoolleerlinge nie. Dit strook egter nie met die literatuur nie en wanneer bogenoemde argument in berekening gebring word, kan dit moontlik die lae bydrae van die angsfaktor verklaar (vgl. par. 6.7).

Daar moet ook onthou word dat dit in hierdie studie om kliniekskoolleerlinge gaan en nie die breë skoolbevolking as sodanig nie.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die kliniekskoolleerling se angsbeleving laer is as die breë skoolbevolking s'n. 'n Vergelykende studie tussen kliniekskoolleerlinge en 'gewone' skoolleerlinge waar die toetse op eenderse tydstippe afgeneem word, mag dalk verheldering ten opsigte van hierdie probleem bring.

7.2.3 Aanpassing en skoolprestasie

Uit die analise wat uitgevoer is, (vgl. par. 6.5) blyk die volgende:

$$R^2 \text{ aanpassing} = 0,22.$$

Ook hierdie bepaaldheidskoëffisiënt is baie laag. Daar moet egter onthou word dat daar nog maar min studies oor aanpassing gedoen is (Schoeman, 1978:9). Daar is dus maar min navorsingsresultate beskikbaar waarmee hierdie resultate vergelyk kan word. 'n Bepaaldheidskoëffisiënt van 0,04 is egter as uitsonderlik hoog beskou en dit wil voorkom of 'n bepaaldheidskoëffisiënt van 0,22 beter aan die verwagtinge voldoen.

Daarvolgens kan geredeneer word dat die kliniekskoolleerling se aanpassing 'n invloed op sy skoolprestasie moet uitoefen.

7.2.4 Verhoudings en skoolprestasie

Uit die literatuur het dit sterk na vore gekom dat 'n individu se verhoudingslewe 'n betekenisvolle invloed op sy skoolprestasie uitoefen. Hierdie feit word verder ondersteun deur die analise se resultate deurdat R^2 redelik hoog is, naamlik R^2 verhoudings = 0,20.

Hierdie resultaat toon 'n opvallende ooreenkoms met R^2 aanpassing.

Wanneer verhoudings as komponent van aanpassing beskou word (vgl. par. 4.3.3.2) en wanneer dieselfde beredenering as in paragraaf 7.2.3 gevolg word, kan die gevolgtrekking gemaak word dat daar 'n verband bestaan tussen die kliniekskoolleerling se verhoudingslewe en sy skoolprestasie.

7.2.5 Samevatting

Uit die afleidings wat in paragrawe 7.2.1 tot 7.2.4 gemaak is, is dit duidelik dat die proporsie vandie variansie in skoolprestasie wat deur angst, aanpassing en verhoudings verklaar word,

- * Weens die moeilikheidsgraad vandie werk van die kliniekskool-onderwyser en die besonder hoë eise wat daar aan hom/haar as opvoeder gestel word, word aanbeveel dat slegs ervare personeel vir hierdie doel gebruik word. Daarvoor word daar aanbeveel dat oorweging geskenk word aan die wysiging van die aanstellingsvoorwaardes van kliniekskoolpersoneel om voorsiening te maak vir ekstra vergoeding deur die opgradering van hulle poste.

7.5 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

Daar is nog betreklik min navorsing gedoen met betrekking tot die kliniekskoolleerling en sy problematiek. Verdere navorsing met die oog op die verkryging van kennis aangaande die kliniekskoolleerling, of wyer gestel, aangaande die leerling met ernstige opvoedingsprobleme, sal in 'n groot behoefte voorsien.

Navorsing is nodig ten einde te kan voorsien in effektiewe hulpverlening. Daarvoor is dit nodig dat daar oor die aard, omvang, moontlikhede, kwaliteit en probleme omtrent hulpverlening besin sal word. Hier word nie alleen gedink aan die kliniekskoolleerling self nie, maar ook aan die potensiele kliniekskoolleerling wat deur vroegtydige uitkenning en hulpverlening betyds gered kan word. Dit wil voorkom asof gedragsgeremdheid so moeilik identifiseerbaar is in sommige opsigte dat 'n leerling eers opvallend anders moet word alvorens hy kwalifiseer vir hulpverlening. Dit vorm 'n kontras met spesifieke leerprobleme wat gewoonlik op 'n vroeë stadium reeds die aandag geniet.

Navorsing kan bydra tot die bereiking van groter bewuswording van en begrip vir gedragsprobleme waardeur voorkoming en behandeling daarvan meer doeltreffend kan raak.

Op die gebied van aanpassing is daar 'n braakveld vir navorsing weens die relatief weinig navorsing wat daar reeds op die gebied gedoen is en veral ten opsigte vandie gedragsgeremde leerling.

baie laag is; dit geld veral vir angs. Dit kom daarop neer dat slegs 'n baie klein proporsie vandie variansie in die skoolprestasie van kliniekskoolleerlinge deur hierdie drie faktore verklaar kan word.

Uit die literatuurstudie het die besondere bydrae van veral angs sterk na vore gekom. Die ander faktore, naamlik aanpassings en verhoudings is ook benadruk. Alhoewel angs, aanpassing en verhoudings volgens hierdie navorsingsresultate nie beduidende proporsies van die variansie in skoolprestasie verklaar nie, is die besondere verband tussen die faktore onderling en tussen die faktore en skoolprestasie onder die aandag gebring.

Die probleem bestaan egter dat daar 'n verskil bestaan tussen die navorsingsresultate en die literatuurstudie. Die vraag kan gestel word of die resultate van òf die literatuurstudie òf die navorsing verkeerd is. Dit kan ook beteken dat die navorsingsresultate nie reg geïnterpreteer word nie. Is dit nie dalk 'n kwessie dat angs by die kliniekskoolleerling so versluier is dat ten spyte van 'n gestandaardiseerde toets, dit tog nie werklik meetbaar is nie? Om hierdie probleem op te los, word die leser weer verwys na paragraaf 5.6.2 en 6.7 waar die betekenis van en redes vir die lae korrelasiekoëffisiënt uiteengesit word.

7.3 SAMEVATTING

Uit paragraaf 7.1 blyk dat hierdie navorsing daarop gemik is om kennis aangaande die gedragseremde leerling te bekom.

Die leerling wie se probleme so ernstig van aard is dat hy op intensiewe hulpverlening aangewese is, word na 'n kliniekskool oorgeplaas waar hulpverlening op 'n residensiële basis geskied, daarom is daar gekyk na die kliniekskool. Die verwydering van 'n leerling uit sy ouerhuis is 'n drastiese stap en daar word nie lig hiertoe oorgegaan nie. Kriteria vir tydelike verwydering van die leerling uit die gesinsverband is nagegaan. Waar dit in hierdie studie spesifiek om die kliniekskoolleerling gaan, is die spesifieke kriteria vir kliniekskoolplasing vervolgens bespreek.

Kliniekskoolplasings is altyd 'n tydelike maatreël en daarom is daar ook gekyk na die voorwaardes vir ontslag uit die kliniekskool. Twee moontlikhede is bespreek, naamlik deklassifisering en voorwaardelike uitplasing.

Die waarde van kliniekskoolplasings is uitgelig deur enkele voor- en nadele van kliniekskoolplasing te bespreek.

Die kliniekskoolleerling wat in hierdie studie bestudeer is, bevind hom in die adolessente fase. Dit was dus nodig om enkele aspekte van hierdie ontwikkelingsfase van nader te belig.

Hieronder is die affektiewe ontwikkeling van die adolessent belig. Daar is vasgestel dat die adolessent meer spesifiek onderhewig is aan gevoelens van eensaamheid, woede, kommer, vrees, angs, blydskap, verleentheid en neerslagtigheid. Kinders wat in koshuise woon se gevoelenslewe toon onder andere makliker tekens van afstomping en hulle toon 'n groter onvermoë tot diepere gevoelensbindinge en gewetensvorming.

Die invloed van die gemoedslewe op leer is nagegaan en verskeie affektiewe faktore is onderskei waaronder belangstelling, selfkonsep en geestesgesondheid. Dit het geblyk dat 'n leerling se akademiese selfkonsep reeds teen die einde van 'n leerling se laerskoolloopbaan sy beslag gekry het en ook dat daar vir 'n leerling min uitlaatkleppe beskikbaar is waarop hy op aanvaarbare wyse van sy opgekropte gevolens ontslae kan raak.

Die leerling se intellektuele ontwikkeling is vervolgens bespreek aan die hand van die twee denkrigtings, naamlik die psigometriese benaderingswyse en die ontwikkelingspsigologiese benaderingswyse. Dit het geblyk dat die kliniekskoolleerling se intellektuele ontwikkeling nie los van sy affektiewe ontwikkeling beskou moet word nie, aangesien probleme op affektiewe vlak geneig is om veral op intellektuele vlak te manifesteer. Die belangrikheid van korrekte leerinhoud is hierdeur benadruk.

Vervolgens is die adolessent se verhoudingslewe nagegaan. Die mens as verhoudingswese is vanuit Christelike perspektief begrond, waarna die drie kategorieë verhoudings waarin die mens staan, bespreek is. Dit het geblyk dat die kliniekskoolleerling probleme in sy verhoudingslewe ondervind en 'n gebrek aan verantwoordelikheid in hierdie opsig openbaar. Sy swak gevormde verhoudingslewe word toegeskryf aan opvoedingsverwaarloosing en 'n gebrek aan geborgenheid. Die belangrikheid van die portuurgroep is onderstreep deurdat dit 'n samelewing in die klein vorm. Die rol van 'n swak sosio-ekonomiese milieu word veral in die portuurbedrywighede waargeneem. Leerlinge met 'n mislukte verhoudingslewe het geblyk 'n groter behoefte aan aanvaarding te belewe.

Vanuit die breë perspektief van die kliniekskoolleerling as adolessent is die kring nouer getrek om sy problematiek deur te kyk na enkele faktore wat voortspruit uit hierdie oorsig van sy ontwikkeling en wat moontlik 'n besondere invloed op sy skoolprestasie kan uitoefen. Dit het in hierdie navorsing primêr gegaan om die invloed van angs, aanpassing en die verhoudingslewe op die skoolprestasie van kliniekskoolleerlinge te ondersoek. Hierdeur is daar getrag om die besondere problematiek vandie kliniekskoolleerling beter te begryp.

Twee soorte faktore is onderskei, naamlik interne en eksterne faktore. Wat betref laasgenoemde faktore is daar drie groepe onderskei, naamlik skool-, gesins- en sosio-ekonomiese faktore. Met betrekking tot gesinsfaktore is daar vasgestel dat gesins-trauma, gesinsvolledigheid, beskikbaarheid van die ouers, opvoedingstyl en ouers se gesindheid die leerling sodanig beïnvloed dat die invloed daarvan op sy skoolwerk merkbaar is. Van nog groter belang het sosio-ekonomiese faktore geblyk te wees. Sosio-ekonomiese nood het die leerling op velerlei wyses geraak, maar gewoonlik nadelig.

Onder interne faktore is daar eweneens drie hoofgroepe onderskei, naamlik persoonlikheids-, kognitiewe en affektiewe faktore. Dit is veral by laasgenoemde groep waar daar in meer besonderhede stilgestaan is. Onder affektiewe faktore is die volgende faktore uitgelig, naamlik angs, aanpassing en verhoudings.

