

DIE BESTUUR VAN LEERLINGSTRES DEUR SKOOLHOOFDE IN
SEKONDÊRE SKOLE IN DIE NOORD-KAAP

Petrus Vermaak, H.O.D., B. Ed.

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

Studieleier: Prof. I.J. Oosthuizen

Potchefstroom

1996

DANKBETUIGINGS

By die voltooiing van hierdie studie loof en dank ek my God en Vader vir sy genade. SOLI DEO GLORIA.

Hiermee wens ek my opregte dank en waardering uit te spreek teenoor die volgende persone en instansies:

- * my moeder, Maria, vir haar aanmoediging;

- * my vrou, Mariaan en ons twee kinders vir al hul geduld en opoffering;

- * Callie van Rensburg, kollega, wat altyd bereid was om behulpsaam te wees;

- * prof. I.J. Oosthuizen, my studieleier, vir sy deeglike, entoesiastiese en motiverende leiding;

- * mnr. P. Engelbrecht by die Statistiese Konsultasiediens aan die PU vir CHO vir sy bystand en wenke ten opsigte van die verwerking en interpretasie van statistiese data;

- * prof. M.C.A. Seyffertt vir die taalversorging;

- * Noord-Kaapse Onderwysdepartement vir die toestemming om die empiriese ondersoek by skole in die Noord-Kaap te loods.

SUMMARY

THE PRINCIPAL'S TASK OF MANAGING PUPILS SUFFERING FROM STRESS

Pupils experience a great deal of stress in our modern society. The level of stress among our high school pupils is alarming. The principal, as the chief executive of the school, has an obligation to manage stress in schools.

Without the guidance of someone with the necessary training, pupils tend to resort to defense mechanisms which is a negative way of handling stress. The principal who has acquired knowledge of stress management skills, will be able to guide such pupils in overcoming stress. Thus managing stress and not allowing stress to manage them.

In this study, five defense mechanisms and its symptoms have been discussed briefly as a negative means of handling stress. On the other hand, ten stress management skills have been discussed more extensively.

An empirical research has been conducted. The aim was to determine the level of stress currently experienced by high school pupils. Secondly, the aim was to determine how principals relate to pupils who experience stress and the methods they use to help such pupils.

The empirical research pointed out some problem areas:

- * The vast majority of principals are not qualified to relate to or guide such pupils in overcoming stress.

- * The majority of schools are situated in the country with low enrollment figures such as between 201-300 pupils.

- * Due to the above mentioned figures, such schools do not qualify for the post of a guidance teacher.

Certain conclusions and recommendations have been made with regard to the management of stress in secondary schools.

INHOUDSOPGAWE

Summery	i
Lys van tabelle	x
HOOFSTUK 1: DIE OMSKRYWING VAN STRES EN DIE NOODSAAKLIKHEID VAN 'N STRESHANTERINGSPROGRAM	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	1
1.3 Doel met die navorsing	4
1.4 Metode van navorsing	4
1.4.1 Literatuurstudie	5
1.4.2 Empiriese ondersoek	5
1.5 Hoofstukindeling	6
1.6 Ordening van hoofstukke	6
1.7 Samevatting	8
HOOFSTUK 2: DIE AARD EN OMVANG VAN LEERLINGSTRES	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Begripsverklaring	10
2.3 Stadia van stres	11
2.3.1 Alarmstadium	12
2.3.2 Die weerstandstadium	13
2.3.3 Uitputting	14
2.4 Die oorsake van leerlingstres	15
2.4.1 Stressors buite skoolverband	15
2.4.1.1 Dood van ouer	15

2.4.1.2	Egskeiding	16
2.4.1.3	Hospitalisasie en langdurige siekte	16
2.4.1.4	Ander oorsake	17
2.4.2	Stressors binne skoolverband	17
2.4.2.1	Die onderwyser	17
2.4.2.2	Skoolvakke	18
2.4.2.3	Eksamens en toetse	19
2.4.2.4	Ander oorsake	20
2.5	Die omvang van leerlingstres	20
2.6	Die gevolge van leerlingstres	20
2.6.1	Die fisieke gevolge	21
2.6.1.1	Kortasem en hartkloppings	24
2.6.1.2	Stres en hartverwante siektes	24
2.6.1.3	Stres en kanker	25
2.6.2	Die emosionele gevolge	26
2.6.2.1	Neuroses	27
(i)	Angs	28
(ii)	Histerie	31
(iii)	Fobies	32
(iv)	Depressie	33
2.7	Samevatting	35
3.	HOOFSTUK 3: DIE HANTERING VAN LEERLINGSTRES	36
3.1	Inleiding	36
3.2	Verdedigingsmeganismes as 'n negatiewe vorm van stres hantering	37
3.2.1	Ontkenning as verdedigingsmeganisme	38
3.2.2	Repressie as verdedigingsmeganisme	38

3.2.3	Rasionalisering as verdedigingsmeganisme	39
3.2.4	Reaksievorming as verdedigingsmeganisme	40
3.2.5	Regressie as verdedigingsmeganisme	41
3.3	Streshanteringstegnieke as positiewe vorm van streshantering	42
3.3.1	Besluitneming as streshanteringstegniek	42
3.3.1.1	Stappe in die besluitnemingsproses	44
3.3.2	Luister as streshanteringstegniek	47
3.3.3	"Lees" die leerling as stres - hanteringstegniek	49
3.3.3.1	Woede	50
3.3.3.2	Die leerling onttrek homself	53
3.3.4	Kommunikasie as streshanteringstegniek	55
3.3.4.1	Elemente van die kommunikasieproses	56
3.3.4.2	Die doel van effektiewe kommunikasie	57
3.3.4.3	Kommunikasiewyses	58
3.3.4.4	Vereistes vir effektiewe kommunikasie	58
3.3.4.5	Nieverbale kommunikasie	59
3.3.5	Verhouding as streshanteringstegniek	60
3.3.5.1	Beginsels in die stig van goeie verhoudinge	61
	(i) Neem die leerling in ag	62
	(ii) Die skoolhoof se eie waarneming van die leerling	62
	(iii) Hartlikheid en belangstelling	63
	(iv) Lojaliteit en vertroue	64
3.3.5.2	Eienskappe van gesonde verhoudinge	65
	(i) Uniekheid	65

(ii)	Objektief versus subjektief	66
(iii)	Kognitief versus konatief	67
(iv)	Verantwoordelikheid versus aanspreeklikheid	67
(v)	Spontaneïteit	68
(vi)	Aanvaarding en versorging	68
(vii)	Ondersteuning	69
3.3.6	Selfbeeld as streshanteringstegniek	69
3.3.6.1	Dimensies van die selfbeeld	70
(i)	Selfinsig teenoor selfbedrog	70
(ii)	Realistiese teenoor onrealistiese selfideaal	71
(iii)	Selfidentiteit teenoor selfvervreemding	71
(iv)	Selfagting teenoor selfminagting	72
3.3.6.2	Stabiliteit	72
3.3.6.3	Selfagting	73
3.3.6.4	Behoeftes aan outonomieit	73
3.3.6.5	Behoeftes aan goedkeuring en aanvaarding	74
3.3.6.6	Behoeftes aan prestasie	75
3.3.7	Probleemoplossing as streshanteringstegniek	76
3.3.7.1	Denkwyses by die oplossing van probleme	76
(i)	Herrangskikking en herformulering	76
(ii)	Algoritmiese benadering	76
(iii)	Heuristiese benadering	77
(iv)	Kreatiewe denke	77
3.3.7.2	Stappe in probleemoplossing	77
(i)	Ontdek en omskryf die probleem	77

(ii)	Stig 'n verhouding met die leerling	78
(iii)	Stel van doelwitte en die strukturele beslag	79
(iv)	Evaluering en beëindiging van hulpverlening	80
3.3.8	Lewensingesteldheid as streshanterings- tegniek	81
3.3.8.1	Selfkommunikasie	81
3.3.8.2	Ontwikkeling van 'n effektiewe ondersteuningsnetwerk	82
3.3.8.3	Stappe wat lei tot 'n positiewe lewensstyl	83
(i)	Liggaamlike oefening	83
(ii)	Vermy uitstel van take	84
(iii)	Doen een ding op 'n slag	84
(iv)	Vooruitbeplanning	84
(v)	Vermy negatiewe kritiek	85
(vi)	Strelende musiek	85
3.3.9	Ontspanning as streshanteringstegniek	85
3.3.9.1	Voordele verbonde aan ontspanning	86
3.3.9.2	Ontspanningsmetodes	87
(i)	Ontspanning en asemhaling	87
(ii)	Meditasie	87
(iii)	Barokmusiek	90
(iv)	Visualisering	90
(v)	Oefening	90

3.3.10	Tydbestuur as streshanteringstegniek	91
3.3.10.1	Tydverkwisters	92
(i)	Eksterne verkwisters	92
(ii)	Interne verkwisters	94
3.3.10.2	Tydbestuurstegnieke	96
3.3.10.3	Voordele van doeltreffende tydbestuur	98
3.4	Die skoolhoof as bestuurder	
	van leerlingstres	99
3.4.1	Begripsverklaring	100
3.4.2	Die bestuursopgaaf	101
3.5	Samevatting	104
4.	HOOFSTUK 4: EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE HANTERING VAN LEERLINGSTRES DEUR SKOOLHOOFDE IN SEKONDÊRE SKOLE IN DIE NOORD-KAAP	105
4.1	Inleiding	105
4.2	Navorsingsplan	105
4.2.1	Die vraelys as meetinstrument	105
4.2.2	Konstruksie van die vraelys	108
4.3	Interpretasie van gegewens	113
5.	HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS AANBEVELINGS	154
5.1	Samevatting	154
5.2	Bevindings	156
5.2.1	Bevindings op grond van die literatuurstudie	156
5.2.2	Bevindings op grond van die empiriese ondersoek	157

5.3	Gevolgtrekking	161
5.4	Aanbevelings	161
5.4.1	Aanbevelings wat voortspruit uit die navorsing	161
5.4.2	Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing	163
5.5	Slotopmerking	164
BIBLIOGRAFIE		165
BYLAE A: Vraelys		176
BYLAE B: Brief aan LUR Noord-Kaapse Onderwysdepartement		185
BYLAE C: Toestemmingsbrief van die LUR		186

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1	112
Tabel 4.2	114
Tabel 4.3	116
Tabel 4.4	118
Tabel 4.5	123
Tabel 4.6	127
Tabel 4.7	133
Tabel 4.8	139
Tabel 4.9	143
Tabel 4.10	147
Tabel 4.11	150
Tabel 4.12	152

DIE OMSKRYWING VAN STRES EN DIE NOODSAAKLIKHEID VAN 'N
STRESHANTERINGSPROGRAM

1.1 INLEIDING

Daar word dikwels hoë eise aan die leerling gestel deur sy ouers asook deur die skool. Eise wat die leerling nie kan hanteer nie, gee aanleiding tot stres.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die twintigste eeu kan met reg die eeu van stres genoem word (Charlesworth & Nathan, 1988:21). Stres word veroorsaak deur verskeie faktore soos tyddruk wat verband hou met werkslading. Baie tyd gaan verlore as gevolg van onderbrekings, die fragmentasie van werk en die dringendheid van baie van die take (Kirsta, 1986:71).

Onsekerheid is 'n tweede faktor wat stres veroorsaak en ontstaan as gevolg van die aard van die persoon se werk (Trauer, 1990: 40).

Verandering is 'n verdere faktor wat tot stres lei. Die mens is van nature bang vir verandering en bied dus weerstand daarteen (Claxton, 1989:136).

Die vraag ontstaan onwillekeurig of stres slegs beperk is tot die hedendaagse geslag. Stres is so oud soos die mensdom self. Norfolk (1977:11) is van mening dat elke era se mense sy eie besondere stres beleef. Die probleem is egter dat nie alle mense nog geleer het om die stres van die tyd te hanteer nie.

Badenhorst (1986:26) konstateer dat stres begrippe insluit soos spanning, vrese, depressie, frustasie, verleentheid en bedreigtheid. Die woord stres dui op 'n persoonlike gevoel of gewaarwording wat nie vir alle mense dieselfde betekenis inhou nie (Norfolk, 1977:4). Faktore wat by een persoon lei tot stres, kan vir 'n ander lei tot motivering (Capel & Gurnsey, 1987:218).

Stres kan omskryf word as die akkumulاسie van spanningsvolle gebeure (Jordaan & Jordaan, 1989:612). Stres word ook omskryf as faktore wat eise aan die mens stel wat daartoe lei dat die mens fisieke en emosionele aanpassings moet maak (Burns, 1988:2) Roos & Möller (1988:11) definieer stres as synde die mense se verstandelike, emosionele, fisieke en gedragsresponse op gebeurtenisse wat angs veroorsaak.

'n Skool is ook nie immuun teen stres nie; trouens, die skool word deur sommige skrywers beskou as van die mees stresvolle omgewing in die samelewing (Humphrey & Humphrey, 1985:66). Skoolklimaat is 'n belangrike faktor wat stres kan meebring of bekamp. Een van die faktore wat determinierend is van 'n positiewe skoolklimaat is die normalisering van die stresvlak in die skool (i.c. die leerlinge). Om 'n positiewe skoolklimaat te

stig, is die bestuurstyl van die skoolhoof 'n bepalende faktor (Hoy & Miskel, 1982:193).

Charlesworth en Nathan (1986:23) is van mening dat daar verskeie stressors in die leerling se skoollewe is wat daaglik ophoop, byvoorbeeld die onderwyser se gesindheid teenoor die leerling, tuiswerk en verhoudinge. By 'n gebrek aan kennis om sy stresvlak te normaliseer, ontstaan die vraag wat gedoen kan word om stres te hanteer. Die voorkeurtoestand is om stressors op te hef en/of uit te skakel. Een van die vereistes om die stressors te kan ophef of uit te skakel, is die akkurate identifisering van stressors. Die noodwendige alternatief is om stressors doeltreffend te hanteer (Burns, 1988:75).

Die skoolhoof behoort die hantering van leerlingstres as 'n hoë prioriteit te ag. Dit impliseer dat die bekamping van leerlingstres as doelwit nagestreef moet word (Pienaar, 1991:41).

Die hoof behoort in oorlegpleging met die personeel 'n weldeurdragte stresshanteringsprogram vir identifisering en hantering van stres by die skool op te stel (Theron & Bothma, 1988:36).

Die hantering van leerlingstres is daarop gerig om die leerling se lewenstyl te verander. Dit beteken dat die stresvolle toestand moet verander na 'n stresvrye toestand. Die leerling moet aktief aan hierdie stresshanteringsprogram deelneem ten einde stressors as 'n uitdaging te beskou en dit geniet om dit

te bowe te kom. Dit kan tot gevolg hê dat die veg-of-vlug-reaksie verander na 'n bly-en-geniet-reaksie (Pienaar, 1991:10).

Uit die voorafgaande blyk die probleem van hierdie navorsing te wentel rondom die volgende drie vrae:

1.2.1 Wat is die aard en omvang van leerlingstres?

1.2.2 Hoe word stres tans hanteer in die sekondêre skool?

1.2.3 In welke mate is personeel beregerus om stres doeltreffend te hanteer?

1.3. DOEL MET DIE NAVORSING

In hierdie navorsing word die volgende doelstellings nagestreef:

1.3.1 om te bepaal wat die aard en omvang van stres (i.c. leerlingstres) is;

1.3.2 om te bepaal hoe stres tans in sekondêre skole hanteer word, en

1.3.3 om enkele riglyne op te stel vir die skoolhoof om leerlingstres op skool mee te hanteer.

1.4. METODE VAN NAVORSING

1.4.1 LITERATUURSTUDIE

Met die literatuurstudie is die aard en omvang asook die gevolge van stres by leerlinge nagevors (vgl. 1.1). Daar is van primêre en sekondêre bronne gebruik gemaak. Gegewens wat versamel is, is oorweeg en geëvalueer sodat daar tot sekere gevolgtrekkings gekom kon word. 'n Dialogsoektog is onderneem met die volgende trefwoorde: stres, stress, stremming, spanning, druk, depressie, risk factors, suicide attempts, coping, hazardous failure rate, tension, role conflict, role ambiguity.

1.4.2 EMPIRIESE ONDERSOEK

1.4.2.1 VRAELYS

Op grond van die literatuurstudie is 'n posvraelys ontwikkel. Die doel met die vraelys is om te bepaal hoe stres tans in sekondêre skole bestuur word (vgl. 1.2) en ook om te bepaal in watter mate skoolhoofde toegerus is om stres doeltreffend te hanteer (vgl. 1.3.)

1.4.2.2 POPULASIE

Die studiepopulasie bestaan uit die skoolhoofde van staatsondersteunde hoërskole (N=43) in die Noord-Kaap. Elke skoolhoof uit die verkose skole het 'n vraelys ontvang. Hierdie skoolhoofde het die studiepopulasie gevorm. Slegs skoolhoofde van staatsondersteunde skole het die vraelyste voltooi.

1.4.2.3 STATISTIESE TEGNIEK

'n Toepaslike statistiese tegniek is gekies in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO.

Daar is besluit op 'n tweerigtingfrekwensie sodat sekere van die data met mekaar vergelyk kon word. Verder is daar 'n t-toets gedoen met die doel om statisties betekenisvolle afleidings uit die response te kon maak.

1.5 HOOFSTUKINDELING

HOOFSTUK 1: Oriëntering, probleemstelling en program van navorsing

- 2: Die aard en omvang van leerlingstres.
- 3: Hantering van leerlingstres.
- 4: Empiriese ondersoek, vraagskedule en interpretasie van gegewens.
- 5: Afleidings, gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.6 ORDENING VAN HOOFSTUKKE

Hoofstuk 1 dien as 'n inleidende hoofstuk waarin daar ten eerste aangetoon word die noodsaaklikheid van kennis ten opsigte van stres. Meer spesifiek word die noodsaaklikheid van die hantering van stres onder hoërskoolleerlinge aangespreek.

In hoofstuk 2 word kortliks verwys na die stadia van stres. Dit is noodsaaklik dat skoolhoofde sal beseft dat stres 'n verloop het. Verder is die oorsake van stres binne en buite skoolverband aangetoon. Laastens is die gevolge van stres op die fisiese en emosionele vlak bespreek.

Hoofstuk 3 toon aan dat stres tans op twee maniere hanteer word. Eerstens word die negatiewe manier van stres hantering bespreek, naamlik verdedigingsmeganismes. Tweedens word die positiewe manier van stres hantering bespreek, naamlik stres hanterings tegnieke.

Die laaste deel van hierdie hoofstuk is gewy aan die skoolhoof as bestuurder van leerlingstres. Die klem word geplaas op die skoolhoof se verantwoordelikheid as hoof uitvoerende amptenaar. Hierdie verantwoordelikheid rig 'n appél tot die hoof om hom self te bekwaam sodat hy leerlinge wat stres ervaar sinvol kan help. Dit beteken dat hy 'n stres hanteringsprogram sal moet implementeer.

Hoofstuk 4 maak die empiriese ondersoek uit. Die verwerking van die gegewens, soos dit in die response op die vraelyste gevind is, word ook in hierdie hoofstuk vervat. Die response word in die tabelle saam met die interpretasie daarvan gevind. Die gegewens is geïnterpreteer met behulp van inligting wat verkry is nadat die response statisties verwerk is.

Hoofstuk 5 dien as die slothoofstuk. Hierin word 'n beknopte samevatting van die voorafgaande besinning aangebied. Ten

slotte volg enkele bevindings en aanbevelings.

1.7 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is die begrip stres vanuit die literatuur omskryf. Daar is aangetoon dat stres deur verskeie faktore veroorsaak word. Verder is aangetoon dat hierdie faktore fisieke en emosionele gevolge het.

'n Duidelike begrip van die aard en omvang van stres is dus noodsaaklik ten einde stres as stres te identifiseer. Dan eers kan daar sprake wees van die implementering van die verskillende streshanteringstegnieke.

DIE AARD EN OMVANG VAN LEERLINGSTRES

2.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk is melding gemaak van enkele faktore wat aanleiding gee tot stres. Verder is die begrip stres vanuit die literatuur omskryf. Die teenwoordigheid van stres by leerlinge maak dit noodsaaklik dat skoolhoofde 'n stresshanteringsprogram as hoë prioriteit moet beskou.

In hierdie hoofstuk sal onder andere gekyk word na die onderskeie stadia van stres, asook na die fisieke en emosionele gevolge daarvan.

Leerlinge ervaar vandag ongeëwenaarde stres en het individuele aandag nodig (Light en Martin, 1989:9). Die gevolge van hierdie ervarings lei dikwels tot gedragsprobleme en is steurend in die klaskamer en frustrerend vir die oningeligte onderwyser (Smit, 1989:294).

Badenhorst (1986:26) wys daarop dat leerlinge tydens stresvolle ervarings bedreig voel. Daarom is dit juis nodig dat die versteurde balans herstel word. Light en Martin (1989:10) sê dat hierdie leerlinge gehelp moet word om gebeure in perspektief te sien, deur middel van aanvaarding, empatie en gerusstellende gesprekke ten opsigte van hul ervarings. Dit is dus noodsaaklik

dat die skoolhoof 'n gesonde verhouding met die leerling stig ten einde hul vertrou te wen.

Stres word onder andere veroorsaak deur enige faktore wat aan die leerling die eis stel om homself emosioneel of fisiek heraan te pas (Burns, 1988:2). 'n Ervaring wat vir een leerling traumaties is, is nie noodwendig vir 'n ander leerling dieselfde nie. Capel en Gurnsey (1987:218) toon aan dat 'n situasie wat vir een leerling stresvol is, vir 'n ander leerling kan lei tot motivering en sodoende sy selfbeeld bevorder.

Stres is aanvanklik 'n emosionele ervaring, aangesien die brein sodanige boodskappe ontvang en verwerk. Die fisieke en emosionele ervaring wat die leerling beleef, is verweef en kan dus tot gedragsafwykings lei, asook tot siektetoestande soos kopseer, diarree en hardlywigheid (Burns, 1988:2).

Van der Merwe (1991:34) sê in dié verband dat leerlinge se lewensingesteldheid gerig moet wees op die nastreef van bereikbare doelwitte wat sal lei tot motivering. Onrealistiese verwagtinge is een van daardie onvermydelike ewels wat nog altyd stres veroorsaak het. Ouers wat nie hul eie beperkinge en dié van hulle kinders wil aanvaar nie, is die bron van onrealistiese verwagtinge wat op sy beurt lei tot stres by die leerling (Venter,1992:25).

2.2 BEGRIPSVERKLARING

Stres kan omskryf word as die akkumulاسie van spanningsvolle

gebeure (Jordaan & Jordaan, 1989:612). Stres word ook omskryf as faktore wat eise aan die leerling stel wat daartoe lei dat hy fisieke en emosionele aanpassings moet maak (Burns, 1988:2).

Lefton (1985:501) en Atkinson et al(1983:438) omskryf stres as die inwerking van stressors op die leerling wat fisieke en emosionele eise aan hom stel wat nadelige gevolge het, en kan lei tot gedragsprobleme.

Motowildo (1986:618) omskryf stres as 'n steurende veranderlike met bepaalde oorsake wat lei tot gedragsprobleme. Dit ontstaan uit onaangename emosionele belewenisse, soos angs, vrees, irritasie, droefheid en depressie.

Uit bogenoemde definisies van stres is dit duidelik dat die belewenis van stres sy ontstaan het in die ervaring van negatiewe faktore wat stelselmatig groter fisieke en emosionele eise aan die leerling stel. Indien die leerling beheer oor die eise verloor, verkry dit beheer oor hom wat tot uiting kom in die vorm van gedragsprobleme. Hierdie gedragsvorme moet deur die skoolhoof geïdentifiseer word as stres sodat hy die nodige leiding aan die leerling kan bied.

2.3 Stadia van stres

Volgens die responsgebaseerde benadering word 'n verband aangedui tussen sekere fisiologiese prosesse wat repondeer op omgewingsgebeure (Louw & Edwards,1993:671). Hiervolgens word stres in drie fases verdeel.

2.3.1 Alarmstadium

Hierdie is 'n reaksie van die liggaam om hom voor te berei vir veg-of-vlug (Charlesworth & Nathan, 1988:25). Hipp (1985:18-19) omskryf die veg-of-vlug-reaksie as die normale funksionering van die mens wanneer hy bedreig word. Die leerling moet die besluit neem om die bedreiging te beveg, of om daarvoor te vlug. Besluitloosheid sal dus daartoe lei dat stres hom beheer, in plaas daarvan dat hy in beheer is.

Veranderinge vind in die liggaam plaas wat gepaard gaan met emosies wat ervaar word. Wanneer die persoon vrees ervaar, vind 'n verandering plaas in die bloedsirkulasie. Die bloedtoevoer na die ingewande word verhinder, en gelyktydig word die toevoer van bloed na die spiere van die romp van die liggaam en ledemate verhoog. Dit bring mee dat 'n persoon se vermoë tot beweging uitermate verhoog word, hetsy in watter verband ookal. Hierdie verhoogde vermoë word veroorsaak deur adrenaliën en epinephine wat direk in die bloedstroom afgeskei word (Louw, 1989:443). Epinephine stel weer bloedsuiker vry wat gevolglik meer energie beskikbaar stel aan die brein en spiere. Gevolglik klop die hart vinniger, die bloeddruk verhoog en die polsslag neem toe. Die pupille van die oë vergroot en die mond raak droog (Burns, 1988:3). 'n Voorbeeld van bogenoemde uiteensetting is wanneer 'n leerling in die klaskamer opdaag en hoor dat hy 'n ongeskeduleerde toets skryf. Situasies wat onverwags opduik, vereis fisieke en/of emosionele aanpassing. Mense reageer verskillend tydens só'n situasie en het weinig,

indien enige, beheer oor hul reaksies. Dit is dus 'n persoonlike gewaarwording (Cole & Walker, 1989:117). 'n Skrandere leerling wat daagliks uitstekende werk lewer, kan dalk die kluts kwytraak as hy die godsdiensoefening moet open met Skriflesing en gebed. Dit is om dieselfde rede dat leerlinge dikwels tydens 'n toets of eksamen ervaar dat hulle niks kan onthou nie (Charlesworth en Nathan 1988:25).

2.3.2 Die weerstandstadium

Die aanvanklike alarmstadium maak gewoonlik plek vir weerstand (Lefton,1985:502). Tydens hierdie fase vind herstel plaas van die aanvanklike emosionele uitbarsting en probeer die persoon om die situasie so goed moontlik te hanteer (Burns, 1988:3). Wanneer 'n situasie ontstaan wat ekstra eise stel, ontwikkel die liggaam besondere weerstand teenoor die betrokke stressor. Gevolglik lei hierdie toestand tot 'n gebrekkige reaksie teenoor ander stimuli wat ook teenwoordig is. Die persoon se poging om die situasie te hanteer, plaas groot stremming op die liggaamlike en psigologiese hulpbronne. Die liggaam werk hard om die simptome van stres te verminder of uit te wis. Aangesien die liggaam so baie energie verbruik tydens hierdie aktiwiteit, word dit kwesbaar vir siektetoestande (Charlesworth & Nathan,1988:25). Wanneer 'n leerling baie stres ervaar, ontwikkel hy makliker verkoues of ander siektetoestande, aangesien die liggaam se weerstandsvlak verlaag is (Burns,1988:3). Die skoolhoof wat nie die simptome van stres by die leerling kan lees nie, sal die leerling dus ook nie kan help om stres te hanteer nie. Die volgende simptome is normaalweg

teenwoordig: swak eetlus, slaaploosheid, kopseer en 'n hormonale wanbalans (Lefton,1985:50 2).

2.3.3 Uitputting

dat 'n persoon die vermoë verloor om stressors te hanteer, tree die derde stadium in, naamlik uitputting (Burns, 1988:3). Tydens hierdie fase is die persoon se vermoë om aan te pas afgebreek. Die simptome wat tydens die eerste fase na vore kom, tree nou weer te voorskyn, maar word nou permanent van aard (Charlesworth en Nathan, 1988:26). Gevolglik word die liggaam se vermoë om weerstand te bied, vernietig.

Die leerling kan as gevolg van blootstelling 'n verskeidenheid gedrags- en fisieke simptome openbaar. Die intensiteit van hierdie simptome word volgens Burns (1988:3) deur drie faktore bepaal. Dit is eerstens die leerling se kwesbaarheid; tweedens die tipe stressors wat die bepaalde reaksie tot gevolg het, en derdens die leerling se eie waarneming van sy interne en eksterne omgewing. Die leerling wat onkundig is aangaande sy situasie, sal in gebreke bly om enige besluit te neem om die stressors te bekamp. Weens die voortdurende ervaring van stres word die liggaam se weerstand geleidelik afgetakel, en ontwikkel hy makliker verkoues of ander siektetoestande juis omdat die liggaam se weerstandsvlak verlaag is (Burns,1988:3). Gevolglik raak die liggaam meer vatbaar vir siektes. Dit is logies dat die dele van die liggaam waar die minste weerstand gebied word, eerste aangeval sal word. Wanneer aanvalle langdurig van aard

is, intens, gereeld en oormatig, sal die liggaam skade opdoen (Burns, 1988:4).

2.4 DIE OORSAKE VAN LEERLINGSTRES

Kinders word onderwerp aan talle uitdagings en eise wat tuis en in die skool aan hulle gestel word. Dit lei daartoe dat hulle voor baie probleme te staan kom. Hierdie probleme kan 'n remmende uitwerking op die leerling hê wat tot stres kan lei (Du Plooy,1991:18).

Enkele oorsake van stres by die leerling binne en buite skoolverband sal bespreek word.

2.4.1 Stressors buite skoolverband

2.4.1.1 Dood van ouer

Navorsers soos Chandler (1985:24-25) en Light en Martin (1989:9) is van mening dat leerlinge die meeste stres ervaar by die dood van 'n ouer of 'n geliefde. So 'n traumatiese gebeurtenis kan daartoe lei dat die leerling emosioneel geïsoleer voel en gevolglik anders optree as normaalweg. Saunders en Remsberg (1987:15-16) is van mening dat hierdie leerling akademies swakker begin presteer, depressief raak en mettertyd 'n swak selfbeeld ontwikkel. Hulle openbaar 'n onvermoë om hierdie stresvolle situasie die hoof te bied.

Kurten (1989:16) toon aan dat onttrekking en traak-my-nie-agtigheid van die bekendste manifestasies is. Die rede wat hiervoor aangevoer word, is die feit dat die dood vir die meeste leerlinge 'n abstrakte begrip is en hulle dit moeilik verstaan. Gevolglik kan dit tot stres lei.

2.4.1.2 Egskeiding

In die RSA is duisende kinders die slagoffers van ongelukkige huwelike wat in die skeihof eindig (Du Plooy,1991:19). Egskeiding hou vir die leerling die gevaar in dat hy verantwoordelikhede en pligte moet aanvaar waarvoor hy nog nie gereed is nie.

