

AGGRESSIE AS SIMPTOOM VAN 'N KIND SE LEERPROBLEME

ALBERTUS STEFANUS DU PLOOY: B.A., HONS., B.Ed.

Verhandeling voorgelê ter vervulling van 'n deel
van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die Fakulteit Opvoedkunde

(Departement Voorligting en Ortopedagogiek)

van die

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR

CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS

POTCHEFSTROOM

Mei 1985

Studieleier: Prof. dr. C.J. Meyer

Opgedra aan my ouers

DANKBETUIGING

By die voltooiing van hierdie studie is dit my opregte begeerte om die volgende persone en instansies te bedank.

My diepe dankbaarheid teenoor my Verlosser vir Sy onuitspreeklike genade. "Wat U gedoen het, vervul my met verwondering" (Psalm 139:14).

Aan my studieleier, prof. dr. C.J. Meyer, my innige dank vir die besondere wyse waarop u my met hierdie studie bygestaan het. U hulp, leiding en belangstelling word opreg waardeer.

My hartlike dank ook aan:

- Mev. J.H. Coetzee vir haar hulp en leiding.
- Prof. H.S. Steyn en personeel van die Statistiese Konsultasiediens van die Potchefstroomse Universiteit vir die statistiese verwerking van die gegewens.
- Die personeel van die Ferdinand Postma-Biblioteek en die Transvaalse Onderwysmediadiens in Pretoria vir hulp om bronne te verkry.
- Die Transvaalse Onderwysdepartement vir finansiële steun, asook studieverlof.
- Dr. E.M. Madge van die RGN vir haar belangstelling en leiding, asook die beskikbaarstelling van toetsmateriaal.
- Die hoofde van die vier Afrikaanse hoërskole wat my toegelaat het om die standaard agt-leerlinge te toets.
- Die personeel van die hoërskole wat gehelp het om inligting in verband met die proefpersone in te win.
- Mej. Rika Roodt vir tikwerk.
- Mev. Martie van der Merwe vir die finale en keurige tikwerk.
- Mev. Ansie du Plessis vir die taalkundige versorging.
- Mnr. Wallace van Wijk vir die taalkundige versorging van die "Summary".
- My familie en vriende vir hul belangstelling, aanmoediging en ondersteuning.

A.S. DU PLOOY

RUSTENBURG

Mei 1985

AGGRESSIE AS SIMPTOOM VAN 'N KIND SE LEERPROBLEME

INHOUDSOPGAW

HOOFSTUK 1

Oriëntering, probleemstelling, doel en metode van ondersoek.

	Bladsy
1. Oriëntering.....	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Probleemstelling.....	2
1.3 Doel van ondersoek.....	3
1.4 Metode van ondersoek.....	4
1.5 Program van ondersoek.....	4

HOOFSTUK 2

Begripsbepaling, ontstaan en vorme van aggressie.

2.1 Inleiding.....	6
2.2 Die begrip aggressie.....	6
2.2.1 Inleiding	6
2.2.2 Begripsbepaling.....	7
2.3 Die ontstaan van aggressie.....	10
2.3.1 Inleiding.....	10
2.3.2 Genetiese afwykings.....	10
2.3.3 Breindisfunksies en aggressie.....	11
2.3.3.1 Breingewasse.....	11
2.3.3.2 Veelvuldige breinbeserings.....	12
2.3.4 Hondsdolheid.....	12
2.3.5 Omgewingsinvloede.....	12
2.3.6 Frustrasie.....	13
2.3.7 Beloning van aggressie.....	15
2.3.8 Waarneming en nabootsing.....	15
2.3.9 Ouers.....	17
2.3.10 Genetiese faktore.....	17
2.3.11 Sekshormone.....	19

2.4	Vorme van aggressie.....	20
2.4.1	Inleiding.....	20
2.4.2	Verbale aggressie.....	20
2.4.3	Direkte en indirekte aggressie.....	22
2.4.4	Verplaasde aggressie.....	22
2.4.5	Aktiewe en passiewe aggressie.....	23
2.4.6	Beskadiging van eiendom.....	24
2.4.7	Aggressie in die klaskamer.....	24
2.5	Samevatting.....	26

HOOFSTUK 3

Die begrip, etiologie en simptomatologie van leerprobleme en onderprestasië.