By die bestudering van angs is daar aangetoon dat angs hom op sowel fisieke as psigiese vlak laat geld; dis veral die leerling se selfkonsep wat deur 'n angstoestand geraak word. As oorsaak van angs is mislukking as een van die belangrikste redes aangetoon. Ernstige depressie is dikwels die gevolg van angs. Angs kring ook wyer uit na die verhoudingslewe en kan lei tot swak aanpassing. Die destruktiewe invloed van spanning as komponent van angs het ook aan die lig gekom, so ook dié van depressie.

Wat betref aanpassing is daar aangetoon dat swak aanpassing juis deur probleemgedrag kenbaar gemaak word en hier word veral gedink aan verzet en onbeheerbaarheid wat dikwels by kliniekskoolleerlinge voorkom.

Weens sy swak aanpassing volg dit dat die kliniekskoolleerling se verhoudingslewe ook gebreke sal toon. Van die grootste struikelblokke waarmee hy te kampe het, is 'n gebrek aan vertroue en 'n onvermoë tot openhartigheid. Weens die swak verhoudinge wat hy dikwels tuis belewe, is die verwagtinge wat sy ouers en hyself koester dikwels laag en dit dien dikwels as selfvervullende voorspelling van mislukking wat op sy beurt weer aanleiding gee tot angs.

Uit bostaande paragraaf kan afgelei word dat angs, aanpassing- en verhoudingsversteurings in 'n bese kringloop verweef is waardeur daar 'n nadelige invloed op die leerling se skoolprestasie uitgeoefen word.

Ten einde die kliniekskoolleerling se angsbelewing, aanpassing en sy verhoudingslewe te bekryk, is die hele groep leerlinge van 'n kliniekskool by die ondersoek betrek. Waar klassifisering van 'n leerling as gedragsgeremd slegs in uitsonderlike gevalle plaasvind, volg dit dat 'n leerling slegs na sorgvuldige oorweging na 'n kliniekskool oorgeplaas word. Die kliniekskool se leerlingtal word so laag moontlik gehou, leerlinge word slegs geplaas indien daar geen ander handelingsmoontlikhede uitvoer-

baar blyk te wees nie (vgl. par. 2.6). Hieruit volg dat die leerlingtal by die kliniekskool laag sal wees en ook voortdurend sal wissel weens nuwe plasings en ontslag van leerlinge. Die samestelling van die ondersoekgroep het dus afgehang van die ingeskrewe leerlingtal op die betrokke toetsdag.

Skoolprestasie, die afhanklike veranderlike, is geoperasionaliseer tot gemiddelde punt in die leerling se betrokke standaard wat aan die einde vandie vorige skooljaar behaal is. Daar is besluit om op grond van die verskille in die ondersoekgroep wat betref vakkeuse en studievlakke geen verdere komponente van skoolprestasie te gebruik nie.

Daar is van die standpunt uitgegaan dat 'n leerling se sosio-ekonomiese agtergrond 'n stempel op die leerling se skoolopdrag sal afdruk en sodoende sy skoolprestasie kan beïnvloed. 'n Aantal sosio-ekonomiese faktore is derhalwe saam met angs, aanpassing en verhoudinge as onafhanklike veranderlikes gebruik.

'n Aantal analyses is op die hele groep proefpersone uitgevoer waarmee die hipoteses wat vir hierdie groep gestel is, getoets is. Met behulp van 'n faktoranalise is die aantal veranderlikes sinvol verminder om sodoende die onafhanklike veranderlikes meer ortogonaal te maak.

Al die gegewens is met behulp van meervoudige regressie-analise verwerk. 'n Reeks veranderlikes is ingesluit en is as kontrole veranderlikes gebruik. Deur meervoudige regressie-analise te gebruik, is die veranderlikes konstant gehou en die variansie in skoolprestasie wat deur die onderskeie eksperimentele veranderlikes verklaar word, bepaal.

7.4) AANBEVELINGS EN IMPLIKASIES

Na aanleiding van hierdie navorsing wil die skrywer graag die volgende aanbevelings maak:

- * In die lig van die adolessent se ontwikkelingsfase is besondere kennis van hierdie tydperk noodsaaklik ten einde die leerling se problematiek te begryp. Dit geld vir almal wat met 'n leerling se opvoeding gemoeid is. Daar word dus aanbeveel dat voorligting ten opsigte van hierdie fase op tweeërlei wyse sal geskied, naamlik deur:

- 1) Voorligting aan ouers; en
- 2) voorligting aan onderwysers.

- 1) Voorligting aan ouers kan geskied deur deskundiges wat tydens voorligtingsvergaderings die nodige inligting kan verstrek. Dit behoort ook vir die ouer moontlik te wees om die voorligter op individuele wyse te raadpleeg. Die voorsiening van spesiaal opgeleide personeel om hierdie taak uit te voer is hiervoor noodsaaklik.

Voorligting aan onderwysers kan plaasvind deur spesiale opleidingsprogramme wat deur middel van die departementshoof opvoedkundige leiding aangebied kan word.

- * Weens die kompleksiteit en ernstige graad van die kliniekskoolleerling se gedragsgeremdheid word aanbeveel dat personeel van die kliniekskool gespesialiseerde opleiding moet hê, sodat hulle in samewerking met die personeel van die Opvoedkundige Hulpdiens terapieë te werk kan gaan. Hierdie opleiding geld ook vir die nie-onderriggewende personeel, waaronder die koshuispersoneel wat op intensiewe wyse op na-
uurse vlak by die leerling betrokke is.
- * Aangesien opvoedingsprobleme gewoonlik 'n nadelige invloed op skoolprestasie het, word aanbeveel dat die personeelvoorsiening by kliniekskole uitgebrei word sodat die aantal leerlinge per onderwyser nie 15 sal oorskry nie.

Die skrywer is oortuig daarvan dat daar nog groot misverstand en onkunde heers oor aanpassing en die implikasies daarvan deurdat dit in die algemene omgang as 'n blote alledaagsheid afgemaak word of selfs as voorwerp van goedkoop joernalistiek. Hierdeur kan die oë van die opvoeder ook in 'n mate verblind word en navorsing op hierdie gebied sal bydra tot groter bewuswording van die problematiek rondom hierdie komplekse aangeleentheid. Die-selwe kan ook met betrekking tot angs en verhoudinge gesê word.

* Die verband tussen angs en skoolprestasie

Uit hierdie ondersoek het dit geblyk dat angs nie 'n groot rol speel ten opsigte van kliniekskoolleerlinge se skoolprestasie nie. Angs as toestand is aan verandering onderhewig. Deur dieselfde leerlinge op verskillende tydstippe in die jaar te toets, kan resultate met mekaar vergelyk word om sodoende 'n moontlike fluktuasie in hulle angsvlak bloot te lê. So 'n toets kan uitgevoer word byvoorbeeld kort na toelating tot die kliniekskool, weer na ongeveer vier maande en ten slotte kort voor sy ontslag.

Waar die kliniekskoolleerling homself opvallend gemaak het deur sy 'anderse' gedrag en swak prestasie, kan 'n vergelykende studie gedoen word tussen kliniekskoolleerlinge en leerlinge in die gewone skool, dit wil sê, tussen geklassifiseerde en nie-geklassifiseerde leerlinge om hulle angsvlak vas te stel om sodoende die moontlike verband tussen angs en skoolprestasie na te gaan. So 'n studie sal minder veranderlikes benodig en as van die veranderlikes konstant gehou word, byvoorbeeld ouderdom, skoolstanderd en geslag, kan dit bydra tot groter betroubaarheid van die toetsresultate. So 'n studie sal 'n beter insig in die angsvlak van die kliniekskoolleerling bied.

* Die verband tussen sosio-ekonomiese faktore en angs, aanpassing en verhoudinge.

Tydens die uitvoering van die faktoranalise (vgl. tabel 6.1) het daar aan die lig gekom dat sosio-ekonomiese faktore 'n

rol speel in die voorspelling van skoolprestasie. Die literatuur het veral benadruk dat daar 'n sterk verband bestaan tussen sosio-ekonomiese status en gesinsvolledigheid. Ook het die literatuur aangetoon dat daar 'n sterk verband bestaan tussen sosio-ekonomiese status, gesinsvolledigheid en angs, aanpassing en verhoudinge. 'n Onderzoek om al hierdie verbande na te gaan kan onderneem word sodat die onderlinge invloede vasgestel en verklaar kan word.

* Herhaling van hierdie navorsing

In die lig van die probleme wat met hierdie studie ondervind is weens die beperkte aantal proefpersone wat beskikbaar was, kan hierdie navorsing in sy geheel herhaal word. Die navorsingsresultate kan dan in kombinasie met die huidige gegewens verwerk word. Sodoende kan 'n onderzoeksgroep van geskikte grootte saamgestel word (Kerlinger & Pedhazur, 1973:442), waardeur groter betroubaarheid van die resultate verkry kan word. 'n Ander moontlikheid is om die navorsing op 'n ander stadium gedurende die jaar te herhaal en die resultate met hierdie navorsing s'n te vergelyk. Beduidende verskille in 'n kliniekskoolleerling se angsvlak behoort op hierdie wyse blootgelê te kan word.

7.6 GEBREKE VAN DIE ONDERSOEK

Daar was verskeie faktore wat daartoe bygedra het dat hierdie studie nie aan die aanvanklike verwagtinge voldoen het nie.

1) Grootte van die populasie

Weens die beperkte populasie wat by die ondersoek betrek was, het die navorsingsresultate mank gegaan aan betroubaarheid. Dit is veral by die bepaling van die afhanklike veranderlike waar daar probleme ondervind is. Die afhanklike veranderlike is bepaal op grond van die vorige jaar

se promosiepunt sonder inagneming van die feit dat 'n leerling se slaagvereistes van standerd tot standerd kan verskil en ook van kursus tot kursus. Weens die groot verskeidenheid vakke wat aangebied word, was dit nie moontlik om die afhanklike veranderlike volgens bepaalde vakke te bepaal nie. Dit is slegs die amptelike tale wat deur die hele populasie as vak geneem word en dan ook nie deur almal op dieselfde graad nie.

2) Tydstip van toetsing

Die toetse is afgeneem aan die begin vandie nuwe skooljaar toe faktore soos werkdruk, angs en spanning hulle nog nie so erg laat geld het as byvoorbeeld kort voor die finale eindeksamen nie. Die skrywer was egter nie toegelaat om toetse met die oog op navorsing gedurende die laaste deel vandie derde termyn uit te voer nie. Skrywer het slegs toestemming ontvang om die toetsprogram gedurende die eerste termyn uit te voer. Met inagneming van probleme met skoolorganisasie is daar besluit om die toetse gedurende die eerste maand van die eerste termyn af te neem.

3) Beperktheid van navorsingsresultate

In hierdie studie is daar slegs gepoog om 'n verband aan te toon tussen angs, aanpassing, die verhoudingslewe en skoolprestasie van die kliniekskoolleerling. 'n Studie van groter omvang sal waarskynlik meer onderlinge verbande tussen afhanklikes aan die lig bring en groter duidelikheid aangaande bostaande faktore verkry.

Skrywer glo dat 'n herhaling van hierdie ondersoek op 'n later stadium in die skooljaar tot meer beduidende navorsingsresultate sal bydra. 'n Vergelyking tussen die navorsingsresultate van so 'n ondersoek sal op sigself al lig werp op die invloed van die onderskeie faktore op die skoolprestasie van die kliniekskoolleerling.