Die leerling word emosioneel ontwig deur hierdie gesinskonflik en hy raak aggressief, asosiaal en verward (Chandler,1985:25). Enkele nagevolgte van egskeiding word deur Du Plooy (1991:20) aangetoon, naamlik die kind moet dikwels tussen sy ouers kies, een van die ouers verhuis, finansiële probleme en die verlange om sy ouers weer verenig te sien.

2.4.1.3 Hospitalisasie en langdurige siekte

Chandler (1985:25-26) en Humphrey en Humphrey (1985:65) toon aan dat daar 'n verband is tussen hospitalisasie en langdurige siekte en stres. Die onsekerheid van hospitalisasie kan vir die leerling 'n angswekkende ervaring wees. Dit kan lei tot die ervaring van verwerping omdat hy uit sy geborge ruimte verwyder is en nie meer die liefde en sekuriteit soos by die huis ervaar

nie (Petrie, 1990:147-148 en Chandler,1985:90).

2.4.1.4 Ander oorsake ,

Enkele ander oorsake van stres buite skoolverband is die volgende: ouers in 'n lae inkomstegroep, rampe, godsdiens, verwerping, die enkelouer, onsekerheid, ouer-kindverhouding, jaloesie, mededinging en geweld op televisie (Du Plooy, 1991:26 en Kurten , 1989:15-18).

2.4.2 Stressors binne skoolverband

Daar is aansienlik baie omstandighede in die skool wat daartoe aanleiding kan gee dat leerlinge stres ervaar. Sodanige omstandighede kan in die klaskamersituasie en op die speelterrein voorkom (Du Plooy,1991:26). Wat van belang is, is of hierdie situasies wel stresvol is, en indien wel, deur wie kan die leerling gehelp word en op watter wyse?

2.4.2.1 Die onderwyser

Botha (1990:81-84) en Joubert en De Vries (1990:11) wys daarop dat onderlinge verskille tussen onderwyser en leerling tot wrywing kan lei wat weer tot stres by die leerling kan lei. Die onderwyser wat dubbelsinnige opdragte gee veroorsaak onsekerheid en verwarring by die leerling (Eskridge & Coker, 1985:388; Marais,1988:33).

Die onderwyser se optrede, gevoelens en gesindheid teenoor 'n leerling kan negatiewe gevolge hê wat tot stres kan lei (Du Plooy,1991:28).

In die klassituasie kan die onderwyser vanuit sy gesagsposisie die leerling se selfbeeld negatief beïnvloed, sodat hy die bespotting van die klas word (Youngs et al., 1990:338). Dit gebeur dan ook dat die swak presteerder soms geïgnoreer word. Dit kan aanleiding gee tot swak onderlinge verhoudinge en kommunikasie wat stres veroorsaak (Kurten,1989:24).

Wanneer die onderwyser met die nodige verantwoordelikheid optree, konsekwent dissipline uitoefen en sy akademiese verwagtinge duidelik aan die leerlinge stel, verminder hy frustrasie en stres by die leerling (Chandler,1985:185-186). Naas die ouerhuis is die onderwyser een van die belangrikste persone wat sy gesindhede op die kind oordra. Joubert & De Vries (1990:9) is van mening dat leerlinge fyn waarnemers is en dat die onderwyser 'n positiewe rol aan die leerling moet voorhou. Leerlinge moet eerder aangeprys word vir werk wat gedoen is, eerder as om kritiek te lewer oor werk wat nie gedoen is nie (Chandler,1985:93-94). Voortdurende kritiek kan lei tot 'n negatiewe selfbeeld en dat die leerling homself as 'n mislukking beskou.

2.4.2.2 Skoolvakke

Dit is nie moontlik om een enkele vak of vakke uit te sonder as die oorsaak van stres nie. Capel & Gurnsey (1987:218) toon aan

dat 'n situasie wat vir een leerling stresvol is, vir 'n ander leerling kan lei tot motivering. Faktore wat in ag geneem moet word, is die onderwysers, huislike omstandighede, die begaafdheid van die kind en persoonlike probleme (Du Plooy,1991:30).

Humphrey en Humphrey (1985:72) en Du Plooy (1985:57) sonder Wiskunde uit as die groot sondebok. Leerlinge wat nie wiskundige formules en probleme begryp nie, vind die vak stresvol. Weens sy onbekwaamheid om probleme op te los, ervaar die leerling 'n gevoel van frustrasie.

2.4.2.3 Eksamens en toetse

Saunders en Remsberg (1987:80-81) is van mening dat slegs die vooruitsig van 'n toets of eksamen stres by die leerling kan veroorsaak. Verder veroorsaak dit ook 'n atmosfeer van kompetisie tussen leerlinge wat emosionele druk tot gevolg het (Monteith et al., 1988:238). Die onvermoë om akademiese druk te hanteer, kan tot stres lei.

Hierdie navorsers toon ook aan dat kommentaar en kritiek van die ouers op eksamen- en toetsuitslae stres by die leerling kan laat ontstaan. Indien die leerling weet dat hy nie aan sy ouers se verwagtinge kan voldoen nie, vererger dit die stresvolle situasie (Van der Merwe,1988:5).

2.4.2.4 Ander oorsake

Enkele ander oorsake kan genoem word, soos motivering, klaskamerfaktore, mislukkings, vriende en die skoolgebou en -terrein.

2.5 DIE OMVANG VAN LEERLINGSTRES

Navorsing wat deur Kurten (1989:100) gedoen is, toon aan dat stres by alle respondente voorkom. Dit is insiggewend om daarop te let dat die intensiteit van die oorsake verskil ahangende van die ouderdom, geslag en gesinsituasie van die respondente.

Du Plooy (1991:173) toon aan dat leerlinge met 'n lae IK meer stres ervaar en swakker presteer op skool. Interessant is die feit dat dogters meer stres ervaar as seuns, maar dat hulle beter presteer. Derdens het hy bevind dat die oudste kind in die huis minder stres ervaar as die jonger kind in die huis, en hy presteer beter.

2.6 DIE GEVOLGE VAN LEERLINGSTRES

Aangesien die grootste deel van hierdie hoofstuk rondom die fisieke en emosionele gevolge van stres wentel, sal hier slegs enkele ander gevolge genoem word.

- * Fisieke gevolge wat nie breedvoerig bespreek word nie, is slaaploosheid, massaverlies, veluitslag, asemhalingsprobleme, enuresis, spiertrekkings, hoofpyn,

om slegs enkeles te noem.

- * Emosionele gevolge wat nie breedvoerig bespreek word nie, is kners van tande, slaapstoornisse, gevoel van onveiligheid, frustrasie, hakkel en teruggetrokkenheid.
- * Psigo-sosiale gevolge: aggressie, besluiteloosheid en die gebruik van afhanklikheidsvormende middels.
- * Psigologiese gevolge: die onvermoë om te konsentreer, verwerping en gedragsmanifestasies.
- * Manifestasies in die skoolsituasie: oorbepanning, hiperdenke, wenmotief, behoefte aan erkenning, onvermoë om te ontspan, oorbetrokkenheid, tydsprobleme, behoefte aan persoonlike verhoudings en positiewe verwagtings.

Die meeste van bogemelde manifestasies word in hoofstuk 3 aangespreek waar gekyk word na die verskillende stresshanteringstegnieke.

2.6.1 Die fisieke gevolge

Die eise en uitdagings van die lewe kom van mense en gebeurde rondom ons (Charlesworth & Nathan, 1988:34). Juis daarom is die stig van gesonde verhoudinge so noodsaaklik. Fisieke stressors verwys na daardie uitdagings wat 'n verandering in die menslike

liggaam tot gevolg het (Plug et al.,1989:87). Die akkumulاسie van hierdie spanningsvolle uitdagings en eise lewer 'n groot bydrae tot sodanige veranderinge in die liggaam (Jordaan & Jordaan, 1988:612).

Dit is belangrik om daarop te let dat voortdurende veranderinge in die liggaam tot vervroegde verandering in die weefsel lei. Skade wat sodoende oor 'n lang periode opgedoen word, is onherstelbaar (Burns, 1988:4).

'n Emosionele ervaring het 'n fisiekē uitwerking. 'n Skielike skok kan 'n leerling laat bewe, laat flou word en selfs laat vomeer (Claxton, 1989:43). Onwillekeurige fisieke reaksies volg op die ervaring van emosionele stres, soos 'n veranderde gesigsuitdrukking, wyse van spraak, 'n vinnige hartklop, die bloeddruk verhoog en 'n eienaardige sensasie op die maag ontstaan (Burns, 1988:6).

Indien slegs die normale liggaamsfunksies aangetas is, kan die situasie verbeter deur die gebruik van medikasie. As die situasie sodanig verander dat die onderliggende spanning verdwyn, is medikasie onnodig. Kirsta (1986:32) wys daarop, dat wanneer sodanige spanning lank voortduur, fisieke verandering intree en die organe ter sprake, aantas. Hierdie spanningstoestand verander dan in 'n siekte van die betrokke orgaan wat nie genees kan word sonder dat dit 'n letsel laat nie. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer 'n leerling voortdurend aan spanning onderwerp word en die bloeddruk gevolglik styg. Veranderinge sal in die bloedvate en ander organe intree wat tot

permanente hoë bloeddruk kan lei (Pienaar, 1991:48).

Opeenvolgende spanningsvolle gebeure asook chroniese spanning veroorsaak psigosomatiese of psigofisiologiese siektes soos maagsere, hartmoeilikheid en asma (Burns, 1988:1). Om hierdie spanningsvolle gebeure te kan hanteer, is dit noodsaaklik dat die leerling kontak het met ander mense wat hom kan ondersteun en sy gevoelens en vrese sal verstaan (Raschke,1988:12 en Hayward,1994:96).

Wanneer die brein die liggaam daarop attent maak dat hy hom gereed moet maak om oormatige eise te hanteer, vind die volgende fisieke veranderinge plaas:

- adrenalien word in die bloedstroom afgeskei;
- 'n verhoogde hoeveelheid bloedsuiker word in die bloedstroom afgeskei;
- die hartklop verhoog en die bloeddruk styg;
- die asemhaling versnel;
- die spiere span saam en is gereed vir aksie;
- die leerling sal begin sweet.

Indien die leerling nie 'n manier vind om hierdie oortollige energie te kanaliseer nie, sal hy self daaronder ly deurdat sommige van die volgende fisieke simptome van stres na vore kan tree (Markham, 1989:6).

2.6.1.1 Kortasem en hartkloppings

Asemhaling is die mens se lewensritme. Wanneer die leerling die manier waarop hy asemhaal, verander, wysig hy ook die manier waarop hy dink en voel oor 'n situasie (Saunders & Remsberg, 1987:33).

Elke mens ervaar verandering in sy asemhaling wanneer hy bang of ontsteeld word. Wanneer die leerling kortasem raak bloot by die gedagte aan 'n belangrike vergadering of wanneer hy betrokke was in 'n geskil met 'n ander persoon, moet hy reeds onraad bemerk. Markham (1989:6) merk tereg op dat, indien die leerling in die bed lê en na sy hartklop luister en dit wil voorkom asof dit toeneem namate hy daarna luister, hy beslis iets daaromtrent sal moet doen.

2.6.1.2 Stres en hartverwante siektes

Saunders en Remsberg (1987:33) meld dat die akkumulاسie van spanningsvolle gebeure 'n belangrike bydrae tot siektes lewer. Hieruit kan nie afgelei word dat spanningsvolle lewensondervindinge die direkte oorsaak van siektes is nie. Sulke ondervindinge kan wel manifestasies wees van 'n reeds ontwikkelde siektetoestand (Petrie, 1990:148).

Markham (1989:17) wys daarop dat 'n stressor kan lei tot hartsiektes. Die geleidelike opbou van emosionele spanning wat intens en akuut raak, gaan gewoonlik 'n hartaanval vooraf. Burns (1988:6) verwys na navorsing wat deur dr. Hans Selye

gedoen is, dat al die gewone faktore soos cholestrol, vetterige kos, oorerflikheid en hoë bloeddruk slegs die voorspel is tot 'n hartaanval. Hy sê dat hierdie faktore op sigself nie die eintlike hartaanval laat plaasvind nie, maar eerder die oormatige ervaring van stres.

2.6.1.3 Stres en kanker

Daar is navorsers (Burns, 1988:6 en Markham, 1989:18) wat glo dat daar 'n direkte verband is tussen kanker en stres. Stres word 'n bydraende faktor namate die leerling 'n onvermoë openbaar om stres te hanteer. Hierdie onvermoë om stres te hanteer, ontstaan dikwels wanneer die leerling homself ooreis, te min slaap kry en gevolglik nie 'n gebalanseerde dieet volg nie (Charlesworth & Nathan, 1988:43).

Die persoon wat aan volgehoue stres ly, vertoon weinig uiterlike tekens daarvan. Ongelukkig het die onderdrukking daarvan 'n negatiewe uitwerking binne-in die liggaam self (Markham, 1989:18). Die oorsake van hierdie voortdurende ervaring van stres is byvoorbeeld die onverwagte verlies van 'n geliefde aan die dood, die verbreking van 'n liefdesverhouding, swak menseverhoudinge en voortdurende druk in die skool (Claxton, G. 1989:67).

Dit beteken nie dat iemand wat enige van hierdie probleme ervaar, kanker sal ontwikkel nie. Wat wel belangrik is, is dat mense wat geneig is om onder alledaagse situasies stres te ervaar, baie meer vatbaar sal wees vir kanker. Markham

(1989:19) sê dat dit dus baie belangrik is dat die leerling sal leer om stres te hanteer, alvorens dit enige fisieke skade berokken.

2.6.2 Die emosionele gevolge

Snelgar (1989:42) is die mening toegedaan dat stres 'n noodsaaklikheid blyk te wees vir die gesonde funksionering van die leerling in sy alledaagse lewe. Die ideaal is om 'n gesonde balans te handhaaf tussen die akademiese en buitemuurse prestasie van die leerling deurdat daar nie te hoë eise aan hom gestel word nie (Burns, 1988:4). Ten einde 'n gesonde balans te handhaaf, is 'n positiewe lewensstyl noodsaaklik (Saunders & Remsberg, 1987:84).

Stres word veroorsaak deur inwerkende stimuli wat 'n mindere of meerdere las op die leerling plaas. Wanneer sodanige stimuli 'n emosionele betekenis kry, word gepraat van 'n emosionele stressor (Jordaan en Jordaan, 1989:599).

Emosionele stressors ontstaan as gevolg van die leerling se ingesteldheid en gedagtes wat hom noodsaak om aanpassings te maak in die alledaagse lewe. Volgens Charlesworth en Nathan (1988:36) het emosionele stressors te make met die vrese en angs waarmee leerlinge elke dag worstel. Bekommernis oor aspekte soos die eksamen, is 'n bykomende emosionele stressor.

Dit is dus duidelik dat emosionele stres in die gedagte-wêreld

gesetel is of ontstaan. Emosionele stressors verwys na die boodskappe wat ons daaglik met onself kommunikeer. 'n Voorbeeld is waar 'n leerling homself oortuig dat hy swak sal vaar in 'n toets, dan misluk hy gewoonlik (Burns,1988:36). Sodanige leerling beseft nie die noodsaaklikheid daarvan om sy tuiswerk gereeld te doen nie. Dit is juis op so 'n manier dat hy hom deeglik voorberei op toetse (Charlesworth & Nathan, 1988:36).

Faktore wat by een leerling stres veroorsaak, het nie noodwendig dieselfde uitwerking op ander leerlinge nie. So kan 'n naderende toets of eksamen vir een leerling lei tot stres, maar vir 'n ander leerling 'n uitdaging wees (Pienaar,1991:8).

Die leerling wat aan emosionele gevolge van stres ly, kan in 'n gevorderde stadium hom selfs aan die samelewing onttrek (Burns,1988:5). Soos by die fisieke gevolge van stres, sal geen permanente letsels opgedoen word indien die oorsake verwyder word nie. Indien die toestand voortduur, sal dit ernstige letsels laat op die leerling se persoonlikheid (Saunders & Remsberg, 1987:103).

2.6.2.1 NEUROSES

Die langtermyngevolge van stres wat lei tot 'n emosionele wanbalans word beskryf deur die kategorie neuroses. Dit is 'n siektetoestand wat veroorsaak word as gevolg van omstandighede of die leerling se onvermoë om sy omstandighede te hanteer

(Burns, 1988:8). So 'n leerling verloor nie kontak met die werklikheid nie, maar probleme skyn baie groter te wees as vir die "normale" leerling (Papini et al., 1989:463).

'n Neurose is 'n emosionele afwyking wat gebruik maak van sekere simptome om angs te hanteer (Protinsky,1988:69). So 'n leerling steun op enkele verdedigingsmeganismes met die doel om probleem-situasies te ontduik, eerder as om dit aan te spreek. Hierdie situasie waarin die leerling hom bevind, spreek van die onvermoë om stressors te hanteer (Papalia en Olds, 1981:333).

Die neurotiese leerling is wel deeglik bewus van sy toestand (Brammer en Shostrom, 1982:119). Hierdie leerling kan wel aanpassings maak ten opsigte van die sosiale, interpersoonlike en werksituasies (Cella et al., 1987:849). Hy is dus deeglik bewus van die belewing van spanning, angs, bekommernis en ontevredenheid. Die probleem kom daarin na vore, dat so 'n leerling nie die aard van sy probleem verstaan nie (Protinsky,1988:69).

'n Neurose is 'n baie minder ernstige afwyking as psigoses en kom baie meer voor. Die volgende neuroses word algemeen gediagnoseer:

(i) Angs

Angs kan omskryf word as die belewing van rusteloosheid, bevreesdheid, bang wees en verontrusting (Olson,1984:331). Dit word verder gekenmerk deur 'n voortdurende gevoel van spanning

en vrees wat buite verhouding is ten opsigte van die oorsaak. Dikwels weet die leerling nie eens wat die rede is vir hierdie gevoelens wat hy beleef nie (Burns,1988:8).

Angs is sekerlik die sterkste afwyking wat ressorteer onder neuroses. Die volgende is kenmerke van die aanwesigheid van angs: sweet, diarree, ongemaklikheid, rusteloosheid, kortasem, verwag onafwendbare gevaar, ervaring van verlies van beheer, vinnige hartklop, beklemming in die bors (Papalia en Olds, 1981:334). In 'n neutedop kan gesê word dat die ervaring van angs 'n vreesaanjaende belewenis is.

Elke mens ervaar 'n angsbelewenis in een of ander stadium van sy lewe. 'n Voorbeeld hiervan is 'n onderhoud vir werk en die blootstelling aan die onbekende, asook leerlinge wat lank moet wag om die skoolhoof te kan spreek. Wat egter belangrik is, is die graad van belewenis van hierdie simptome van angs (Louw,1993:604). Die intensiteit daarvan verskil van leerling tot leerling, asook die tempo van blootstelling. Die leerling wat hulp benodig, is juis daardie persoon wat die simptome intens en langdurig beleef (Carter & Cheesman, 1988:17).

Die voorkoms wissel ook, want die simptome is dikwels vir 'n langdurige tydperk afwesig, om maar net weer skielik na vore te tree. In hierdie omstandighede word verwys na 'n angsaanval. So 'n aanval kan slegs vyf minute lank duur, of kan selfs voortduur vir 'n week of maande (Shoaf,1990:13).

Die ervaring van angs is wel normaal ten tye van dreigende

gevaar. Dus is die ervaring daarvan op sigself nie problematies nie. Wat wel 'n probleem skep, is die ervaring van angs by die afwesigheid van gevaar (Burns, 1988:8). Wanneer die emosie van angs ervaar word, ondergaan die liggaam sekere veranderinge om homself gereed te maak vir veg of vlug. Indien daar dan niks gebeur nie en hierdie situasie herhaal homself dikwels, begin dit die liggaam se weerstand afbreek. Angsneurose het sy ontstaan weens die volgende oorsake:

* Die gedrag van die ouers word op die leerling geprojekteer. Selfs babas kan angs ervaar deur middel van borsvoeding. Die baba betoon sodoende empatie met die moeder (Louw, 1993:604). Enige sodanige interaksie tussen die angsneurotiese ouer(s) en die leerling, kan 'n langtermyn effek op die leerling hê (Papalia en Olds, 1981:335). Weereens is dit noodsaaklik om te meld dat sommige leerlinge meer vatbaar is vir hierdie empatiese projeksies as ander.

* Die onvermoë om aan te pas by omstandighede. Die leerling sal angs beleef wanneer hy ervaar dat hy bedreig word en nie die situasie kan hanteer nie. Die leerling wat geleer het om sulke situasies te hanteer, sal dit minder bedreigend ervaar. Dit is dus duidelik dat 'n gevoel van hulpeloosheid of magteloosheid aan die wortel van hierdie ervaring lê (Burns, 1988:8). Onvermoë dui verder op onvoldoende ontwikkeling, 'n gevoel van afhanklikheid, onveiligheid en gebrekkige voorbereiding om probleme in die alledaagse lewe te hanteer. Die voorafgaande kan ontstaan as gevolg van oorbeskerming van die leerling of oormatige toegeeflikheid (Sangster, 1989:11).

* Die doelbewuste afrigting van die leerling in die vaardighede om sy omgewing te bemeester asook fyn ingesteldheid ten opsigte daarvan. Oorambisieuse ouers wat onrealistiese eise aan die leerling stel wat baie moeilik en selfs byna onmoontlik is om te bereik, sal lei tot angsaanvalle. In hierdie situasie leer die leerling om later te hoë eise aan homself te stel en te verval in selfverwyt indien hy misluk (Brammer en Shostrom, 1982:43). Hierdie leerling se vermoë ry voortdurend wipplank en is op sigself sy eie tugmeester. Hierdie leerling word gevolglik gedryf (nie gemotiveer nie) deur sy vrees vir mislukking ten opsigte van die feit dat hy dit te wagte is. Sy selfbeeld is so laag dat hy ten spyte van sy vaardighede om die lewensituasies te hanteer, nie homself kan laat geld nie (Grové, 1992:72).

* Die aanleer en veralgemening van angs. Dit beteken dat die leerling angs kan ervaar as 'n normale respons of reaksie op dreigende gevaar, maar dit kan ook onbewustelik plaasvind (Shoaf, 1990:13). Aangesien bewuste aanduidings of oorsake waargeneem word deur die leerling, weet hy nie wanneer 'n angsaanval sal plaasvind nie. Verder verstaan hy self nie hoekom dit gebeur nie (Sangster, 1989:10).

(ii) Histerie

Histerie is 'n verdedigingsmeganisme wat 'n persoon aanleer om te kompenseer vir sy onvermoë om die situasie waarvoor hy te staan kom te hanteer (Dore, 1990:67). Sodoende probeer die

leerling homself beskerm.

Tydens histerie is daar 'n verlies van of onvermoë tot sommige psigologiese, sensoriese of motoriese funksionering in die liggaam. 'n Voorbeeld hiervan is verlies van geheue of bewusteloosheid (Burns, 1988:10). Verder manifesteer dit in gesigsverlies of die diskwalifikasie van spraak of koördinasie.

(iii) Fobies

Fobies kan omskryf word as die volgehoue en irrasionele vrees wat 'n persoon openbaar vir 'n spesifieke voorwerp, aktiwiteit of situasie. Dit is dus oordrewe en ongegronde vrese (Trauer, 1990:38). Die persoon openbaar verder die dwingende begeerte om die gevreesde voorwerp, aktiwiteit of situasie te vermy (Dore, 1990:91).

Fobies is 'n neurotiese toestand wat te make het met oordrewe, irrasionele vrese. Dit verskil van normale vrese in dié opsig dat daar geen rede tot vrees bestaan nie. Die mate van vrees wat die leerling ervaar, is totaal buite verhouding tot die werklike gevaar (Trauer, 1990:38).

Fobies ontstaan juis as gevolg van spesifieke definieerbare situasies. Twee soorte fobies word geïdentifiseer, naamlik algemene fobies wat te make het met oordrewe vrese vir objekte of situasies soos donkerte en slange, en spesifieke fobies wat oordrewe vrese is vir objekte en situasies, byvoorbeeld

hoogtevrees (Dore, 1990:92). 'n Paar algemeen bekende spesifieke fobies is hoogtevrees, engtevrees en vrees vir donkerte. Leerlinge is meer vatbaar vir fobies as volwassenes. Skoolvrees en eksamenvrees kom dikwels voor (Trauer, 1990:40).

Fobies stel die leerling in staat om die stressors in sy lewe af te baken en duidelik te omskryf. Sodoende kan hy beheer uitoefen daarvoor (Louw, 1993:616). Slegs dan kan hy normaal funksioneer. Leerlinge wat fobies het, geniet 'n mate van beheer oor hul maats en selfs die onderwyser. Weens hul besorgdheid oor hierdie leerling, word hulle dikwels sodoende gemanipuleer. Dit is slegs tydelik van aard, want die leerling behou slegs beheer solank hy die stressors kan vermy of op 'n afstand kan hou (Dore, 1990:93). Fobies word dikwels deur leerlinge aangeleer, indien een van die ouers 'n vrees het vir 'n bepaalde objek of situasie soos byvoorbeeld konflik. Die maklike uitweg is egter om konflik te vermy, in plaas daarvan om dit te hanteer.

(iv) Depressie

Depressie is 'n buitengewone gevoel van ongelukkigheid, uitputting, irritasie en slapeloosheid (Burns, 1988:9). Depressie kan ook omskryf word as die belewing van 'n gevoel van ongelukkigheid en swaarmoedigheid (Trauer, 1990:34).

Die depressielyer word dikwels gedurende die nag wakker en vind dit dan baie moeilik om weer aan die slaap te raak. Gedurende daardie tyd sal hy eerder morbiede gedagtes vertroetel (Burns,

1988:9). In die skool sal die leerling wat aan depressie ly , uitgeken word aan kompulsiewe, uitermate hardwerkendheid en perfeksionisme. Soms probeer hulle ontsnap aan die gevoel van depressie en verval gevolglik in oordrewe werkgierigheid en ervaar soms dat hul humeurige uitbarstings beleef.

Depressie ontstaan dikwels as gevolg van 'n onaangename ervaring, byvoorbeeld swak eksamenuitslae, siekte of die afsterwe van 'n geliefde. Die depressiewe leerling word vasgevang in 'n toestand van depressie (Ackerman, 1988:9).

Die tweede tipe depressie is die inkerende ("indogenous") depressie. Hierdie vorm van depressie ontstaan in die leerling en word gekenmerk aan wisselende temperament. Aangesien depressie 'n leerling desperaat en morbied maak, is die grootste gevaar verbonde aan depressie dat die lyer hom wend tot selfmoord (Allen, 1987:281). Selfmoordpogings is dikwels 'n noodkreet om hulp; daarom is dit so belangrik dat die skoolhoof dit duidelik identifiseer by leerlinge (Smit, 1989:294).

Die gedrag wat die leerling openbaar, is bloot 'n verdedigingsmeganisme waarmee hy daardie ekstra eise wat aan hom gestel word, wil afweer. Hierdie ekstra eise veroorsaak dat die leerling leerprobleme ontwikkel. Gevolglik sal hy al verder agter raak in sy skoolwerk (Epanchin en Paul,1987:174).

2.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar gekyk na die aard en omvang van leerlingstres. Daar is aangetoon dat stres 'n kenmerkende verloop in drie fases vertoon. Uit die begripsverklaring en die fase van stres is dit duidelik dat stres 'n ingewikkelde toestand is waarin leerlinge hul kan bevind.

Verder is daar gekyk na die gevolge van stres. Twee aspekte, naamlik die fisieke en emosionele gevolge van stres is aangespreek. Dit onderstreep die belangrikheid van die ondersoek, asook die metodes waarvolgens stres hanteer kan word.

In die volgende hoofstuk sal gekyk word na enkele verdedigingsmeganismes as negatiewe vorms van streshantering. Verder sal enkele streshanteringstegnieke bespreek word.

DIE HANTERING VAN LEERLINGSTRES

3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is breedvoerig gekyk na die fisieke en emosionele gevolge van stres. In hierdie hoofstuk val die klem op die tegnieke wat die skoolhoof kan aanwend in die hantering van leerlingstres. Sodoende kan die leerling die nodige leiding ontvang om optimaal in beheer van die situasie te kom.

'n Sekere mate van stres is noodsaaklik vir elke mens om doeltreffend te kan funksioneer. Ongelukkig gebeur dit dat te veel leerlinge funksioneer op stresvlakke wat veel hoër is as die ideale stresvlak wat hulle in staat stel om optimaal te funksioneer (Venter,1992:86-87).

By die hantering van stres is die doel nie om die faktore uit te skakel nie, maar eerder om die optimale stresvlak te bepaal en te beheer. Sodoende beheer die individu stres en nie stres die individu nie (Burns,1988:81).

Leerlinge word daagliks gekonfronteer met stresvolle situasies (Hanson,1986:52). Hulle leer om aan te pas, maar wanneer hierdie aanslae te hewig raak, maak hulle dikwels gebruik van ongesonde metodes om stres te hanteer (Louw & Edwards,1993:606).

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat daar sprake is van negatiewe sowel as positiewe vorms van streshantering. Vervolgens sal gekyk word na enkele verdedigingsmeganismes as 'n negatiewe vorm van streshantering wat leerlinge dikwels aanwend in 'n poging om die situasie die hoof te bied.

3.2 VERDEDIGINGSMEGANISMES AS 'N NEGATIEWE VORM VAN STRESHANTERING

Ten einde die begrip verdedigingsmeganismes te verstaan, sal gekyk word na Jordaan en Jordaan (1989:643-645) asook Louw en Edwards (1993:601-606) se beskrywing van Freud se weergawe daarvan. In die klassituasie kan stressors ontstaan wat vir 'n betrokke leerling kan lei tot stres. 'n Skrandere leerling voltooi byvoorbeeld 'n taak heelwat vinniger as die ander leerlinge. Aangesien die onderwyser self besig is met werk, kan dié leerling nie voortgaan met ander werk nie. Só 'n situasie is 'n bron van irritasie by die leerling aangesien hy nie produktief besig is nie. Hy moet die gesag van die onderwyser respekteer wat verantwoordelik is dat hy vir 'n bepaalde tydsbestek niks sinvol mag doen nie.

Sodanige leerling moet gebruik maak van 'n verdedigingsmeganisme om sy irritasie te verberg, aangesien die onderwyser dit maklik as opstandigheid kan interpreteer. Om moontlike konflik met die onderwyser te vermy, sal die leerling gebruik moet maak van 'n verdedigingsmeganisme, soos ontkenning.

3.2.1 Ontkenning as verdedigingsmeganisme

Wanneer 'n leerling met hartseer gekonfronteer word, byvoorbeeld met die dood van sy hond, sal hy probeer om die pyn te vermy. Gevolglik sal hy voorgee dat die hond nog lewe.