3.1	Inleiding.....	27
3.2	Leerprobleme.....	28
3.2.1	Begripsbepaling.....	28
3.2.2	Etiologie van leerprobleme.....	31
3.2.2.1	Inleiding.....	31
3.2.2.2	Buite kind geleë.....	31
3.2.2.3	Binne kind geleë.....	33
3.2.3	Simptomatologie van leerprobleme.....	37
3.2.3.1	Inleiding.....	37
3.2.3.2	Uitkenning van leerprobleme.....	38
3.3	Onderprestasië.....	39
3.3.1	Begripsbepaling.....	39
3.3.2	Soorte onderprestasië.....	41
3.3.2.1	Inleiding.....	41
3.3.2.2	Standerdonderprestasië.....	41
3.3.2.3	Vakonderprestasië.....	41
3.3.2.4	Onderprestasiëstereotiepheid.....	41
3.3.3	Etiologie van onderprestasië.....	41
3.3.3.1	Inleiding.....	41
3.3.3.2	Selfbeeld.....	41
3.3.3.3	Verantwoordelikeheidsin.....	42
3.3.3.4	Omgewingsinvloede.....	42

3.3.3.5	Gesondheidstoestand.....	42
3.3.3.6	Sosiale verhoudings.....	43
3.3.3.7	Prestasieмотivering.....	43
3.3.3.8	Aggressie.....	44
3.3.3.9	Skoolverhouding.....	44
3.4	Die verband tussen leerprobleme en onder- prestasie.....	44
3.4.1	Ooreenkomste.....	44
3.4.2	Verskille.....	45
3.5	Samevatting.....	45

HOOFSTUK 4

Enkele spesifieke leergeremdhedes

4.1.	Inleiding.....	46
4.2.	Leerprobleme.....	47
4.2.1	Inleiding.....	47
4.2.2	Enkele somatieses faktore.....	48
4.2.3	Opvoedkundige oorsake.....	52
4.2.4	Samevatting.....	53
4.2.5	Simptomatologie van leesprobleme.....	53
4.2.5.1	Inleiding.....	53
4.2.5.2	Visuele diskriminasieprobleme.....	54
4.2.5.3	Ouditiewe diskriminasieprobleme.....	54
4.2.5.4	Gebrekkige klankvermenging.....	55
4.2.5.5	Geheueprobleme.....	55
4.2.5.6	Letter- en woordomkering.....	56
4.2.5.7	Gebrekkige spoed en woordherkenning.....	56
4.2.5.8	Samevatting.....	57
4.3	Wiskunde-probleme.....	57
4.3.1	Inleiding.....	57
4.3.2	Etiologie van wiskunde-probleme.....	58
4.3.2.1	Faktore binne die kind.....	58
4.3.2.2	Opvoedkundige oorsake.....	60

	Bladsy
4.3.2.3 Samevatting.....	62
4.3.3 Simptomatologie van wiskundeprobleme.....	63
4.3.3.1 Inleiding.....	63
4.3.3.2 Algemene foutiewe berekenings.....	63
4.3.3.3 Meting.....	64
4.3.3.4 Telprobleme.....	65
4.3.3.5 Verhoudingsdiskriminasie.....	65
4.3.3.6 Problemeoplossings.....	65
4.3.3.7 Versamelings.....	66
4.3.3.8 Vormdiskriminasie.....	66
4.3.3.9 Akalkulie.....	66
4.3.3.10 Diskalkulie.....	67
4.3.3.11 Samevatting.....	67
4.4. Samevatting.....	67