7.7 SLOTOPMERKINGS

Ten spyte van die feit dat daar nie met hierdie eksperimentele navorsing 'n verband tussen angs, en die skoolprestasie van kliniekskoolleerlinge vasgestel kon word nie, en ten spyte van die betreklik klein verband tussen aanpassing en die verhoudingslewe en die skoolprestasie van kliniekskoolleerlinge wat vasgestel is, het dit tog geblyk dat die nagevorste faktore van opvoedkundige betekenis is. Ook het die belangrikheid van hierdie faktore in die literatuurstudie sterk na vore gekom.

In hierdie studie is daar gepoog om die kliniekskoolleerling se problematiek te identifiseer deur enkele opvoedingsbelemmerende faktore wat hom raak, van naderby te bekyk. Dit is die skrywer se wens dat daar steeds groter begrip vir die 'vasgeloopte' kind sal wees en dat met vermeerdering van kennis die deure sal oopgaan vir doeltreffende en verantwoordbare hulpverlening sodat die geremde kind uitgeken, gehelp en gelei kan word om 'n volwaardige volwassene te word wat met verantwoordelikheid sy roeping op aarde kan volbring, want

As iemand honderd skape het en een van hulle raak weg, sal hy nie die nege en negentig daar in die bergveld laat staan en die een wat weg is, gaan soek nie? En as hy hom kry, verseker Ek julie, is hy blyer oor hom as oor die nege en negentig wat nie weggeraak het nie.

Matteus 18:12-13

BRONNELYS

- ADAMS, J., HAYES, J., & HOPSON, B. 1976. Transition understanding and managing personal change. London : Martin Robertson.
- AKERS, R.L. 1977. Deviant Behavior. Belmont California : Wadsworth Publishing Company.
- ANGENENT, H. 1981. Randfiguren in kindertehuizen in het licht van de fasentheorie van Erickson. *Pedagogisch tijdschrift forum voor opvoedkunde*, 6(1), 16-22.
- ARGYLE, M. 1972. The psychology of interpersonal behaviour. Middlesex : Penguin Books.
- ARGYLE, M. & LEE, V. 1972. Social Relationships. *Educational Studies* : A second level course. Personality Growth and Learning. Units 8-10. The Open University Press.
- BAMBER, J.H. 1979. The fears of adolescents. London : Academic Press.
- BANDER, R.S., RUSSEL, R.K., & ZAMOSTRY, KATHY. P. 1982. A comparison of cue-controlled relaxation and study skills counselling in the treatment of mathematics anxiety. *Journal of educational psychology*, 74(1), 96-103.
- BARNARD, M.C. 1979. Skolastiese onderprestasie by die primêre skoolkind en die rol wat gesinsverhoudinge daarin speel. *Die Unie*, Mei. 75(11), 486-494.

BAUER, G. 1978/79. Guidance and counselling - What is the difference? *Journal, faculty of education*, 2(1), 79-81.

BEHR, A.C. 1978/79. Why children learn to fail. *Journal, faculty of education*, 2(1), 1-10.

BELL, H.M. 1963. Manuel Bell adjustment inventory-revised (1962) student form. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.

BIGOT, L.C.T. 1967. Het Kind. Groningen : Wolters.

BLOTE-AANHAVE, A.W., & CURFS, L.M.G. 1984. Gedragsverschillen tussen kinderen van G L O - en verschillende typen van BuO-scholen zoals beoordeeld door leerkrachten. *Pedagogische studien. Tydschrift voor onderwyskunde en opvoedkunde*, 61(4), 165-172.

BOSHOFF, C.H. 1983. Die onderwys in 'n veranderende Suid-Afrika. Potchefstroom : Instituut vir Toekomsstudies, PU vir CHO.

BOWLBY, J. 1973. Attachment and Loss II Separation Anxiety and Anger. London : The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

BOYLE, G.J. 1983. Effects on academic learning of manipulating emotional states and motivational dynamics. *The British journal of educational psychology*, 53(1), 347-357.

BROPHY, J.E., & GOOD, T.L. 1974. Teacher-student relationships: causes and consequences. New York : Holt, Rinehart and Winston.

- BROWN, J., & WEINER, B. 1984. Affective consequences of ability versus effort ascriptions : controversies, resolutions and quandries. *Journal of educational psychology*, 76(1), 146-158.
- BUTCHER, H.J. 1975. Human Intelligence. London : Methuen & Co. Ltd.
- BUYS, Flip. 1984. Die dood in die pot met gevoelgodsdien. *Die Kerkblad*, 86 (2690), 4 April.
- CALITZ, L.P. 1983. Die onderwyser en klaskamerbestuur. In Verankerde Voortgang. Potchefstroomse studies in christelike wetenskap. Die Sentrale Publikasiedepartement, PU vir CHO.
- CASHDAN, A., & WILLIAMS, P. 1973. Maladjustment and Learning. The Open University.
- CHRISTENSON, Sandra, YSSELDYKE, J.E., WANG JING, J., & ALGOZZINE, B. Teachers attributions for problems that result in referral for psychoeducational evaluation. *The journal of educational research*, 76(3), 174-180.
- COX, T. 1983. Cumulative deficit in culturally disadvantaged children. *British journal of educational psychology*, 53(1), 317-326.
- CRONJÉ, G. 1960. Ontspoorde Jeugdige. Die aard en oorsake van jeugmisdaad. Pretoria : N.G. Kerk Uitgewers.
- CROW, L.D., & CROW, A. 1956. Adolescent development and adjustment. New York : Mc Graw - Hill.
- DEKKER, Elise, I. 1983. Antropologiese vooronderstellings, opvoeding, onderwys en opvoedkunde. (In Van der Walt, J.L., Dekker, Elise, I., & Van der Walt, I.D. Die opvoedingsgebeure : 'n skrifmatige perspektief.
- D'EVELYN, K. 1960. Meeting children's emotional needs. New Jersey : Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

- DE WET, J.J. 1981. The influence of different sets of predictor variables on the identification of learning disabled children and on factors associated with learning disability. Paper read at the AERA annual meeting. Los Angeles.
- DE WIT, J., & VAN DER VEER, G. 1979. Psychologie van de Adolescentie. Intro-Nykerk.
- DOCKING, R.A., & THORNTON, Jennifer. A. 1979. Anxiety, achievement and cognitive incongruity. *The Amsterdam journal of education*, 23(3).
- DONOHUE, K.C., & GULLOTTA, T. 1983. The coping behavior of adolescents following a move. *Adolescence*, 18(70), 391-401.
- DUMONT, J.J. 1972. Kind en Jeugdige. Haarlem : Uitgeverij De Toorts.
- DUMONT, J.J. 1980. Leerstoornissen I. Theorie en model. Rotterdam : Lemniscaat.
- EKSTEEN, A.J. 1967. Die persoonlikheidsstruktuur en die ortopedagogiese rehabilitasie van leerlinge by die kliniekskool Loopspruit. M.Ed.-verhandeling. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.
- EKSTEEN, A.J. 1980. Die invloed van ontoereikende vaderidentifikasie op skoolastiese prestasie. Ongepubliseerde D.Ed.-manuskrip. PU vir CHO.
- ELOFF, J.J. 1979. Omskrywe 38 van 1979 aan die personeel van kinderleidingklinieke van die T.O.D. Pretoria : Sielkundige en Voorligtingsdiens. Transvaalse Onderwysdepartement.

- EMERY, P.E. Summer 1983. Adolescent depression and suicide. *Adolescence*, 18(70), 245-258.
- ENGELBRECHT, C.S. 1977. Opvoeding in gesinne met 'n welvarende leefstyl. D.Ed.-proefskrif. R.A.U.
- ENGELBRECHT, S.W.B. 1972. Die korrelasie tussen eksamenprestasies en enkele persoonlikheidstrekke. D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- ESSEN, Juliet. 1979. Living in one-parent families: Attainment at school. *Child; care, health and development*, 5(3), 189.200.
- FINE, L.L. 1977. "After all we've done for them." Understanding adolescent behavior. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- FOLEY, V.D. 1974. An introduction to family therapy. New York: Grune & Stratton.
- FOUCHÉ, F.A., & GROBBELAAR, P.E. 1971. Handleiding vir die P.H.S.F.-verhoudingevraelys. Pretoria: Instituut vir Psigometriese Navorsing. R.G.N.
- FRIEDRICH, W.J. 1978. Die ortopedagogiese opgawe van die Pedagogiese Skoolhulpdiens ten aansien van gedragsmoeilike kinders in kliniekskole van die Transvaalse Onderwysdepartement. M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- GARBERS, J.G. 1980. Vroeë skoolverlating in die grootstad. Durban: Butterworth.
- GORDON, I.J. 1975. Human development. A transactional perspective. New York: Harper & Row.

- GOUWS, L.A., LOUW, D.A., MEYER, W.F., & PLUG, C. 1979. *Psigologie-Woordeboek*. Johannesburg : McGraw-Hill.
- GRESSE, D.A. 1971. *Sosio-pedagogiese verkenning*. Kaapstad : Juta.
- GROBLER, J.B. 1977. *Angs as opvoedingsbevorderende en opvoedingsbelemmerende faktor : 'n psigo-pedagogiese studie*. M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Pretoria.
- GUTTMAN, J. 1982. Pupil, teachers' and parents' causal attributions for problem behavior at school. *The journal of educational research*, 76(1), 14-21.
- HAMMOND, Janice, M. 1979. Children of divorce : a study of selfconcept, academic achievement and attitudes. *The elementary school journal*, 80(2), 54-62.
- Handleiding vir die Ipat-Angsskaal. 1968. Suid-Afrikaanse verwerking en norms deur MADGE, E.M. Pretoria : Staatsdrukker.
- HARE-MUSTIN, Rachel, T. May 1983. Focusing on relationships in the family. *Harvard educational review*, 53 (2), 203-210.
- HARMSE, H.J., & KIRSTEIN, P.P. 1980. *Pedagogiek*. Deel II. Durban : Butterworth.
- HARRIS, A.B. 1979. *Breakpoint*. London : Turnstone Books.
- HARRISON, A., & MUSIAL, D. 1978. *Other ways, other means : altered awareness activities for receptive learning*. Santa Monica : Goodyear.

- HERBST, J.L. 1984. Perspektief op die onderwys. *Onderwysnuus-flitse*, Nr. 68, 15-16.
- HERSOV, L.A., BERGER, M., & SHAFFER, D. 1978. Agression and anti-social behaviour in childhood and adolescence. Oxford : Pergamon Press.
- HESLINGA, K. 1978. Residentiële hulpverlening in de praktyk. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- HEYNS, J.A. 1974. Die mens : Bybelse en buite-Bybelse mensbeskouinge. Bloemfontein : Sacum.
- JACOBS, L.J., & VREY, J.D. 1982. Selfkonsep, diagnose en terapie : 'n opvoedkundig-sielkundige benadering. Pretoria : Academica.
- JERSILD, A.T. 1957. Logic and psychology. New York : Basic Books.
- JOUBERT, J.J. 1976. Omsendskrywe aan ortopedagoë en sosiopedagoë. Pretoria : Sielkundige en Voorligtingsdiens, Transvaalse Onderwysdepartement.
- JOUBERT, J.J. 1979. Omskrywe 25/79 aan ortopedagoë. Pretoria : Sielkundige en Voorligtingsdiens, Transvaalse Onderwysdepartement.
- JOURARD, S.M. 1974. Healthy personality. New York : McMillan.
- KAPP, J.A. 1984. 'n Skou op die skoolkoshuis as opvoedingsruimte vir die dowe kind. *Educare*, 13(1), 59-71.