Ontkenning as verdedigingsmeganisme funksioneer in die bewussyn sowel as in die onderbewussyn (Louw & Edwards,1993:606). Dit word deur die leerling aangewend om die bestaan van die stressors te ontken (Atkinson,1983:445).

Ontkenning kan geïdentifiseer word by leerlinge wat in 'n droomwêreld leef waar die werklikheid ontken word, byvoorbeeld 'n leerling identifiseer met heldefigure wat hom help om van die werklikheid te ontsnap (Lefton,1985:512). Dit kom dikwels voor by die leerling wat weier om die feit van 'n egskeiding tussen sy ouers te aanvaar. Hierdie fantasieë hou ongelukkig nie stand nie en die leerling sal gehelp moet word om die werklikheid te hanteer.

Die skoolhoof wat hierdie kenmerke by die leerling identifiseer, sal ondersoek moet instel en die leerling die nodige hulp verleen.

3.2.2 Repressie as verdedigingsmeganisme

Repressie of verdringing is die verdedigingsmeganisme wat onaangename gedagtes en herinneringe of onaangename gevoelens uit die mens se bewussyn verwyder (Louw & Edwards,1993:607).

Die leerling ervaar die werklikheid as dreigend en gevolglik wil hy dit uit sy lewe weer deur dit geheel en al te verwerp (Olson,1984:304).

Repressie kom dikwels voor by seuns wat geleer is dat seuns nie mag huil nie. Indien dit sou gebeur dat sy hond doodgery word, sal sy superego hom verbied om te huil. Gevolglik sal hy die emosie verdring (Jordaan & Jordaan,1989:646). Die verdringing van die emosie is dan 'n verdedigingsmeganisme ten einde homself te beskerm en homself as dapper voor te hou. Die verdringing van die hartseer is dus die oplossing vir die konflik tussen die id en die superego (Louw & Edwards,1993:607).

Repressie verg groot inspanning, en indien die leerling nie heeltemal hierin slaag nie, keer gebeure terug tot sy bewussyn. Repressie vorm 'n struikelblok in die leerling se akademiese vordering op skool. Dit kan behandel word deur middel van medikasie of selfs hipnose (Papalia & Olds,1981:306). Die skoolhoof wat hierdie tekens by die leerling opmerk, sal deur middel van positiewe streshanteringstegnieke die leerling kan help.

3.2.3 Rasionalisering as verdedigingsmeganisme

Rasionalisering vind plaas wanneer 'n leerling byvoorbeeld familiêr, selfs onbeskof, optree teenoor gesagsfigure en dan sodanige gedrag probeer regverdig. Hy sal poog om sy optrede te verklaar in terme van motiewe wat sosiaal aanvaarbaar is

(Louw & Edwards, 1993:608).

Lefton (1985:515) wys daarop dat rasionalisering problematies is in die sin dat dit gerig is op die vermyding van die probleem. Rasionalisering is dus nie daarop gerig om die probleem aan te spreek nie. Hy sal poog om die gesprek te beperk om die verduideliking van die redes vir sy gedrag te verskans (Olson, 1984:303). Hierdie leerling wil dus nie sy gedrag as 'n probleem erken en die probleem probeer oplos nie.

3.2.4 Reaksievorming as verdedigingsmeganisme

Reaksievorming verwys na die optrede van die leerling wat eintlik net die teenoorgestelde is van wat hy werklik voel. Dit beteken dat hy eintlik die waarheid vermy. 'n Voorbeeld hiervan is die leerling wat op pad is om by sy maats te gaan speel. Die skoolhoof sien hom en vra die leerling om vir hom 'n gunsie te bewys, maar hou hom lank besig. Die leerling vind dit moeilik om sy irritasie te verberg, en by navraag glimlag hy en probeer die hoof oortuig dat hy eintlik niks het om te doen nie. Deur reaksievorming verdedig die leerling hom teen onbereikbare doelwitte asook teen die spanning wat verband hou met die begeerte self (Papalia en Olds, 1981:306).

Tydens puberteit en adolessensie beleef die leerling fisieke en emosionele veranderings. Hy word nou intens bewus van sy seksualiteit (Atkinson, 1983:448). In plaas daarvan om hierdie feite te aanvaar en te leer hanteer, ontwikkel hy 'n skuldgevoel en begin dit as immoreel beleef. Die gevolg is

dat hy 'n veldtog begin loods teen immoraliteit.

Reaksievorming kan gediagnoseer word wanneer die onverdraagsame houding uit verhouding is tot die werklikheid (Olson,1984:303). Die waarheid is dat die leerling juis aangetrokke is tot dit wat hy probeer beveg. Indien hy daarop gewys word, sal hy waarskynlik beledig voel (Atkinson,1983:448).

Reaksievorming vind plaas in die onderbewussyn en daarom is die leerling in 'n groot mate onbewus van sy eie begeertes. Juis daarom sal die leerling daartoe gelei moet word om te aanvaar dat sy emosies en begeertes normaal is. Wat egter van groot belang is, is dat hy geleer moet word om dit te verwerk (Olson,1984:303).

Atkinson (1983:448) is daarvan oortuig dat die leerling eers sal moet beseef dat dit aanvaarbaar is om skiet te gee aan jou innerlike impulse. Ongelukkig is dit so dat die leerling by die geringste teenkanting van die volwassene weer terugval in reaksievorming (Papalia & Olds,1981:306).

3.2.5 Regressie as verdedigingsmeganisme

Regressie behels die terugkeer na 'n vorige ontwikkelingsfase waartydens gevestigde gedragspatrone die verlangde resultate gelewer het op die belewing van onaangename emosies, soos vrees (Brammer & Shostrom,1982:50). Wanneer die eise wat aan die leerling gestel word vir hom te veel word, wend hy hom tot só 'n handeling (Burns,1988:99).

Regressie kom onder andere ook tot openbaring deur kinderagtige gedrag by die leerling, soos neulery, sanik, onderdrukking, identifikasie, projeksie, isolasie, verplasing, sublimering en die eis van aandag (Papalia & Olds,1981:306; Olson,1984:304).

Ander verdedigingsmeganismes wat net genoem kan word is: onderdrukking, identifikasie, projeksie, isolasie, verplasing en sublimering.

Vervolgens sal gekyk word na positiewe tegnieke wat die skoolhoof aan die leerling kan voorstel om hom te help om in beheer van sy eie lewe te kom.

3.3 STRESHANTERINGSTEGNIEKE AS POSITIEWE VORM VAN STRESHANTERING

Kinders weet dat hulle stres ervaar; wat hulle egter moet leer, is om stres doeltreffend te hanteer (Saunders & Remsberg,1987:9). Verskillende metodes is ontwikkel om stres te hanteer sonder die gebruik van medikasie. Streshanteringstegnieke is gerig op die uitskakeling of aanpassing van toestande wat stres veroorsaak (Trauer,1991:54).

3.3.1 BESLUITNEMING AS STRESHANTERINGSTEGNIEK

Besluitneming kan omskryf word as 'n proses waarin verskillende alternatiewe moontlikhede bewustelik (soms onbewustelik) oorweeg word en die beste alternatief dan gekies word om die

probleem op te los (Van der Westhuizen,1990:79).

Besluitneming word verder omskryf as bewustelike denkarbeid wat daarop gemik is om 'n spesifieke probleem op te los of te hanteer nadat die onderskeie moontlikhede deeglik oorweeg is ten einde die verlangde doelstelling te bereik (Robbins, 1980:64; Marx, 1981:125).

Die eenvoudigste verduideliking vir besluitneming is volgens Burns (1988:86) dat die leerling die alternatief sal kies wat die grootste voordeel vir hom inhou in terme van sy belangstelling en waardesisteem.

Die feit dat bogenoemde definisies verwys na die bewustelike deelname van die leerling en die uitoefening van keuses, val die klem dus op die rasonele aspek van sy gedrag (Du Plessis,1986:355).

Besluitloosheid word deur Saunders en Remsberg (1987:23) getipeer as 'n simptoom van stres by die leerling. Dit is belangrik dat die leerling moet besin oor wat in 'n besondere situasie plaasvind en hy moet in staat wees om 'n sinvolle besluit te neem.

Die feit dat leerlinge op te hoë stresvlakke funksioneer, kan daarop dui dat hulle nie korrekte besluite neem ten opsigte van daardie ekstra eise nie (Grové,1992:126). Skoolgaan stel noodwendig 'n wye keuse van aktiwiteite om aan deel te neem. Ekstra eise verwys dan na deelname aan aktiwiteite wat meer is

as waartoe die leerling in der waarheid in staat is en wat hy nie gebalanseerd kan hanteer nie.

Burns (1988:81) is van mening dat leerlinge wat aan stres ly, dit baie moeilik vind om besluite te neem. Gevolglik sal die leerling wat reeds aan stres ly en boonop voor die eise van toenemende besluitneming gestel word, nog erger stres beleef.

Juis daarom is dit so belangrik dat die leerling wat aan stres ly, deur die skoolhoof begelei moet word om 'n positiewe besluit te neem om stres te hanteer (Grové,1992:126). Ten einde uitvoering te gee aan die besluit om iets aan die probleem te doen, moet die korrekte prosedure ten opsigte van die stappe van die besluitnemingsproses geneem word.

3.3.1 1 DIE STAPPE IN DIE BESLUITNEMINGSPROSES:

- (i) Bepaal die behoefte vir 'n besluit

Die begin van die besluitnemingsproses bestaan daaruit dat daar vasgestel is dat daar wel 'n probleem bestaan. Die probleem moet dan baie duidelik geïdentifiseer en omskryf word. Sodoende word verseker dat die regte probleem aandag ontvang (Du Plessis,1986:355). Dit is uiters noodsaaklik dat die leerling self moet erken dat hy 'n probleem het en dat verandering moontlik is (Burns,1988:87).

Die probleem bestaan daarin dat die onderwyser die onaanvaarbare gedrag van die leerling nie bloot as

on gehoorsaamheid moet beskou nie. Eers as dit geïdentifiseer is as stres, kan daar oorgegaan word tot die besluitnemingsproses wat beteken dat daar bemoeienis gemaak moet word met die betrokke leerling ten einde die nodige hulp te verleen. Hulpverlening bestaan dan juis daarin dat die leerling sal erken dat hy aan stres ly en dat dit sy gedrag en gesondheid affekteer (Burns,1988:87).

Wanneer die leerling tot die besef kom dat hy 'n bepaalde behoefte het, naamlik om die probleem aan te spreek, sal hy dus doelgerigte leiding nodig hê.

(ii) Formuleer jou doelstelling

Nadat die skoolhoof die leerling daartoe begelei het om die oorsaak van die stressor te identifiseer, moet die leerling nou die doelbewuste keuse maak om die oorsaak te wil hanteer (van der Westhuizen, 1990:79). Hy moet sodoende gelei word tot die mees geskikte wyse van optrede om stres te hanteer deur die verskillende alternatiewe te oorweeg.

Dit is noodsaaklik om die doelstellings wat jy gestel het ten einde stres te hanteer, in detail te spesifiseer (Burns, 1988:87). Slegs dan sal dit duidelik blyk of die uitvoering of implementering daarvan moontlik is.

Wanneer die leerling besef dat dit noodsaaklik is om uitvoering te gee aan die geformuleerde doelstellings, moet die besluit gebaseer word aan die hand van sekere kriteria.

(iii) Identifiseer die besluitnemingskriteria

Ten einde die doelstellings wat jy geïdentifiseer het in detail te spesifiseer, is dit uiters noodsaaklik om die kriteria te identifiseer wat 'n invloed op die besluit sal hê (Du Plessis, 1986:356). Die kriteria sal wentel rondom twee faktore, naamlik inligting omtrent jouself, en inligting aangaande die spesifieke situasie (Burns, 1988:87).

(a) Inligting aangaande jouself

Om inligting aangaande jouself te hê, beteken noodwendig dat die leerling moet bepaal watter soort mens hy is (Pienaar, 1991:135). Hoe beter die leerling homself verstaan, hoe meer weet hy waarvan hy hou en waarvan hy nie hou nie, sy sterk punte en sy swak punte en sy waardesisteem (Burns, 1988:87).

(b) Inligting aangaande die situasie self

Die gehalte van 'n besluit hou direk verband met die kwaliteit van die inligting waaroor die besluitnemer beskik (Basson, 1990:478). Sonder die nodige feite aangaande sy betrokke situasie kan die leerling dus geen verantwoordelike en verantwoordbare besluit neem nie. Burns (1988:88) stel dit duidelik dat die invordering van inligting alle moontlike opsies moet insluit, aangesien geen besluit op hierdie stadium geneem is nie.

(c) Besluit

Gedagtig aan die doelstellings en kriteria moet alle moontlike alternatiewe teen mekaar opgeweeg word ten einde die regte besluit te neem. Die neem van die korrekte besluit impliseer daardie alternatiewe wat die grootste voordeel inhou (Burns, 1988:8 6). Verder impliseer die opweeg van die verskillende alternatiewe die rasonale aspek (Du Plessis, 1986:355). Die opweeg van die alternatiewe laat verder ruimte vir kreatiewe denke (Basson, 1990:478).

3.3.2 LUISTER AS STRESHANTERINGSTEGNIEK

Leerlinge is baie sensitief en kom baie gou agter as daar nie na hulle geluister word nie. Dit veroorsaak dat hulle die gevoel ontwikkel dat hulle nie ernstig opgeneem word nie (Saunders & Remsberg, 1987:17). Van der Westhuizen (1991:223) beskryf luister as 'n selektiewe proses van aandag gee, hoor, verstaan en onthou van oudiosimbole of prikkels. Olson (1984:169) wys op die noodsaaklikheid van aandag skenk tydens die luisterfase.

Olson (1984:169) omskryf luister as "uitreiking tot", "wag op", "saamwees as metgesel", "teenwoordig wees", "aandagtig", "gereed vir diens". Hierdie begripsverklaring word bevestig wanneer Van der Westhuizen (1991:223) vir Van Buuren (1979:81) aanhaal wat meen dat luister 42% van 'n persoon se interaksietyd in beslag neem.

Wanneer die skoolhoof met aandag na die leerling luister, sal hy voel dat die skoolhoof ag slaan op wat hy sê, en dat sy standpunt vir die skoolhoof belangrik is. Sodoende sal hy vertrouwe in die skoolhoof ontwikkel (Saunders & Remsberg, 1987:17 ; Olson, 1984:167). Hierdie vertrouensverhouding wat sodoende ontstaan, sal daartoe meewerk dat die leerling sy probleme maklik met die skoolhoof sal bespreek. Die hulp wat die skoolhoof dan bied, kan daartoe bydra dat die leerling later in staat gestel word om self sy stressors te hanteer.

Wanneer die leerling iets sê wat vir hom belangrik is en hy word nie "gehoor" nie, kan dit lei tot frustrasie, woede en eensaamheid (Jordaan & Jordaan,1989:738). Om te luister na wat die leerling op die hart het, het terapeutiese waarde vir hom (Brammer & Shostrom,1982:202). Die leerling ervaar dus dat die skoolhoof hom waardig ag om tyd aan hom af te staan en te luister, al sê die skoolhoof self weinig. Luister impliseer dat die leerling die geleentheid kry om te praat terwyl die volwassene swyg. Sodoende kry die skoolhoof dus die geleentheid om die hart van die leerling te ken.

Dit gebeur dikwels dat 'n leerling 'n boodskap wil oordra, maar onseker daaromtrent is. Deur bloot geduldig en begrypend teenoor die leerling op te tree, help dit hom om sy aandag te fokus op sy probleem (Brammer & Shostrom ,1982:194). Binne hierdie geborge ruimte kry hy dus die geleentheid om aanvaarding te beleef en met vertrouwe sy probleme te bespreek (Olson,1984:168).

Dikwels ervaar die skoolhoof self soveel stres dat hy meer op homself konsentreer. Gevolglik lei dit weer tot 'n negatiewe ervaring by die leerling (Saunders & Remsberg,1987:70). Die beginsel van " ek is hier vir jou", gaan dus heeltemal verlore indien die leerling ervaar dat die skoolhoof hom eintlik as lastig beskou (Olson, 1984:165).

3.3.3 "LEES" DIE LEERLING AS STRESHANTERINGSTEGNIEK

Die wyse waarop die leerling optree, word bepaal deur emosies wat hy ervaar (Jordaan & Jordaan,1989:619). Emosies is 'n komplekse verskynsel wat drie aspekte insluit:

- * die ervaring van 'n emosie;
- * die proses wat in die brein plaasvind, en
- * die sigbare tekens, byvoorbeeld 'n gesigsuitdrukking (Draper,1985:165).

Die leerling se gedrag is 'n weerspieëling van die emosies wat hy ervaar. Gedragswyses op dieselfde stimuli verskil van persoon tot persoon. Gedragswyses is dikwels 'n poging om aandag te trek (Ball et al.,1989:51).

Skoolhoofde moet leer om hierdie sigbare tekens te identifiseer en positief daarop te reageer. Die sigbare tekens is dikwels 'n noodkreet van die leerling om sy onvermoë om daardie ekstra eise wat aan hom gestel word, te hanteer (Lefton,1985:501).

Die skoolhoof wat insig openbaar in die luisterproses sal soveel te meer ook kan let op sigbare tekens van stres. Saunders en Remsberg (1987:70) meld dat dit baie belangrik is dat die volwassene wat die nodige insig openbaar, die leerling moet dophou en die leidrade wat aandui dat die leerling aan stres onderworpe is, raaksien. Wanneer die skoolhoof buitengewone emosionele gedrag by die leerling waarneem, moet hy dadelik beseft dat die leerling om hulp roep (Olson,1984:313). Hierdie noodroep beteken dat die leerling die dringende behoefte openbaar om die pyn wat hy ervaar aan iemand te wys (Saunders & Remsberg,1987:31). Sodoende bied die leerling die onderwyser die geleentheid om sy innerlike te lees.

Dit is noodsaaklik dat hierdie gedragswyses korrek geïnterpreteer en daaraan aandag geskenk moet word. Indien die leerling nie die aandag ontvang waarvoor hy op sy unieke wyse vra nie, probeer hy daarvoor kompenseer op wyses wat lei tot meer stres (Draper,1985:1656).

Vervolgens sal kortliks gekyk word na enkele gedragstipes wat manifesteer weens te groot emosionele druk by leerlinge.

3.3.3.1 Woede

Woede is 'n reaksiepatroon waarvolgens die mens betekenis gee aan 'n emosiewekkende situasie (Jordaan & Jordaan,1989:619). Emosies verskaf dus die gedragswyses van die individu op alledaagse gebeure.

Louw (1987:442) wys daarop dat emosionele ervarings op 'n intensiteitskontinuum lê. Dit is duidelik dat hoe meer intens die emosionele belewenis is, hoe groter die ontwrigtende invloed op die gedrag van die leerling.

Volgens die intensiteitskontinuum is woede die manifestasie van 'n negatiewe emosionele ervaring wat op die hoogste vlak van hierdie kontinuum lê (Olson,1984:317). Daardie ekstra druk wat op die leerling uitgeoefen word en wat hy nog nie emosioneel kan verwerk nie, bou op en kom dan tot uitbarsting (Saunders & Remsberg,1987:31). Dit kan beskryf word as 'n reaksie op stres en is 'n noodkreet in sy soeke na aandag of hulp. Woede kan lei tot aggressiewe optrede soos die toeslaan van 'n deur of selfs die breek van besittings (Charlesworth & Nathan,1988:200).

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat woede 'n emosionele belewenis is en dat hierdie emosionele belewenis kan lei tot gedragsafwykings wat steurend in die onderrigleersituasie sal inwerk.

Die vraag ontstaan dus na faktore wat aanleiding kan gee tot woedebuie asook hoe hierdie situasie hanteer behoort te word.

Olson (1984:314) is van mening dat woede ontstaan weens 'n aantal probleemsituasies. Slegs enkeles word genoem, naamlik frustrasie, onregverdigde behandeling vanuit die leerling se perspektief, vervreemding, beserings en die vrees vir beserings.

Charlesworth en Nathan (1988:201-204) bespreek vier stappe om woede te hanteer:

(a) Die leerling moet voorbereid wees.

Die skoolhoof kan die leerling wat stres ervaar die tegniek aanleer om homself voor te berei om stresvolle situasies reg te hanteer.

Die leerling moet homself wapen met 'n aantal positiewe gesegdes vir gebruik in verskillende stresvolle situasies. Om voorbereid te wees, impliseer inoefening en die vervanging van negatiewe denke met positiewe denke.

(b) Leerling leer wat om te sê wanneer stresvolle emosies begin opbou

Die leerling raak bewus van negatiewe emosies wat by hom ontstaan, byvoorbeeld wanneer hy beskuldig word van iets wat hy nie gedoen het nie of wanneer 'n betrokke onderwyser hom benadeel.

Die skoolhoof kan aan die leerling verduidelik dat hy in sulke situasies moet beseft dat sy spiere saamtrek en hy gespanne raak. Hierdie situasie moet 'n appél rig tot die leerling. Hy moet beseft dat dit noodsaaklik is om te ontspan. Sodoende verkry hy beheer oor die situasie.

- (c) Leerling moet situasies hanteer wanneer sy emosies hom wil oorweldig

Dit gebeur soms dat emosies dreig om die leerling te oorweldig nog voordat hy beseft wat besig is om te gebeur. Die skoolhoof kan die leerling wys op die belangrikheid daarvan dat hy nie moet toegee aan negatiewe gedagtes en optrede nie. Die leerling moet beseft dat impulsiewe optrede tot skuldgevoelens lei, en dit moet vermy word. Indien die leerling byvoorbeeld onregverdig beskuldig word van iets moet hy te alle tye kalm bly sonder om homself te regverdig of te verdedig.

- (d) Hantering van die situasie na afloop van alle emosies

Dit is noodsaaklik dat die skoolhoof dit baie duidelik aan die leerling stel dat hy aan die einde 'n objektiewe evaluering van die situasie moet maak. Die leerling moet die pas afgelope situasie in perspektief plaas en homself vergoed vir die positiewe wyse waarop hy die situasie hanteer het. Sodoende leer hy die waarde van positiewe denke en ervaar hy progressie in die hantering van soortgelyke situasies met die oog op bemeestering daarvan in die toekoms.

3.3.3.2 Die leerling onttrek homself

Dit gebeur dikwels dat die leerling die behoefte ervaar om alleen te wees of om homself af te sonder. Wanneer dit gebeur dat sodanige gedragsvorm oor 'n lang tydperk konstant voorkom, sal dit veroorsaak dat sy interpersoonlike verhoudings daardeur

benadeel word (Möller,1989:392).

'n Leerling onttrek homself dikwels juis om stresvolle situasies te probeer vermy (Olson,1984:194). Onttrekking kan in verskillende vorme voorkom, soos waar die leerling by alle moontlike verenigings by die skool aansluit bloot om sy volledige verantwoordelikheid by een enkele vereniging te ontduik en nie regtig betrokke te raak nie (Hipp,1985:35). 'n Ander vorm van onttrekking is die leerling wat uitstekend vaar in debatvoering, maar nie sy gewig wil ingooi by die debatsvereniging nie, omdat debatvoering impliseer dat hy in konflik raak met ander leerlinge (Olson,1984:305).

Aangesien sommige leerlinge sekere aktiwiteite as stresvol ervaar, veroorsaak dit dat hul interpersoonlike verhoudinge meestal problematies en onbevredigend is (Louw,1989:393). Dit veroorsaak dat hierdie leerlinge hul dan onttrek aan enige betrokkenheid. Gevolglik word sodanige leerling geïgnoreer omdat hy geen probleme veroorsaak nie (Saunders & Remsberg,1987:34). Mettertyd ontwikkel hierdie leerling die gebrek aan innerlike krag wat noodsaaklik is om selfs geringe eise die hoof te bied (Olson,1984:386). Dit is duidelik dat die leerling wat hom onttrek op skool nie maklik in die moeilikheid beland nie. Wat wel van groter belang is, is dat hy dikwels swak vaar op akademiese gebied aangesien sy aandag in beslag geneem word deur wat in hom aangaan (Saunders & Remsberg,1987:34). Hy onttrek hom nie omdat hy graag geïsoleerd wil wees nie, maar uit vrees vir verwerping. Alhoewel hy tog sosiaal betrokke wil wees, is hy oorsensitief

vir kritiek en probeer konflik vermy, want hy is bang om seer te kry (Möller,1989:399).

Die gedragswyse van die leerling kan gewysig word mits hy gehelp wil word. Die skoolhoof moet sodanige leerling motiveer om te verander. Möller (1989:404) bespreek enkele vaardighede wat aangewend kan word om die leerling te motiveer om te verander :

- fokus op die leerling se gedrag;
- stig 'n verhouding van onderlinge samewerking met die doel om die leerling te laat verstaan dat dit sy verantwoordelikheid is om te verander;
- konfronteer die leerling met sy verdedigingsmeganismes;
- stel perke en struktuur aan die hulpverlening;
- moedig groepondersteuning aan deur 'n veilige sosiale omgewing te skep;
- die leerling se selfwaarde te verhoog deur hom aan te moedig om andere te help en
- doen gereeld navraag om sodoende die leerling te dwing om na te dink en die gevolge van sy gedrag te deurdink.

3.3.4 KOMMUNIKASIE AS STRESHANTERINGSTEGNIEK

Dit is uiters noodsaaklik dat daar duidelike kommunikasie plaasvind tussen twee partye met die doel om misverstand te vermy. Sodoende sal leerlinge die opdragte wat onderwysers gee, verstaan en korrek kan uitvoer (Hayward,1994:93). Waar kommunikasie effektief gedy tussen onderwyser en leerling,

verminder dit die ervaring van stres by die leerling. 'n Gesonde klimaat is egter noodsaaklik vir effektiewe kommunikasie tussen die skoolhoof en die leerling wat stres ervaar. Slegs dan word die geleentheid vir die leerling geskep om met vrymoedigheid probleemsituasies met die skoolhoof te bespreek.

Kommunikasie as streshanteringstegniek is daarop gerig om die leerling op sy gemak te laat voel, en om voorkomend op te tree (Malandro,1989:12).

Ten einde kommunikasie sinvol te laat verloop, moet die skoolhoof deeglik kennis dra van die elemente van die kommunikasieproses, kommunikasiewyses en die vereistes vir effektiewe kommunikasie.

3.3.4.1 Elemente van die kommunikasieproses

Aangesien kommunikasie so 'n belangrike deel van die skoolhoof se bestuurstaak uitmaak, moet hy presies weet hoe dit plaasvind. Die elemente van kommunikasieverkeer verloop soos volg, aldus Van der Westhuizen (1990:214) en Du Plessis (1986:357) :

die sender of mededeler formuleer boodskappe wat vir die ontvanger verstaanbaar is;

die boodskap is dit wat aan die ontvanger oorgedra word sodat hy dit kan vertolk;

die ontvanger is die persoon wat die boodskap moet vertolk.

Hy het egter 'n denkende aandeel in die kommunikasie wat plaasvind.

Indien effektiewe kommunikasie tydens enige element van die kommunikasieproses verhinder word, sal die skoolhoof nie slaag in sy doel met die kommunikasiehandeling nie. Sodoende sal hy eerder 'n bydrae lewer tot die leerling se ervaring van stres, in plaas daarvan om hom te help om sy stresvlak te beheer (Van Schoor,1982:78). Aangesien kommunikasie 'n integrale deel is van die mens se interaksie sal effektiewe kommunikasie daartoe meewerk om te verhoed dat die leerling uitgelewer voel en eerder voel dat hy in beheer is (Hipp,1985:78).

3.3.4.2 Die doel van effektiewe kommunikasie

Gebrekkige kommunikasie is 'n struikelblok in die stig van verhoudinge (Brammer & Shostrom,1982:372) , en moet dus van so 'n aard wees dat dit die leerling se aandag trek en boei (Louw,1987:592). Op so 'n wyse sal die skoolhoof 'n gesonde verhouding stig met die betrokke leerling wat hy geïdentifiseer het as 'n streslyer.

Brammer en Shostrom (1982:372) wys daarop dat die leerling dikwels probleme ervaar om sy inherente emosies en die eksterne beleweniswêreld te harmonieer. Gevolglik lei dit tot die kommunikerings van onvoldoende inligting. Juis daarom is

terugvoering so belangrik om foutiewe vertolkings te identifiseer en regstellings te doen (Van der Westhuizen,1990:217). Dit sal dus daartoe lei dat die leerling meer gewillig sal wees om hulpverlening te aanvaar en sodoende sy situasie te verander (Möller,1989 :403).

3.3.4.3 Kommunikasiewyses

Van der Westhuizen (1990:218) onderskei vyf kommunikasiewyses, naamlik direkte, indirekte, wederkerige, eensydige, en openbare kommunikasie. Wederkerige kommunikasie is die belangrikste kommunikasiewyse tydens hulpverlening aan die leerling wat aan stres ly.

Hipp (1985:78) wys daarop dat die skoolhoof wat die leerling effektief wil help, die korrekte kommunikasiewyse moet aanwend. Selfvertroue en doelgerigte optrede deur die skoolhoof is van uiterste belang . Sodoende boesem hy vertroue en respek in by die leerling wat op sy beurt weer meer openhartig sal wees tydens besprekings.

3.3.4.4 Vereistes vir effektiewe kommunikasie

Die skoolhoof wat die leerling wil help om sy stres te oorwin moet beseftig dat hy hierdie doel slegs sal bereik deur effektiewe kommunikasie. In die stig van hierdie interpersoonlike verhouding met die leerling moet die skoolhoof dit as sy taak beskou om te streef na onderlinge begrip wat uiteindelik gemik

is op die leerling se welsyn (Van Schoor,1982:70). Enkele vereistes word vermeld soos gestel deur Van der Westhuizen (1990:218) en Puth (1994:38) :

- duidelikheid,
- verduidelik sodat die leerling verstaan,
- volledigheid,
- organisering,
- kreatiewe denke en visie moet openbaar word, en
- entoesiasme.

Bostrom (1984:152) stel dit duidelik dat onderwys 'n kommunikasiehandeling is, en skryf die leerling se sukses of mislukkings toe aan kommunikasie. Hayward (1994:93) wys daarop dat die betoning van empatie die verhouding versterk en nie slegs lei tot simptomatiesse behandeling van die stressors nie, maar uiteindelik tot die suksesvolle hantering daarvan.

3.3.4.5 Nieverbale kommunikasie

Olson (1984:90) is van mening dat nieverbale kommunikasie veel meer gewig dra as verbale kommunikasie wanneer hy sê: "Your actions are yelling so loudly that I cannot hear a word you are saying." Hayward (1994:93) sê dat die oplettende skoolhoof waardevolle inligting sal verkry deur die leerling wat stresssimptome openbaar, dop te hou. Sodoende sal hy die leerling meer effektief kan help.