HOOFSTUK 5

Die metode en program van ondersoek	—
5.1. Inleiding.....	69
5.2 Proefpersone.....	69
5.2.1 Inleiding.....	69
5.2.1.1 Grootte van die steekproef.....	69
5.2.1.2 Steekproefneming.....	69
5.2.2 Geslag.....	70
5.2.3 Taalmedium.....	70
5.2.4 Standerdgroep.....	70
5.2.5 Geografiese gebied.....	71
5.3 Meetinstrumente.....	71
5.3.1 Die standaardisering van meetinstrumente.	71
5.4 Metodes om data te versamel.....	73
5.4.1 Die vraelys.....	73
5.4.2 Toetse.....	74
5.4.3 Die Situasievraelys.....	74
5.4.3.1 Formaat en puntetoekenning.....	77
5.4.3.2 Geldigheid.....	78
5.4.4 Die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets.....	79

5.4.5	Akademie se prestasie en IK-punte.....	80
5.4.5.1	Akademie se prestasie.....	80
5.4.5.2	IK-punte.....	80
5.5	Toetsing.....	80
5.6	Verwerking van gegewens.....	80
5.7	Samevatting.....	80

HOOFSTUK 6

Resultate

6.1	Inleiding.....	81
6.2	Statistiese verwerkings en resultate.....	81
6.3	Aggressie, IK en skoolprestasie.....	82
6.3.1	Fisieke aggressie.....	82
6.3.2	Selfgerigte aggressie.....	83
6.3.3	Kovert aggressie.....	84
6.3.4	Aggressieskuld.....	85
6.3.5	Verbale aggressie.....	86
6.4	Die gemiddeldes van die aggressiwiteits- elemente, akademiese prestasie en IK.....	87
6.5	Samevatting.....	88

HOOFSTUK 7

Samevatting, bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings

7.1	Inleiding.....	92
7.2	Die probleem.....	92
7.3	Doelstellinge.....	92
7.4	Metode van ondersoek.....	92
7.4.1	Literatuurstudie.....	92
7.4.1.1	Aggressie.....	92
7.4.1.2	Leerprobleme en onderprestasie.....	93
7.4.1.3	Etiologie van lees- en wiskunde probleme	94
7.4.1.4	Simptomatologie van lees- en wiskunde- probleme.....	94
7.4.2	Empiriese ondersoek.....	94
7.4.2.1	Ondersoekgroep.....	94
7.4.2.2	Meetinstrumente.....	94

	Bladsy
7.4.2.3 Resultate.....	95
7.5 Fisieke aggressie.....	95
7.6 Selfgerigte aggressie.....	95
7.7 Kovertte aggressie.....	96
7.8 Aggressieskuld.....	97
7.9 Verbale aggressie.....	97
7.10 Slot.....	98
Summary.....	99
Bibliografie.....	101

LYS VAN TABELLE**Bladsy**

6.1	Fisieke aggressie	:	IK	83
6.2	Fisieke aggressie	:	Akademiese prestasie	83
6.3	Selfgerigte aggressie	:	IK	84
6.4	Selfgerigte aggressie	:	Akademiese prestasie	84
6.5	Kovert aggressie	:	IK	85
6.6	Kovert aggressie	:	Akademiese prestasie	85
6.7	Aggressieskuld	:	IK	86
6.8	Aggressieskuld	:	Akademiese prestasie	86
6.9	Verbale aggressie	:	IK	87
6.10	Verbale aggressie	:	Akademiese prestasie	87
6.11	Aggressiwiteit. IK. Akademiese prestasie			88
6.12	IK van aggressiewe en nie-aggressiewe leerlinge			88
6.13	Akademiese prestasie van aggressiewe en nie-aggressiewe leerlinge			90

HOOFSTUK I

ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK

1. Oriëntering

1.1 Inleiding

Vir die ouer, sowel as vir die onderwyser as mede-opvoeder, is die optrede van 'n kind 'n handelswyse waarop daar staatgemaak moet kan word. Beide tipe opvoeders bou deur die jare heen aan die opvoeding van die kind. Die kind is 'n afhanklike wese en daarom moet die ouer en die onderwyser die kind ondersteun en hom begelei tot volwassenheid en selfstandigheid. Die volwassene is vir die kind 'n bron van hulp en leiding. In sy onvolwassenheid kan die kind deur faktore beïnvloed word wat hom ten goede of ten kwade kan strek. Om tussen die goeie en die slegte te kan onderskei, is hy op die hulp van die Christenouer en -onderwyser aangewese.