- KENNETH, K.F. 1973. Measured intelligence, family size and socio-economic status. *Alberta journal of educational research*, 19 .
- KERLINGER, F.N., & PEDHAZUR, E.J. 1973. Multiple regression in behavioral research. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- KILANDER, H.F. 1970. Sex education in the schools. New York : MacMillan.
- KINDERWET, 1960. Pretoria : Die Staatsdrukker.
- KLINE, D., & OVERSTREET, Helen-Mary, F. 1972. Foster care of children. New York : Columbia University Press.
- KRAMER, Ann. 1978. Die vrou se liggaam. Kaapstad : Human & Rousseau.
- LAKE, A. 1984. 3700 Blanke babas jaarliks buite-egtelik. *Die Vaderland*: 7, Oktober 29.
- LANGEVELD, M.J. 1959. Beknopte theoretiese pedagogiek. Groningen : Wolters.
- LANGEVELD, M.J. 1974. Elk kind is er een. Nijkerk : Callenbach.
- LAOSA, L.M. 1982. School, occupation, culture and family : The impact of parental schooling on the parent-child relationships. *Journal of educational psychology*, 74(6), 791-827.
- LEVITON, H., & KIRALY, J. (Jr.) May 1979. Intervention strategies for promoting self-concept development. *Academic Therapy*, 14(5), 535-546.

- MARCUS, T.L., & CORSINI, D.A. 1978. Parental expectations of pre-school children as related to child gender and socio-economic status. *Child development*, 49(1), 243-246.
- MARGALIT, M., & RAVIN, A. 1984. LD's Expressions of anxiety in terms of minor somatic complaints. *Journal of learning disabilities*, 17(4), 226-228.
- MARJORIBANKS, K. 1976. Sibsize, family environment, cognitive performance and affective characteristics. *The journal of psychology*, 94 (2), 195-204.
- MARJORIBANKS, K. 1977. Affective and environmental correlates of cognitive performance. *Journal of educational research*, 71(1), 3-8.
- MARJORIBANKS, K. 1978. Ethnicity, family environment, school attitudes and academic achievement. *Australian journal of education*, 22(3), 249-261.
- MARJORIBANKS, K. 1984. Ethnicity, family environment and adolescent aspirations : A follow-up study. *The journal of educational research*, 77(3), 166-171.
- MARSH, H.W., PARKER, J.W., & SMITH, I.D. 1983. Pre-adolescent self-concept. It's relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *The British journal of educational psychology*, 53(1), 60-78.
- MARTIN, B. 1971. Anxiety and neurotic disorders. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- MEDINNUS, G.R., & JOHNSON, R.C. 1969. Child and adolescent psychology. New York : John Wiley & Sons, Inc.

- MESSINGER, L., WALKER, K.N., & FREEMAN, S.J.J. 1978. Preparation following divorce : The use of group techniques. *American journal of orthopsychiatry*, 48.
- MONAT, A., & LAZARUS, R.S. 1977. Stress and Coping. New York : Columbia University Press.
- MONTEITH, J.L. de K. 1979. Die invloed van die skool op konkreet-operasionele en formeel-operasionele denke. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, PU vir CHO.
- MONTEITH, J.L. de K. 1983. Die verwagtinge van onderwysers as selfvervullende voorspellings. In Verankerde Voortgang - J.1 Wetenskap in U lig. Nr. 5. Band 3. Potchefstroom : Die Sentrale Publikasiedepartement. PU vir CHO.
- MORIARTY, A.E., & TOUSSIENG, P.W. 1976. Adolescent coping. New York : Grune & Stratton.
- NEL, B.F., SONNEKUS, M.C.H., & GARBERS, J.G. 1970. Grondslae van die psigologie. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars (Edms.) Bpk.
- NEL, L.J. 1980. 'n Ondersoek na enkele wordingsaspekte van 'n aantal normaalbegaafde leerlinge in 'n kliniekskool. Pretoria : M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.
- NEL, L.J. 1981. 'n Ondersoek na en pedagogiese implikasies van enkele fasette van die persoonsbeeld van die nywerheidsskoolleerling. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.
- NIEMANN, G.S. 1983. Die kindbeeld in enkele westerse grondkulture en die betekenis daarvan vir opvoeding vandag. In Verankerde Voortgang. Potchefstroom : Potchefstroomse studies in Christelike wetenskap. Departement wetenskapsleer. PU vir CHO.

- NUTTALL, Ena. V., & NUTTALL, R. 1976. Parent-child relationships and effective academic motivation. *The journal of psychology*, 94(1), 127-133.
- PELSER, H.J.M. 1983. Enkele wesenskenmerke van die leerling in die junior-sekondêreskool-fase met verwysing na enkele kriteria om sy suksesvolle skoolaanpassing te evalueer. *Onderwysbulletin*, 27(3).
- PHILLIPS, B. 1978. School stress and anxiety. Theory, research and intervention. New York : Human Sciences Press.
- PHILLIPS, L. 1968. Human adaptation and it's failures. New York : Academic Press.
- PIAGET, J. 1950. The psychology of intelligence. London : Roulledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. 1957. Logic and psychology. New York : Basic Books.
- PIAGET, J. 1965. Time perception in children. In J.T. Fraser, The voices of time. New York : Basic Books.
- PRAWAT, R.S. 1980. Teacher perceptions of student affect. *American educational research journal*, 17(1), 61-73.
- PRETORIUS, J.W.M. 1976. Die problematiese opvoedingsituasie. Johannesburg : McGraw-Hill.

- REALMUTO, G.M., SHENEHON, D.L., & ERICKSON, W.D. 1983. Deviant adolescents : Social rejection and pyschiatric diagnosis. *Adolescence*, 18(70) , 259-267.
- ROUSE, Nancy, I. 1980. Depression : Key to minority underachievement. *Kappa Delta Pi Record*, 16(4) , 104-106.
- RUTTER, M. 1981. Stress, coping and development : Some issues and some questions. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 22(4) , 323-356.
- SAUCIER, J., & AMBERT, Anne-Marie. 1983. Parental marital status and adolescent's health-risk behavior. *Adolescence*, 18(70), 403-411.
- SCHLEBUSCH, L. 1979. Conduct disorders in youth. Durban : Butterworth.
- SCHOEMAN, W.J. 1978. Die voorspelling van skolastiese sukses. Pretoria : RGN. Verslag nr. MT-41.
- SCHOONEES, P.C., & SWANEPOEL, C.J. 1970. SKAT, Verklarende skoolwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg : Voortrekkerpers.
- SELYE, H.C.C. 1976. Stress and physical activity. *McGill journal of education*, 11(1), 3-14.
- SHEA, T.M. 1978. Teaching children and youth with behavior disorders. Saint Louis : The C.V. Mosby Company.
- SHEPPARD, T.A. 1978. A social interaction and academic performance. *Education research and perspectives*, 5(1), 3-15.

- SONNEKUS, M.C.H. 1971. Die verhoudingstrukture van die pedagogiese situasie in psigopedagogiese perspektief. Publikasie van die Universiteit van Pretoria, nuwe reeks nr. 59. Pretoria : Van Schaik's.
- SONNEKUS, M.C.H. 1976. Ouer en kind. Johannesburg : Perskor-Uitgewery.
- SPIELBERGER, C.D. 1966. Anxiety and behavior. New York : Academic Press.
- STEYN, P.D.G. Junie 1983. Pedagogiese verwaarlosing versus oopvoeding - 'n Kort fundamentele pedagogiese beskouing. *Paedonomia*, 11(1), 35-48.
- STONE, H.J.S. 1974. Struktuur en motief van die onderwysstelsel. Sacum Beperk.
- STRYDOM, H.G. 1970. Enkele vryetydsaktiwiteite, houdings en aspirasies van Afrikaanssprekende standerd ses - seuns afkomstig uit gesinne van verskillende sosiale status. M.A.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.
- SWANSON, H.L., & REINERT, H.R. 1979. Teaching strategies for children in conflict. St. Louis : The C.V. Mosby Company.
- TEC, L. 1976. The fear of success. New York : Reader's Digest.
- THOMAS, J.B. 1980. The self in education. Berks : NFER Publishing Company Ltd.
- TOULIATOS, J. and others. 1978. Influence of family background on scholastic achievement. *Journal of experimental education*, 46, 22-27.

- TROJANOWICZ, R.C. 1978. Juvenile delinquency. New Jersey : Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- VAN DER STOEP, F., & LOUW, W.J. 1978. Inleiding tot die didaktiese pedagogiek. Pretoria : Academica.
- VAN DER WALT, C. 1984. Die jongmens en sy godsdiens. *Die Kerkblad*. 87(2691) Woensdag, 18 April.
- VAN DER WALT, J.L. 1983. Oor opvoeding in 'n neutedop. Bailliepark : Mediapublikasies.
- VAN DER WALT, J.L., DEKKER, Elise, I., & VAN DER WALT, I.D. 1983. Die opvoedingsgebeure : 'n skriftatige perspektief. Potchefstroom : Instituut vir Reformatoriese Studies. F3 Versamelwerke Nr. 18. PU vir CHO.
- VANDERWILT, F. 1977. Jongeren, die niet willen werken. *Welzijnsweekblad*, 2, 7 Januarie.
- VAN DEVENTER, H.J.L. 1979. Enkele opvoedkundige en sielkundige behoeftes van die blanke sorgbehoewende adolessente dogter in die kinderskool met spesiale verwysing na die verstandelik gestremde leerling. Ongepubliseerde : D.Ed.-proefskrif, Universiteit van die Oranje Vrystaat.
- VAN NIEKERK, P.A. 1976. Die problematiese opvoedingsgebeure. Stellenbosch : Universiteit-uitgewers en -Boekhandelaars.

- VAN NIEKERK, P.A. 1981. Die onderwyser en die kind met probleme. Stellenbosch : Universiteit-uitgewers en -Boekhandelaars.
- VAN VUUREN, J.C.G. 1976. Oriëntering in die pedagogiek. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.
- VAN WYK, J.D., ELOFF, M.E., & HEYNS, P.M. 1984. Die evaluering van 'n ouerbegeleidingsprogram. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir sielkunde*, 14(1), 14-19.
- VEDDER, R. 1977. Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- VENTER, Rina. 1984. Minder geld en minder tyd by die werk. *Die Vaderland* : 11, Augustus 15.
- VERNON, Libby. 1984. Who is responsible for our children's education. *Childhood education. Journal of the association for childhood education international*, 60(4), 274-276.
- VILJOEN, T.A. 1969. Die kenrelasie gesien in pedagogiese perspektief. Pretoria : Van Schaik's.
- VISHER, Emily, B., & VISHER, J.S. 1978. Common problems of step-parents and their spouses. *American journal of orthopsychiatry*, 48:252-262.
- WALBERG, H.J. 1972. Social environment and individual learning. *Journal of educational psychology*, 63(1), 69-73.
- WALKER, Betty, A., & MEHR, Marilyn. 1983. Adolescent suicide - a family crisis : A model for effective intervention by family therapists. *Adolescence*, 18(70), 285-292.

WALKER, D.A. 19 . Home background seen as key to performance - empirical study of education in 21 countries. *The Times (London) educational supplement*, 3186 Je 25:13.

WEBER, Margaret. B. 19 . The effect of learning environment on learner involvement and achievement. *Journal of teacher education*, 29(6), 81-85.

WIJNGAARDEN, H.R. 1959. Hoofproblemen der volwassenheid. Utrecht : Erven J. Bijleveld.

WILLIAMS, H.A. 1979. Tensions. London : Mitchell Beazley.