Malandro (1989:13) omskryf nieverbale kommunikasie as die

oordra van boodskappe binne 'n gegewe situasie of konteks sonder om van die verbale gebruik te maak. Gebare, liggaamshouding en beweging is nieverbale kanale waardeur die leerling boodskappe oordra met emosionele betekenis (Peas,1985:3). Tydens die onderhoud wat die skoolhoof met die betrokke leerling voer, sal hy noukeurig moet let op die leerling se nieverbale kommunikasiewyses (Van der Westhuizen,1990:221).

Die funksies van nieverbale kommunikasie is:

- (a) Komplementering.
- (b) Weerspreking.
- (c) Herhaling.
- (d) Regulering.
- (e) Plaasvervanging.
- (f) Aksentuering.

3.3.5 VERHOUDING AS STRESHANTERINGSTEGNIEK

Raschke (1988:12) is van mening dat isolasie die belewing van stres laat toeneem. Die stig van verhoudinge wil hier dus die betekenis inhou dat die streslyer ondersteuning benodig. 'n Gesonde verhouding kan slegs gebou word indien daar wedersydse vertroue ontstaan (Olson,1984:230). Sodoende sal die leerling wat homself in isolasie bevind deur die skoolhoof gehelp kan word om stres te hanteer.

Vervolgens sal gekyk word na enkele beginsels wat die skoolhoof kan volg om die leerling wat hy geïdentifiseer het as streslyer te help om die probleem te hanteer.

3.3.5.1 Beginsels in die stig van goeie verhoudinge

Verhoudingstigting is fundamenteel eie aan die mens en elke verhouding waarin hy staan, moet verstaan en begryp word in sy verhouding tot God (Van der Westhuizen,1990:192). Die mens is deur God geskape as 'n sosiale wese en juis daarom stig hy verhoudings met sy medemens volgens die Skrifbeginsel, naamlik dat jy jou naaste moet liefhê en hom so behandel soos wat jy van hom verwag om jou te behandel (Lindhard,1985:71).

Die skoolhoof sowel as die leerling staan in 'n verhouding met sy werk, sy skool en gesagsfigure. Hierdie drie komponente vorm volgens Van der Westhuizen (1990:192) die grondslag van gesonde verhoudinge. Dit is van groot belang om te meld dat die skoolhoof 'n gesonde verhouding sal stig met die leerling wat hy geïdentifiseer het as 'n streslyer.

Ten einde gesonde verhoudinge te stig moet die skoolhoof enkele beginsels volg, naamlik :

- Toon belangstelling in die leerling as mens.
- Neem sy menings, insigte en gevoelens in ag.
- Gee aandag aan sy behoeftes.
- Glo in sy vermoëns.

Burns (1988:160) is van mening dat 'n gesonde verhouding slegs gebou kan word indien daar sprake is van diep emosionele betrokkenheid. So 'n verhouding berus op eerlikheid, openheid en wedersydse vertroue. Verder is die skoolhoof verantwoordelik vir die gehalte van die betrokke verhouding.

Indien die skoolhoof verantwoordelik is vir die stig van gehalte verhoudinge, sal hy oor sekere kwaliteite en vaardighede moet beskik. Volgens Hipp (1985:79) en Burns (1988:160) word enkeles hiervan genoem:

(i) Neem die leerling in ag

Lindhard (1985:73) sê dat die skoolhoof die betrokke leerling in ag moet neem deur hom te respekteer, hom te aanvaar soos hy is, verdraagsaamheid te openbaar ten opsigte van sy verskille, opregte belangstelling in hom en sy aktiwiteite openbaar en sensitief te wees vir sy gevoelens. Wanneer die skoolhoof die streslyer op so 'n wyse benader, is dit die bewys daarvan dat hy verantwoordelikheid aanvaar vir die stig van 'n gehalte - verhouding (Burns,1988:160). Dit is egter belangrik om daarop te let dat dae harder spreek as woorde, en daarom is dit essensieel dat die skoolhoof opregtheid sal openbaar (Lindhard,1985:74).

(ii) Die skoolhoof se eie waarneming van die leerling

Burns (1988:160) is van mening dat daar 'n noue verband is

tussen 'n persoon se selfbeeld en sy waarneming van andere. Iemand met 'n goeie selfbeeld sal daartoe in staat wees om 'n opregte interpersoonlike verhouding met die leerling te stig. Die skoolhoof moet tydens sy waarneming van die leerling wat hy geïdentifiseer het as streslyer let op die leerling se gedrag. Raschke (1988:12) meld dat hierdie leerling kontak met andere vermy wat op sy beurt lei tot isolasie wat stres vererger. Isolاسie is 'n onaangename emosionele ervaring en word openbaar in voortdurende irritasie, angs, vrees, droefheid en depressie (Motowildo et al.,1986:618). Fisieke simptome kom ook na vore soos onverklaarbare verlies aan gewig, kopseer, voortdurende moegheid en selfs velprobleme (Eskridge & Coker,1985:387).

Die leerling met stres sal ook gedragsimptome openbaar waarop die skoolhoof bedag moet wees, naamlik drastiese veranderings in temperament, raak maklik gefrustreerd, geïrriteerdheid, gebrek aan belangstelling in andere, hulpeloosheid en gebrekkige selfbeheersing (Cardinell,1980:9).

Die skoolhoof wat hierdie simptome by 'n leerling waarneem en oor die nodige selfvertroue beskik, sal 'n sinvolle verhouding met die leerling kan stig ten einde hom te help om stres te hanteer.

(iii) Hartlikheid en belangstelling

Hartlikheid en belangstelling is twee begrippe wat baie nou aan mekaar verbind is. Volgens die HAT (1977:55) word belangstelling omskryf as "aandag skenk aan", en hartlikheid as

"innig, opreg en ongedwonge" (HAT,1977:278).

Die wyse waarop die skoolhoof sy hartlikheid en belangstelling teenoor die betrokke leerling openbaar, geskied nie slegs verbaal nie (Malandro et al.,1989:128), want sy ingesteldheid teenoor die leerling is duidelik waarneembaar al probeer hy dit op een of ander wyse verberg, byvoorbeeld met 'n geforseerde glimlag (Key,1982:106). Ongelukkig is dit so dat die skoolhoof nie bewus is van sy lyftaal nie (Burns,1988:162). In sulke omstandighede sal die leerling nie op sy gemak wees nie, en sal die skoolhoof hom nie effektief met sy stresprobleem kan help nie.

Wanneer die skoolhoof hartlik teenoor die leerling is en opreg belangstelling openbaar in sy welsyn, beleef die leerling warmte en empatie (Brammer & Shostrom,1982:145). Sodoende sal die leerling betrokke bly en sal die skoolhoof daartoe in staat wees om die nodige leiding aan die leerling te bied ten einde stres te hanteer.

(iv) Lojaliteit en vertroue

Die mees fundamentele aspek van enige verhouding is vertroue (Lindhard,1985:75). In hierdie unieke verhouding waarin die skoolhoof met die leerling staan, het hy baie diep emosies aan die skoolhoof openbaar. Dit beteken dat die verhouding so gevorder het dat hy die skoolhoof ten volle in sy vertroue geneem het deur sy diepste geheime aan hom toe te vertrou (Brammer & Shostrom,1982:145). Die skoolhoof moet dus besef

dat hy te alle tye 'n navolgenswaardige voorbeeld vir die
leerling moet stel.

In hierdie stadium van die verhouding is dit van kardinale belang dat die skoolhoof nie die leerling se vertroue sal skend nie. Dit beteken dat hy nie die leerling se persoonlike sake met ander persone sal bespreek nie (Olson,1984:230).

Lojaliteit hou die betekenis in van ondersteuning en verdediging van die leerling se persoon wanneer hy dit nie self kan doen nie (Lindhard,1985:75). Die skoolhoof sal dus die leerling se saak namens hom behartig soos 'n goeie advokaat en hom nie in die rug steek nie.

Deurdat die leerling met die persoon van die skoolhoof kan identifiseer in die praktiese uitleef van lojaliteit en vertroue, sal dit hom in staat stel om self lojaal teenoor andere te wees.

3.3.5.2 Eienskappe van gesonde verhoudings

(i) Uniekheid

Die uniekheid in die verhouding tussen die skoolhoof en die leerling bestaan daarin dat dit in struktuur heeltemal verskil van enige ander verhoudings (Brammer & Shostrom,1982:150). Die implikasie hiervan is tweërlei, naamlik hier is sprake van sorgvuldige beplanning binne 'n voortgaande raamwerk, asook die

feit dat die skoolhoof beide objektief en subjektief betrokke is. Die leerling moet beseef dat elke mens 'n unieke skepsel van God is, en daarom baie spesiaal is in sy oë (Ball et al., 1990:17).

Die skoolhoof wat hierdie basiese beginsel aan die leerling voorhou, kan hom stapsgewys daartoe begelei om self sy verhoudinge met ander mense en dinge op hierdie unieke wyse te hanteer. Sodoende leer hy dan om self verantwoordelikheid te aanvaar vir sy interaksie met sy medemens en sy leefwêreld.

(ii) Objektiviteit versus subjektiviteit

Die uniekheid van die verhouding word juis openbaar in die balans wat die skoolhoof handhaaf ten opsigte van sy betrokkenheid met die leerling in die hantering van sy stressors. Objektiviteit verwys na die kognitiewe aspek waar hy die leerling as 'n blote objek beskou (Epanchin & Paul, 1987:95). Verder beteken dit dat die skoolhoof sonder vooroordele en met openheid na die leerling sal luister met die uitsluitlike doel om sy stressors te identifiseer en om leiding te gee.

Die skoolhoof is ook subjektief betrokke deurdat die leerling sy mees intieme emosies aan hom meedeel (Brammer & Shostrom, 1982:151). Tydens die gesprek moet die skoolhoof 'n gesonde balans handhaaf deur nie te betrokke te raak nie. Indien dit sou gebeur dat die skoolhoof te betrokke raak, sal hy nie die leerling kan rig tot selfhantering van sy stressors nie (Van

der Westhuizen,1990:191).

(iii) Kognitief versus konatief

Kognitief verwys na die intellektuele, soos die uitruil van inligting; konatief verwys na die gevoelsmatige oordra van emosies (Brammer & Shostrom,1982:153). Dit is duidelik dat die skoolhoof 'n fyn balans sal moet handhaaf tussen sy verworwe kennis ten opsigte van stres en die leerling se emosionele belewenis ten einde die leerling doeltreffend te help. Sodoende kan die leerling leer om 'n gesonde balans te handhaaf tussen sy gevoelens en die werklikheid.

(iv) Verantwoordelikheid versus aanspreeklikheid

Dit is 'n ope vraag of dit die skoolhoof se verantwoordelikheid is om leerlingstres te hanteer. Die pedagogiese inslag van 'n opvoeder sal hom daartoe noop om die leerling in sy nood raak te sien en te wil begelei tot selfstandigheid.

Die HAT (1977:951) omskryf verantwoordelikheid as "die meebring van gewigtige pligte en om rekenskap te gee". Die skoolhoof wat bewus raak van 'n leerling wat aan stres ly, sal dus verplig voel om die leerling te help. Verder omskryf die HAT (1977:7) aanspreeklikheid "as praat met". Die verpligting berus dus by die skoolhoof om die leerling bewus te maak van die feit dat hy hulp nodig het, en hom dan ook die hulp terselfdertyd aan te bied.

By die stig van hierdie verhouding moet die skoolhoof 'n sekere mate van verantwoordelikheid aanvaar vir die uitkoms van die leiding wat hy aan die leerling gee. Die leerling self moet verantwoordelikheid aanvaar vir die vordering wat gemaak sal word totdat hierdie leidinggewing die stadium bereik waar hy volle verantwoordelikheid aanvaar vir die hantering van sy stressors. Charlesworth en Nathan (1988:33) stel dit duidelik dat die leerling einde ten laaste aanspreeklikheid sal aanvaar en die lewe vanuit 'n heel nuwe perspektief beskou.

(v) Spontaneïteit

Spontaan is 'n begrip wat omskryf word as "ongedwonge" en "uite beweging" (HAT,1977:814). Die afleiding word hieruit gemaak dat die skoolhoof op spontane wyse 'n verhouding met die betrokke leerling sal stig ten einde hom te help om sy stressors te hanteer. Tydens die gesprekvoering moet die skoolhoof die vermoë openbaar om onmiddellik te reageer op stellings en gevoelens wat die leerling maak (Brammer & Shostrom,1982:161).

Sodoende stel die skoolhoof vir die leerling die voorbeeld van hoe hy 'n stresvolle situasie kan hanteer.

(vi) Aanvaarding en versorging

Die leerling sal aanvaarding beleef wanneer hy ervaar dat die skoolhoof hom verstaan en respekteer (Brammer & Shostrom,1982:161). Aanvaarding word beleef wanneer die

leerling toegelaat word om sekere keuses self uit te oefen en sy selfrespek en verantwoordelikehidsin ontgin word. Sodoende kry die leerling die geleentheid om sy stressors te hanteer (Burns,1988:8).

Versorging verwys na die sorgsame begeleiding deur die skoolhoof tot op die spesifieke stadium waar hy daarvan oortuig is dat die leerling self stresvolle situasies kan hanteer.

(vii) Ondersteuning

Die blote feit dat daar 'n gesonde verhouding gestig is tussen die skoolhoof en die leerling, spreek reeds van die ondersteunende rol van die skoolhoof. Deurdat die leerling aanvaarding en versorging beleef, is opsigself 'n teken van die ondersteuning wat hy geniet. Die doel met ondersteuning is gemik op die leerling se finale vrylating wanneer die skoolhoof daarvan oortuig is dat die betrokke leerling nou self sy stressors kan hanteer (Burns,1988:170).

3.3.6 SELFBEELD AS STRESHANTERINGSTEGNIEK

Selfbeeld kan omskryf word as 'n persoon se voortdurende vertolking en rangskikking van sy belewenisse ten opsigte van sy fisieke-, sielkundige en sosiale eienskappe (Jordaan & Jordaan,1989:690). Burns (1988:128) is van mening dat selfbeeld te make het met die oortuigings en gevoelens wat die persoon aangaande homself beleef. Olson (1984:29-31)

verduidelik selfbeeld aan die hand van vyf begrippe, naamlik selffideaal, selfkonsep, selfevaluering, selfbeheer en selfwaarde.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die omskrywing van die begrip uitdrukking gee aan hoe die persoon oor homself dink en nie noodwendig hoe hy werklik is nie.

3.3.6.1 Dimensies van die selfbeeld

(i) Selfinsig teenoor selfbedrog

By die definisies van selfbeeld is gesê dat die begrip uitdrukking gee aan hoe die persoon dink hy is en nie noodwendig hoe hy werklik is nie (Burns,1988:128). Die leerling openbaar selfinsig wanneer dit wat hy werklik is en dit wat hy dink hy is maksimaal ooreenstem (Jordaan & Jordaan,1989:693). Die teenoorgestelde sal egter waar wees van selfbedrog.

Om te weet hoe hy werklik is, is om selfinsig te openbaar en dan hierdie kennis te vergelyk met hoe hy dink hy is. Verder kan die leerling ook tot selfinsig kom deur vas te stel in welke mate sy siening van homself ooreenstem met hoe ander mense hom sien (Burns,1988:133).

Die skoolhoof sal die leerling wat aan stres ly, moet begelei van selfbedrog tot selfinsig deurdat hy sy ware self ontdek (Olson,1984:29).

(ii) Realistiese teenoor onrealistiese selfideaal

Wanneer die skoolhoof daarin geslaag het om die leerling te lei tot selfinsig, sal dit veel makliker wees om sy selfideaal te laat realiseer. Die leerling se selfideaal verwys dan na sy fisieke, sielkundige en sosiale eienskappe (Jordaan & Jordaan, 1989:695).

Swak selfinsig, beide aan die kant van die leerling en ouer, is dikwels daarvoor verantwoordelik dat onrealistiese hoë verwagtinge aan leerlinge gestel word (Venter, 1992:29). Hierdie onrealistiese selfideaal stel te hoë eise aan die leerling wat gevolglik lei tot stres. Olson (1984:29) konstateer dat selfideaal die leerling se soeke is na 'n rolmodel ten einde die vraag te beantwoord wat hy in die lewe wil bereik.

(iii) Selfidentiteit teenoor selfvervreemding

Selfidentiteit kan omskryf word as die kontinuïteit en eenheid van die mens se fisieke, sielkundige en sosiale eienskappe (Jordaan & Jordaan, 1989:696). Selfvervreemding dui bloot op diskontinuïteit in dieselfde proses. Dan word gesê dat die leerling deur 'n identiteitskrisis gaan. Olson (1984:31) sê dat die leerling tydens sy adolessente jare baie waarde heg aan sy menswees en meld dat die leerling juis dan baie ondersteuning en begrip nodig het.

(iv) Selfagting teenoor selfminagting

Selfagting verwys na die positiewe gevoelens , en selfminagting verwys na die negatiewe gevoelens wat die leerling omtrent homself koester (Jordaan & Jordaan,1989:700). Indien hierdie negatiewe gevoelens langdurig van aard is, sal dit lei tot 'n swak selfbeeld en sal die leerling homself sien as 'n mislukking.

Vervolgens sal gekyk word hoe die skoolhoof die leerling kan help om homself te ontdek vir wie hy werklik is. Sodoende sal die leerling leer om goed te voel oor homself en gevolglik die begeerte ontwikkel om beheer uit te oefen oor sy eie lewe.

Deur 'n positiewe ingesteldheid teenoor die self, sal hy ook leer om realistiese verwagtinge te koester.

3.3.6.2 Stabiliteit

Die leerling wat aan stres ly, ervaar juis dat sy lewenspatroon in 'n mindere of meerdere mate in 'n siklus van inkonsekwentheid verval het (Burns,1988:2). In 'n poging om sy selfbeeld te normaliseer soek die skoolhoof positiewe aspekte in die leerling se lewe waarop hy kan voortbou (Juhasz,1989:581).

Positiewe aspekte wat die skoolhoof in sy poging kan help, is

om die leerling by die punt te bring waar hy realisties is omtrent homself. Verder sal daar meer stabiliteit in die leerling se lewe kom as hy ontdek wie hy is, wat sy potensiaal, sy behoeftes en waardes in die lewe is (Burns,1988:128).

Op hierdie stadium kan die skoolhoof die inkonsekwente lewenspatroon van die leerling aan positiewe ankers koppel en sodoende hom bekend stel aan 'n nuwe positiewe lewenspatroon (Grové,1992:74).

3.3.6.3 Selfagting

Die streslyer ervaar gewoonlik 'n gebrek aan eiewaarde en selfrespek op dié terrein wat juis verantwoordelik is vir die stresrespons. Dit is dan juis die taak van die skoolhoof om die leerling te aanvaar soos hy is en hom te laat goed voel oor homself. Die leerling moet daarop gewys word dat God hom onvoorwaardelik liefhet en dat hy wel baie spesiaal is vir God (Ball et al.,1990:11). Dit kan gedoen word deur die leerling 'n lys te laat maak van sy swakker punte sowel as van sy sterker punte. Leer hom dan om in afhanklikheid van God te bou aan sy sterk punte en te verbeter op sy swakker punte.

3.3.6.4 Behoefte aan outonomieit

Die leerling wat aan stres ly en die punt bereik het om hulp te aanvaar, is reeds op pad om sy eie lewe weer onder beheer te kry. In sy strewe na outonomieit is dit die doel van die skoolhoof om die leerling daartoe te begelei om homself en sy

omgewing te orden. Elke poging wat die leerling onder leiding van die skoolhoof onderneem om beheer te verkry, moet opregte goedkeuring geniet (Ball et al.,1990:53). Sodoende sal die spanning wat bestaan tussen die "slegte ek" en die "goeie ek" in balans gebring word (Jordaan & Jordaan,1989:691).

3.3.6.5 Behoefte aan goedkeuring en aanvaarding

Die mens is 'n sosiale wese (Brammer & Shostrom,1982:79), en moet in sy daaglikse omgang waar hy in verskillende verhoudings staan tot die werklikheid beantwoord aan die aanvaarde norme. Die mate waarin hy slaag kan gemeet word aan die goedkeuring en aanvaarding van andere (Ball et al.,1990:54).

Die leerling wat aan stres ly, ervaar nie hierdie goedkeuring en aanvaarding van andere nie, al is dit bloot sy persepsie en nie noodwendig waar nie. Hierdie onakkurate waarneming van homself kan verreikende gevolge hê indien die leerling nie sinvolle leiding ontvang nie (Olson,1984:29).

Leerlinge wat dikwels negatiewe uitlatings aangaande hulself maak, kan maklik geïdentifiseer word, want hulle doen dit juis op so 'n wyse dat almal dit kan hoor (Grové,1992:56).

Wanneer hierdie leerling positief benader word en die skoolhoof hom op sy verkeerde gedagtepatroon wys en hom help om sy gedagtes positief aan te wend, sal hy na 'n nuwe positiewe denkpatoon oorskakel.

3.3.6.6 Behoefte aan prestasie

Die grootste motiveerder is sukses, terwyl mislukking die leerling ontmoedig (Burns,1988:139). Voortdurende mislukking lei tot 'n negatiewe selfbeeld. Die leerling wat met ander leerlinge vergelyk word, afbrekende kritiek ervaar en onbereikbare doelwitte moet nastreef, sal 'n negatiewe selfbeeld ontwikkel (Ball et al.,1990:10). Ouers is dikwels hieraan skuldig deurdat hulle onrealistiese hoë akademiese en ander verwagtinge aan hul kinders stel (Venter,1992:25).

Al hierdie ekstra eise wat oor 'n langdurige tydperk aan die leerling gestel word, veroorsaak stres (Saunders & Remsberg,1987:15). Aangesien die behoefte om te presteer wel by hierdie leerling aanwesig is, weet hy nie meer hoe om sy situasie te hanteer nie (Capel & Gurnsey,1987:218).

Dit sal die taak van die skoolhoof wees om hierdie leerling te oortuig dat hy wel tot sy volle potensiaal kan presteer deur slegs die korrekte aanslag te volg (Grové,1992:217).

Venter (1992:41-49) se aanbevole studievaardighede kan handig deur die skoolhoof gebruik word.

- VOORUITBEPLANNING
- KONSENTRASIE
- MAAK AANTEKENINGE
- VRAE
- ORGANISASIE

- SKEDULEER
- LEES
- HERSIENING
- HULPVERKRYGING
- ONTSPANNING

3.3.7 PROBLEEMOPLOSSING AS STRESHANTERINGSTEGNIEK

3.3.7.1 Denkwyses by die oplossing van probleme

(i) Herrangskikking en herformulering

Die ekstra eise wat die lewe aan die leerling stel, is die oorsaak van die stres wat hy ervaar. Die skoolhoof sal na al die aspekte van sy lewe moet kyk en dit herrangskik en duidelik moet formuleer sodat die leerling kan sien hoe sy lewe moet lyk (Louw,1987:268). Dit is dus duidelik dat die elemente van sy lewe soos 'n legkaart opnuut gerangskik word om 'n totale beeld te vorm. Die leerling word dus geleer om sy lewe te organiseer (Venter,1992:46).

(ii) Algoritmiiese benadering

Volgens hierdie benadering word alle moontlike oplossings sistematies gevolg (Jordaan & Jordaan,1989:446). Hierdie benadering is volgens Louw (1987:269) die een wat die grootste kans op sukses het. Die skoolhoof sal natuurlik sy ervaring kan gebruik by die eliminerings van sekere moontlike oplossings.

(iii) Heuristiese benadering

Hiervolgens sal die skoolhoof, op grond van sy kennis en ervaring, en op grond van beskikbare inligting die oplossing wat die waarskynlikste lyk eerste probeer (Jordaan & Jordaan, 1989:446 ; Louw, 1987:268-269).

(iv) Kreatiewe denke

Die skoolhoof geniet die vryheid van 'n totaal nuwe benadering wat absoluut uniek is, en nie maar net bloot oorspronklik of anders is nie (Lindhard, 1985:139). Enkele stappe in kreatiewe denke word deur Louw (1987:271) genoem:

- ORIËNTASIESTADIUM
- VOORBEREIDINGSTADIUM
- INKUBASIESTADIUM
- ILLUMINASIESTADIUM
- VERIFIKASIESTADIUM

3.3.7.2 Stappe in probleemoplossing

(i) Ontdek en omskryf die probleem

Soms ervaar die leerling ooglopende probleme soos swak eksamenuitslae, en dan kan die skoolhoof enkele studiemetodes aanbied om die probleem die hoof te bied. Ander kere weer is die probleem minder voor die hand liggend soos sy vrees of hy

aan sy pa se verwagtinge kan voldoen (Saunders & Remsberg,1987:127). Dit is dus duidelik dat probleme wissel ten opsigte van belangrikheid, dringendheid en intensiteit (Van der Westhuizen,1990:164).

Die skoolhoof kan slegs die leerling help mits die probleem in een of ander vorm gemanifesteer het en hy sy hulp aangebied het (Brammer & Shostrom,1982:102). Die probleem kan duidelik omskryf word deur die volgende vrae te vra en antwoorde daarop te kry :

- Wanneer het die leerling die eerste keer besef dat iets verkeerd is?
- Besik hy oor alle moontlike feite rakende die probleem?
- Het hy die situasie reg geïnterpreteer?
- Hoeveel oplossings is daar vir die probleem?
- Watter oplossing is die mees geskikte een?

(ii) Stig 'n verhouding met die leerling

Die blote feit dat die skoolhoof sy hulp aanbied, beteken dat hy in 'n bepaalde verhouding met die leerling tree. Ten einde sinvolle leiding te gee, sal hierdie verhouding op sekere beginsels gebou word (Lindhard,1985:73). Van der Westhuizen (1990: 192) noem vier beginsels vir die bou van goeie verhoudinge :

- openbaar belangstelling in die leerling;
- neem sy gevoelens, insigte en menings in ag;

- skenk aandag aan sy behoeftes en
- glo in sy vermoëns.

Die skoolhoof moet te alle tye onthou dat sy dade duideliker spreek as sy woorde (Lindhard,1985:74). Opregtheid in sy optrede en bedoelinge is dus essensieel ten einde die leerling se volle vertroue te wen.

(iii) Stel doelwitte en die strukturele beslag

Die skoolhoof sal die leerling moet help om vir homself bereikbare doelwitte te stel ten einde sy stresprobleem op te los. Die leerling moet hom daarvoor beywer om hom voor te berei vir 'n opwindende toekoms (Venter,1992:96).

Grové (1992:100-110) bespreek tien doelwitte wat die leerling behoort na te streef:

- skryf 'n positiewe stelling neer en wees spesifiek;
- verskaf drie redes waarom hy hierdie doelstelling wil bereik;
- verskaf drie nadele wat hy sal ervaar indien hy nie sy doelstelling bereik nie;
- hy moet 'n duidelike prentjie van sy doelstelling kry;
- hy ervaar in sy gedagtewêreld al die emosies wat

gepaardgaan met die bereiking van sy doelstelling;

- bestaan daar enige elemente wat "tasbaar" is;
- fokus weer op die totale prentjie en ervaar opnuut die emosies soos by die bereiking van die doelstelling;
- doen die ekologietoets;
- onderverdeel doelstelling in doelwitte en
- anker.

Hiermee word bedoel dat die geheelbeeld voor die geestes oog geroep word en elke detail word sorgvuldig bestudeer met die oog op vaslegging daarvan.

(iv) Evaluering en beëindiging van hulpverlening

Die skoolhoof monitor die vordering wat die leerling toon totdat die punt bereik word dat die leerling self sy stressors kan hanteer. op hierdie stadium moet die skoolhoof besef dat die arend sy kuiken uit die nes na vryheid moet skop. Die leerling se afhanklikheid van die skoolhoof raak dus geleidelik minder namate hy vordering toon in die bereiking van al tien doelwitte (Olson,1984:113-114).

3.3.8 LEWENSINGESTELDHEID AS STRESHANTERINGSTEGNIEK

In Eks.18:17-18 word vertel van Jetro se waarneming van Moses se probleem wat geneig het om vir hom te veel te raak. Toe hy opmerk dat die hantering van die volk se probleme vir Moses 'n te groot las raak, het Jetro vir Moses gesê:"Jy sal totaal uit geput raak. Die werk is vir jou te veel." Dit is noodsaaklik dat die leerling só deur die skoolhoof gelei word, om die regte balans in sy lewe te kry ten opsigte van die eise wat aan hom gestel word (Venter,1992:86).

3.3.8.1 Selfkommunikasie

Mense is geneig om te glo wat hulle aan hulself kommunikeer (Burns,1988:142). Dit is noodsaaklik dat die leerling die belangrikheid van selfkommunikasie besef, want daardeur motiveer of demotiveer hy homself (Grové,1992:76-77). Dit is dus belangrik dat hy sal let hoe hy dink oor alledaagse gebeure aangesien dit 'n groot impak het oor hoe hy oor homself voel (Raschke et al.,1988:13).

Dit mag gebeur dat hy swak vaar in 'n toets en homself aanspreek op een van die volgende twee wyses:

- Volgende keer sal ek vroeër begin leer.
- Ek het dit nou maar net nie in my nie.

Die eerste gedagte is duidelik positief van aard en sal hom rigting bied in die toekoms ten einde nie slegs stres te beheer

nie, maar 'n oplossing vind daarvoor (Hayward,1994:93).
Sodoende versterk hy sy psige.

Burns (1988:143) meld vier maniere waarop die leerling
stresvolle situasies suksesvol kan hanteer:

- selfvoorbereiding vir 'n bepaalde situasie alvorens dit
plaasvind;
- hanteer dit terwyl dit onderweg is;
- hanteer die situasie dat sake nie verloop het soos hy dit
graag sou wou gehad het nie, en
- wens homself geluk na afloop van die ervaring en vergoed
homself.

Raschke (1988:13) wys daarop dat dit uiters noodsaaklik is dat
die leerling homself sal vergoed. Hy behoort realisties hierin
te wees en byvoorbeeld 'n lekker skuimbad neem of homself
bederf met 'n wafel en roomys.

3.3.8.2 Ontwikkeling van 'n effektiewe ondersteuningsnetwerk

Die leerling sal stres meer effektief hanteer wanneer hy andere
het wat hom kan ondersteun. Juis hiervoor is die
ondersteuningsnetwerk so belangrik (Burns,1988:149). In so 'n
sisteem maak hy kontak met ander mense wat hom wil ondersteun.
Hier kan hy sy vrese en gevoelens met ander deel wat sal
verstaan (Raschke,1988:12). Die leerling sal beseft dat hy nie
alleen is in die stryd teen stres nie, maar dat daar ook ander
mense is wat soortgelyke stressors beleef (Hayward,1994:96).

Sodra die leerling beseef dat hy hulp nodig het en weet van so 'n groep moet hy aangemoedig word om daarby in te skakel. Raschke (1988:12) meen dat dit noodsaaklik is om tydens hierdie byeenkomste een of twee persone uit te sonder met wie jy 'n meer intieme verhouding kan bou.