Reeds met die doop van die kind word aan die Here beloof dat die kind volgens Sy wêë opgevoed sal word. Daarom is dit die plig en verantwoordelikheid van elke ouer om die doopbelofte gestand te doen.

Die opvoeding van die kind begin by die ouerhuis. Die ouer onderrig sy kind self volgens die Verbondsbeloftes en in die skool bou die Christenonderwyser voort op die doopbelofte. In die ouerhuis en die skool word die kind van die betekenis en sin van die lewe bewus gemaak. Die kind word gelei om tot eer van God te leef en om Hom te verheerlik.

Desnieteenstaande die hulp en leiding aan die kind, tree ongewenste eienskappe en wangedrag dikwels in die kind na vore. Omdat die kind in sonde ontvang en gebore is, is die negatiewe en ongewenste ook in sy lewe teenwoordig en sal dit deel van hom bly.

Net soos wat die Christenouer en -onderwyser die kind help om sy taak en roeping op aarde te vervul, so moet hy ook gehelp word om enige vorm van wangedrag, waarvan aggressie 'n voorbeeld is, te bowe te kom. Sou daar nooit aandag aan wangedrag bestee word nie, sal die kind ontspoord en ontredderd die volwasse wêreld betree. Die lewe het

vir 'n ongebalanseerde persoon geen sin en betekenis nie.

1.2 Probleemstelling

Die mens is, volgens die Bybel, van nature sondig. Hy kan daarom nie as 'n volmaakte beelddraer van God lewe nie. Die negatiewe en afkeurenswaardige is 'n deel van elke mens se lewe, wat van tyd tot tyd op die voorgrond tree. Aggressie is hiervan 'n voorbeeld.

Aangesien die mens met die potensiaal gebore word om aggressie te ervaar en op verskillende wyses tot uiting te bring of om aggressiewe optredes van ander rondom hom waar te neem, sal aggressie dus altyd in 'n sekere mate deel van die menslike bestaan uitmaak (Gouws, 1975: 1).

Volgens Carp (1967 : 35) bly menslike aggressiwiteit deel van die mens se bestaan, ten spyte van die moderne beskawing waarin die mens hom bevind.

Voorbeelde van menslike aggressie is nie moeilik te vind nie. Die nuuskolomme van die dagblaaie lewer daaglik talle voorbeelde van aggressie op : moord, verkragting, bomontploffings en militêre aanslae. Die meeste van hierdie voorbeelde is al so algemeen, dat dit bykans nooit meer die voorblaaie haal nie. Word die nodige kleur nie deur die nuusblaaie aan die voorvalle gegee nie, is die televisie gereed om die voorvalle in kleur aan die kyker weer te gee : oorlog, straatgevegte en opstande (Geen, 1976 : 199).

Dit is nie net die volwassene wat met aggressie te make het nie, maar ook die kind. Reeds in sy vroeë verhoudings met sy ouers, leer die kind om met ander mense te kommunikeer en om sy emosies te beheer. Sy verhouding met ander kan positief of negatief wees. Soms soek hy toenadering en is hy gretig om te help of om iets met iemand te deel, terwyl hy 'n rukkie later kwaad en vyandiggesind teenoor 'n persoon kan raak. Een van die hooftake in die sosialiseringproses van die kind, is om sosiaal-aanvaarbare metodes aan te leer om aggressiewe gedrag te kanaliseer en terselfdertyd 'n positiewe gesindheid aan te kweek, byvoorbeeld om te help en te deel (Craig, 1979 : 332).

Omdat ook die kind tot eer van God moet leef, moet hy volgens die Woord opgevoed word, sodat ons seuns soos plante mag wees "wat hoog groei in hulle jeug, ons dogters soos hoekpilare, uitgebeitel soos vir 'n paleis" (Psalm 144 : 12).

Die doel soos in die voorafgaande paragraaf gestel, sal misluk, as die kind nie in sy opvoedingshandeling ondersteun en onderskraag word nie. Vir die Christenopvoeder is dit essensieel dat besondere aandag aan die ontspoorde en ontredderde kind gegee sal word.