WOLFF, Sula. 1981. Children under stress. Middlesex : Penguin Books Ltd.

---o0o---

AANPASSINGSVRAELYS - BELL

(Hierdie vraelys is 'n vertaling van: "THE ADJUSTMENT INVENTORY, by Hugh M. Bell with the permission of the publishers, Stanford University Press. Copyright 1934, 1938, 1958 by the Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University. All rights reserved"). Gebruik van hierdie vertaling is goedgegunstiglik toegestaan deur die vertaler, Dr. A.D. Eksteen.

AANWYSINGS

Stel jy belang om meer van jou eie persoonlikheid te leer? As jy al die vrae op die volgende bladsye eerlik en weldeurdrag beantwoord, mag jy daarna moontlik jouself beter begryp.

Daar is geen *regte* of *verkeerde* antwoorde nie. 'n Antwoordblad word aan jou voorsien. Dui jou antwoord op elke vraag aan deur 'n duidelike horisontale strepie te trek onder 'Ja', 'Nee', of '?'. Gebruik die vraagteken slegs as jy seker is dat jy nie 'Ja' of 'Nee' kan antwoord nie. Alhoewel daar geen tydsbeperking is nie, moet jy vinnig werk.

Indien jy nie by jou ouers inwoon nie, beantwoord dan die vrae sover moontlik ten opsigte van die mense by wie jy nou woon.

1. Is jy 'n persoon wat dikwels dagdroom?
2. Steek jy maklik 'n verkoue aan by ander mense?
3. Hou jy baie van toneelspelery?
4. Dink jy dat baie mense se geselskap taamlik laf en banaal is?
5. Is jy bang as jy 'n dokter moet besoek as gevolg van een of ander siekte?
6. Probeer jy by 'n onthaal of 'n partytjie die belangrikste persoon ontmoet?
7. Is jou oë baie gevoelig vir lig?
8. Het jy al ooit 'n sterk begeerte gehad om van die huis af weg te loop?
9. Is jy baie geïnteresseerd in kleure?
10. Dink jy dit sal ooit vir al die volke van die wêreld moontlik wees om in vrede saam te lewe?
11. Aanvaar jy verantwoordelikheid om mense by 'n partytjie aan mekaar voor te stel?

12. Voel jy soms dat jou ouers in jou teleurgesteld is?
13. Het jy dikwels aanvalle van neerslagtigheid?
14. Kry jy hooikoors of asma?
15. Het jy gevind dat daar baie mense is wat jy net nie kan vertrou nie?
16. Hou jy daarvan om kleurvolle klere te dra?
17. Het jy dikwels baie probleme om te dink aan 'n geskikte opmerking om in die geselskap van 'n groep te maak?
18. Het jy ooit skarlakenkoors of witseerkeel gehad?
19. Verkies jy om te stort eerder as om te bad?
20. Dink jy dit is 'n goeie plan om liewers 'n bietjie "toe te smeer" as om jouself aan verleentheid bloot te stel deur die hele waarheid bloot te lê?
21. Het jy al ooit die voortou geneem om 'n vervelige partytjie op te vrolik?
22. Is jou moeder geneig om in julle huis te domineer?
23. Sal jy daarvan hou om 'n sosiale werker te wees?
24. Geniet jy sosiale samekomste net om tussen mense te wees?
25. Het 'n aantal mense onvriendelik teenoor jou opgetree?
26. Het enige een van jou ouers jou herhaaldelik onregverdiglik gekritiseer?
27. Voel jy verleë as jy 'n openbare vergadering moet binnegaan nadat al die mense reeds plaasgeneem het?
28. Voel jy dikwels eensaam selfs al is jy tussen mense?
29. Sal jy daarvan hou om 'n binnenshuisversierder te wees?
30. Is jy al ooit in enige soort ongeluk ernstig beseer?
31. Voel jy dat daar 'n gebrek aan opregte liefde en toegeneentheid in jou huis is?
32. Is dit vir jou moeilik om in die skool 'n mondelinge verslag voor die klas te lewer?
33. Het jy baie hoofpyn?
34. Het jy al ooit gevoel dat iemand probeer het om jou leed aan te doen?

35. Sal jy daarvan hou om 'n privaat sekretaris(esse) te wees?
36. Voel jy dikwels dat mense jou nie verstaan nie?
37. Is jou verhouding met jou vader gewoonlik aangenaam?
38. Ondervind jy soms moeilikheid om aan die slaap te raak, selfs as daar geen geraas is wat jou steur nie?
39. Gesels jy soms met medereisigers as jy in 'n bus of 'n trein ry?
40. Voel jy dikwels teen die einde van die dag baie moeg?
41. Maak die gedagte van 'n aardbewing of 'n brand jou bang?
42. Glo jy daaraan om die meeste van die tyd 'onbeskof' reguit te wees?
43. Gebruik jy dikwels die woord 'oulik' om mense of dinge te beskryf?
44. Word jy bang by die gedagte aan inbrekers in julle huis in die nag?
45. Het jy onlangs gewig verloor?
46. Dring enige een van jou ouers soms daarop aan dat jy hom of haar gehoorsaam afgesien daarvan of die versoek redelik is of nie?
47. Vind jy dit maklik om van ander mense hulp te vra?
48. Lees jy dikwels tydskrifte soos 'Sarie' en 'Fair Lady'?
49. Het siekte of dood in jou naaste familie daartoe bygedra om die lewe tuis vir jou ongelukkig te maak?
50. Kry jy dikwels aanvalle van duiseligheid?
51. Het mense jou al ooit daarvan beskuldig dat jy te krities teenoor hulle was?
52. Het gebrek aan geld daartoe bygedra dat jy ongelukkig is tuis?
53. Word jy maklik tot trane beweeg?
54. Is jy baie skaam?
55. Skrik 'n groot vuur jou af?
56. As jy iets van 'n persoon wat jy nie baie goed ken nie, wil hê, sal jy eerder 'n nota of 'n brief skryf as om hom of haar persoonlik te gaan vra?

57. Vind enige een van jou ouers dikwels fout met jou gedrag?
58. Het jy al ooit 'n operasie ondergaan?
59. Sal jy baie selfbewus voel as jy 'n idee moet voorstel om 'n bespreking tussen 'n groep mense te begin?
60. Is jy bang om op 'n slang af te kom?
61. Voel jy soms dat daar 'n geweldige klomp 'dom ouens' in die wêreld is?
62. Is jy bang vir kranksinnige persone?
63. Maak jou ouers dikwels beswaar teen die maats met wie jy omgaan?
64. Loop dinge vir jou soms verkeerd sonder dat jy daarvoor verantwoordelik is?
65. Kry jy baie verkoues?
66. Het jy ervaring daarvan om planne te beraam vir en rigting te gee aan die optrede van ander mense?
67. Is jy al in die verleentheid gestel as gevolg van die soort werk wat jou vader doen om sy gesin te onderhou?
68. Het jy dikwels die ondervinding dat 'n vriend jou verkul?
69. Lees jy gewoonlik die sportafdeling van die koerant?
70. Is jy baie vatbaar vir mangel- en stembandontsteking?
71. Is jy bang vir weerlig?
72. Word een van jou ouers maklik geïrriteer?
73. Kry jy maklik griep?
74. Is jy dikwels neerslagtig as gevolg van lae punte op skool?
75. Vind jy dit moeilik om 'n gesprek te voer met iemand aan wie jy pas voorgestel is?
76. Dink jy dat jy die vroulike geslag kan vertrou om eerlik met jou te wees?
77. Ontstel dit jou as jy iemand hoor vuil taal gebruik?
78. Het jy al ooit gevoel dat iemand jou hipnotiseer en jou teen jou sin laat optree?
79. Was jy taamlik siek gedurende die afgelope jaar?

80. Verskil jy dikwels met een of albei jou ouers oor die manier waarop die werk in die huis gedoen behoort te word?
81. Beny jy soms ander mense hulle oënskynlike geluk?
82. Ken jy dikwels in die klas die antwoord op 'n vraag maar beantwoord dit nie omdat jy bang is om voor die ander kinders te praat?
83. Het jy dikwels probleme met winderigheid in jou maag of ingewande?
84. Irriteer die uiters eenvoudige, naïewe persoon jou baie?
85. Het jy 'n hekel aan die woorde 'pens' en 'derms'?
86. Was jy al ooit op 'n hoë plek bang dat jy sal afspring?
87. Is daar dikwels familie-rusies tussen jou naasbestaandes?
88. Vind jy dit maklik om vriendskaplike kontakte met lede van die teenoorgestelde geslag aan te knoop?
89. Raak jy maklik ontmoedig?
90. Baklei jy dikwels met jou broers en susters?
91. Het jy al mense ontmoet van wie jy glad nie gehou het nie?
92. Sal dit jou walg as jy iemand tabaksop sien spuug?
93. Laat die optrede van een of albei jou ouers met tye vrees by jou ontstaan?
94. Is jy dikwels spyt oor die dinge wat jy doen?
95. As jy 'n gas by 'n belangrike ete is, sal jy eerder sonder iets klaarkom as om vir iemand te vra om dit vir jou aan te gee?
96. Dink jy jou ouers weier om raak te sien dat jy groot word en behandel jou nog soos 'n klein kindjie?
97. Is jy dikwels oorspanne?
98. Dink jy die meeste mense sou oneerlik wees as dit nie was vir hulle vrees om gevang en gestraf te word nie?
99. Walg 'n sterk sweetreuk jou?
100. Pla dit jou as dit voel asof iemand besig is om jou gedagtes te lees?
101. Het jy reeds in openbare byeenkomste opgetree?
102. Voel jy dikwels moeg as jy soggens opstaan?

103. Voel jy dat jou ouers buitengewoon streng is met jou?
104. Word jy maklik kwaad?
105. Was dit al nodig dat jy herhaaldelik mediese behandeling kry?
106. Vestig jy dikwels die aandag op 'dom aanmerkings' wat party van jou maats maak?
107. Ontstel 'n dronk man jou?
108. Vind jy dit baie moeilik om in die openbaar te praat?
109. Voel jy dikwels sommer net ellendig?
110. Het een van jou ouers sekere persoonlike gewoontes wat jou irriteer?
111. Is julle huis toegerus met die gewone noodsaaklike geriewe?
112. Dink jy dat die meeste mense van jou misbruik sal maak as hulle 'n kans kry?
113. Hou jy daarvan om te lees van nuwe klere-modes?
114. Is jy gepla met minderwaardigheidsgevoelens?
115. Voel jy feitlik altyd moeg?
116. Hou jy daarvan om baie tyd te bestee aan die versorging van jou hande en gesig?
117. Dink jy dit is waar dat die enigste manier om vooruit te kom in die lewe is om vir jouself te sorg?
118. Beskou jy jouself as 'n taamlike senuweeagtige persoon?
119. Hou jy daarvan om te dans?
120. Voel jy dikwels selfbewus as gevolg van jou persoonlik voorkoms?
121. Het jy jou ma meer lief as jou pa?
122. Kry jy aanvalle van slegte spysvertering?
123. Geniet jy dit om blomme te rangskik?
124. Het jy al ooit gevoel dat mense 'agter jou rug' van jou praat?
125. Dink jy dat 'n klomp van ons sosiale gewoontes en sedelike gebruike 'taamlik sinneloos' is?
126. Bloos jy maklik?
127. Moet jy dikwels stilbly of die huis verlaat ten einde die vrede te bewaar?