Tydens hierdie byeenkomste word groepsbesprekings gehou en analises gemaak en die lede deel hul frustrasies, onsekerhede en vreugde (Hayward,1994:96). Dit is egter noodsaaklik om nie tydens sulke byeenkomste in selfbejammering te verval nie; daarom is dit belangrik dat iemand leiding sal neem om gesprekke opbouend van aard te hou (Grové,1992:77).

3.3.8.3 Stappe wat lei tot 'n positiewe lewensstyl

(i) Liggaamlike oefening

Seal (1988:67) is van mening dat die skool in sy geheel betrokke moet raak by die hantering van stres en meld selfs van "stress-busting"-oefeninge wat in die klaskamer gedoen kan word. Grové (1992:146) stel een belangrike vereiste aan oefening, en dit is dat dit aangenaam moet wees. Oefening in die klaskamer kan dalk net die negatiewe konnotasie breek wat sommige leerlinge daaraan heg. Sodoende kan die leerling negatiewe gevoelens van die klaskamersituasie omskep na dié van 'n plek met aangename ervarings.

Liggaamlike oefening help die leerling om ontslae te raak van

stres (Burns,1988:154 ; Saunders & Rensberg,1987:84) en tegelykertyd stimuleer dit die brein. Tydens liggaamlike oefening verskuif die leerling se aandag van sy persoonlike probleme na spierinspanning en kardiovaskulêre uithouvermoë, soepelheid en liggaamsbalans (Grové,1992:145).

(ii) Vermoë uitstel van take

Wanneer die leerling 'n taak opgelê word wat hy lievers sou wou vermoë, gebeur dit dat hy dit begin uitstel (Burns,1988:155). Uitstellery veroorsaak spanning, en voortdurende spanning as gevolg van uitstellery lei tot stres (Ball et al.,1990:67). Die gevolge van uitstel is dat dit jou lewensvreugde steel.

(iii) Doen een ding op 'n slag

Wanneer die leerling onder stres verkeer is selfs sy gewone dagtaak vir hom 'n onoorkomelike berg, des te meer sy begeerte om vir die skool se eerste span te speel (Burns,1988:155).

Dit is goed om ambisies te hê tydens die skoolopleiding, want dit motiveer die leerling. Die leerling moet leer dat hy sy doel sal bereik mits dit realisties is en hy dit stapsgewys benader (Ball et al.,1990:72).

(iv) Vooruitbeplanning

Indien die leerling 'n taak opgelê is en hy voel dat hy nie opgewasse is vir die taak nie, kan hy iemand se hulp in roep en

so die taak bemeester (Burns,1988:156). Deeglike vooruitbeplanning haal die angel uit stres want sodoende is die leerling nou voorbereid om die situasie te hanteer (Hayward,1994:13).

(v) Vermy negatiewe kritiek

Elke mens is 'n unieke wese met swak en sterk punte in sy mondering (Brammer & Shostrom,1982:149). Burns (1988:156) wys daarop dat die skoolhoof nie op die leerling se swak punte moet hamer nie, maar eerder op sy sterk punte fokus en dit help uitbou .

(vi) Strelende musiek

Grové (1992:168) en Burns (1988:157) is dit eens dat musiek 'n positiewe uitwerking op 'n mens het. Indien die leerling 'n musiekinstrument kan bespeel, moet dit aanbeveel word.

3.3.9 ONTSPANNING AS STRESHANTERINGSTEGNIEK

Ontspanning as streshanteringstegniek verwys na spesifieke, sistematiese prosedures wat die skoolhoof aan die leerling voorhou om te volg ten einde stres te hanteer (Trauer,1990:60). Ontspanning hou dus die gedagte in van die aktiewe teenwerking van faktore wat stres veroorsaak, en daarom sal hierdie prosedures gerig wees op liggaamlike en geestelike ontspanning aangesien stres direk verband hou met spierspanning.

Ontspanningsoefeninge is dan juis gerig op selfbeheersing sodat die leerling in staat sal wees om hierdie komplekse, veeleisende lewe meer doeltreffend en dinamies te hanteer (Grové,1992:148).

3.3.9.1 Voordele verbonde aan ontspanning

Kroniese stres is baie nadelig vir die gesondheid (Burns,1988:97). Stres kan effektief beheer word deur gereeld eenvoudige ontspanningsoefeninge te doen. Dit is van groot belang dat die skoolhoof hiervan kennis dra sodat hy die betrokke leerling sinvol kan help om hierdie eenvoudige oplossing vir sy stresprobleme te bemeester (Saunders & Remsberg,1987:84). Deur te ontspan, verslap jou spierspanning (Burns,1988:97) en gevolglik verander die tempo van jou asemhaling na 'n stadige en diep rustige tempo.

Grové (1992:149-155) en Burns (1988:98) noem enkele voordele van progressiewe spierontspanning:

Dit verminder die stresrespons.

Dit verlig pyn.

Dit verminder uitputting.

Dit verbeter die slaappatroon.

Dit bevorder interpersoonlike verhoudinge.

Dit verhoog die selfbeeld

Ontspanning veroorsaak dat hy meer ontvanklik is en gevolglik meer aangenaam is teenoor ander.

3.3.9.2 Ontspanningsmetodes

(i) Ontspanning en asemhaling

Saunders en Remsberg (1987:85) konstateer dat daar 'n verband is tussen asemhaling, stres en ontspanning. Wanneer die leerling onder stres verkeer, sal die kraag van sy hemp vinnig op en af beweeg aangesien hy meestal met die boonste deel van sy bors asemhaal. Wanneer die skoolhoof dit merk kan hy bloot vir die leerling daarop wys om met die onderste deel van sy longe asem te haal (Burns,1988:105). Aangesien die spiere wat verantwoordelik is vir asemhaling willekeurig beheer kan word, sal hy daartoe in staat wees.

(ii) Meditasie

Burns (1988:111-114) bespreek twee metodes van meditasie, naamlik oopstelling en uitsluiting. Daar sal kortliks na hierdie twee metodes gekyk word :

* oopstelling

'n Objek is nodig in die uitvoering van hierdie oefening. Al vyf sintuie word ingespan, naamlik;

#- sien

Neem 'n lemoen en ondersoek dit deeglik van die skil tot binne-in.

#- hoor

Druk die lemoem en luister na die geluid. Skil dit af en bewerk elke deel van die lemoen en luister aandagtig. Jy kan selfs jou oë toemaak in die proses.

#- voel

Sluit jou oë en streef die lemoen sonder om dit af te skil. Gebruik omtrent vyf minute om die lemoem so te ondersoek. Dit kan nou selfs geskil en ondersoek word.

#- proe

Sluit jou oë en eet 'n skyfie van die lemoen stadig en intens. Eet ook 'n stukkie van die skil om te bepaal hoeveel verskillende smake jy in die lemoen kan identifiseer.

#- ruik

Ruik 'n vars geplukte lemoen. Skil dit af en ruik aan die skil asook aan die skyfies. Bepaal hoeveel verskillende reuke jy kan identifiseer.

* Uitsluiting

Die doel van hierdie oefening is om steurende gedagtes uit te sluit en op iets anders te konsentreer.

#- asemhaling

Vlak asemhaling is 'n teken van opgewondenheid. Sluit jou oë en haal normaal asem en konsentreer op die neus en mond. Begin

deur die neus asem by die mond uit.

#- fokus

Gaan sit en fokus jou aandag op 'n bepaalde objek deur daarna te sit en staar. Indien enige gedagtes inbreek maak op hierdie proses, moet die intensiteit waarmee gestaar word verdubbel word.

#- klank

Sit doodstil en maak die OM geluid deur die M uit te rek soos volg: OMMMMMMMMMM. Laat toe dat die klank deur jou kop vibreer en hou dit vol vir ongeveer tien minute.

#- visualisering

Die doel hiervan is om steurende gedagtes af te sluit. Verbeel jou jy sit op 'n gelyk stuk grond waarop jy 'n muur moet bou met stene. Sien in jou gedagtes hoe jy die muur bou. Indien steurende gedagtes opkom, bou net vinniger aan die muur.

#- beweging

Plaas beide hande uitgespreid op 'n tafel. Tik met elke vinger afsonderlik op die tafelblad beginnende met die pinkie terwyl jy tot vyf tel.

#- gewyde oefeninge

Dit sluit in gebede of die opsê van die Onse Vader. 'n Meer sekulêre vorm van opsê is gedigte.

#- willekeurige meditasie

Dit sluit die volgende in: die speel van 'n kitaar; luister na musiek; dans.

(iii) Barokmusiek

Stadige barokmusiek verlaag die polsslag en verminder gevolglik jou spanning (Grové,1992:168). Hierdie musiek kan die leerling te alle tye luister, selfs terwyl hy studeer of tuiswerk doen. Aangesien die brein meer doeltreffend funksioneer terwyl hy stadige barokmusiek luister, sal dit gevolglik sy stres verminder.

(iv) Visualisering

Visualisering behels die herroeping van 'n aangename situasie uit die verlede wat jou gelukkig en ontspanne laat voel (Grové,1992:169). Deur die leerling hierop attent te maak, kan hy tydens stresvolle situasies hierdie tegniek volg om stres te verlig.

(v) Oefening

In ons hedendaagse gejaagde, tog passiewe lewenstyl, kry die mens nie meer die natuurlike oefening soos sy voorouers wat self moes jag om kos te kry nie (Grové,1992:145). Die gevolge van so 'n passiewe lewenstyl is dat die liggaam nie die stowwe wat afgeskei word vir die veg-vlug-respons uit sy sisteem kry

nie. Gevolglik verhoog sy stresvlak (Charlesworth & Nathan,1988:21-22).

Dit is egter gerusstellend om te dink dat oefening wat die liggaam juis aan 'n stresvolle aktiwiteit onderwerp, daartoe meewerk om stres te verminder en te beheer (Burns,1988:118). Gebalanseerde oefening bied die volgende voordele vir die liggaam :

- kardiiovaskulêre fiksheid;
- koördinasie van die vesels verbeter wanneer dit die bloed uitpers;
- rus na oefening;
- indien die liggaam fiks is, sal dit ook meer energie hê vir ander aktiwiteite en kan dit die eise van die lewe beter hanteer.

Burns (1988:119) is van mening dat oefening meewerk tot 'n goeie selfbeeld en 'n positiewe uitkyk op die lewe. Gevolglik sal die leerling die aanslae van die lewe beter hanteer.

3.3.10 TYDBESTUUR AS STRESHANTERINGSTEGNIEK

Charlesworth en Nathan (1988:240) omskryf tyd soos volg:"...time is your life. If you waste your time, you waste your life." Burns (1988:188) definieer tydbestuur as die proses waarvolgens die leerling die tyd tot sy beskikking so struktureer dat dit sal lei tot vermindering van stres, en die

moontlikheid verhoog dat hy sy doelwitte sal bereik. Volgens Van Hemert (1987:11) het tydbestuur te make met tydskedules, beplanning en organisering van take. Verder hou dit die betekenis in van die korrekte gebruik van tydbesparende instrumente.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat tydbestuur elke faset van die leerling se lewe raak. Die effektiewe benutting van tyd verhoog produktiwiteit. Sodoende sal hy stres kan hanteer.

3.3.10.1 Tydverkwisters

Die leerling ervaar daaglik tyddruk as gevolg van allerlei struikelblokke. Aangesien dit praktiese en alledaagse dinge is wat hom laat struikel, sal dit ook prakties hanteer moet word. Enkele voorbeelde van tydverkwisters is:

Eksterne verkwisters verwys na daardie faktore wat van buite op die leerling 'n invloed uitoefen, teenoor interne verkwisters wat verwys na persoonlikheidseienskappe van die leerling.

(i) Eksterne verkwisters

Volgens Prinsloo (1990:22) openbaar leerlinge die neiging om ander mense die skuld te gee vir hul eie swak tydbestuur. Hiermee word bedoel invloede van buite waaroor hul nie beheer het nie, en wat gevolglik hul tyd in beslag neem.

Onderbrekings verwys na daardie gebeure wat aanspraak maak op die leerling se tyd waarvoor hy nie beplan het nie soos onverwagte besoeke en telefoonoproepe (Bliss,1986:49).

* Besoekers

Onverwagte en onwelkome besoekers hou die leerling uit sy werk en gevolglik word sy beplanning versteur wat hom dan weer laat stres ervaar. Enkele redes kan aangevoer word waarom die leerling onverwagte besoekers ontvang en nie wegwys nie:

- Hy hou baie van gesels.
- Hy is bang hy gee die besoekers aanstoot.
- Dit laat hom belangrik voel.
- Hy kan besoekers nie beperk nie.

Dit is duidelik dat die leerling self verantwoordelik is vir heelwat tyd wat verlore gaan as gevolg van besoekers.

* Telefoononderbrekings

Volgens Januz en Jones (1983:69) kan die telefoon verantwoordelik wees vir groot verliese aan tyd omdat die leerling dit nie aanwend as tydbespaarder nie, maar eerder as tydverkwister. Die leerling sal moet leer om die telefoon kort en saaklik te gebruik.

Dit is dus duidelik dat die leerling self verantwoordelik is vir baie tyd wat so verlore gaan.

* Vergaderings

Venter (1992:86-94) wys daarop dat die leerling alreeds in alle moontlike aktiwiteite deelneem en sodoende 'n ongebalanseerde lewe begin lei omdat hy nie tyd vind om alles te doen waarvoor hy homself inlaat nie. Skoolaktiwiteite kan slegs vlot verloop indien dit by wyse van vergadering gekoördineer word. Hierdie vergaderings kan tot die verkwisting van tyd lei (Prinsloo,1990:25).

(ii) Interne verkwisters

Die meeste probleme waarmee die leerling te kampe het, is deur homself veroorsaak (Prinsloo,1990:22).

* Uitstel

Die leerling is soms geneig om belangrike take op die lange baan te skuif en hom besig te hou met minder belangrike take. Giegold (1987:46) meen die rede hiervoor is dat die leerling nie opgewasse voel om die taak uit te voer nie en vrees vir mislukking ontwikkel.

Paulson (1983:2) skryf hierdie uitstelmonster toe aan die volgende:

- die vermyding van onaangename take;
- die gebrek aan prioriteitstelling;
- die behoefte om 'n taak volledig af te handel, en
- onrealistiese behoefte tot perfeksionisme.

Aangesien uitstellery maklik tot 'n gewoonte kan oorgaan, kan dit tot afstellery lei. Juis daarom sal die leerling ernstig daarteen moet waak om nie in hierdie slagyster te trap nie.

* Onvermoë om "nee" te sê

Burns (1988:254) is van mening dat die beste ding wat die leerling kan doen, is om te leer om "nee" te sê. Bliss (1986:64) meen dat die leerling "nee" moet kan sê op alle versoeke wat nie sal bydra tot bereiking van sy doelwitte nie. Dit is duidelik dat die leerling alle versoeke moet vergelyk met sy eie prioriteite alvorens hy "ja" sê.

* Gebrek aan doelwitte, prioriteite en teikendatum

Die leerling wat vir homself doelwitte gestel het sal ook moet beseft dat die bereiking daarvan gekoppel is aan tyd (Kroon,1986:130). 'n Gebrek aan doelwitstelling sal lei tot die verkwisting van tyd (Bezuidenhout,1989:55).

Ten einde sy doelwitte te bereik, moet die leerling prioriteite stel wat beteken dat die aktiwiteite gerangskik word in die volgorde van belangrikheid. Heelwat tyd gaan verlore weens 'n gebrek aan prioriteitstelling (Daresh,1989:158). Die stel van 'n teikendatum vir die afhandeling van 'n taak help om te voorkom dat te lank daarmee gesloer word.

* Swak kommunikasie

Du Plessis (1986:356) omskryf kommunikasie as die oordra van 'n

boodskap tussen twee persone wat betrekking het op die aktiwiteite en die verhouding tussen hulle. Van der Westhuizen (1990:436) omskryf kommunikasie as 'n tweerigtinghandeling tussen twee persone wat 'n boodskap oordra met 'n spesifieke doel deur gebruik te maak van 'n bepaalde medium.

Onnodige tyd word verkwis wanneer die leerling verkeerd of onduidelik kommunikeer. Die gevolge hiervan is dat hy homself moet herhaal ten einde meer duidelikheid te gee.

* Pogings om te veel op 'n slag te doen

Wanneer die leerling te veel hooi op sy vurk laai, lei dit tot uitstellersy en gevolglik tot groter spanning, en op sy beurt tot stres (Venter,1992:89).

3.3.10.2 Tydbestuurstegnieke

Die benutting van die volgende tegnieke behoort die leerling te help om meer beheer te verkry oor tydstruikelblokke (Tanner et al.,1991:207). Slegs die volgende enkele tegnieke word aangeraak:

* Onderbrekings

Dit is onmoontlik om onderbrekings heeltemal uit te skakel. Januz en Jones (1983:186) beveel aan dat die leerling eers 'n nota moet maak om dan later maklik weer die gedagtegang op te tel waar hy onderbreek was.

* Besoekers

Wanneer die leerling 'n ongeskeduleerde besoek ontvang, moet hy eers bepaal wat die doel van die besoek is alvorens hy besluit om tyd daaraan af te staan en indien wel, hoeveel tyd hy daaraan wil en/of kan afstaan (Kergaard,1991:31; Stripling,1986:226).

* Telefoongesprekke

Om die telefoon doeltreffend te gebruik tot sinvolle tydbenutting, kan die leerling die volgende doen:

- beplan oproepe sorgvuldig, en
- sorg dat papier en potlood byderhand is.

* Leer om "nee" te sê

Wanneer daar aanspraak gemaak word op die leerling se tyd, moet hy dit eers opweeg teen sy eie prioriteite. Douglass en Douglass (1980:123) is van mening dat die woordjie "nee" sekerlik een van die mees tydbesparende woorde is.

* Vergaderings

Vergaderings kan uiters tydrowend wees indien daar nie deeglik beplan word en nie 'n duidelike doelwit gestel word nie (Knight,1990:180). Dit is verder belangrik dat die leerling nie by te veel vergaderings betrokke moet raak nie.

* Uitstellery

Roos en Möller (1988:103) meen dat dit die beste ding is om te erken dat jy nie lus het om 'n taak aan te pak nie. Wat egter wel van belang is, is dat die leerling die gevolge van uitstel moet opweeg teen die bevrediging wat dit bied wanneer hy die taak wel afgehandel het.

* Goeie kommunikasie

Du Plessis (1986:356) meen dat goeie kommunikasie die verhouding tussen mense versterk, sowel as die atmosfeer, gesindhede, moreel en prestasie van die leerling.

Die volgende riglyne word deur Grove (1992:146) geformuleer :

- bereik die kern van die saak in die minimum woorde;
- wees kort en saaklik, en
- beantwoord vrae : Wat? en Wanneer? en Waar? en Hoekom? en Wie? en Hoe?

3.3.10.3 Voordele van doeltreffende tydbestuur

Burns (1988:196) en Hipp (1985:47) meld enkele voordele:

- die leerling se algemene ingesteldheid verbeter;
- die leerling kry tyd vir oefening;

die leerling se prioriteitslys voorkom 'n blou Maandag;
teikendatums verleen struktuur;
aktiwiteite word gekombineer;
die leerling het 'n plek vir elke ding en elke ding is
op sy plek;
liasering;
vrye tyd is beskikbaar, en
hy evalueer deurgaans.

3.4 DIE SKOOLHOOF AS BESTURDER VAN LEERLINGSTRES

'n Vereiste wat aan die skool as organisasie gestel word, is dat daar 'n gemeenskaplike doelstelling en 'n bepaalde geordende struktuur moet bestaan. Opvoeders is juis binne hierdie struktuur saam gegroeper met die doel om opvoedende onderwys te laat gedy (Basson et al., 1990:640).

Aan die hoof van hierdie organisasie staan die skoolhoof. Hy is die professionele leier, dra die volle verantwoordelikheid vir alle beplanning en uitvoering daarvan. Verder is hy verantwoordelik vir die bou van die beeld van die skool na binne en buite (T.O.D., 1993:5). As bestuurder van die skool as organisasie het die skoolhoof sekere bestuurstake wat gepositiveer word binne elk van die volgende bestuursareas (Van der Westhuizen, 1990:50) :

- personeelaangeleenthede;
- leerlingaangeleenthede (leerlingaktiwiteite);

- fisiese fasiliteite;
- inligtingverskaffing;
- finansiële aangeleenthede;
- skool-gemeenskapsverhoudinge, en
- klaskamerbestuur as spesifieke taak van die onderwyser.

Die bestuur van leerlingstres deur die skoolhoof is dus 'n bestuursarea wat bekend staan as leerlingaangeleenthede / leerlingaktiwiteite.

3.4.1 Begripsverklaring

- HAT (Odendal, 1979:40) omskryf aktiwiteit as 'n toestand van aktief, bedrywig te wees, met die vermoë om dinge te doen.
- Die Afrikaanse Woordeboek (Schoonees, 1970:138) omskryf aktiwiteit as aktiewe optrede, bedrywigheid, werkzaamheid, die toestand, hoedanigheid, omstandigheid van aktief wees.
- Prinsloo en Van Rooyen (1990:362) definieer leerlingaktiwiteit soos volg: Leerlingaktiwiteit is die mobilisering van psigiese en/of fisieke energie deur die leerling waardeur hy/sy aktief deelneem aan sy/haar opvoeding en proses van volwassewording.

Uit die voorafgaande blyk dit dat die leerling 'n aktiewe rol

moet speel in die proses van volwasseword. Ook hou die begrip aktiwiteit - binne die konteks van onderwysbestuur - die opgaaf in dat die skoolhoof die leerling sal betrek deur middel van sorgvuldige beplanning. Opgaaf impliseer verder die stel van doelstellings en doelwitte (Arangies,1986:7).

3.4.2 Die bestuursopgaaf

Besondere bestuurskundige eise word aan die bestuurspan van die skool gestel ten einde leerlingaktiwiteite as integrerende deel van die opvoedingsprogram te laat gedy. Die volgende eise volgens Prinsloo en Van Rooyen (1990:364) moet gemeld word :

- 'n Skerp bewustheid van die plek en rol van leerlingaktiwiteite in die globale opvoedingsprogram om die nievolwasse leerling tot behoorlike volwassenheid te begelei.
- Doelbewuste en deeglike beplanning om die geleentehede vir deelname aan leerlingaktiwiteite daar te stel.
- Die skep van die organisatoriese strukture wat nodig is om kwaliteit deelname te verseker.
- Die gee van sinvolle leiding ten opsigte van alle aspekte van die hele program.
- Daar moet ook voorsiening gemaak word dat die hele program op 'n kontinue basis evaluerend gekontroleer

word.

- Die konsep van deelnemende bestuur behoort ook vanaf die makro- na die mikrovlak binne skoolverband deur te werk.

Tydens die beplanningsfase sal die skoolhoof hieraan aandag skenk onder die subtaak genaamd probleemoplossing. Deur weldeurdagte en sinvolle beplanning kan die skoolhoof baie van die sake wat stres veroorsaak voorkom. Stressors wat nie voorkom kan word nie (eksterne stressors) kan wel deur goeie beplanning geantisipeer word en die skoolhoof kan hom daarop voorberei. Die beplanningshandeling is dus gerig op die bereiking van doelwitte (Van der Westhuizen, 1990:142).

Deur middel van beplanning en organisasie word die strukture geskep waarmee die bestuurspan bepaal wat, wanneer en hoe aktiwiteite moet plaasvind. Verder moet die skoolhoof die beskikbare personeel sover kry om die werk te doen (Kroon,1986:351).

Die skoolhoof kan nie alle take wat aan sy pos verbonde is alleen verrig nie. Juis daarom is dit so belangrik om take te delegeer aan 'n verantwoordelike persoon wie se bekwaamheid hy baie goed ken (Pienaar,1991:46).

Aangesien die departementshoof : opvoedkundige leiding, normaalweg die persoon is wat gemeed is met vertroulike

aangeleenthede, kan die skoolhoof hierdie taak aan so 'n persoon deleger. Uit die aard van die saak sal daar dus 'n besondere vertrouensverhouding en 'n kommunikasiekanaal van samewerking moet wees tussen die skoolhoof en die D.O.L.

Kergaard (1991:35) meen dat die betrokke onderwyser self gemotiveerd moet wees om sodanige situasie te kan hanteer om die leerling wat aan stres ly te motiveer om einde ten laaste sy probleem self te hanteer. Die departementshoof opvoedkundige leiding moet dus insig openbaar in persoonlike gedragsprobleme ten einde die nodige leiding aan die leerling te gee.

Arangies (1986:8) is van mening dat juis hierdie persoon toegerus moet wees vir die taak wat aan hom toegewys is en noem dit spesialisasie op arbeidsgebied. Hierdie gemotiveerde en toegeruste persoon sal dus die nodige inisiatief en arbeidsvreugde in taakvervulling ervaar.

Dit is dan belangrik om te let op die pligte van die D.O.L. soos uiteengesit in die Handleiding Vir Algemene Skoolorganisasie (T.O.D.):

Beplanning

Beplanning met die oog op die volgende aspekte:

die doeltreffende funksionering van die opvoedkundige hulpbronne;

die implementering van leieridentifikasie- en ontwikkelingsprogramme;

die daarstelling en implementering van 'n doeltreffende stelsel vir die uitkenning, hantering van en hulpverlening aan leerlinge met probleme.

3.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gefokus op verskillende verdedigingsmeganismes. Dit word algemeen deur leerlinge aangewend om die bedreiging wat die ekstra eise van die lewe aan hulle stel, die hoof te bied. Aangesien hierdie meganismes slegs verdedigend van aard is, bied dit nie die gewenste oplossing vir die probleem nie.

Wat egter van veel groter belang is, is die tegnieke wat deur die skoolhoof aangewend kan word ten einde die probleem in sy wortel aan te spreek. Tien verskillende tegnieke is bespreek wat aan die skoolhoof 'n goeie raamwerk bied.

EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE HANTERING VAN LEERLINGSTRES DEUR SKOOLHOOFDE IN SEKONDÊRE SKOLE IN DIE NOORD-KAAP

4.1 INLEIDING

Die doel van die empiriese ondersoek was om vas te stel in hoe 'n mate die hantering van stres by leerlinge realiseer. Verder moes ook vasgestel word of skoolhoofde wel toegerus is om stresgevalle te hanteer.

Om die nodige inligting te bekom, is 'n opname by alle staatsondersteunde skole in die Noord-Kaap gedoen. Die opname is onderneem aan die hand van die volgende navorsingsplan:

4.2 NAVORSINGSPLAN

4.2.1 Die vraelys as meetinstrument

4.2.1.1 Die redes waarom 'n vraelys gebruik is, berus op die volgende aannames:

- * Al die betrokke skoolhoofde kon binne 'n kort tydsbestek bereik word. Weens die uitgestrektheid van die streek sou die vraelys in hierdie geval meer doeltreffend en prakties wees.

- * Van der Westhuizen (1992:192) is van mening dat die vraelys noodsaaklik is om onpersoonlike navrae te

doen oor bestaande praktyke en toestande en/of om houdings en menings te peil.

De Wet et al. (1987:163) onderskei tussen twee tipes vraelyste, naamlik:

- * die oop of ongestruktureerde vraelys, waar die respondente hul eie mening kan lug, en

- * die geslote of gestruktureerde vraelys, waar 'n paar moontlike antwoorde verskaf word sodat die respondent een kan kies.

Met die oog op hierdie ondersoek is op die gestruktureerde vraelys besluit.

4.2.1.2 Die posvraelys

'n Gestruktureerde posvraelys is aan die studieleier en ander kundiges voorgelê met die doel om hulp en leiding vir die verwerking van die statistiese navorsingsresultate te verkry.

4.2.1.3 Voordele van die posvraelys

Van der Westhuizen (1992:192) en De Wet (1987:163) is van mening dat die gestruktureerde vraelys die volgende voordele inhou bo 'n onderhoud:

- * Dit is meer doeltreffend en prakties.

- * 'n Groter groep mense kan betrek word, daarom kan daar van 'n omvangryker steekproef gebruik gemaak word met wesenlike betroubaarheidsmoontlikhede.
- * As meetinstrument is dit meer betroubaar.
- * Persoonlike oordeel van die navorser word uitgeskakel en lei dus tot meer objektiewe menings.
- * Respondente se identiteit bly onbekend.
- * Instruksies vir die voltooiing van die vraelys is gestandaardiseer en respondente weet presies wat van hulle verwag word.
- * Die invul van die vraelys neem minder tyd in beslag as onderhoude.
- * Dit is goedkoper as onderhoude.
- * Analise en tabulering van response word deur die vraelys vergemaklik.
- * Vrae is direk en response kan maklik ontleed word.

4.2.1.4 Nadele van die posvraelys

Van der Westhuizen (1992:192) en De Wet (1987:163) noem die

volgende nadele van die posvraelys:

- * Die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys is moeilik bepaalbaar.
- * Dit is moeilik om die vrae so op te stel dat al die respondente dit korrek sal interpreteer.
- * Die korrektheid van die antwoorde is moeilik bepaalbaar en die beantwoording van die vrae kan na willekeur geskied.
- * Die vraelys kan gedelegeer word na iemand vir wie dit glad nie bedoel was nie.
- * Terugvoer kan swak wees.
- * Aangesien daar nie voorsiening gemaak word vir alternatiewe antwoorde nie, word die respondente gedwing om antwoorde te kies wat moontlik nie vir hulle bevredigend is nie.

4.2.2 Konstruksie van die vraelys

Die vraelys bestaan uit sewe afdelings, naamlik:

- * Afdeling A: Biografiese gegewens (Vrae 1-3)

Die biografiese gegewens wat ingesamel is, het ten doel om te

bepaal of

- * die ouderdom,
- * ervaring van die respondent, en
- * opleiding in stresshantering moontlik 'n invloed kan hê op die uitvoering van sy taak as opvoedende onderwysbestuurder.

* **Afdeling B: Demografiese gegewens (Vrae 4-6)**

Hierdie gegewens is ingesamel met die doel om vas te stel of

- * die leerlingtal,
- * die ligging van die skool, en
- * die skooltipe 'n invloed uitoefen op die skoolhoof as verantwoordelike persoon om leerlingstres te hanteer.

* **Afdeling C: Simptome van leerlingstres (Vrae 7-17)**

Hierdie afdeling het ten doel om vas te stel of die simptome van stres soos dit in die literatuur gevind word, wel teenwoordig is by leerlinge in die sekondêre skole in die Noord-Kaap.

* **Afdeling D: Die skoolhoof se aandeel aan leerlingstres (Vrae 18-22)**

Die doel met hierdie afdeling was om inligting in te samel oor

die optrede of versuim deur die skoolhoof om tydig op te tree, en dusdoende stres by die leerling tot gevolg kan hê.