Dikwels word die afkeurenswaardige, aggressiewe optrede van 'n kind as van verbygaande aard beskou, sonder om die oorsaak van die probleem te bepaal. Aggressiewe gedrag moet nie as van verbygaande aard beskou of ligtelik oor die hoof gesien word nie, omdat hierdie vorm van gedrag die simptoom van 'n dieperliggende probleem kan wees. Besorgdheid oor die uiterlike gedrag van die kind ontstaan gewoonlik baie vinnig, maar oor die oorsaak van die probleem bestaan daar soms geen kommer nie (Barnard et al . 1972 : 344).

Vervolgens kan 'n kort vergelyking tussen aggressie in die diereryk en aggressie by die mens getref word. Carp (1967 : 35) benadruk die feit dat die wesenlike van aggressie in die diereryk nie daarin geleë is om mekaar uit te wis nie. Aggressie in die diereryk moet eerder beskou word as 'n "ontsporing der aggressie". Aggressie wat daarop uit is om te vernietig, moet by die mens gesoek word. Die rangorde in die diereryk bly in stand deur die aggressiewe houding van die leier en die onderworpenheid aan hom deur die res van die groep. Die mens kan egter nie met die dier vergelyk word nie, aangesien die mens te veel van die dier verskil.

1.3 Doel van ondersoek

Die doel van hierdie ondersoek is die diagnosering van aggressie by standaard agt-leerlinge, seuns sowel as dogters.

'n Verdere doel is om vas te stel of aggressie 'n invloed op die kind kan uitoefen en 'n uitvloeisel van 'n kind se leerprobleme kan wees.

1.4 Metode van ondersoek

Die eerste vier hoofstukke word op grond van literatuurstudie saamgestel, terwyl hoofstukke vyf, ses en sewe uit 'n dieptestudie, na 'n deeglike empiriese ondersoek, bestaan. Op grond van die empiriese ondersoek word sekere gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.

Om 'n empiriese ondersoek te kan uitvoer, sal vraelyste aan standaard agt-leerlinge van vier Afrikaanse hoërskole uitgedeel word om die aggressiwiteit van hierdie leerlinge te bepaal.

Die akademiese prestasies en intelligensiekwosiëntpunte van die leerlinge word ook ingewin om dit sodoende met sy aggressie in verband te bring. Daaruit sal die nodige gevolgtrekkings gemaak word.

In die volgende paragrawe word die verskillende hoofstukke duideliker uiteengesit.

1.5 Program van ondersoek

In die voorafgaande paragrawe is kortliks 'n beskrywing van die problematiek en doel van die studie uiteengesit.

In hoofstuk 2 val die klem op aggressie. Die begrip, ontstaan en verskillende vorme van aggressie word bespreek.

In hoofstuk 3 word die begrip, etiologie en simptomatologie van leerprobleme, asook onderprestasie, bespreek.

Hoofstuk 4 handel oor enkele spesifieke leergeremdhede, te wete lees- en wiskunde probleme.

In hoofstuk 5 val die klem op die metode en program van ondersoek. Die proefpersone, Situasievraelys en intelligensietoets word onder meer in hierdie hoofstuk bespreek.

In hoofstuk 6 word die gegewens van die empiriese ondersoek bespreek.

Hoofstuk 7 bied 'n samevatting van die studie en gevolgtrekkings en aanbevelings word gemaak.

Soos aangetoon sal daar vervolgens in hoofstuk 2 aandag aan die begrip, ontstaan en verskillende vorme van aggressie geskenk word.

HOOFSTUK 2

BEGRIPSBEPALING, ONTSTAAN EN VORME VAN AGGRESSIE

2.1 Inleiding

Aggressiewe gedrag kom dikwels tydens die ontwikkelingsjare van kinders en jongmense voor. In 'n sekere sin kan tydelike aggressiwiteit as normaal bestempel word, alhoewel aggressiewe gedrag deur die gemeenskap afgekeur word. Aanhoudende en felle aggressiewe voorvalle kan tot emosionele wanaanpassings en persoonlikheidsprobleme aanleiding gee. Aggressiewe gedrag bevat voorts 'n konfliktelement en aggressie is nie net tot kinders beperk nie; dit kom ook onder volwassenes voor. Soms reageer die ouers aggressief wanneer hulle kinders ernstige tekens van afwykings toon, waaronder ernstige fisieke en verbale aggressie (Evans en McCandless, 1978 : 463).