128. Voel jy baie selfbewus in die teenwoordigheid van mense wat jy baie bewonder, maar wat jy nie baie goed ken nie?
129. Kry jy partykeer steekpyne in jou kop?
130. Geniet jy dit om met iemand van jou eie geslag te dans?
131. Word jy ooit gepla deur die gevoel dat dinge nie werklik is nie?
132. Ondervind jy dikwels naarheid of vomering of maagongesteldheid?
133. Is jy soms die leier by 'n sosiale aangeleentheid?
134. Word jou gevoelens maklik seergemaak?
135. Vind jy dat baie van die mense wat jy ontmoet baie onredelik is?
136. Hou jy daarvan om juwele te dra?
137. Loop jy ooit oor die straat om te voorkom dat jy 'n sekere persoon raakloop?
138. Het jy soms botsende gevoelens van liefde en haat vir lede van jou familie?
139. Is jou vader wat jy sou beskou as die ideale man?
140. Dink jy dit is 'n goeie plan om ander op hulle foute te wys?
141. Sal jy, as jy laat aankom by 'n vergadering, eerder bly staan of teruggaan as om 'n voorste sitplek in te neem?
142. Was jy baie dikwels siek toe jy klein was?
143. Bekommer jy jou oor moontlike ongelukke?
144. Maak jy maklik vriende?
145. Hou jy daarvan om te lees in verband met die bou van vliegtuie en oorlogskepe?
146. Het jou ouers jou baie gestraf die afgelope vyf jaar?
147. Het jy al die ondervinding gehad dat jy, deur iemand wat veronderstel is om 'n vriend te wees, gekul is en daardeur verlies gely het?
148. Het jy dikwels die probleem dat jy swaar deur jou neus asemhaal?
149. Is jy dikwels die middelpunt van die geselskap by 'n partytjie?
150. Word enigeen van jou ouers gou kwaad?

151. Is jy geneig om eerder 'n paar intieme vriende te hê as baie terloopse kennisse?
152. Hinder die idee jou dat mense op straat jou dophou?
153. Hou jy daarvan om handwerk soos brei, hekel en naaldwerk te doen?
154. Dink jy dit is verkeerd om net vir die pret hase te skiet?
155. Sukkel jy om van 'n verkoue ontslae te raak?
156. Maak een van jou ouers jou ongelukkig deur jou persoonlike voorkoms te kritiseer?
157. Krap kritiek jou baie om?
158. Is dit vir jou 'n verleentheid as jy moet verlof vra om 'n groep mense te verlaat?
159. Dink jy dat mense werklik die tyd en inspanning wat dit hulle kos om vir ander iets te doen, geniet?
160. Weet jy wat die wêreldrekord is vir die 100 meter naelloop of die paalspring of die 1500 meter wedloop?
161. Is jy taamlik ondergewig?
162. Kom jy dikwels aan etenstafel sonder dat jy regtig honger is?
163. Is jou ouers permanent geskei?
164. Is jy dikwels ongewonde?
165. Bly jy tydens sosiale geleenthede op die agtergrond?
166. Dra jy 'n bril?
167. Voel jy dat baie van die sogenaamde 'goeie dae' wat ons vir ander probeer doen dikwels meer kwaad as goed doen?
168. Is enige een van jou ouers baie senuweeagtig?
169. Word jy gepla deur 'n spesifieke nuttelose idee wat aanhoudend in jou gedagtes opkom?
170. Ontstel dit jou baie as 'n onderwyser onverwags by julle kom kuier?
171. Vind jy dit nodig om jou gesondheid op te pas?
172. Raak jy maklik ontsteld?
173. Verskil jy van jou ouers wat betref jou voornemende beroepsrigting?

174. Hou jy daarvan om deel te neem aan feestelike saamkomste en lewendige partytjies?
175. Het jy gevind dat jy met baie mense moet 'wakkerloop' anders maak hulle van jou misbruik?
176. Is jy soms opgeruimd en soms teneergedruk sonder klaarblyklike rede?
177. Vind jy dit moeilik om 'n geselskap met 'n vreemdeling aan te knoop?
178. Kwel jy jou te lank oor vernederende ondervindinge?
179. Is jy dikwels van die skool afwesig as gevolg van siekte?
180. Was jy ooit uitermate bang vir iets wat jy weet jou geen kwaad kan aandoen nie?
181. Het jy probleme met jou spysverteringstelsel?
182. Het jy 'n gevoel dat jou maats 'n gelukkiger lewe tuis het as jy?
183. Geniet jy dit om kos voor te berei en huiswerk te doen?
184. Is jou verhouding met jou moeder gewoonlik aangenaam?
185. Is jy bang vir swart knopiespinnekoppe?
186. Is daar van jou tande wat jy weet deur 'n tandarts nagesien behoort te word?
187. Voel jy selfbewus as jy in die klas voordra?
188. Domineer een van jou ouers jou te veel?
189. Voel jy dikwels meerderwaardig teenoor diegene wat saam met jou is?
190. Vind jy dit nou en dan nodig om nuuskierige mense te berispe?
191. Het jy probleme gehad met jou hart of longe of niere?
192. Stem jy saam met die stelling: Die meeste mense sal van sienswyse verander as jy hulle genoeg aanbied (met ander woorde die meeste mense kan omgekoop word)?
193. Kan jy dikwels nie slaap nie omdat gedagtes deur jou kop draai?
194. Voel jy dikwels dat een of albei jou ouers jou nie verstaan nie?

195. Stel jy belang in danse wat iets uitbeeld soos byvoorbeeld ballet?
196. Is jy bang om alleen te wees in die donker?
197. Stem jy saam dat daar glad nie so iets as 'n absoluut onself-sugtige daad bestaan nie?
198. Is jy huiwerig om vrywillig voor te dra in die klas?
199. Het jy al ooit 'n velkwaal of veluitslag soos atleetvoet, karbonkels of bloedvinte gehad?
200. Huiwer jy om alleen in 'n vertrek in te stap as 'n groep mense in die vertrek rondsit en gesels?

---o0o---

THE ADJUSTMENT INVENTORY, by Hugh M. Bell

Permission to use this questionnaire granted by die publishers, Stanford University Press. Copyright 1934, 1938, 1958 by the Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University. All rights reserved.

INSTRUCTIONS

Would you like to know more about your own personality? If you consider the questions on the following pages well and answer them honestly, it could enable you to have a better understanding of yourself.

There are no *correct* or *incorrect* answers. An answering sheet will be provided. Answer each question by deleting 1, 2 or 3. Yes = 1 No = 2 ? = 3.

Delete 3 only if you are sure that you cannot answer 1 or 2. There is no time limit, but it is important that you don't waste time.

If you do not live with your parents please answer the questions concerning the people you live with.

1. Are you a regular daydreamer?
2. Do you catch a cold easily after being with other people?
3. Do you like acting?
4. Do you think that many people's company can be rather silly and vulgar?
5. Are you scared when you have to visit your doctor when you have some kind of illness?
6. Do you try to meet the most important guest at a party or a reception?
7. Are your eyes sensitive to light?
8. Did you ever feel a desire to run away from home?
9. Are you interested in colours?
10. Do you think that it will ever be possible for all the nations of the world to live together in peace?
11. Do you accept the responsibility of introducing people to each other at a party?

12. Do you occasionally feel that your parents are disappointed in you?
13. Do you often feel depressed?
14. Do you get attacks of hayfever or asthma?
15. Have you discovered the fact that there are many people whom you just simply cannot trust?
16. Do you enjoy wearing colourful clothes?
17. Do you often have difficulty in finding appropriate remarks when you find yourself in the company of a group of people?
18. Have you ever suffered from scarlet fever or diphtheria?
19. Do you prefer showering or bathing?
20. Would you consider it a good plan to remain quiet rather than embarrassing yourself by disclosing the truth?
21. Did you ever take the lead in cheering up a boring party?
22. Is your mother inclined to dominate the family?
23. Would you like to be a social worker?
24. Do you enjoy social gatherings for the sake of being with people?
25. Have a number of people treated you in an unfriendly way?
26. Has anyone of your parents continuously criticised you unfairly?
27. Does it embarrass you when you have to enter a meeting after everybody has been seated?
28. Do you often feel lonely in spite of being with other people?
29. Would you like to be an interior decorator?
30. Were you ever seriously injured in an accident?
31. Do you feel a lack of sincere love and affection in your home?
32. Do you find it difficult to present an oral report in class?
33. Do you often have headaches?
34. Have you ever felt that anybody has tried to hurt you?
35. Would you like to be a private secretary?

36. Do you often feel that people don't understand you?
37. Have you got a pleasant relationship with your father?
38. Do you sometimes find it difficult to fall asleep in spite of absence of disturbing noises?
39. Do you sometimes talk to fellow passengers on a bus or a train?
40. Do you often feel exhausted by the end of the day?
41. Does the idea of an earthquake or a fire scare you?
42. Do you believe that one should always be straightforward in spite of being impolite?
43. Do you often use the word 'cute' or 'lekker' or 'nice' to describe people or things?
44. Do you get scared when you think of the possibility of a robbery at night at your house?
45. Have you lost weight recently?
46. Does one of your parents insist on obeying him/her in spite of the fact that it could be an unreasonable demand?
47. Do you find it easy to ask people for help?
48. Do you often read magazines such as 'Sarie' or 'Fair Lady'?
49. Did illness or the death of a member of your family aggravate your unhappiness at home?
50. Do you often get dizzy?
51. Have people ever criticised you for being too critical towards them?
52. Did a shortage of money cause you to be unhappy at home?
53. Are you easily moved to tears?
54. Are you shy?
55. Does a big fire scare you?
56. If you want something from a person whom you do not know well, would you rather write him/her a note, or ask them personally?
57. Does either one of your parents often find fault with your behaviour?
58. Did you ever undergo an operation?

59. Would you feel very self-conscious if you were to suggest an idea to initiate a discussion between a group of people?
60. Are you scared to encounter a snake?
61. Do you sometimes feel that there are a tremendous number of 'stupid' people in the world?
62. Are you scared of mentally ill people?
63. Have your parents got something against your friends?
64. Do matters sometimes go wrong although you are not responsible (to blame) for this?
65. Do you often catch a cold?
66. Have you ever had experience of planning and giving directions to the actions of other people?
67. Has your father's occupation by which he has to support your family ever caused you to feel embarrassed?
68. Do you often have the experience of being cheated by a friend?
69. Do you read the sport section in the newspaper regularly?
70. Are you prone to tonsillitis and infections of the vocal chords?
71. Are you scared of lightning?
72. Does one of your parents easily become irritated?
73. Do you get the flu easily?
74. Do you often feel depressed as a result of low marks at school?
75. Do you find it difficult to maintain a conversation with somebody to whom you have just been introduced?
76. Do you think that you can trust the female sex in being honest with you?
77. Does it upset you to hear someone swearing?
78. Have you ever felt that someone is busy hypnotising you and thus forcing you to do something against your will?
79. Have you been quite ill during the past year?
80. Do you often differ in opinion from one of both your parents regarding the way in which certain house chores should be carried out?