- * Afdeling E: Faktore wat aanleiding gee tot stres by leerlinge (Vrae 23-32)

In hierdie afdeling is vrae geformuleer op grond van inligting wat in die literatuur voorgehou word. Die doel van hierdie vrae is om vas te stel in welke mate hierdie faktore teenwoordig is by die studiepopulasie.

- * Afdeling F: Die hantering van leerlingstres deur die skoolhoof (Vrae 33-42)

In hierdie afdeling word sekere situasies aan die respondente voorgehou. Die doel hiermee is om vas te stel wat skoolhoofde se optrede is by die identifisering van sodanige optrede van leerlinge.

- * Afdeling G: Die hoof as bestuurder van leerlingstres (Vrae 43-46)

Die doel van hierdie afdeling is om vas te stel of skoolhoofde die teenwoordigheid van stres in hul skole as 'n bestuursfunksie beskou.

- * Afdeling H: 'n Ondersoek na die volgende verskille:

- skoolhoofde se opleiding en hul hantering van leerlingstres,

en

- die skoolhoofde se opleiding en die hoof as bestuurder van leerlingstres.

Die doel van hierdie afdeling is om te soek na prakties betekenisvolle verskille tussen skoolhoofde met opleiding en diegene sonder opleiding om stresgevalle te hanteer.

* Afdeling I: 'n Onderzoek na die volgende verskille by skoolhoofde:

- ervaring van die hantering van leerlingstres, en
- die hoof se ervaring as bestuurder van leerlingstres.

Die doel van hierdie afdeling is om aan te toon of daar prakties betekenisvolle verskille is tussen die ervaringsvelde van die onderskeie groepe skoolhoofde en hul hantering van stresgevalle asook hoe hulle stresgevalle in hul skole bestuur.

4.2.3 Die loodsvraelys

'n Aantal loodsvraelyste ($n = 5$) is aan kollegas, wat nie deel van die steekproef sou uitmaak nie, voorgelê. Die doel hiermee was om moontlike probleme te identifiseer en die tyd wat dit neem om die vraelys te voltooi, te toets. Daarna is die vraelys gerekenariseer en gefinaliseer.

4.2.4 Die finale vraelys

Op grond van die loodsvraelys is die finale vraelys saamgestel.

4 2 5 Administratiewe prosedure

Skriftelike toestemming (bylaag C) is van die LUR van die Noord-Kaapse Onderwysdepartement, me. T. Joemat, verkry om die ondersoek in die sekondêre skole uit te voer.

Die finale vraelyste is aan die betrokke skoolhoofde gestuur met die versoek om dit te voltooi.

Om die terugsending van die voltooide vraelyste te vergemaklik, is geadresseerde, gefrankeerde koeverte saam met die vraelyste aan die verskillende respondente gestuur.

4 2.6 Studiepopulasie

Die studiepopulasie in hierdie ondersoek is al die staatsondersteunde sekondêre skole in die Noord-Kaap (n = 43). Vraelyste moes voltooi word deur die skoolhoofde.

Tabel 4.1: Response van respondente

AANTAL UITGESTUUR	AANTAL TERUGONTVANG	%
43	33	76,7%

Landman (1980:112) konstateer dat minstens 'n terugvoer van 70% noodsaaklik is ten einde geldige afleidings en gevolgtrekkings uit die studiepopulasie te kan maak. Op grond van die terugvoer in hierdie ondersoek van 76,6% kan aanvaar word dat geldige afleidings vir die studiepopulasie in hierdie ondersoek gemaak is.

4.2.7 Statistiese tegniek

Die response van die respondente is deur die hoofraamrekenaar van die PU vir CHO met behulp van die SAS (Statistical Analysis System) rekenaarprogrampakket verwerk (SAS Institute Inc., 1985). Die program is gebruik ten einde individuele response en gemiddeldes op sekere kategorieë te bepaal.

Daar is van beskrywende statistiese sowel as inferensiële statistiese metodes gebruik gemaak.

4.3 INTERPRETASIE VAN GEGEWENS

In afdelings A tot G (vergelyk tabelle 4.2 tot 4.8) is van beskrywende statistiese metodes gebruik gemaak terwyl daar in afdelings H en I (vergelyk tabelle 4.9 tot 4.12) van inferensiële statistiese metodes gebruik gemaak is.

4.3.1 AFDELING A: BIOGRAFIESE GEGEWENS

Afdeling A van die vraelys bevat vroeë een tot drie. Die doel van hierdie vroeë was om biografiese besonderhede aangaande die

skoolhoofde, hul ouderdomme, jare ervaring en opleiding te bekom.

Tabel 4.2: Biografiese gegewens

Response		f	%
1. Ouderdom	30-35 jaar	1	3,0
	35-40 jaar	3	9,1
	40-45 jaar	11	33,3
	45-50 jaar	5	15,2
	50-55 jaar	10	30,3
	Ouer as 55 jaar	3	9,1
TOTAAL		33	100,0
2. Ervaring	0- 4 jaar	18	54,5
	4- 10 jaar	5	15,2
	10- 15 jaar	5	15,2
	15- 20 jaar	4	12,1
	Meer as 20 jaar	1	3,0
	TOTAAL		33
3. Opleiding	Geen	21	63,6
	Sielkunde III	3	9,1
	Sielkunde Hons.	2	6,1
	Kliniese Sielkunde	0	0
	Ander (Spesifiseer)	7	21,2
	TOTAAL		33

* Vraag 1 (Ouderdom)

Uit die response op vraag 1 blyk die volgende gegewens:

- * 3% van die skoolhoofde ressorteer onder die ouderdomsgroep 30-35 jaar;
- * 9,1% van die skoolhoofde ressorteer onder die ouderdomsgroep 35-40 jaar;

- * 33,3% van die skoolhoofde ressorteer onder die ouderdomsgroep 40-45 jaar;
- * 15,2% van die skoolhoofde ressorteer onder die ouderdomsgroep 45-50 jaar;
- * 30,3% van die skoolhoofde ressorteer onder die ouderdomsgroep 50-55 jaar;
- * 9,1% van die skoolhoofde ressorteer onder die ouderdomsgroep ouer as 55 jaar.

Uit bogenoemde gegewens kan die afleiding gemaak word dat die meerderheid skoolhoofde in die studiepopulasie wat hul ouderdom betref hoofsaaklik in twee groepe verdeel kan word, naamlik 40-45 jaar en 50-55 jaar.

* Vraag 2 (Ervaring)

Wanneer daar gekyk word na die response op vraag 2 blyk dit dat 54,5% van die respondente tussen 0-4 jaar ervaring as skoolhoof het.

Die afleiding kan gemaak word dat die meerderheid skoolhoofde in die studiepopulasie nog nie oor veel ervaring beskik nie.

* Vraag 3 (Opleiding)

- * 63,6% van die respondente toon aan dat hulle oor geen opleiding beskik om stresgevalle te hanteer nie. Die res (36,4%) van die skoolhoofde dui aan dat hulle wel oor opleiding beskik om stres te hanteer.

Die afleiding wat moontlik hieruit gemaak kan word, is dat skoolhoofde in die studiepopulasie nie die voorkoms van stres as 'n probleem in hul skole ervaar nie.

4.3.2 AFDELING B: DEMOGRAFIESE GEGEWENS

Afdeling B van die vraelys bevat vrae 4-6. Die doel van hierdie vrae is om besonderhede te bekom rakende die leerlingtal, ligging van die skool en skooltipe waar die respondente hul bevind.

Tabel 4.3 : Demografiese gegewens

4. Leerlinge	50 - 100	0	0
	101 - 200	5	15,1
	201 - 300	13	39,4
	301 - 400	7	21,2
	401 - 500	3	9,1
	501 - 600	2	6,1
	601 - 700	3	9,1
	701 - 800	0	0
	Meer as 801	0	0
	TOTAAL	33	100,0
5. Ligging	Stedelik	4	12,1
	Semistedelik	2	6,1
	Platteland	27	81,8
	TOTAAL	33	100,0

6. Skooltipe	Gemengde skool	33	100,0
	Seunskool	0	0
	Meisieskool	0	0
	Tegniese skool	0	0
	Spesiale skool	0	0
	TOTAAL	33	100,0

Die response op vraag een (ouderdom) toon aan dat die meeste respondente (39,4%) skoolhoofde is van SKS 3-skole wat as redelike klein skooltipes geklasifiseer kan word. Die leerlingtal in die studiepopulasie wissel tussen 201-300 leerlinge. Hierdie grootte skool kwalifiseer nie vir die pos van 'n onderwysersielkundige nie.

Dit blyk dat 81,8% van die skole op die platteland geleë is. Vandaar die relatief klein leerlingtal per skool. Al die skole in die studiepopulasie is gemengde skole.

4.3.3 AFDELING C: SIMPTOME VAN STRES

Hierdie afdeling poog om die mate van stres, soos dit in die literatuur na vore gekom het, in die studiepopulasie te meet.

In oorleg met die Statistiese Konsultasiedienste van die PU vir CHO is besluit om die response ten opsigte van die sleutel soos volg te hanteer: 1 en 2 (glad nie en geringe mate) as die een pool, en 2 en 3 (in 'n groot mate en uitermatig) as die ander pool.

Tabel 4.4: Simptome van stres

Sleutel: (1) glad nie (2) in 'n geringe mate
(3) in 'n groot mate (4) uitermatig

Simptoom by leerling	Sleutel	Respons	%
7. Negatiewe ingesteldheid by leerlinge	1	8	24,24
	2	21	63,64
	3	4	12,12
	4	0	0
		33	100,00
8. Leerlinge beland in kantoor weens swak gedrag	1	0	0
	2	28	84,8
	3	15	15,2
	4	0	0
		33	100,0
9. Beland in kantoor weens swak gedrag	1	0	0
	2	27	81,8
	3	6	18,2
	4	0	0
		33	100,0
10. Humeurigheid by leerlinge	1	6	18,2
	2	25	75,8
	3	2	6,0
	4	0	0
		33	100,0
11. Leerlinge vra by herhaling vrae oor dieselfde werk	1	6	18,2
	2	23	69,7
	3	4	12,1
	4	0	0
		33	100,0
12. Leerlinge maak negatiewe uitlatings omtrent homself	1	6	18,2
	2	24	72,7
	3	3	9,1
	4	0	0
		33	100,0

13. Leerlinge het gemiddelde potensiaal maar onderpresteer	1	0	0
	2	21	63,6
	3	11	33,3
	4	1	3,1
		33	100,0
14. Leerlinge met swak selfbeeld kliek saam met andere met met dieselfde probleem	1	0	0
	2	11	33,3
	3	20	60,6
	4	2	6,1
		33	100,0
15. Leerlinge kla dikwels oor te min tyd	1	0	0
	2	22	66,7
	3	10	30,3
	4	1	3,0
		33	100,0
16. Leerlinge gee iemand anders die skuld vir onafgehandelde werk	1	3	9,1
	2	23	69,7
	3	5	15,2
	4	2	6,0
		33	100,0
17. Leerlinge besig met onbelangrike take	1	0	0
	2	18	54,6
	3	14	42,4
	4	1	3,0
		33	100,0

Uit die response op vrae 7-17 het dit geblyk dat die respondente nie (glad nie en in 'n geringe mate) die volgende stresssimptome by leerlinge bemerk nie:

* **Vraag 7 (Negatiewe ingesteldheid)**

87,88% van die skoolhoofde bemerk nie negatiewe ingesteldheid by leerlinge nie.

* **Vraag 8 (Beland in kantoor weens swak gedrag)**

84,8% van die respondente toon aan dat leerlinge nie in

die kantoor beland weens swak gedrag nie.

* Vraag 10 (Humeurigheid)

Uit die response blyk dit dat 94% van die respondente nie humeurigheid by leerlinge bemerk nie.

* Vraag 11 (Vra by herhaling vrae oor dieselfde werk)

Volgens die response op hierdie vraag blyk dit dat 87,9% van die respondente nie ervaar dat leerlinge by herhaling vrae vra oor dieselfde werk nie.

* Vraag 12 (Maak negatiewe uitlatings omtrent homself)

90,9% van die response op hierdie vraag toon aan dat leerlinge nie negatiewe uitlatings omtrent hulself maak nie.

* Vraag 13 (Leerling met gemiddelde potensiaal onderpresteer)

In respons op hierdie vraag toon 63,6% van die respondente aan dat leerlinge met 'n gemiddelde potensiaal nie onderpresteer nie.

* Vraag 15 (Kla oor te min tyd)

Die response op hierdie vraag toon dat 66,7% van die respondente nie ervaar dat leerlinge kla oor te min tyd nie.

* Vraag 16 (Beskuldig iemand anders vir onafgehandelde werk)

69,7% van die respondente toon aan dat leerlinge nie iemand anders die skuld gee vir onafgehandelde werk nie.

* Vraag 17 (Besig met minder belangrike take)

In respons op hierdie vraag toon 54,6% van die respondente aan dat leerlinge hulle nie besig hou met minder belangrike take in plaas daarvan om voort te gaan met belangrike take nie.

Die geringe mate waarin die leerlinge stres ervaar, kan moontlik ook gevind word in die response op vrae 4-6. (Vergelyk tabel 4.3.) Hier is bevind dat die meeste skole in die studiepopulasie op die platteland geleë is, gemengde skole is en relatief klein getalle het.

'n Ander moontlike afleiding wat uit die gegewens gemaak kan word, is dat die stressimptome in sommige skole foutief geïnterpreteer word of nie geïdentifiseer word nie. Ter ondersteuning van die standpunt is dit waarskynlik dan relevant om te noem dat slegs 36,4% van die respondente op vraag 3 (vergeelyk tabel 4.2) aangetoon het dat hulle oor opleiding beskik om stres te hanteer.

'n Moontlike afleiding wat op grond van die response op vraag 10 (vergeelyk tabel 4.4) gemaak kan word, is dat humeurigheid nie (6%) 'n beduidende rol in die studiepopulasie speel nie.

Vrae 15-17 het betrekking op leerlinge se beplanning ten opsigte van effektiewe tydbestuur. Indien hierdie vrae

vergelyk word met die response op vraag 23 (vergelyk tabel 4.6) wat handel oor leerlinge wat dikwels gelyktydig besig is met 'n aantal take, word moontlik meer lig gewerp op hierdie probleem.

In respons op vraag 23 toon 48,5% van die respondente aan dat hierdie faktor wat aanleiding gee tot stres wel (in 'n groot mate en uitermatig) teenwoordig is. Die moontlike afleiding kan uit bogenoemde gegewens gemaak word dat omdat leerlinge hul besig hou met minder belangrike take, hulle nie tyd het vir belangrike take nie.

* Vraag 13 (Het gemiddelde potensiaal maar onderpresteer)
Die response op hierdie vraag toon dat 36,4% van die respondente wel (in 'n groot mate en uitermatig) ervaar dat sodanige leerlinge onderpresteer.

Die moontlike afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat genoemde simptome (swak selfbeeld en onderprestasie) die enigste twee is wat baie opvallend na vore tree.

* Vraag 14 (Leerlinge met swak selfbeeld)
In respons op hierdie vraag toon 66,7% van die respondente aan dat leerlinge met 'n swak selfbeeld wel (in 'n groot mate en uitermatig) kliek met ander leerlinge met 'n swak selfbeeld.

4.3.5 **AFDELING D: DIE SKOOLHOOF SE AANDEEL AAN
LEERLINGSTRES**

Die skoolhoof kan deur dit wat hy doen, sowel as deur dit wat hy nie doen nie, die leerling se ervaring van stres beïnvloed.

Die doel van hierdie afdeling is om vas te stel of die skoolhoof wel 'n aandeel het aan leerlingstres, en indien wel, in watter mate.

In oorleg met die Statistiese Konsultasiedienste van die PU vir CHO is besluit om die response ten opsigte van die sleutel soos volg te hanteer: 1 en 2 (glad nie en in 'n geringe mate) as een pool, en 3 en 4 (groot mate en uitermatig) as die ander pool.

Tabel 4.5 : Die skoolhoof se aandeel aan leerlingstres

Sleutel: (1) glad nie (2) in 'n geringe mate
 (3) in 'n groot mate (4) uitermatig

18. Word 'n leerling gevra om 'n opdrag mondelings te herhaal?	1	17	51,5
	2	14	42,4
	3	2	6,1
	4	0	0
		33	100,0
19. U voltooi 'n taak terwyl 'n leerling sy probleem met u bespreek	1	30	90,9
	2	3	9,1
	3	0	0
	4	0	0
		33	100,0

20. U is soms weinig lus vir 'n gesprek met 'n leerling	1	21	63,6	
	2	12	36,4	
	3	0	0	
	4	0	0	
		33	100,0	
21. Hanteer u die inhoud van gesprek met 'n leerling as sy diepste emosie	1	0	0	
	2	5	15,2	
	3	18	54,5	
	4	10	30,3	
		33	100,0	
22. U bespreek die leerling se probleme met: - onderwysersielkundige	1	2	6,1	
	2	2	6,1	
	3	10	30,3	
	4	9	27,3	
	- voogonderwyser	1	1	6,1
		2	9	27,3
		3	13	39,4
		4	7	21,2
	- ander personeellid	1	7	21,2
		2	10	30,3
		3	10	30,3
		4	1	6,1

* Vraag 18 (Leerling moet opdrag mondelings herhaal)

In hierdie vraag word die skoolhoof pertinent gevra of hy die leerling vra om 'n opdrag te herhaal met die spesifieke doel om vas te stel of die leerling wel verstaan wat van hom verwag word. 93,9% van die respondente het aangetoon dat hulle nie (glad nie en in 'n geringe mate) die leerling vra om opdragte te herhaal nie.

Die afleiding kan moontlik uit die gegewens gemaak word dat dit summier aanvaar word dat leerlinge opdragte korrek verstaan. Dit bly die plig en verantwoordelikheid van enige onderwyser (i.c. die skoolhoof) om seker te maak dat die

leerling sy opdragte reg verstaan. Indien hy hierin versuim, het hy wel in hierdie opsig 'n aandeel in die leerling se ervaring van stres.

* Vraag 19 (Voltooi 'n taak terwyl die leerling sy probleem stel)

100% van die respondente toon aan dat hulle nie (glad nie en 'n geringe mate) 'n taak voltooi nie terwyl 'n leerling sy probleme met hom bespreek. Uit bogenoemde gegewens kan die afleiding dus gemaak word dat dit blyk dat skoolhoofde aandagtig na leerlinge luister terwyl hulle hul probleme met hom bespreek. In hierdie opsig het die skoolhoof geen aandeel in die leerling se ervaring van stres nie.

* Vraag 20 (Soms weinig lus vir 'n gesprek)

In respons op hierdie vraag toon 100% van die skoolhoofde aan dat dit nooit (glad nie en in 'n geringe mate) gebeur dat hulle nie lus is vir 'n gesprek met 'n leerling nie.

Die afleiding kan dus uit die gegewens gemaak word dat die skoolhoofde in die studiepopulasie toegewyd is tot hul taak van opvoedende onderwys. Sodoende het die skoolhoof geen aandeel in die leerling se ervaring van stres nie.

* Vraag 22 (Word die inhoud van die leerlinggesprek hanteer as sy diepste emosie)

Uit die response op vraag 22 blyk dit dat die skoolhoofde die probleme van leerlinge met die volgende persone bespreek:

- onderwysersielkundige (57,6%);
- voogonderwyser (60,6%), en
- 'n ander personeellid (15,2%).

Uit bogenoemde gegewens blyk dit dat skoolhoofde so diskreet moontlik optree in die hantering van sensitiewe inligting rakende elke individuele leerling.

Dit blyk uit die response dat sensitiewe inligting rakende die leerling hoofsaaklik met die onderwysersielkundige en die voogonderwyser bespreek word. Dit dien tog vermeld te word dat 39,4% (tabel 4.3) skole in die studiepopulasie nie kwalifiseer vir die pos van onderwysersielkundige nie.

4.3.5 AFDELING E: FAKTORE WAT AANLEIDING GEE TOT STRES BY LEERLINGE

Op grond van die literatuurstudie is vrae geformuleer rakende die faktore wat by leerlinge aanleiding gee tot stres. Die doel van hierdie afdeling is om vas te stel in welke mate hierdie faktore wel voorkom by die leerlinge in die studiepopulasie.

In oorleg met die Statistiese Konsultasiedienste van die PU vir CHO is besluit om die response ten opsigte van die sleutel soos volg te hanteer: 1 en 2 (glad nie en groot mate) as een pool, en 3 en 4 (groot mate en uitermatig) as die ander pool.

Tabel 4.6: Faktore wat aanleiding gee tot stres by leerlinge

Sleutel: (1) glad nie (2) 'n geringe mate
(3) in 'n groot mate (4) uitermatig

23. Leerling is dikwels gelyktydig besig met 'n aantal take	1	4	12,1
	2	13	39,4
	3	14	42,4
	4	2	6,1
		33	100,0
24. 'n Leerling voer soms opdragte verkeerd uit	1	1	3,03
	2	14	42,42
	3	17	51,52
	4	1	3,03
		33	100,00
25. Oormaat verantwoorde-likhede met betrekking tot skoolwerk	1	2	6,1
	2	19	57,5
	3	10	30,3
	4	2	6,1
		33	100,0
26. Leerlinge wat swak presteer word ge-ignoreer in die klas	1	16	48,5
	2	14	42,4
	3	3	9,1
	4	0	0
		33	100,0
27. 'n Leerling moet dae lank wag alvorens hy u kan spreek	1	31	93,94
	2	1	3,03
	3	1	3,03
	4	0	0
		33	100,00
28. Leerlinge by te veel buitemuurse aktiwiteite betrokke	1	3	9,00
	2	14	42,42
	3	15	45,45
	4	1	3,03
		33	100,00

29. U handhaaf emosionele objektiwiteit	1	0	0
	2	5	15,1
	3	16	48,5
	4	12	36,4
		33	100,0
30 U is ten volle subjektief betrokke	1	6	18,2
	2	11	33,3
	3	19	36,4
	4	4	12,1
		33	100,0
31. Leerling ervaar dat hy/sy ouers teleurgestel het indien hy nie een van die toppresteerders is nie	1	4	12,1
	2	22	66,7
	3	6	18,2
	4	1	3,0
		33	100,0
32. Leerling stel minder aangename take uit	1	0	0
	2	6	18,2
	3	22	66,7
	4	5	15,1
		33	100,0

* Vraag 23 ('n Leerling is gelyktydig besig met aantal take)

Volgens vraag 23 (vergelyk 2.4.2.1) word stres by die leerling veroorsaak deurdat hy homself besig hou met 'n aantal take op dieselfde tyd. 48,5% respondente toon aan dat leerlinge wel (in 'n groot mate en uitermatig) dikwels gelyktydig besig is met meer as een taak.

Dit is insiggewend om vraag 17 (vergelyk tabel 4.4) met vraag 23 te vergelyk. Volgens vraag 17 (simptome van stres) toon 45,4% van die respondente aan dat leerlinge hul besig hou met minder belangrike take sonder om hul te bemoei met belangrike take.

Uit die gegewens blyk dit dat daar moontlik 'n verband kan wees tussen leerlinge wat hulself gelyktydig besig hou met 'n aantal take en diegene wat besig bly met minder belangrike take.

* Vraag 24 (Leerlinge voer soms opdragte verkeerd uit)

Dit is verder opvallend om vraag 18 en vraag 24 (vergelyk 2.4.2.1) met mekaar te vergelyk. Vraag 18 spreek die aandeel van die skoolhoof aan met betrekking tot die leerling se ervaring van stres. In vraag 18 is bevind dat 93,9% van die respondente aantoon dat hulle 'n leerling 'n opdrag gee sonder om seker te maak (glad nie en in 'n geringe mate) dat hy dit korrek verstaan. Volgens vraag 24 het 54,55% van die respondente aangetoon dat leerlinge wel (in 'n groot mate en uitermatig) opdragte verkeerd uitvoer. Die afleiding kan dus gemaak word dat gebrekkige kommunikasie in die studiepopulasie moontlik aanleiding kan gee tot leerlingstres.

* Vraag 25 ('n Oormaat verantwoordelikhede m.b.t. skoolwerk)

'n Oormaat verantwoordelikhede met betrekking tot skoolwerk as 'n faktor wat aanleiding gee tot stres by leerlinge (vergelyk 2.4.2.2) word in vraag 25 aangespreek. Daar is bevind dat 63,64% van die respondente aantoon dat hul van mening is dat leerlinge nie (glad nie en geringe mate) 'n oormaat verantwoordelikhede met skoolwerk ervaar nie.

* Vraag 26 (Swak presteerders word in die klas geïgnoreer)

Swak presteerders wat in die klas geïgnoreer word (vergelyk 2.4.2.1), word aangespreek in vraag 26. Dit is insiggewend dat 90,9% van die respondente aantoon dat hul van mening is (glad nie en in 'n geringe mate) dat sodanige leerlinge nie geïgnoreer word nie.

'n Moontlike afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat hierdie faktor wat kan aanleiding gee tot stres, nie in die studiepopulasie figureer nie.

* Vraag 27 ('n Leerling moet dae lank wag om u te spreek)

Volgens vraag 27 meld 96,97% van die respondente dat leerlinge nie (glad nie en geringe mate) lank hoef te wag om die skoolhoof te spreek nie.

Die moontlike afleiding wat uit die gegewens gemaak kan word, is dat hierdie faktor (vergelyk 2.6.2.1) wat kan aanleiding gee tot stres ook nie aanwesig is by die skole in die studiepopulasie nie.

* Vraag 28 (Te veel buitemuurse aktiwiteite)

Leerlinge wat by te veel buitemuurse bedrywighede betrokke raak, kan volgens die literatuur nog 'n faktor (vergelyk 3.3.1) wees wat lei tot stres by leerlinge. 51,52% van die

respondente toon aan dat leerlinge nie (glad nie en in 'n geringe mate) betrokke is by te veel buitemuurse aktiwiteite nie. Hierdie gegewens kan vergelyk word met dié van vraag 25, waar 'n oormaat verantwoordelikheid ten opsigte van skoolwerk aangespreek word. Hier is bevind dat 63,6% respondente aantoon dat leerlinge nie 'n oormaat verantwoordelikhede ervaar nie.

'n Moontlike afleiding wat uit hierdie gegewens gemaak kan word, is dat ook hierdie faktor nie so 'n groot rol speel in die leerling se ervaring van stres nie.

* Vraag 29 (Die handhawing van emosionele objektiwiteit)

In respons op hierdie vraag toon 84,9% van die respondente aan dat hulle wel (in 'n groot mate en uitermatig) emosioneel objektief (vergelyk 2.6.2) is tydens die hantering van leerlingstres. Dit het dus te make met die skoolhoof se betrokkenheid by die leerling se ervaring van stres. Die moontlike afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat ook hierdie stressor nie in die studiepopulasie teenwoordig is nie.

* Vraag 30 (Subjektiewe betrokkenheid)

Vraag 30 verwys na die graad van betrokkenheid. Dit is opvallend dat 51,5% respondente aandui dat hulle nie ten volle (glad nie en in 'n geringe mate) subjektief betrokke raak nie.

Indien die skoolhoof ten volle subjektief betrokke sou raak (vergelyk 2.6.2), sal dit sy oordeel nadelig beïnvloed. Uit bogenoemde data blyk dit dat hierdie skoolhoofde nie bydra tot die leerling se ervaring van stres nie.

* Vraag 31 (Ouers teleurgesteld as leerling nie een van toppresteerders is nie)

In die respons op vraag 31 toon 78,8% respondente (glad nie en in 'n geringe mate) aan dat die leerling wat nie een van die toppresteerders is nie, nie ervaar dat hy sy ouers teleurgestel het nie. Dit wil voorkom of hierdie faktor wat aanleiding gee tot stres nie beduidend teenwoordig is in die studiepopulasie nie.

* Vraag 32 (Leerling stel minder aangename take uit)

81,8% van die respondente toon aan dat leerlinge wel (in 'n groot mate en uitermatig) minder aangename take uitstel. Die leerling bevind hom dan in 'n kringloop van doenig wees met meer as een taak op 'n slag. Die uitstel van sodanige take word dan 'n manier om sy gewete te sus dat hy wel iets omtrent die saak gedoen het, maar eintlik word sy stresprobleem daardeur vererger.

Dit is insiggewend om die response op vraag 17 (vergelyk tabel 4.4) met bogenoemde gegewens te vergelyk. 45,4% van die respondente op vraag 17 toon aan dat leerlinge hui self dikwels besig hou met minder belangrike take sonder om hui met

die belangrikes te bemoei. 'n Moontlike afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat leerlinge die moeiliker take as minder aangenaam ervaar en dit dan uitstel en sodoende sy probleem laat eskaleer.

4.3.6 AFDELING F: DIE HANTERING VAN LEERLINGSTRES DEUR DIE SKOOLHOOF

Die doel van hierdie afdeling is om te bepaal in watter mate die respondente stresgevalle identifiseer, dit opvolg en hanteer.

In oorleg met die Statistiese Konsultasiedienste van die PU vir CHO is besluit om die response ten opsigte van die sleutel soos volg te hanteer: 1 en 2 (glad nie en in 'n geringe mate) as een pool, en 3 en 4 (groot mate en uitermatig) as die ander pool.

Tabel 4.7 : Die hantering van leerlingstres deur die skoolhoof

Sleutel: (1) glad nie (2) in 'n geringe mate
(3) in 'n groot mate (4) uitermatig

33. Ervaar u onaanvaarbare emosionele gedrag as uitdaging van gesag?	1	15	45,5
	2	14	42,4
	3	3	9,1
	4	1	3,0
		33	100,0

34. Die leerling word geplaas in stres- ondersteuningsgroep	1	21	63,6
	2	6	18,2
	3	6	18,2
	4	0	0
		33	100,0
35. Toepaslik opgeleide professionele persoon neem stres- vraelys af	1	21	63,6
	2	7	21,2
	3	5	15,2
	4	0	0
		33	100,0
36. U vergelyk 'n streslyer se akademiese prestasie met sy buitemuurse prestasie	1	11	33,3
	2	10	30,3
	3	11	33,3
	4	1	3,1
		33	100,0
37. Skoolhoof wil verband vasstel tussen akademiese en buitemuurse deelname	1	1	3,0
	2	9	27,3
	3	20	60,6
	4	3	9,1
		33	100,0
38. U konfronteer 'n leerling met die feit dat hy 'n moontlike stresprobleem het	1	9	27,3
	2	16	48,5
	3	7	21,2
	4	1	3,0
		33	100,0
39. Streslyer word gevra om persoonlikheids- vraelys te voltooi	1	27	81,82
	2	4	12,12
	3	1	3,03
	4	1	3,03
		33	100,00
40. Leerling verkry insae in resultate na voltooiing	1	27	81,82
	2	4	12,12
	3	1	3,03
	4	1	3,03
		33	100,00
41. Persoonlikheids- vraelys word vooraf met leerling bespreek	1	28	84,85
	2	4	12,12
	3	0	0
	4	1	3,03
		33	100,00

42. U ruim spesiaal tyd in vir die hantering van leerlingprobleme	1	0	0
	2	3	9,1
	3	18	54,5
	4	12	36,4
		33	100,0

* Vraag 33 (Onaanvaarbare emosionele gedrag)

Dit is insiggewend dat 87,9% van die respondente op vraag 33 nie (glad nie en in 'n geringe mate) onaanvaarbare emosionele optrede van 'n leerling beskou as die uitdaging van gesag nie.