Ouers beskou aggressiewe gedrag deur die kind as 'n negatiewe optrede wat teen die ouer gemik is of as 'n „bedreiging" vir die kind. In sommige gevalle word hierdie vorm van optrede as 'n "bedreiging" vir ouer sowel as kind beskou. Volgens Jehu (1974 : 1), soos aangehaal deur Herbert (1978 : 202), beteken fisieke en verbale aggressie gewoonlik 'n aanval op ander persone. Sou die kind hierdie vorme van aggressie teenoor sy ouers openbaar, sal ouers heel waarskynlik die kind se optrede deur tugmaatreëls teenwerk. Vir die onderwyser kan aggressiewe gedrag in die klaskamer dissiplinêre probleme skep (Evans en McCandless, 1978 : 463).

Omdat aggressie so 'n wesenlike probleem vir die ouers, die kind self en die skool kan wees, sal die klem op die begrip aggressieval en sowel die ontstaan as die verskillende vorme van aggressie sal in die volgende paragrawe bespreek word.

2.2 Die begrip aggressie

2.2.1 Inleiding

In die navorsingsliteratuur bestaan daar 'n magdom van terme wat vir aggressie gebruik word en in baie gevalle is daar taamlike oorvleueling van begrippe wat baie verwarrend is.

As daar aan die woord "aggressie" gedink word, kom negatiewe woorde soos "vyandigheid", "toorn", "haat", "wrok", en "geweldpleging", in die gedagte op. Die leek sal weinig verskil tussen "aggressie" en "geweldpleging" raaksien. Die vorm en gebruik van die woord is eweneens verwarrend. 'n Baie fyn verskil lê tussen "aggressie" en "aggressiwiteit" opgesluit. Aggressiwiteit word beskou as 'n tipe van houding wat byvoorbeeld daagliks by 'n persoon aanwesig is, terwyl aggressie meer verwys na 'n spesifieke daad op 'n sekere oomblik (Maple en Matheson, 1973 : 2-3).

2.2.2 Begripsbepaling

Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek van Kritzinger et al. (1969 : 29) verklaar aggressie as 'n "onuitgelokte aanval"; "gewelddaad"; "aanvalsdad"; "aanvallende optrede". Aggressie word verklaar as "aanvallend"; "bagleierig"; "veglustig".

Die Psigologiewoordeboek van Gouws et al. (1979 : 8) beskryf aggressie as 'n "motief vir aanvallende, destruktiewe gedrag, of sodanige gedrag self".

Aggressie kan egter ook 'n positiewe inhoud bevat. Die oorspronklike betekenis van die woord "aggre^{di}" beteken om toenadering te soek en geen vyandige betekenis lê dus in die oorsprong van die woord opgesluit nie. Anderson (1978 : 12) en Meyer (1973 : 5) is onder meer navorsers wat na die positiewe handeling in aggressie verwys. Die oorsprong van die woord aggressie volgens genoemde navorsers, naamlik "ad-gradior", beteken om "vorentoe te beweeg".

Mussen et al. (1974 : 370) beskou aggressiewe gedrag as handeling wat skade en/of beserings wil veroorsaak. Volgens hom is aggressiewe gedrag ook 'n handeling wat angste by 'n ander persoon tot gevolg kan hê. Aggressiewe handeling sluit onder meer die volgende in: 'n geslanery, geskopperry, verwoesting van eiendom, twis, die aftakeling van ander persone deur snedige opmerkings en die weiering van opdragte.