81. Do you sometimes envy other people's apparent happiness?
82. Do you often know the answer to a question when being asked in class but you refrain from answering due to shyness?
83. Do you often have gas in your stomach or intestines which makes you feel highly uncomfortable?
84. Do you find a very simple and naive person irritating?
85. Do you dislike words such as 'guts' and 'belly-ache'?
86. Have you ever been scared that being at a very high point you might want to jump down?
87. Do your relatives quarrel a lot?
88. Do you find it easy to become acquainted with members of the opposite sex?
89. Do you easily become driven to despair?
90. Do you often fight with your brothers and sisters?
91. Have you ever met people whom you just could not like?
92. Would it make you feel sick to see someone spitting tobacco juice?
93. Does one or both of your parents' conduct sometimes make you feel anxious?
94. Do you often regret the things you have done?
95. When you are a guest at an important dinner function, would you rather go without something than to ask someone to pass it on to you?
96. Do you think that your parents refuse to see that you are growing up and that they still treat you as a baby?
97. Are you often overstrained?
98. Do you think that most people would be dishonest if it were not for the fact that they fear being caught out and could be punished?
99. Does a strong perspiration odour make you feel sick?
100. Do you find it annoying if it feels as if someone is reading your mind?
101. Have you ever participated in public meetings in the past?
102. Do you often feel tired when getting up in the morning?

103. Do you feel that your parents are extremely strict with you?
104. Do you get angry very quickly?
105. Has it ever been necessary for you to receive medical treatment repeatedly?
106. Do you often refer to the 'stupid' remarks of some of your friends?
107. Are you upset when seeing a drunkard?
108. Do you find it very difficult to speak in public?
109. Do you often just feel miserable?
110. Does one of your parents have certain personal habits which irritate you?
111. Does your house have all the usual necessary amenities?
112. Do you think that most people would 'use' you to further their own ends if given the opportunity?
113. Do you like reading about new fashions (in clothing)?
114. Do you sometimes have feelings of inferiority?
115. Are you feeling tired most of the time?
116. Do you spend a lot of time caring for your face and hands?
117. Do you think the only way of getting somewhere in life is by putting your personal interests first?
118. Do you consider yourself to be a fairly nervous person?
119. Do you enjoy dancing?
120. Do you often feel self-conscious about your personal appearance?
121. Do you love your mother more than what you love your father?
122. Do you suffer from indigestion?
123. Do you like arranging flowers?
124. Have you ever felt that people talk about you behind your back?
125. Do you think that a lot of our social habits and moral observances are rather meaningless?
126. Do you blush easily?
127. Do you often have to refrain from speaking or leave the house in order to avoid arguments?

128. Do you feel very self-conscious in the presence of people whom you admire but do not know well?
129. Do you sometimes experience sharp stabbing pains in the head?
130. Do you enjoy dancing with someone of your own sex?
131. Do you sometimes get the feeling that things are not real?
132. Do you often experience nausea or vomiting or do you ever suffer from an upset stomach?
133. Do you sometimes take the lead in a social gathering?
134. Are your feelings easily hurt?
135. Do you find many of the people you meet very unreasonable?
136. Do you like wearing jewellery?
137. Do you ever cross a street in order to avoid meeting someone?
138. Do some members of your family cause you to have mixed feelings of hate and love?
139. Do you regard your father as an example of an ideal man?
140. Do you think it a good idea to draw other people's faults to their attention?
141. If late for a meeting, would you rather remain standing than take a seat up front?
142. Have you often been ill as a child?
143. Do you worry about the possibility of accidents?
144. Do you make friends easily?
145. Do you like reading about the building of planes and ships?
146. Have you often been punished by your parents during the past five years?
147. Have you ever been tricked by somebody you considered a friend?
148. Do you often have difficulty breathing through your nose?
149. Are you often the heart and soul of a party?
150. Does any one of your parents get angry quickly?
151. Do you prefer having a few intimate friends to having many chance acquaintances?

152. Are you troubled by the idea that people in public are watching you?
153. Do you like doing things like knitting, crotcheting or needlework?
154. Do you think it improper to shoot rabbits just for the fun of it?
155. Do you have a problem of getting rid of a cold?
156. Are you unhappy because one of your parents criticizes your appearance?
157. Does criticism upset you to a great extent?
158. Are you embarrassed when having to ask permission to leave a group of people?
159. Do you think people really enjoy the time and energy spent doing things for others?
160. Do you know the world record for the 100 metre sprint or the pole vault or the 1500 metre race?
161. Are you quite under weight?
162. Do you often come to dinner not feeling hungry at all?
163. Are your parents divorced?
164. Are you often excited?
165. Do you keep yourself in the background during social events?
166. Do you wear glasses?
167. Do you feel that by helping others, these so-called 'good deeds' very often cause more harm than good?
168. Is either one of your parents very nervous?
169. Does a certain irrelevant (not important) idea bother you continuously?
170. Do you get greatly upset when one of your teachers comes to visit you unexpectedly?
171. Do you find it necessary to look after your health?
172. Do you get upset easily?
173. Do you differ from your parents regarding your future career?
174. Do you like participating in festive gatherings and lively parties?

175. Do you find that you have to be cautious with many people in case they want to take advantage of you?
176. Do you sometimes feel on top of the world and other times depressed without really knowing why?
177. Do you find it difficult to start a conversation with a complete stranger?
178. Do you worry about humiliating experiences for too long?
179. Are you absent from school often due to illness?
180. Have you ever been exceedingly afraid of something that you realise is quite harmless?
181. Have you got problems with your digestive system?
182. Do you feel that your friends have happier homes than you?
183. Do you enjoy cooking and housework?
184. Is your relationship with your mother usually pleasant?
185. Are you scared of a black widow spider?
186. Have you got teeth that you are aware of that should be examined by a dentist?
187. Do you feel self-conscious when you have to recite in class?
188. Does one of your parents dominate you too much?
189. Do you often feel superior to those that are with you?
190. Do you now and then find it necessary to reprimand nosy or inquisitive people?
191. Have you had problems with your heart, lungs or kidneys?
192. Do you agree with the statement: Most people will change their opinion if you offer them enough? (In other words most people can be bribed).
193. Are you often unable to sleep due to thoughts wandering through your mind?
194. Do you often feel that one or both parents do not understand you?
195. Are you interested in dancing which portrays something?
196. Are you scared to be alone in the darkness?
197. Do you agree that there is no such thing as an absolute unselfish deed?

198. Do you hesitate to recite in class voluntarily?
199. Have you ever had a skin problem such as acne, a rash, boils or athlete's foot?
200. Do you hesitate to enter a room when a group of people sit around and talk?

---o0o---

VRAELYS : SOSIO-EKONOMIESE STATUS

ALGEMENE INSTRUKSIES AAN LEERLINGE

- a. Vandag gaan ons afwyk van die gewone skoolprosedure.
- b. Julle is in hierdie hele streek uitgekies om deel te neem aan 'n baie belangrike ondersoek.
- c. Dit is belangrik dat jy weet dat alle inligting wat jy verskaf:
 - * slegs vir navorsing gebruik gaan word;
 - * deur niemand anders as die navorsers gebruik sal word nie;
 - * dat jou eie naam en die naam van jou skool nêrens genoem sal word nie;
 - * dat niemand anders as die navorsers insae in jou antwoorde sal hê nie.
- d. Jy moet dus asseblief alle vrae baie eerlik beantwoord.
- e. Onthou dat jy as persoon wat eerlike antwoorde gee, 'n bydrae kan lewer vir honderde seuns en dogters wat na jou kom.
- f. By afdeling E vi, word 'n aparte antwoordblad aan jou voorsien.
- g. Indien jou vader of moeder oorlede is, of nie by julle inwoon nie, beantwoord jy die vrae oor jou stiefvader of stiefmoeder of voog, OF soos jy jou vader of moeder onthou.
- h. LEES DIE INSTRUKSIES BY ELKE AFDELING NOUKEURIG DEUR. LEES OOK ELKE VRAAG MET AANDAG, SODAT JY BEANTWOORD WAT GEVRA WORD. DINK VOORDAT JY ANTWOORD.
- i. Gee jou antwoord deur 'n kruisie, (X) te trek in die blokke ☐ wat daarvoor gelaat word. BYVOORBEELD: 'n Dogter sal 'n kruisie trek in die blokkie langs VROULIK:

MANLIK		1
VROULIK	X	2

Soms word 'n kringetjie om 'n syfer vereis, byvoorbeeld:

5 ④ 3 2 1

- j. BAIE DANKIE VIR JOU POSITIEWE GESINDHEID EN SAMEWERKING. JY IS 'N STAATMAKER.

VAN : -----
VOLLE NAAM : -----
WOONADRES : -----

GEBOORTEDATUM : -----
SKOOL : -----
KLAS: (bv. BC) : -----

BEANTWOORD DIE VOLGENDE VRAE DEUR 'N KRUISIE IN DIE REGTE BLOKKIE
TE TREK

Watter kursus volg jy?

Gewone		1
Prakties		2

1. Wat is jou geslag?

Manlik		1
Vroulik		2

2. Hoe oud is jy?

13 jaar		1
14 jaar		2
15 jaar		3
16 jaar		4
17 jaar		5

3. Aantal Laer- en Hoërskole
wat jy tot dusver bygewoon
het.

2		1
3		2
4		3
5		4
6		5
7 of meer		6

4. Hoe ver het jou vader stu-
deer? (of stiefvader of
voog)

St 6 of laer		1
St. 7		2
St. 8		3
St. 9		4
St. 10		5
Kwalifikasie ver- werf aan universi- teit of kollege		6

5. Hoe ver het jou moeder stu-
deer? (of stiefmoeder of
voog)

St. 6 of laer		1
St. 7		2
St. 8		3
St. 9		4
St. 10		5
Kwalifikasie ver- werf aan universi- teit of kollege		6

6. Wat is die hoogste stand-
erd wat jou ouers wil hê
dat jy op skool moet vol-
tooi?

St. 6		1
St. 7		2
St. 8		3
St. 9		4
St. 10		5

7. Verwag jou ouers van jou om
na jou skoolopleiding aan 'n
universiteit of 'n kollege
verder te studeer?

Universiteit/ Tegnikon		2
Kollege		1
Nee		0

8. Watter soort werk doen jou
vader?

9. Watter soort werk doen jou
moeder?

10. Watter soort werk wil jou
ouers hê moet jy eendag
doen?

11. Watter soort werk/beroep sal jy eendag graag wil doen/beoefen?
-

12. Hoeveel kinders is julle in julle gesin?

1 - 2		1
3 - 4		2
5		3
6		4
7 of meer		5

13. Hoeveel mense woon in julle huis?

2 - 5		1
6		2
7		3
8		4
9 of meer		5

14. Beskryf julle huis deur 'n kruisie te maak in die toepaslike blokkie.

14.1 Aantal slaapkamers

meer as 4		5
4		4
3		3
2		2
1		1

14.2 Aantal sitkamers

2		2
1		1
geen		0

14.3 Aantal eetkamers

1		1
geen		0

14.4 Aantal kombuise

1		1
geen		0

14.5 Aantal badkamers

3		3
2		2
1		1
Geen		0

14.6 Aantal motorhuise

3		3
2		2
1		1
geen		0

14.7 Hoeveel motors besit jou ouers?

1		1
2		2
3 of meer		3

14.8 Watter soort voertuie besit jou ouers?

Motor		1
Karavaan		2
Bakkie		3

14.9 Aantal radio's in die huis

2 of meer		2
1		1
geen		0

14.10 Soorte T.V. stel in die huis

Gekleurde stel		2
Swart en wit stel		1
geen		0

14.11 Het julle 'n video stel in die huis?

Ja		1
Nee		0

14.12 Watter voertuie besit jy?

'n Motorfiets		2
'n Trapfiets		1
geen		0

- 14.13 Hoeveel sakgeld kry jy per maand van jou ouers?