'n Moontlike afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat die skoolhoofde in die studiepopulasie sodanige gedrag by leerlinge ervaar as 'n noodroep om hulp.

* Vraag 34 (Plaas leerling in stresondersteuningsgroep)

91,2% van die response op vraag 34 toon aan dat respondente nie (glad nie en in 'n geringe mate) streslyers in ondersteuningsgroepe plaas nie. Aangesien ondersteuningsgroepe juis daarop gemik is om die streslyer binne groepsverband te help, kan 'n moontlike afleiding gemaak word dat skoolhoofde weens gebrekkige opleiding (vergelyk tabel 4.2), nie daarvan bewus is nie.

* Vraag 35 (Opgeleide persoon neem vraelys af)

84,8% van die respondente toon aan dat sodanige vraelys nie

(glad nie en in 'n geringe mate) deur 'n opgeleide professionele persoon afgeneem word nie. Die moontlike afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat sodanige vraelys glad nie afgeneem word nie, of deur 'n onopgeleide persoon afgeneem word.

* Vraag 36 (Vergelyk akademiese en buitemuurse prestasie)

Die response op vraag 36 toon aan dat 36,4% van die respondente wel (in 'n groot mate en uitermatig) 'n vergelyking tref tussen 'n leerling se akademiese en buitemuurse prestasies.

'n Moontlike afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat skoolhoofde wel die waarde besef van sodanige inligting.

* Vraag 37 (Verband tussen akademiese en buitemuurse deelname)

69,7% van die response op vraag 37 toon aan dat respondente wel (in 'n groot mate en uitermatig) 'n verband probeer vasstel tussen akademiese en buitemuurse prestasies van die leerlinge.

Die feit dat skoolhoofde wel sodanige vergelyking tref (vraag 36), asook 'n verband probeer vasstel, dui moontlik daarop dat die skoolhoofde in die studiepopulasie besef dat stres op grond van sodanige inligting beter hanteer kan word.

* Vraag 38 (Konfronteer die moontlike streslyer)

Die respons op vraag 38 dui daarop dat 75,8% van die respondente nie (glad nie en in 'n geringe mate) leerlinge met 'n moontlike stresprobleem konfronteer nie.

'n Moontlike afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat die respondente nie weet hoe om so 'n leerling te hanteer nie, of dat hul sodanige hantering laat omdat hul van mening is dat hul nie genoegsaam opgelei is om stresgevalle sinvol te hanteer nie. (Vergelyk tabel 4.2.)

* Vraag 39 (Streslyer voltooi self die vraelys)

Op vraag 39 antwoord 93,94% van die respondente dat hulle nie (glad nie en in 'n geringe mate) streslyers persoonlikheidsvraelyste laat voltooi nie.

Die afleiding wat moontlik hieruit gemaak kan word, is dat sommige van die respondente nie die belangrikheid van die inligting wat so verkry word, beseef nie. 'n Moontlike rede hiervoor kan gevind word in die response op vraag 3 (vergeelyk tabel 4.2) waar bevind is dat 63,6% van die respondente oor geen opleiding beskik om stresgevalle te hanteer nie.

* Vraag 40 (Gee die leerling insae in die voltooide vraelys)

In respons op vraag 40 toon 93,94% van die skoolhoofde aan dat

leerlinge nie (glad nie en in 'n geringe mate) insae kry in die vraelys nadat dit voltooi is nie. Dit is tog insiggewend om die response op vraag 39 met die van vraag 40 te vergelyk. Aangesien 93,94% van die respondente nie sodanige vraelyste laat voltooi nie, blyk dit dat die enkeles wat dit wel doen, omsigtig daarmee omgaan. Die afleiding wat moontlik hieruit gemaak kan word, is dat die respondente die inligting wat so verkry is as vertroulik beskou.

* Vraag 41 (Bespreek vraelys vooraf met die leerling)

96,97% van die response op vraag 41 toon aan dat vraelyste nie (glad nie en in 'n geringe mate) vooraf met leerlinge bespreek word nie. Met verwysing na die response op vraag 39 blyk dit dat die enkele skoolhoofde wat wel die vraelyste laat voltooi geen inligting aan die leerlinge verskaf ten opsigte van die voltooiing van die vraelys nie. Moontlik kan die rede hiervoor gevind word in die response op vraag 3 (vergelyk tabel 2.4), waar bevind is dat 63,6% respondente aantoon dat hul oor geen opleiding beskik om stresgevalle te hanteer nie.

* Vraag 42 (Ruim spesiaal tyd in vir leerlinge met probleme)

In respons op vraag 42 word bevind dat tyd spesiaal ingeruim word vir leerlinge met probleme. 90,1% van die respondente ruim tyd in (in 'n groot mate en uitermatig) vir die hantering van leerlingprobleme. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat skoolhoofde wel die behoefte van leerlinge wil ontmoet.

4.3.7 AFDELING G: DIE HOOF AS BESTURDER VAN LEERLINGSTRES

Die doel van hierdie afdeling is om vas te stel in watter mate die skoolhoof die bestuur van stres by leerlinge in die skool as 'n deel van sy bestuurstaak hanteer.

In oorleg met die Statistiese Konsultasiedienste van die PU vir CHO is besluit om die response ten opsigte van die sleutel soos volg te hanteer: 1 en 2 (glad nie en in 'n geringe mate) as die een pool, en 3 en 4 (groot mate en uitermatig) as die ander pool.

TABEL 4.8: Die hoof as bestuurder van leerlingstres.

Sleutel: (1) glad nie (2) in 'n geringe mate
(3) in 'n groot mate (4) uitermatig

Is u van mening dat :

43. leerlinge 'n aktiewe rol moet speel in die beplanning van leerlingaktiwiteite?	1	0	0
	2	3	9,1
	3	22	66,7
	4	8	21,2
		33	100,0
44. sommige stressors deur die onderwysbestuurder voorkom kan word?	1	1	3,0
	2	8	24,3
	3	17	51,5
	4	7	21,2
		33	100,0
45. 'n deeglike kennis van gedragsprobleme by leerlinge noodsaaklik is?	1	0	0
	2	1	3,0
	3	17	51,5
	4	15	45,5
		33	100,0

46. samewerking tussen u en die onderwysersielkundige noodsaaklik is?	1	2	6,0
	2	1	3,0
	3	5	15,2
	4	25	75,8
		33	100,0

* Vraag 43 (Leerlinge speel 'n aktiewe rol in leerlingaktiwiteite)

In die respons op vraag 43 is bevind dat 87,9% van die respondente aantoon dat leerlinge wel (in 'n groot mate en uitermatig) 'n rol moet speel in die beplanning van leerlingaktiwiteite.

Uit bogenoemde gegewens is dit duidelik dat die skoolhoofde in die studiepopulasie leerlingdeelname om hierdie rede as belangrik beskou. Opvoedende onderwys word op hierdie wyse gestimuleer. Langs dié weg verkry leerlinge medeseggenskap aan die aktiwiteite wat hulle help beplan het, in plaas daarvan dat hulle moet deelneem aan aktiwiteite wat namens hulle beplan is. Noue samewerking tussen skoolhoof en leerlinge is uiters belangrik in die sin dat skoolhoofde 'n besonderse vertrouensverhouding met die leerlinge kan opbou. Gesprekvoering tussen die skoolhoof en leerlinge kan dus help om juis die stressors waarvoor hy as skoolhoof moontlik verantwoordelik kan wees, uit te skakel.

* Vraag 44 (Die hoof kan sommige stressors voorkom)

69,7% response op vraag 44 toon aan dat skoolhoofde van mening

is (in 'n groot mate en uitermatig) dat hul deur hul optrede die voorkoms van stres by leerlinge in 'n groot mate kan bestuur. 'n Moontlike afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat die respondente daarvan bewus is dat hul wel 'n gedeelte van die stres wat by leerlinge geïdentifiseer is, deur middel van doeltreffende bestuur kan voorkom.

* Vraag 45 (Deeglike kennis van gedragsprobleme)

In die respons op vraag 45 word bevind dat 97,0% respondente aantoon dat 'n deeglike kennis van gedragsprobleme wel (in 'n groot mate en uitsonderlik) noodsaaklik is. 'n Moontlike afleiding kan gemaak word dat die respondente die noodsaaklikheid van kennis aangaande gedragsprobleme besef. Sodoende sal hulle stresprobleme makliker kan bestuur.

* Vraag 46 (Samewerking met onderwysersielkundige)

Volgens die tabel is bevind dat 91,0% van die respondente op vraag 46 aantoon (in 'n groot mate en uitermatig) dat noue samewerking tussen die skoolhoof en die onderwysersielkundige noodsaaklik is.

Uit die response op vrae 3 (vergelyk tabel 4.2), 44 (om bepaalde stressors te voorkom) en 45 (gedragsprobleme) is dit duidelik dat skoolhoofde swaar moet steun op die kennis van die onderwysersielkundige omdat hy oor meer ervaring en toepaslike opleiding beskik om stresgevalle te hanteer. Die

respons op vraag 4 (vergelyk tabel 4.3) toon aan dat die meerderheid skole in die studiepopulasie relatief klein leerlingtalle reflekteer. Hierdie skole kwalifiseer nie vir die pos van onderwyersielkundige nie, en gevolglik sal die skoolhoofde 'n alternatiewe plan moet bedink ten einde leerlingstres te hanteer.

4.4 AFDELING H: Statistiese inferensie

Ten einde die verband tussen:

- * die opleiding van skoolhoofde om stres te kan hanteer en hul hantering van leerlingstres;
- * die opleiding van skoolhoofde om stres te kan hanteer en hul bestuur van leerlingstres in die skool; en
- * die ervaringsvelde van skoolhoofde en hul hantering van leerlingstres te kan bepaal, is daar vervolgens van statistiese inferensie gebruik gemaak.

4.4.1 'n Onderzoek na die verskille tussen die skoolhoofde se opleiding en hul hantering van leerlingstres

Uit die response op 'n hele aantal vrae (vergelyk tabel 4.9, vrae 33, 35, 38-40 en 44-46) is dit duidelik dat die gebrek aan opleiding by skoolhoofde om stres te hanteer 'n determinerende rol speel by sy bestuur van stres in die skool.

Ten einde sinvolle afleidings te maak, is daar na moontlike verskille tussen die skoolhoof se hantering van leerlingstres (vergelyk tabel 4.7, vrae 33-42) en die hoofde se opleiding (vergelyk tabel 4.2, vraag 3) gesoek.

Met behulp van 'n t-toets is vrae uit afdeling F met 'n p-waarde van minder as 0,05 geselekteer en dit is in verband gebring met die response rakende skoolhoofde se opleiding. (Vergelyk vraag 3, tabel 4.2.) Hiervolgens kan bereken word wat die effekgrootte is (vergelyk tabel 4.9). Die effekgroottes is bereken volgens die formule:

$$d = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{S_{Maks}}$$

Tabel 4.9: Opleiding versus die hantering van leerlingstres

Item	Vraag	Gem: H1	Gem: H2	St Afw H1	St Afw H2	d- waarde
33	Onaanvaarbare emosionele gedrag	1,9	1,3	0,83	0,49	0,8***
35	Opgeleide persoon neem vraelys af	1,5	1,3	0,81	0,49	0,3*
38	Konfronteer leerling met moontlike stresprobleem	1,9	2,1	0,76	0,83	0,3*
39	Leerling moet vraelys voltooi	1,1	1,5	0,35	1,0	0,5**
41	Bespreek vraelys vooraf met leerling	1,0	1,4	0,3	0,9	0,3

* Klein effek

** Medium effek

*** Groot effek

* Vraag 33

Op grond van die kriteria vir effekgroottes toon die t-toets ($d=0,8$) aan dat daar 'n groot effek is tussen skoolhoofde met opleiding en dié met geen opleiding om stresgevalle te hanteer nie. Dus kan gesê word dat daar 'n betekenisvolle verskil is ten opsigte van skoolhoofde met opleiding en diegene sonder opleiding om stresgevalle te hanteer. Volgens die gegewens wat verkry is, is bevind dat respondente met geen toepaslike opleiding meer daartoe geneig is om onaanvaarbare emosionele gedrag as uitdaging van hul gesag te sien. Dit wil dus voorkom asof die vlak van opleiding tog 'n invloed uitoefen op sodanige skoolhoofde se oordeel.

* Vraag 35

Wat die afneem van 'n vraelys ($d=0,3$) betref, is daar 'n klein betekenisvolle verskil te bespeur tussen die response van skoolhoofde met en dié sonder opleiding om stresgevalle te hanteer. Dit blyk dus dat die respondente nie oor die diens van 'n professionele opgeleide persoon beskik nie, of dat hulle die dienste van sodanige persoon nie nodig ag nie. Die afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat alle skoolhoofde in die studiepopulasie nie (vergeelyk tabel 4.7, vraag 34) so 'n vraelys laat afneem nie.

* Vraag 38

Uit die gegewens van die tabel ($d=0,3$) word bevind dat daar 'n

klein prakties betekenisvolle verskil in response is tussen die twee groepe skoolhoofde ten opsigte van die konfrontering van 'n leerling met 'n moontlike stresprobleem. Die verskil in response tussen die skoolhoofde met opleiding en die sonder opleiding om stresgevalle te hanteer, is insiggewend. Die vergelyking in responsgemiddeldes toon dat die skoolhoofde met opleiding tog in 'n klein mate daartoe geneig is om sodanige leerlinge te konfronteer met hul probleem.

* Vraag 39

'n Medium betekenisvolle verskil op die response van die twee groepe skoolhoofde is verkry op vraag 39 ten opsigte van streslyers wat 'n persoonlikheidsvraelys moet voltooi. Dit impliseer tog 'n mate van verskil tussen die twee groepe wat nie aan toevalligheid toegeskryf kan word nie. Die afleiding kan dus gemaak word dat skoolhoofde met opleiding meer daartoe geneig is om sodanige leerlinge 'n persoonlikheidsvraelys te laat voltooi. Dit impliseer waarskynlik dat hul beter toegerus is om leerlingstres te bestuur, omdat hul die kundigheid openbaar om van stresshanteringsvraelyste gebruik te maak.

* Vraag 41

'n Klein betekenisvolle verskil ($d=0,3$) word aangetoon in die response tussen die twee groepe skoolhoofde ten opsigte van die deurgee van die resultate na die voltooiing van die vraelyste. Die vergelyking van die response tussen skoolhoofde met

opleiding en die daarsonder om stresgevalle te hanteer is insiggewend. Die verskil tussen die gemiddeldes toon aan dat skoolhoofde met opleiding tog in 'n geringe mate meer daartoe geneig is om nie die resultate van sodanige vraelyste aan leerlinge deur te gee nie.

Na aanleiding van bogenoemde bespreking blyk dit dus dat daar nie 'n groot betekenisvolle verskil in die bestuur van leerlingstres tussen die twee groepe skoolhoofde is nie. In 'n enkele geval (vergelyk Itemnr. 33) is daar 'n groot betekenisvolle verskil en in 'n ander geval (vergelyk itemnr. 39) is daar 'n medium prakties betekenisvolle verskil tussen skoolhoofde met en skoolhoofde met geen opleiding om stres te hanteer nie. Die moontlike afleiding wat uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat die sillabusinhoud van die kursus van diegene wat aandui dat hulle wel opleiding het om stres te hanteer dalk nie voldoende voorsiening maak vir die hantering van leerlingstres nie.

4.4.2 'n Onderzoek na die verskille tussen die opleiding van skoolhoofde en die hoof as bestuurder van leerlingstres.

Om sinvolle afleidings te maak is daar na moontlike verskille tussen die twee groepe skoolhoofde en hul response op die vraelakende hul bestuur van leerlingstres gesoek.

Tabel 4.10: Opleiding versus die skoolhoof as bestuurder van leerlingstres

Item	Vraag	Gem: H1	Gem: H2	St Afw H1	St Afw H2	d- waarde
44	Sommige stressors deur skoolhoof voorkom	2,9	2,8	0,80	0,71	0,2*
45	Kennis van gedragsprobleme	3,4	3,3	0,60	0,49	0,2*
46	Samewerking met onderwysersielkundige	3,6	3,5	0,80	0,90	0,04

* Klein effek

** Medium effek

*** Groot effek

* **Vraag 44**

'n Klein betekenisvolle verskil ($d=0.2$) is verkry tussen die twee groepe skoolhoofde ten opsigte van die voorkoming van sommige stressors. 'n Ontleding van die gemiddeldes toon aan dat die skoolhoofde sonder opleiding om stresgevalle te hanteer meer daartoe geneig is om minder voorsiening te maak in hul bestuursopgaaf om moontlike stressors te voorkom as diegene met opleiding.

* **Vraag 45**

In respons op vraag 45 word bevind ($d=0,2$) dat daar 'n klein betekenisvolle verskil tussen die twee groepe skoolhoofde is ten opsigte van hul mening dat dit noodsaaklik is om deeglike kennis te verwerf aangaande gedragsprobleme by leerlinge. Die afleiding kan dus gemaak word dat die skoolhoofde met opleiding tog meer daartoe geneig is om die noodsaaklikheid

van sodanige kennis te beseef as diegene sonder opleiding om stresgevalle te hanteer.

* Vraag 46

Geen betekenisvolle verskil ($d=0,04$) word bevind tussen die twee groepe skoolhoofde ten opsigte van die noodsaaklikheid van samewerking met die onderwysersielkundige nie. Die afleiding kan dus gemaak word dat al die skoolhoofde in die studiepopulasie die noodsaaklikheid beseef van samewerking met die onderwysersielkundige. In vergelyking met die response op vraag 3 (vergelyk tabel 4.2) ten opsigte van hul opleiding, word bevind dat slegs 36,4% van die respondente aantoon dat hul opleiding het om stresgevalle te hanteer. Die afleiding kan dus gemaak word dat ($d=0,04$) aantoon dat hierdie skoolhoofde noodwendig moet steun op die kennis van die onderwysersielkundige.

81,8% skole in die studiepopulasie (vergelyk vraag 5, tabel 4.3) is op die platteland geleë waar die meeste skole (39,4%) se leerlingtal (vergelyk vraag 4, tabel 4.3) aantoon dat sodanige skool nie kwalifiseer vir die toekenning van die pos van onderwysersielkundige nie. Die moontlike afleiding kan gemaak word dat sodanige skoolhoof op sy eie kennis, of op dié van 'n buitestaander aangewese sal wees.

4.4.3 'n Onderzoek na die verskille tussen die ervaringsvelde van skoolhoofde en die hantering van leerlingstres

Om sinvolle afleidings te maak, is daar na moontlike verskille tussen die ervaringsvelde van die skoolhoofde gesoek. Uit die response op vrae 34, 38, 39 en 41 (vergelyk tabel 4.11) het dit voorgekom asof die gebrek aan ervaring 'n determinerende rol kan speel by die hantering van leerlingstres in die skool.

'n Variansieanalise is gedoen om die ervaring van die skoolhoofde met sekere vrae (vergelyk tabel 4.11) te vergelyk om vas te stel of daar betekenisvolle verskille tussen die ervaringsvelde aangetoon kan word. Ten einde die betekenisvolheid van verskille tussen die verskillende groepe te bepaal, is effekgroottes bepaal met behulp van die volgende formule:

$$f = \sqrt{(k-1)F / (N-k-1)}$$

Ten einde die hantering van die gegewens te vergemaklik, is daar in samewerking met die Statistiese Konsultasiedienste van die PU vir CHO besluit om die respondente in vier ervaringsgroepe te verdeel, naamlik:

- groep 1 = 0-4 jaar
- groep 2 = 5-10 jaar
- groep 3 = 10-15 jaar
- groep 4 = meer as 15 jaar ervaring

Tabel 4.11: Ervaring versus die hantering van leerlingstres

Item	Vraag	Waarde	Effek
34	Plaas leerling in ondersteunings-groep	0,03	Geen
38	Konfronteer streslyer	0,02	Geen
39	Leerling voltooi vraelys	0,55	***
41	Bespreek vraelys met leerlinge	0,68	***

*** Dui aan dat daar wel 'n verskil is

Die effekgroottes in tabel 4.11 toon aan dat daar geen betekenisvolle verskil tussen die onderskeie ervaringsvelde van die verskillende skoolhoofde aangetoon kan word ten opsigte van die plasing van leerlinge in stresondersteunings-groepe (vraag 34) en die konfrontering van moontlike streslyers (vraag 38) nie. Die moontlike afleiding kan dus gemaak word dat alle skoolhoofde in die studiepopulasie ongeag hul jare ervaring dieselfde optrede openbaar in die hantering van leerlingstres met betrekking tot genoemde vrae.

Die tabel toon aan dat daar wel 'n betekenisvolle verskil is ten opsigte van vraag 39 (persoonlikheidsvraelys) tussen skoolhoofde met 10-15 jaar ervaring en die ander drie groepe waar die gegewens dieselfde is. Daar kan dus gesê word dat daar 'n medium betekenisvolle verskil ($d = 0,55$) aangetoon is. Die moontlike afleiding wat gemaak kan word, is dat respondente in groep 3 meer daartoe geneig is om streslyers 'n persoonlikheidsvraelys te laat voltooi as die skoolhoofde in die ander drie groepe.

Die tabel toon aan dat daar wel 'n betekenisvolle verskil is by vraag 41, ten opsigte van die bespreking van die vraelys (vergelyk tabel 4.7) voordat dit afgeneem word. Ten einde die statisties betekenisvolle verskil te bereken, is die bogenoemde formule gebruik.

Ten opsigte van vraag 41 is daar 'n groot betekenisvolle verskil ($d = 0,68$) aantoon. Verdere analise van die groepe skoolhoofde het getoon dat die verskil in response beperk is tot die groep skoolhoofde met 10-15 jaar ervaring teenoor die ander drie groepe. Tussen die ander groepe is daar geen betekenisvolle verskil nie.

Die moontlike afleiding kan uit bogenoemde gegewens gemaak word dat die skoolhoofde in groep drie (10-15 jaar ervaring) uitgesonder kan word as diegene wat die grootste omsigtigheid aan die dag lê.

4.4.4 'n Onderzoek na verskille tussen die ervarings van skoolhoofde en die skoolhoof as die bestuurder van leerlingstres

Om sinvolle afleidings te maak, is daar na verskille tussen die ervaring van skoolhoofde en hul bestuur van leerlingstres gesoek.

Tabel 4.12: Ervaring versus die skoolhoof as bestuurder van leerlingstres

Item	Vraag	Waarde	Effek
44	Kan stressors voorkom	0,01	Geen
45	Kennis van gedragsprobleme	0,02	Geen
46	Samewerking met onderwyser-sielkundige	0,02	Geen

*** Dui aan dat daar wel 'n verskil is

Ten opsigte van die response op vrae 44, 45 en 46 toon die tabel geen effek aan ten opsigte van enige van die vrae nie.

Die afleiding wat dus uit bogenoemde gegewens gemaak kan word, is dat al die skoolhoofde in die studiepopulasie dieselfde optrede openbaar ten opsigte van genoemde vrae.

4.4.5 Samevatting

In die voorafgaande hoofstuk is gepoog om deur middel van empiriese navorsing te bepaal watter simptome en faktore wat aanleiding gee tot stres wel in die studiepopulasie teenwoordig is.

Daar is spesifiek deur middel van vrae gepoog om vas te stel watter simptome en faktore in die studiepopulasie 'n beduidende rol speel.

Verder is ook deur middel van vrae gepoog om vas te stel watter aandeel die skoolhoof het in die leerling se ervaring

van stres. Daar is vervolgens gepoog om deur middel van vrae vas te stel hoe die skoolhoof leerlingstres in sy skool hanteer.

Laastens is deur middel van vrae gepoog om vas te stel oor hoe die skoolhoof die bestuur van leerlingstres in sy skool laat gedy.

Die empiriese ondersoek het die volgende probleemareas aangetoon:

- * die meeste skoolhoofde is nie opgelei om stresgevalle te hanteer nie;
- * skoolhoofde kan in hul bestuursopgaaf beter voorsiening maak vir die hantering van leerlingstres.

In hoofstuk 5 word daar meer besonderhede verskaf oor die gevolgtrekkings, afleidings en aanbevelings wat voortspruit uit die empiriese navorsing.

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is 'n motivering en voorlegging gedoen wat as basis vir hierdie studie dien. Aangesien leerlinge in die hedendaagse samelewing aan so baie eise blootgestel word, ervaar hulle ook dikwels probleme met stres.

Die skoolhoof as uitvoerende amptenaar moet deeglik kennis neem van stres by die leerlinge van sy skool. Alle ander personeellede moet toegerus word om die simptome van stres te herken. By die identifisering van sodanige simptome word daadwerklike optrede vereis. Juis hier is spesifieke kundigheid nodig vir die hantering van stres.

Die doel van die studie was om die volgende aspekte te ondersoek en te omskryf:

- * om die aard en omvang van leerlingstres te bepaal (vergelyk 1.3.1);
- * om kundigheid te ontwikkel om sodanige leerlinge te hanteer (vergelyk 1.3.2), en
- * om riglyne op te stel vir die skoolhoof om leerlingstres te hanteer (vergelyk 1.3.3).

In hoofstuk 2 is die aard en omvang van leerlingstres van nader beskou. Aspekte wat in hierdie hoofstuk aandag geniet het, was die volgende:

- * die aard en omvang van stres soos dit in die literatuur gevind is;
- * die verskillende stadiums van stres, en
- * die fisieke en emosionele gevolge van stres.

In hierdie hoofstuk is doelwit 1.3.1 bereik, naamlik die aard en omvang van stres.

In hoofstuk 3 is aandag geskenk aan die hantering van stres. Die volgende aspekte het aandag geniet:

- * enkele verdedigingsmeganismes as 'n negatiewe vorm van streshantering;
- * tien verdedigingsmeganismes as 'n positiewe vorm van streshantering, en
- * die hoof as die bestuurder van leerlingstres.

Gevolgtrek is in hierdie hoofstuk doelwit 1.3.2 bereik, naamlik die hantering van stres.

Hoofstuk 4 is gewy aan die empiriese ondersoek na die hantering van leerlingstres deur skoolhoofde in die Noord-Kaap. In hierdie hoofstuk is die bevindings van die empiriese ondersoek saamgevat en bepaalde afleidings gemaak. 'n Tweerigting-

frekwensie is gedoen op grond van die response op die vraelys. Verder is ook 'n variansieanalise gedoen om te bepaal of daar statisties betekenisvolle verskille teenwoordig is.

Insiggewende gegewens is verkry met behulp van die verwerking van die response deur die Sentrale Statistiekdienste van die PU vir CHO. Ten opsigte van sekere vrae is bevind dat daar 'n prakties betekenisvolle verskil in response is tussen skoolhoofde met opleiding en die sonder opleiding.

In hoofstuk 5 is met behulp van die empiriese bevindings enkele riglyne vir die sinvolle hantering van leerlingstres onderskei. Op grond hiervan is enkele aanbevelings vir die bestuur van leerlingstres deur die skoolhoof gemaak. Op hierdie wyse is doelwit 1.3.3 bereik.

5.2 BEVINDINGS

5.2.1 Bevindings op grond van die literatuurstudie

Dit is onvermydelik en noodsaaklik dat leerlinge stres as deel van hul alledaagse lewe sal ervaar en aanvaar. Geen mens kan daarsonder doeldreffend funksioneer nie. Wanneer die leerling daardie ekstra eise wat die lewe aan hom stel, nie kan hanteer nie, sal hy stres as negatief ervaar.

Daar is bevind dat stres in fases verloop, naamlik die stadia van stres. (Vergelyk hoofstuk 2.) Hierdie is bloot 'n uiteensetting van hoe die proses verloop. Die ervaring van

stres hoef nie noodwendig negatief te wees nie.

Verder is bevind dat stres in sy negatiewe vorm sekere gevolge toon. In hoofstuk 2 is slegs die fisieke en emosionele gevolge van stres bespreek.

In hoofstuk 3 is daar ook bevind dat leerlinge dikwels weens gebrekkige kennis 'n maklike uitweg vind om hul probleme te hanteer. Dit is juis wanneer hulle gebruik maak van verdedigingsmeganismes. Daar is aangetoon dat stres wel suksesvol hanteer kan word deur gebruik te maak van streshanteringstegniese. (Vergelyk doelwit 1.3.3.) Laastens is aangetoon dat die skoolhoof leerlingstres moet bestuur en die nodige vaardighede moet aanleer.

5.2.2 Bevindings op grond van die empiriese ondersoek

Die doel van die empiriese ondersoek was om vas te stel in hoe 'n mate die hantering van stres by leerlinge realiseer. Verder moes ook vasgestel word of skoolhoofde wel toegerus is om stresgevalle te hanteer.

Uit die empiriese ondersoek blyk dit dat die oorgrootte meerderheid skoolhoofde in die studiepulasie oor relatief min ervaring as skoolhoof beskik. (Vergelyk tabel 4.2, vraag 2.) 'n Verdere bevinding wat baie insiggewend blyk te wees, is dat die meeste respondente nie oor die nodige opleiding beskik om stresgevalle te hanteer nie. (Vergelyk tabel 4.2, vraag 3.)

Die blote feit dat die meeste skoolhoofde relatief onervare en ook nie opgelei is om stresgevalle te hanteer nie, hoef nie noodwendig kommerwekkend te wees nie. Wat wel kommer wek is die bevinding uit die empiriese ondersoek dat die meeste skole relatief klein leerlinggetalle het wat beteken dat sodanige skole nie kwalifiseer vir die pos van onderwysersielkundige nie. (Vergelyk tabel 4.3, vraag 4.) Dit wil dus voorkom asof bogemelde bevinding beteken dat hierdie skole nie oor die nodige menslike hulpbronne beskik om stresgevalle te hanteer nie.

Die bevindinge van die empiriese ondersoek ten opsigte van die teenwoordigheid van die simptome van stres is baie insiggewend. Daar is elf stresssimptome aan die respondente verskaf waarop hulle moes respondeer. Dit is opvallend dat die response aan toon dat slegs een van die simptome baie duidelik as teenwoordig in die studiepopulasie geïdentifiseer kon word. (Vergelyk tabel 4.4, vrae 7-17.)

Die empiriese ondersoek het aangetoon dat die skoolhoofde 'n geringe aandeel het in die leerling se ervaring van stres. (Vergelyk tabel 4.5, vrae 18-22.) Daar is dus bevind dat die respondente toegewyd aan hul taak van opvoedende onderwys is, en dat hulle baie diskreet optree in die hantering van sensitiewe inligting omtrent leerlinge.