Daarbenewens verwys verskeie ander navorsers na die afbrekende en aftakelende elemente in aggressie. Moyer (1976 : 2 - 3) beskou aggressie as 'n optrede wat gekenmerk word deur 'n geskinder of sarkastiese aanmerkings of die verwoesting of beskadiging van 'n ander se eiendom. Craig (1979 : 332) verwys ook na die aanvallende of vernietigende element van aggressie. Volgens Gouws (1975 : 2) sluit aggressie openlike en verborge

gedrag in wat van fisieke aanvalle en dominerende gedrag, tot sarkasme en beledigings wissel.

Elkind en Weiner (1978 : 279) tref 'n onderskeid tussen twee soorte aggressie, naamlik vyandelike aggressie en instrumentale aggressie. Eersgenoemde aggressie is daarop uit om ander leed aan te doen en bestaan uit kwade gevoelens teenoor ander persone. Instrumentale aggressie word aangewend om 'n voorwerp of bepaalde gebied (byvoorbeeld tydens 'n oorlog) te besit of te herwin of om voordeel uit 'n situasie te trek.

Smart en Smart wat deur Gibson (1976 : 40) aangehaal word, beskou aggressie as 'n poging van die individu om sy woede of toorn te bedek deur van sy krag en status gebruik te maak. Soms is die individu suksesvol in sy pogings; soms is sy optrede egter gevaarlik.

Freedman et al. (1974 : 102) distansieer hul in 'n mate van diegene wat die aftakelende element beklemtoon en waarsku teen 'n te eenvoudige definisie van aggressie, naamlik dat aggressie enige gedrag is wat skade kan berokken of pyn kan veroorsaak. Die doel of oogmerk van die dader, wat die aggressiewe daad pleeg, moet nie by die definisie uitgesluit word nie. Oor die algemeen word 'n persoon as aggressief beskou as hy 'n ander persoon leed of pyn wil aandoen. As 'n persoon 'n ander een nie pyn aandoen nie, is hy nie aggressief nie. Aggressie is dus enige aksie wat daarop gemik is om 'n ander persoon te benadeel. Die klem val egter ook nie altyd op die uiterlike daad nie, omdat die bedoeling van 'n persoon nie altyd duidelik is nie. Die doel agter die aggressiewe daad moet vasgestel word om sodoende die definiëring van aggressie meer sinvol te maak.

Baie psigoloë bestempel die mens as 'n aggressiewe wese en as gevolg van die talle historiese voorbeelde van menslike geweldpleging, word aggressie as 'n aangebore eienskap bestempel. Lorenz en Ardrey wat deur Silverman (1974 : 296) aangehaal word, is psigoloë wat aggressie as aangebore bestempel. Freud beweer dat aggressiewe neigings 'n aangebore, onafhanklike en instinktiwiese menslike natuur is. Volgens Lorenz oorleef ons as gevolg van aggressiewe neigings wat in ons aanwesig is. Ardrey beweer selfs dat die gevoel wat by die mens bestaan om sy woongebied te beskerm soms 'n basiese uitvloeisel van aggressie is.

Dart, Morris, Storr en Tinbergen soos aangehaal deur Montagu (1976 : 8) is ook almal outeurs wat beweer dat aggressie aangebore is. Silverman (1974 : 296) aanvaar egter nie sonder meer die gedagte dat aggressie aangebore is nie, aangesien daar nie voldoende bewyse opgeteken is nie. Volgens Silverman beweer baie navorsers dat aggressie aangeleer is.

In teenstelling met dierlike aggressie wat fisiek en regstreeks teen 'n ander dier gemik is om pyn en skade te veroorsaak met behulp van kloue, tande en ander natuurlike bewapening, is aggressie by die mens nie tot laasgenoemde beperk nie. Om te vergoed vir sy gebrek aan natuurlike bewapening het die mens wapens begin ontwerp om homself te verdedig (Buss, 1973 : 430).