R0 - R5		1
R5 - R10		2
R10 - R20		3
meer as R20		4

- 14.14 In watter inkomste groep val julle?

R1 000 - R5 000 p/j		1
R5 000 - R10000 p/j		2
R10000 - R15000 p/j		3
Meer as R15 000 p/j		4

15. Bly jou ouers bymekaar?

Ja my ouers bly bymekaar		1
Nee hulle is geskei		2
Nee my vader is oorlede		3
Nee my moeder is oorlede		4
Nee my ouers is albei oorlede		5

16. Hoe lank is daar nie meer 'n vader in julle huis nie?

minder as 2 jaar		1
3 - 4 jaar		2
5 - 6 jaar		3
7 - 8 jaar		4
9 - 10 jaar		5
11 - 12 jaar		6
13 en meer		7

17. Hoe oud was jy toe jou ouers geskei is/jou vader oorlede is/jou moeder oorlede is?

17.1 Ouers geskei?

Minder as 2 jaar		1
3 - 4 jaar		2
5 - 6 jaar		3
7 - 8 jaar		4
9 - 10 jaar		5
11 - 12 jaar		6
13+ jaar		7

- 17.2 Vader oorlede

minder as 2 jaar		1
3 - 4 jaar		2
5 - 6 jaar		3
7 - 8 jaar		4
9 - 10 jaar		5
11 - 12 jaar		6
13+ jaar		7

18. Indien jou ouers geskei of een of albei oorlede is, het iemand anders hulle plek ingeneem?

Ja ek het 'n stiefvader		1
Ja ek het 'n stiefmoeder		2
Ja ek bly by my voogde		3
Nee ek het nie 'n stiefvader nie		4
Nee ek het nie 'n stiefmoeder nie		5
Nee ek het nie voogde nie		6

19. Hoeveel tyd bring jou vader tuis deur?

Minder as 6 uur per week		1
0-2 uur per week		2
meer as 2 uur per dag		3

20. Hoeveel tyd spandeer jou vader om met jou te kommunikeer (gesels, speel, saam te werk, sake te bespreek, ensovoorts)?

Nooit		1
minder as 30 min. per dag		2
30 min. - 1 uur per dag		3
meer as 1 uur per dag		4

21. Hoeveel tyd spandeer jou moeder om met jou te kommunikeer (gesls, speel, saam te werk, sake te bespreek, ensovoorts)?

nooit		1
minder as 30 min per dag		2
30 min - 1 uur per dag		3
meer as 1 uur per dag		4

22. Hoe oud is jou vader?

31 - 35 jaar		1
36 - 40 jaar		2
41 - 45 jaar		3
46 - 50 jaar		4
51 - 60 jaar		5
Bo 60 jaar		6

23. Hoe oud is jou moeder?

31 - 35 jaar		1
36 - 40 jaar		2
41 - 45 jaar		3
46 - 50 jaar		4
51 - 60 jaar		5
Bo 60 jaar		6

QUESTIONNAIRE : SOCIO-ECONOMIC STATUS

GENERAL INSTRUCTIONS TO PUPILS

- a. Today we will not follow normal school procedure.
- b. You have been chosen to participate in an important research project.
- c. Please take note that all information given:
- * will only be used for research;
 - * will only be used by researchers and nobody else;
 - * your name and the name of your school will not be disclosed;
 - * only research workers will have access to your answers.
- d. Please answer all questions honestly.
- e. Remember that you as an individual, by giving honest answers can make a contribution in the interest of hundreds of boys and girls after you.
- f. If your father or mother is deceased or does not live with you please answer the questions regarding your stepfather or stepmother or guardian, OR in the way you remember your father or mother.
- g. A separate answer sheet is provided for section E vi.
- h. Please read the instructions carefully. Read every question attentively. Think before you answer any question.
- i. Answer the questions by marking an X in the space ☐ provided. Example: A girl will mark an X in the square opposite FEMALE:

MALE		1
FEMALE	X	2

Sometimes it will be necessary to ring a number, for example:

5 (4) 3 2 1

- j. THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR POSITIVE ATTITUDE AND CO-OPERATION. YOU ARE A TRUE STALWART.

SURNAME : _____

CHRISTIAN NAMES : _____

HOME ADDRESS : _____

DATE OF BIRTH : _____

SCHOOL : _____

CLASS : _____

ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS BY INSERTING A CROSS IN THE APPROPRIATE SQUARE

1. State your sex?

Male		1
Female		2

2. What is your age?

13 years		1
14 years		2
15 years		3
16 years		4
17 years		5

Number of Primary and High schools that you have attended?

2		1
3		2
4		3
5		4
6		5
7 or more		6

4. Mention the highest educational qualifications achieved by your father. (or stepfather or guardian)

Std. 6 or lower		1
Std. 7		2
Std. 8		3
Std. 9		4
Std. 10		5
University or College		6

5. Mention the highest educational qualifications achieved by your mother. (or stepmother or guardian)

Std. 6 or lower		1
Std. 7		2
Std. 8		3
Std. 9		4
Std. 10		5
University or College		6

6. State the highest standard in school your parents expect you to pass.

Std. 6		1
Std. 7		2
Std. 8		3
Std. 9		4
Std. 10		5

7. Do your parents expect you to attend a university, technikon or college after completing your school education?

University/Technikon		2
College		1
None		0

8. What is your father's occupation?
-

9. What is your mother's occupation?
-

10. What kind of work would your parents like you to do after leaving school?
-

11. What sort of work or occupation would you like to follow one day?
-

12. How big is your family?

Number of children		
1 - 2		1
3 - 4		2
5		3
6		4
7 or more		5

13. How many people live in your house?

Number of people		
2 - 5		1
6		2
7		3
8		4
9 or more		5

14. Describe your house/flat by marking as X in the appropriate square.

14.1 Number of bedrooms

More than 4		5
4		4
3		3
2		2
1		1

- 14.2 Number of lounges/ living rooms (including a T.V. room)

2		2
1		1
none		0

- 14.3 Number of dining rooms

1		1
none		0

- 14.4 Number of kitchens

1		1
none		0

- 14.5 Number of bathrooms

3		3
2		2
1		1
none		0

- 14.6 Number of garages

3		3
2		2
1		1
none		0

- 14.7 How many cars do your parents have?

1		1
2		2
3 or more		3

- 14.8 What kind of vehicles do your parents have?

Car		1
Caravan		2
Bakkie/truck		3

- 14.9 Number of radios at home?

2 or more		2
1		1
none		0

- 14.10 Types of T.V. sets at home?

Coloured set		2
Black & White set		1
none		0

- 14.11 Have you got a video set at home?

Yes		1
No		0

- 14.12 What kind of vehicle do you possess?

Motorbike		2
Bicycle		1
none		0

- 14.13 How much pocket money do your parents give you every month?

R0 - R5	1
R5 - R10	2
R10 - R20	3
More than R20	4

- 14.14 In what income group does your family fall?

R1 000 - R5 000 p/a	1
R5 000 - R10 000 p/a	2
R10 000 - R15 000 p/a	3
More than R15 000 p/a	4

15. Do your parents live together?

Yes, my parents live together	1
No, they are divorced	2
No, my father is dead	3
No, my mother is dead	4
No, both my parents are dead	5

16. For how long have you been without a father at home?

Less than 2 years	1
3 - 4 years	2
5 - 6 years	3
7 - 8 years	4
9 - 10 years	5
11 - 12 years	6
13 years and more	7

17. How old were you when your parents were divorced/your father died/your mother died?

less than 2 yrs	1
3 - 4 years	2
5 - 6 years	3
7 - 8 years	4
9 - 10 years	5
11 - 12 years	6
13 + years	7

17. How old were you when your parents were divorced/your father died/your mother died?

17.1 Parents divorced

Less than 2 yrs	1
3 - 4 years	2
5 - 6 years	3
7 - 8 years	4
9 - 10 years	5
11 - 12 years	6
13+ years	7

17.2 Father deceased

Less than 2 yrs	1
3 - 4 years	2
5 - 6 years	3
7 - 8 years	4
9 - 10 years	5
11 - 12 years	6
13 + years	7

18. In the case of your parents being divorced or if one or both have died, were they replaced by anybody else?

Yes, I have got a stepfather	1
Yes, I have got a stepmother	2
Yes, I live with my guardians	3
No, I don't have a stepfather	4
No, I don't have a stepmother	5
No, I don't have guardians	6

19. How much time does your father spend at home?

Less than 6 hours per week	1
0 - 2 hours per week	2
More than 2 hours per day	3

20. How much time does your father spend with you to communicate (talk, play, work together, discussing matters, chat, etc)?

never		1
less than 30 min per day		2
30 min - 1 hour per day		3
more than 1 hour per day		4

21. How much time does your mother spend with you to communicate (talk, play, work together, discussing matters, chat, etc)?

never		1
less than 30 min per day		2
30 min - 1 hour per day		3
more than 1 hour		4

22. How old is your father?

31 - 35 years		1
36 - 40 years		2
41 - 45 years		3
46 - 50 years		4
51 - 60 years		5
60 + years		6

23. How old is your mother?

31 - 35 years		1
36 - 40 years		2
41 - 45 years		3
46 - 50 years		4
51 - 60 years		5
60+ years		6

VERDERE VRAELYTE

Voorbeelde van die volgende twee vraelyste wat gebruik is, word nie as bylaes ingesluit nie:

- * PHSF-verhoudingevraelys; RGN, 859PV.
- * IPAT-selfondersoekvraelys; RGN, 617/2PP

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the influence of fear, adjustment and relationships on scholastic achievement of clinic school pupils.

Two methods of enquiry were used. An outline of former research on the role of fear, adjustment and relationships was made by means of a study of the available relevant literature. This was followed by the empirical method to test the validity of specific hypotheses.

In view of the fact that placement in a clinic school could be a traumatic experience, the clinic school as such was studied. Reasons for referral, school organisation and the admittance and discharge of pupils were examined. Finally some advantages and disadvantages of clinic school placement were discussed.

The literature was unanimous about the role of fear, adjustment and relationships as possible causes for poor school achievement. It was also evident that socio-economical factors can play a significant role in determining fear and adjustment in pupils as well as influencing their relationships.

In order to determine whether there is a relationship between fear, adjustment, the relationships and school achievement of clinic school pupils a number of hypotheses were formulated and tested. The empirical investigation was carried out at a senior secondary clinic school.

The test battery consisted of the P.H.S.F Relationship Questionnaire, the Ipat Self Evaluation Questionnaire, the Bell adjustment inventory, a socio-economic status questionnaire as well as some personal documents and files relating to the pupils.

Scholastic achievement, the dependant variable, was operationalised to the average percentage which was achieved by the pupil at the end of the previous school year.

Via factor-analysis by using the computer programme BMDP4M, the number of variables was reduced to ten. By means of multiple regression analysis the contribution of each of fear, adjustment and relationships to the variance in scholastic achievement was determined.

The resultant findings revealed that according to the study which was made of the available literature, a relationship between fear, adjustment, relationships and school achievement does exist. This relationship, however, could not be determined by means of the experimental research done for this study as no significant proportion of the variance in scholastic achievement was accounted for by fear. However, adjustment and relationships did explain a small proportion of the variance in scholastic achievement which can be considered as meaningful in educational terms.

It can be concluded that fear, adjustment and relationships of clinic school pupils are all complex matters which cannot be easily assessed, empirically.

The study is concluded by the inclusion of a few recommendations as well as a number of topics for further research.