In die vraelys is tien faktore genoem wat aanleiding gee tot stres by leerlinge. Die empiriese ondersoek het aan die lig gebring dat sewe van hierdie faktore teenwoordig is in die

studiepopulasie. (Vergelyk tabel 4.6, vrae 23-32.) Gesien in die lig van die teenwoordigheid van hierdie faktore en die gebrek aan opleiding om stresgevalle te hanteer, stem dit die navorser tot kommer.

Die empiriese ondersoek het ook gepoog om vas te stel in welke mate die skoolhoofde leerlingstres in hul skole hanteer. Die skoolhoofde probeer wel om 'n gesonde balans te handhaaf tussen akademiese en buitemuurse aktiwiteite. Verder is dit ook insiggewend dat skoolhoofde spesiaal tyd inruim om leerlinge met hul probleme te help.

Dit is ook belangrik om vas te stel in welke mate die skoolhoofde leerlingstres beskou as deel van hul bestuursopgaaf. Die navorsing het bevind dat die respondente van mening is dat leerlinge 'n aktiewe rol moet speel in die beplanning van aktiwiteite waaraan hulle moet deelneem. (Vergelyk tabel 4.8.) Daar is ook bevind dat skoolhoofde die noodsaaklikheid aan deeglike kennis van leerlinggedrag besef en dat hulle juis daarom nou saamwerk met die onderwysersielkundige. (Vergelyk tabel 4.8, vrae 43-46.) Na aanleiding van die vorige twee paragrawe kan gesê word dat doelwit 1.3.2 bereik is.

Met behulp van statistiese inferensie is bevind dat daar in sekere opsigte tog prakties betekenisvolle verskille aangedui kon word tussen skoolhoofde met opleiding om stresgevalle te hanteer en diegene sonder opleiding. (Vergelyk tabel 4.9.) Effekgroottes is ten opsigte van enkele vrae bepaal wat

bogenoemde bevinding aan die lig gebring het. Nogtans is bevind dat die verskille tussen die betrokke skoolhoofde nie besonder groot is nie. Dit impliseer dat daar moontlik nie in die sillabus vir Sielkunde voldoende voorsiening gemaak is vir die hantering van stresgevalle nie. Daar kon slegs ten opsigte van een vraag 'n groot prakties betekenisvolle verskil, en ten opsigte van een ander vraag 'n medium groot prakties betekenisvolle verskil aangedui word.

Verder het die empiriese ondersoek aan die lig gebring dat daar slegs 'n klein prakties betekenisvolle verskil is tussen skoolhoofde met opleiding om stresgevalle te hanteer en diegene daarsonder ten opsigte van die bestuur van leerlingstres. (Vergelyk tabel 4.10.) Dit blyk dus uit die bevindinge dat opleiding om stresgevalle te hanteer sodanige skoolhoofde in sekere opsigte nie voldoende bevoordeel ten opsigte van hul bestuurstaak nie.

Die navorsing het ook gepoog om verskille aan te toon tussen die besondere ervaring van die skoolhoofde en hul hantering van stresgevalle. (Vergelyk tabel 4.11.) Vervolgens is daar bevind dat die skoolhoofde met 10-15 jaar ervaring tog wysheid opgedoen het ten opsigte van die hantering van stresgevalle teenoor die ander skoolhoofde wat nie dieselfde resultate getoon het nie.

Laastens is gepoog om verskille te soek tussen die skoolhoofde met verskillende ervaringsvelde en hul bestuur van leerlingstres. Volgens tabel 4.12 is bevind dat daar geen

verskil is in die response van die skoolhoofde in die vier verskillende ervaringsvelde nie.

Dit blyk dus dat ervaring nie 'n groot verskil teweegbring in die respondente se bestuur van leerlingstres nie.

5.3 GEVOLGTREKKING

Die skoolhoof moet altyd bewus wees van sy verantwoordelikheid en diensbaarheid aan opvoedende onderwys. As in loco parentis, moet hy hom deeglik vergewis van die stresprobleme by leerlinge.

Die mate waarin hy daarin slaag om die leerling wat stres ervaar te help, om self sy stresprobleme te hanteer, hoe meer sal leerlinge mekaar kan ondersteun. Sodoende sal hy meer tyd vind vir ander administratiewe take as bestuurder van die skool.

5.4 AANBEVELINGS

5.4.1 Aanbevelings wat voortspruit uit die navorsing (doelwit 1.3.3)

* Na aanleiding van die bevindinge (vergelyk 5.2.2) op grond van tabel 4.2 kan aanbeveel word dat die skoolhoofde wat nie oor die nodige opleiding beskik om stresgevalle te bestuur nie, deur middel van indiensopleidingsgeleenthede die nodige kennis kan verwerf wat hom daartoe instaat sal stel om die

nodige stresshanteringstegnieke te implimenteer. Dan sal hy die simptome van stres en die faktore wat aanleiding gee tot stres by leerlinge makliker kan herken. Die navorser ag dit nodig aangesien die empiriese bevindings aantoon (vergeelyk tabel 4.3) dat die meeste skole in die studiepopulasie nie beskik oor die pos van onderwysersielkundige nie.

Hierdie maatreël is veral van groot belang gesien in die lig van die feit dat sy bestuur van leerlingstres sonder die sleutelfiguur van die onderwysersielkundige moet geskied. In die lig van die nadelige invloed wat leerlingstres op die opvoedende onderwys het, behoort onderwysowerhede by elke skool (ongegag die leerlingstal) 'n onderwysersielkundige aan te stel. Dit sal die skoolhoof in staat stel om leerlingstres meer sinvol te bestuur.

* Aangesien die skoolhoof en die ouers in 'n vennootskap is, behoort daar by die skool en ook tuis die doelstelling nagestreef te word om die milieu waarin die leerling hom bevind, sinvol en opvoedkundig verantwoordbaar te maak. Sodoende word daar 'n gesonde verhouding met die leerling gestig waarin hy veilig voel. Die skoolhoof behoort in sy bestuurstrategie vir stres die ouer-onderwyser-vennootskap aan te wend tot die skepping van 'n geborgenheidsmilieu vir opvoedende onderwys.

Binne so 'n geborge vertrouensverhouding kan die leerling leer om die stres wat hy ervaar, sinvol en suksesvol te hanteer. Dit is dus duidelik dat die klem nie op stres val nie, maar op

die voorkoming en hantering daarvan.

Dit is die taak en verantwoordelikheid van die Christenskoolhoof om die leerling te stuur na volle verantwoordelikheid. Hy moet dit doen vanuit sy eie verhouding met sy Hemelse Vader. Die doel wat hy vir homself moet stel, is opgesluit in die woorde van Maleagie 4:6 :

En hy sal die hart van die vaders
terugbring tot die kinders, en die hart
van die kinders tot hulle vaders, sodat
Ek nie hoef te kom en die land met die
banvloek tref nie.

Aangesien daar nie in baie van die items 'n groot betekenisvolle verskil is in response nie, wil dit voorkom of die kwessie van leerlingstresbestuur in die skool nie 'n volledige deel uitmaak van die bestuursopgawe nie.

5.4.2 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing:

* Daar word aanbeveel dat verdere studie onderneem moet word om die verband tussen stres en die leerling se buitemuurse en akademiese prestasie aan te dui.

* Riglyne moet opgestel word vir die skoolhoof om tydens sy beplanningsfase sinvol voorsiening vir die hantering van stres te maak.

5.5 Slotopmerking

Die verhouding wat die skoolhoof met die leerlinge opbou is van kardinale belang met die oog op die skep van 'n opvoedingsmilieu. Die voorbeeld wat aan leerlinge gestel word, moet opvoedkundig en Skriftuurlik verantwoordbaar wees. Dit gebeur so dikwels dat opvoeders leerlinge verwar deur die voorbeeld wat hulle stel. Dikwels word leerlinge gestraf indien hulle die gestelde voorbeeld navolg.

Juis hierin lê 'n moontlike verklaring vir die feit dat leerlinge dikwels 'n ander uitweg soek in 'n poging om hul probleme op te los. Skoolhoofde moet dus waak teen die handhaaf van dubbele standaarde.

BIBLIOGRAFIE

- ACKERMAN, C.J. 1988. Selfmoordhandelinge by adolessente in die RSA. Die kinderversorger, 6(6):8-10, Jun.
- ALLEN, B.P. 1987. Youth suicide. Adolescence, 22(86): 271-290, Summer.
- ARANGIES, J. 1986. Bedryfsleiding (algemene bestuur). Potchefstroom : PU vir CHO. (Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. J3 nr.16.)
- ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C. & HILGARD, E.R. 1983. Introduction to psychology. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- BADENHORST, D.C. 1986. Skoolbestuur : die rol en taak van die onderwyser. Pretoria : HAUM.
- BALL, K., RICHARDSON, E. & SCHULTE, T. 1990. Hoe om goed te voel oor jouself. Kaapstad : Blackshaw.
- BASSON, C.J.J. 1990. Bestuur van administratiewe aangeleenthede. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM. p. 615-682.)
- BEZUIDENHOUT, E.J.C. 1989. Tydbestuur as voorwaarde vir effektiewe onderwysbestuur. Pretoria : Universiteit Pretoria. (Verhandeling-M.Ed.)

BLISS, E.C. 1986. Getting things done: the ABC's of time management. London : Futura.

BOSTROM, R.N. 1984. Competence in communication: a multidisciplinary approach. London : Sage.

BOTHA, J.H. 1990. Die verband tussen die selfbeeld en wiskundeprestasie van Afrikaanssprekende st. 7-leerlinge. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling-M.Ed.)

BRAMMER, L.M. & SHOSTROM, E.L. 1982. Therapeutic psychology. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

BURNS, R. 1988. Coping with stress. Kaapstad : Maskew Miller.

BYBEL. 1983. Die Bybel: nuwe vertaling. Kaapstad : Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

CAPEL, I. & GURNSEY, J. 1987. Managing stress. London : Constable.

CARDINELL, C.F. 1980. Teacher burnout: an analysis. Action in teacher education, 2(4):9-10, Fall.

CARTER, F. & CHEESMAN, P. 1988. Anxiety in childhood and adolescence: encouraging selfhelp through relaxation training. London: Croom Helm.

- CELLA, D.F., DE WOLFE, A.S. & FITZGIBBON, M. 1987. Ego identity status, identification and decision-making style in late adolescents. Adolescence, 22(88):849-861, Winter.
- CHANDLER, L.A. 1985. Assessing stress in children. New York: Praeger.
- CHARLESWORTH, E.A. & NATHAN, R.G. 1988. Stress management: a comprehensive guide to wellness. New York : Corgi Books.
- CLAXTON, G. 1989. Being a teacher: a positive approach to change and stress. London : Cassell.
- COLE, M. & WALKER, S. 1989. Teaching and stress. Philadelphia : Open University Press.
- DARESH, J.C. 1989. Supervision as a proactive process. New York : Longman.
- DE WET, J.J., MONTHEITH, J. de K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1987. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. 'n Inleiding tot empiriese navorsing. Pretoria : Butterworth.
- DORE, H. 1990. Coping with stress. London: The Hamlyn Publishing Group.
- DU PLESSIS, P.G., red. 1986. Toegepaste bedryfsekonomie: 'n inleidende oorsig. Pretoria : HAUM.

DU PLOOY, A.S. 1985. Aggressie as simptome van 'n kind se leerprobleme. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling-M.Ed.)

DU PLOOY, A.S. 1991. Die uitwerking van stres op die akademiese prestasie van standaard ses-leerlinge. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif-Ph.D.)

DOUGLASS, M.E. & DOUGLASS, D.M. 1980. Manage your time, manage your work, manage yourself. New York : Amacom.

DRAPER, W. 1985. Emotional development. (In The international encyclopedia of education, 3: 1655-1662.

EPANCHIN, B.C. & PAUL, J.L. 1987. Emotional problems of childhood and adolescence: a multidisciplinary perspective. London : Merrill.

ESKRIDGE, D.H. & COKER, D.R. 1985. Teacher stress symptoms, causes and management techniques. Clearing house, 58(9): 387-390, May.

GIEGOLD, W.C. 1987. Management by objectives, Vol. 1 : Strategic planning and the MBO process. New York : McGraw-Hill.

GROVÉ, S. 1992. Dankie brein : 'n nuwe benadering tot lewens- en studievaardighede. Kaapstad : Human & Rousseau.

HANSON, P.G. 1986. The joy of stress. Missouri : Andrews and McMeel.

HAT

kyk

ODENDAL, F.F.,red.

HAYWARD, R. 1994. Managerial strategies to handle negative teacher stress. Educational bulletin, 38(1):84-101, June.

HIPP, E. 1985. Fighting invisible tigers: a stress management guide for teens. Minneapolis : Free Spirit.

HOY, W.K. & MISKEL, C. G. 1982. Educational administration: theory, research and practice. New York : Random House.

HUMPHREY, J.H. & HUMPHREY, J.M. 1985. Controlling stress in children. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.

JANUZ, L.R. & JONES, S.K. 1983. Time-management for executives. New York : Scribner.

JORDAAN, W. & JORDAAN, J. 1989. Mens in konteks. Johannesburg : Lexicon Uitgewers.

JOUBERT, P.A. & DE VRIES, C.G. 1990. Faktore binne die skoolmilieu wat opvoeding tot arbeidsverantwoordelikheid en sinvolle vryetydsbesteding beïnvloed. Die Unie, 87(1): 9-15, Jul.

JUHASZ, A.M. 1989. Significant others and self-esteem: Methods for determining who and why. Adolescence, 24(95) : 581-594, Summer.

KEY, M.R. 1982. Nonverbal communication today. New York : Mouton.

KERGAARD, D 1991. Time management: handling it all. NASSP-bulletin, 75 (533):30-32, March.

KIRSTA, A. 1986. The book of stress survival: how to relax and live positively. London : Gaia Books.

KNIGHT, B. 1990. Managing school time. London : Longman.

KROON, J., red. 1986. Algemene bestuur. Pretoria : HAUM.

KURTEN, J.V.L. 1989. Voorkoms van stres by die st.5-leerling. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie-M.Ed.)

LANDMAN, W.A.,red. 1980. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Durban : Butterworths.

LEFTON, L.A. 1985. Psychology. 3rd ed. Boston : Allyn and Bacon.

LIGHT, H.K. & MARTIN, R.E. 1989. Stress comes to school. Educamus, 35(6):9-11, July.

LINDHARD, N. 1985. Guidance in the classroom. Kaapstad : Maskew Miller Longman.

LOUW, D.A. 1989. Suid-Afrikaanse handboek van abnormale gedrag. Johannesburg : Lexicon uitgewers.

LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1993. Sielkunde: 'n inleiding vir studente in Suider-Afrika. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

MALANDRO, A.L., BAKER, L. & BAKER, D.A. 1989. Nonverbal communication. New York : Random House.

MARAIS, J.L. 1988. Die onderwyser se aandeel: ouer, kind en huiswerk. Voorligter, 50(11) : 32-33, Jan.

MARKHAM, U. 1989. The practical guide to using stress positively. Shaftesbury : Element Books.

Marx, F.W. 1981. Bedryfsleiding. Pretoria : HAUM.

MÖLLER, A.T. 1989. (In Louw, D.A., red. Suid-Afrikaanse handboek van abnormale gedrag. Johannesburg : Lexicon uitgewers. p.392-414.)

MONTEITH, J.L. DE K., POSTMA, F. & SCOTT, M. 1988. Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent. Pretoria: Academica.

MOTOWILDO, S.J., MANNING, M.R. & PACKARD, J.S. 1986.

Occupational stress: its causes and consequences for job performance. Journal of applied psychology, 71 (4):618-629, Jan.

NORFOLK, D. 1977. Executive stress: strategies for survival. London : Associated Business Programmes.

ODENDAL, F.F.,red. 1979. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg : Perskor.

OLSON, G.K. 1984. Counselling teenagers: the complete christian guide to understanding and helping adolescents. Philadelphia : Thom Shultz Publications.

PAPALIA, D.E. & OLDS, S.W. 1981. Human development. New York : McGraw-Hill.

PAPINI, D.R., SEBBY, R.A. & CLARK, S. 1989. Affective quality of family relations and adolescent identity exploration. Adolescence, 24(94):457-466, Summer.

PAULSON, T.L. 1983. Procrastination. Management dialogue, 19:1-3, Spring.

PEASE, A. 1985. Lyftaal. Kaapstad : Tafelberg.

PETRIE, P. 1990. The adolescent years: a guide for parents. London: Michael Joseph.

PIENAAR, A.A. 1991. Onderwysbestuur en stresbestuur in die

sekondêre skool. Johannesburg : Randse Afrikaanse
Universiteit. (Proefskrif - D.Ed.)

PLUG, C., MEYER, W.F., LOUW, D.A. & GOUWS, L.A. 1989.
Psigologiesoordeboek. Johannesburg: Lexicon.

PRINSLOO, T. 1990. Effektiewe tydbenutting. Pretoria : Van
Schaik.

PRINSLOO, N.P. & VAN ROOYEN, J.W. 1990. Die bestuur van
leerlingaktiwiteite. (In Van der Westhuizen, P.C., red.
Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM. p. 361-382.)

PROTINSKY, H. 1988. Identity formation: a comparison of
problem and nonproblem adolescents. Adolescence, 23(89):67072,
Spring.

PUTH, G. 1994. The communicating manager. Pretoria : Van
Schaik.

RASCHKE, D., DEDRICK, C. & De Vries, A. 1988. Coping with
stress: the special educator's perspective. The elementary
school journal, 89(1):11-14, September.

ROBBINS, S.P. 1980. The administrative process. 2nd ed.
Englewood Cliffs, NJ. : Prentice-Hall.

ROOS, N.J. & MÖLLER, A.T. 1988. Stres: hanteer dit self.
Kaapstad : Human en Rousseau.

SANGSTER, N. 1989. Phobias: everyone experiences anxiety at some stage. Destino, 3(3):10-11.

SAUNDERS, A. & REMSBERG, B. 1987. Leer jou kind stres hanteer. Kaapstad : Lux Verbi.

SEAL, K. 1988. Combatting stress: " Health Power" : sprouts at seeds. Instructor, 98(1):66-69, August.

SCHOONEES, P.C. 1977. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg : Perskor.

SHOAF, N.L. 1990. Is stress killing your child? The plain truth, 55(9):12-13, Oct.)

SMIT, P.M.J. 1989. Leerlinge ervaar ook stres : kom ons help hulle. Die Unie, 85(11):294-295, Mei.

SNELGAR, R.J. 1990. Stress and the part-time student: work factors associated with failure rate. South African journal of psychology, 20(1) : 42-46, Mar.

TAYLOR, L. & SALEND, S.J. 1983. Reducing stress-related burnout throughout a network support system. The pointer, 27(4): 5-9, Summer.

THERON, P.F. & BOTHMA, J.H. 1988. Riglyne vir die skoolhoof. Pretoria : Academia.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1993. Handleiding vir skoolhoofde. Pretoria.

TRAUER, T. 1990. Oorwin stres. Kaapstad :Tafelberg.

VAN DER MERWE, N.M. 1991. Listening: a skill for everyone. Cape Town : Arrow.

VAN DER MERWE, R. 1988. Stres onder kinders. Die kinderversorger, 6(11):3-6, Nov.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C., red. 1990. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1992. Navorsingsmetodologie vir onderwysbestuur. Potchefstroom. (M.Ed.-klasaantekeninge.)

VAN HEMERT, S. 1987. Stres: bestuur jou tyd doeltreffend. Publico, 7(2):10-11, April.

VAN SCHOOR, M. 1982. Wat is kommunikasie? Pretoria : Van Schaik.

VENTER, J. 1992. Oorleef skoolstres. Kaapstad : Belmor.

YOUNGS, G.A., RATHGE, R., MULLIS, R. & MULLIS, A. 1990. Adolescent stress and self-esteem. Adolescence, 25(98):333-340, Summer.

Hoërskool Prieska
Posbus 266
8940
24 Junie 1995

Geagte Skoolhoof

Vraelys: Leerlingstres

U word vriendelik versoek om die meegaande vraelys te voltooi en in die geadresseerde terugsendingskoevert aan die ondergetekende by bogemelde adres terug te stuur. Dit behoort nie meer as vyftien minute van u tyd in beslag te neem nie.

Die vraelys is noodsaaklik vir die afhandeling van die empiriese ondersoek ter voltooiing van die M.Ed-graad. Skriftelike toestemming is verkry van die L.U.R. vir Onderwys (Noord-Kaap), Me. Joemat. Indien u 'n afskrif daarvan verlang, kan dit op aanvraag aan u gestuur word.

Ek sal dit baie waardeer indien die voltooide vraelys my voor 31 Julie 1995 kan bereik.

Dankie vir u goedgunstige samewerking in verband met hierdie belangrike saak.

Kollegiale groete

Die uwe

P. Vermaak
Tel. 0594-32198

Kaartnommer: 1 (1)

Vraelysnr. _____ (2-3)

DIE HANTERING VAN STRES IN SEKONDÊRE SKOLE
INSTRUKSIES

Alle inligting is streng vertroulik en persone wat die vraelys invul, kan op geen wyse geïdentifiseer word nie.

U word gevra om deel te neem aan 'n studie wat onderneem word om die faktore te bepaal wat stres by leerlinge laat ontstaan.

1. Die kodenommers aan die regterkant van die bladsy is slegs vir rekenaargebruik.
2. Die inligting sal as vertroulik beskou word en slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik word.

Voltooi die vraelys sonder om oor die vrae te peins.

Kaartnommer _____

AFDELING A: BIOGRAFIESE GEGEWENS

Voltooi die vrae deur slegs die toepaslike nommer te omkring.

1. U ouderdom:	30-35 jaar	1	
	35-40 jaar	2	
	40-45 jaar	3	
	45-50 jaar	4	
	50-55 jaar	5	
	ouer as 55 jaar	6	(4)

2. U ervaring as skoolhoof:			
	0-4 jaar	1	
	4-10 jaar	2	
	10-15 jaar	3	
	15-20 jaar	4	
	meer as 20 jaar	5	(5)

3. U toepaslike opleiding om stres- gevalle te kan hanteer:			
	Geen	1	
	Sielkunde 3	2	
	Sielkunde Hon.	3	
	Kliniese Sielkunde	4	
	Ander (spesifiseer)	5	(6)

AFDELING B: DEMOGRAFIESE GEGEWENS

Omkring asseblief die toepaslike nommer.

4. Aantal leerlinge in die skool:		
	50-100 leerlinge	1

101-200	leerlinge	2	
201-300	leerlinge	3	
301-400	leerlinge	4	
401-500	leerlinge	5	(7)
501-600	leerlinge	6	
601-700	leerlinge	7	
701-800	leerlinge	8	
meer as	801 leerlinge	9	

5. Ligging van u skool (Kategoriseer volgens 1-3):

Stedelik	(Kimberley)	1	
Semi-stedelik	(Upington)	2	(8)
Platteland	(Britstown)	3	

6. Skooltipe:

Gemengde skool	(seuns en dogters)	1	
Seunskool		2	
Dogterskool		3	(9)
Tegniese skool		4	
Spesiale skool		5	

AFDELING C: SIMPTOME VAN STRES

U moet asseblief aandui in hoe 'n mate elk van die ondergenoemde simptome van stres voorkom by leerlinge wat verbonde is aan u skool. Omkring telkens die toepaslike nommer van u keuse.

Sleutel: (1) glad nie (2) geringe mate
 (3) groot mate (4) uitermatig

7. U bemerk 'n negatiewe ingesteldheid
 by leerlinge tydens gesprekvoering 1 2 3 4 (10)
8. Leerlinge beland in kantoor
 weens swak gedrag 1 2 3 4 (11)
9. Leerlinge beland in kantoor
 weens swak gedrag 1 2 3 4 (12)
10. Humeurigheid kom by leerlinge
 voor 1 2 3 4 (13)
11. Leerling vra by herhaling vrae
 oor dieselfde werk 1 2 3 4 (14)
12. 'n Leerling maak negatiewe uit-
 latings omtrent homself 1 2 3 4 (15)
13. Leerling met gemiddelde potensiaal
 onderpresteer 1 2 3 4 (16)
14. Leerlinge met swak selfbeeld kliek
 saam met ander met swak selfbeeld 1 2 3 4 (17)
15. Leerlinge kla dikwels oor
 "te min tyd" 1 2 3 4 (18)
16. Leerling gee iemand anders die
 skuld vir onafgehandelde werk 1 2 3 4 (19)
17. Die leerling hou hom besig met
 minder belangrike take sonder om
 hom te bemoei met die belangrikes 1 2 3 4 (20)

AFDELING D: DIE SKOOLHOOF SE AANDEEL AAN LEERLINGSTRES

Sleutel: (1) glad nie (2) geringe mate
(3) groot mate (4) uitermatig

18. Wanneer u 'n opdrag gee, vra u
die leerling om dit mondelings
te herhaal ten einde te verseker
dat hy u opdrag ten volle verstaan 1 2 3 4 (21)
19. U voltooi 'n taak terwyl 'n
leerling sy probleem met
u bespreek 1 2 3 4 (22)
20. U is soms weinig lus vir 'n
gesprek met 'n leerling 1 2 3 4 (23)
21. U hanteer die inhoud van die
gesprek met die leerling as
sy diepste emosies 1 2 3 4 (24)
22. U bespreek die leerling se
probleme:
- * met slegs die onderwysersielkundige 1 2 3 4
 - * met slegs sy voogonderwyser 1 2 3 4 (25)
 - * enige ander personeellid 1 2 3 4

AFDELING E: FAKTORE WAT AANLEIDING GEE TOT STRES BY
LEERLINGS

Omkring telkens die antwoord van u keuse.

23. Die leerling is dikwels gelyk-
tydig besig met 'n aantal take 1 2 3 4 (26)

24. Die leerling voer soms opdragte
verkeerd uit 1 2 3 4 (27)
25. 'n Oormaat verantwoordelikhede
ten opsigte van skoolwerk 1 2 3 4 (28)
26. Leerlinge wat swak presteer
word geïgnoreer in die klas 1 2 3 4 (29)
27. Leerling moet dae lank wag
alvorens hy u kan spreek 1 2 3 4 (30)
28. Leerling is by te veel buite-
muurse aktiwiteite betrokke 1 2 3 4 (31)
29. U slaag daarin om emosionele
objektiwiteit te handhaaf by die
hantering van leerlingstres 1 2 3 4 (32)
30. U is ten volle subjektief betrokke
by die hantering van leerlinge
met stres 1 2 3 4 (33)
31. Die leerling ervaar dat hy sy
ouers teleurgestel het indien
hy nie een van die toppresterders
in die klas is nie 1 2 3 4 (34)
32. Die leerling stel minder aangename
take uit 1 2 3 4 (35)

AFDELING F: DIE HANTERING VAN LEERLINGSTRES DEUR DIE
SKOOLHOOF

Dui telkens aan in watter mate leerlingstres in u skool hanteer
word deur die nommer van u keuse te omkring.

Sleutel: (1) glad nie (2) geringe mate
 (3) groot mate (4) uitermatig

33. Ervaar u onaanvaarbare emosionele
 gedrag as uitdaging van u gesag 1 2 3 4 (36)
34. Die leerling word geplaas in
 stresondersteuningsgroepe 1 2 3 4 (37)
35. 'n Toepaslik opgeleide
 professionele persoon neem die
 stresvraelys af 1 2 3 4 (38)
36. U vergelyk 'n streslyer se
 akademiese en buitemuurse
 prestasies 1 2 3 4 (39)
37. U probeer vasstel of daar 'n
 verband is tussen 'n leerling
 se akademiese en buitemuurse
 deelname 1 2 3 4 (40)
38. U konfronteer 'n leerling met die
 feit dat hy 'n moontlike stres-
 probleem het 1 2 3 4 (41)
39. Daar word van die leerling met
 stresprobleme verwag om 'n persoon-
 likheidsvraelys te voltooi sodat
 u 'n beter insig van sy probleem
 kan kry 1 2 3 4 (42)
40. Na die verwerking van sodanige
 vraelys (vr.39) verkry die
 leerling insae in die resultate 1 2 3 4 (43)

41. Die vraelys (vr.39) word vooraf
met die leerling bespreek 1 2 3 4 (44)
42. U ruim spesiaal tyd in vir die
hantering van leerlingprobleme 1 2 3 4 (45)

AFDELING G: DIE HOOF AS BESTUURDER VAN LEERLINGSTRES

Is u van mening dat:

43. leerlinge 'n aktiewe rol moet
speel in die beplanning van
leerlingaktiwiteite by u skool 1 2 3 4 (46)
44. sommige stressors deur die
onderwysbestuurder voorkom
kan word? 1 2 3 4 (47)
45. 'n deeglike kennis van gedrags-
probleme by leerlinge noodsaaklik
is? 1 2 3 4 (48)
46. samewerking tussen u en die
onderwysersielkundige belangrik
is by die hantering van
leerlingstres? 1 2 3 4 (49)

Du toitstraat 2
Prieska
8940
2 Mei 1995

Minister van Onderwys
Departement van Onderwys
Privaatsak X 5016
Kimberley

Geagte Me. Joemat Vraelys

Ek is tans in 'n gevorderde stadium met my M.Ed-studie en verlang op hierdie stadium toestemming om die aangehegte vraelys aan geselekteerde skoolhoofde vir voltooiing te stuur.

Volledige besonderhede word aangeheg.

Indien u nog enige verdere inligting in die verband verlang, kan u my selfs skakel by telefoonnr. 0594-32198, of 'n skrywe rig aan bogemelde adres.

U samewerking in die verband word hoog op prys gestel.

By voorbaat dank.

Die uwe

P. Vermaak

ENQUIRIES THE HONOURABLE MINISTER
NAVRAE
DIPATLISISO

PROVINCIAL LEGISLATURE
OF THE PROVINCE
OF NORTHERN CAPE

TELEPHONE 0531 814152
TELEFOON
MOGALA

KGOTLA LA THEO-MOLAO
PROFENSI YA KAPA BOKONE

REFERENCE
VERWYSING
TSHUPELO

PROVINSIALE WETGEWER
VAN DIE PROVINSIE
NOORD-KAAP

15 Mei 1995

Mnr Vermaak
Du Toitspanstraat 2
PRIESKA
8940

Geagte Mnr Vermaak

Die L.U.R vir Onderwys en Kultuur (Noord-Kaap) Mej T Joemat, bedank u vir u brief gedateer 2 Mei 1995.

Sy het geen beswaar teen u versoek nie maar dit is onderhewig aan die volgende vereistes:

- i dat uself die vraelys aan skole stuur
- ii dat u self verantwoordelik vir die herkryging van inligting sal wees
- iii dat skoolhoofde op eie keuse deelneem.

U word alle voorspoed toegewens met u studies.

Vriendelike Groete

E Mhlongo.....

G E Mhlongo
Privaat Sekretaris vir
L.U.R vir Onderwys en Kultuur