Om die mens egter met 'n aggressiewe dier te vergelyk moet met versigtigheid benader word. Eerstens is die mens nie 'n redelose wese nie en tweedens is die mens na die beeld van God geskape. Diere besit 'n ingebore sekerheid wat sorg vir orde in die natuur. Niemand het nodig om diere te onderrig nie en die dier het ook geen besluite wat hy moet neem en uitvoer nie. Die dier se instink lei hom in vaste kanale (Pistorius, 1982 : 27). Die mens daarenteen, gevorm en aanmeekaar-geweef in die moederskoot (Psalm 139:13), het 'n besef van 'n roeping, bestemming, plig en verantwoordelikheid (Barnard et al. 1972 : 28). Die mens word nie deur instinkte gelei nie, maar moet daaglik besluite neem en keuses maak. Geen mens kan vlug vir mens-word om maar net 'n dier te wil wees nie (Pistorius, 1982 : 27).

Ten spyte van elke navorser se siening oor aggressie, is daar 'n redelike mate van ooreenstemming oor wat aggressie is. 'n Paar kenmerkende eienskappe sal in die volgende paragraaf uitgelig word.

In die lig van die genoemde definisies is aggressie 'n handeling, hetsy fisiek of mondeling, wat daarop gemik is om eiendom te beskadig en/of 'n ander persoon te benadeel. Aggressie word dus tot 'n voorwerp of 'n persoon gerig en is nie 'n inherente gevoel wat homself binne die persoon uitwoed nie. Oor die algemeen is aggressie openlik, alhoewel dit ook verborge kan wees. Wanneer 'n persoon aggressief optree, val die klem op 'n negatiewe, afbrekende, aftakelende en dominerende houding en is die goeie eienskappe afwesig. Aggressiwiteit bring dan die kwade in die

mens na vore.

Die voorafgaande definisies beklemtoon egter hoofsaaklik die negatiewe element in aggressie, maar aggressie behels nie net negatiewe handeling nie. 'n Persoon wat hard werk met die doel om sy posisie in die samelewing te verbeter, saketransaksies op 'n aktiewe en waaghalsige wyse aanpak en kritiek teen 'n misstap uitspreek, is voorbeelde van aggressie wat positief is. Aggressie kan dus 'n positiewe doel dien en bydra tot die bevestiging van die strewe na onafhanklikheid, selfstandigheid en die vorming van 'n eie persoonlike karakter (Anderson, 1978 : 12 ; Meyer, 1973 : 5).

In die volgende paragrafe sal aandag geskenk word aan faktore wat aggressie tot gevolg het.

2.3 Die ontstaan van aggressie

2.3.1 Inleiding

Ofskoon die woord "aggressie" na positiewe handeling verwys, assosieer die mens oor die algemeen aggressie en negatiewe optredes met mekaar. Volgens die bespreekte definisies (vgl. par. 2.2.2), is hierdie assosiasie nie vreemd en onvanpas nie, aangesien aggressie in die meeste gevalle die negatiewe in die mens na vore bring. As 'n mens in Romeine 7:18-19 lees, dat die wil van die mens om die goeie te doen deur die slegte onderdruk word, kan 'n mens tereg "die slegte" ook met aggressie in verband bring. Die soeke na die oorsprong van hierdie aggressie lei tot die formulering van vrae soos: Hoe ontstaan aggressie binne die mens? Wat is die dryfveer agter die aggressiewe daad? Waarom bestaan die geneigdheid om die kwade te laat seëvier en om aggressief op te tree?

Oor die ontstaan van aggressie bestaan daar verskeie sieninge en van dié sieninge word in die volgende paragrafe bespreek.

2.3.2 Genetiese afwykings

Navorsing is uitgevoer om die verhouding tussen die menslike chromosoomsamestelling en afwykende gedrag vas te stel, en daar is onder meer gepoog om vas te stel of 'n wanbalans in die chromosoomsamestelling aggressie tot gevolg kan hê.

Die gewone mens het 46 chromosome wat in 23 pare gerangskik is. Daar is egter deur middel van navorsing vasgestel dat sommige mans 'n ekstra Y-chromosoom het en na hulle word verwys as die XYY's.

Price en Whatmore (1967) wat deur Geen (1976 : 201-2) aangehaal word, het nege sulke mans bestudeer en gevind dat agt van hulle 'n lang geskiedenis van aggressiwiteit het.

Court-Brown (1968) soos aangehaal deur Geen (1976 : 202), het bereken dat die verhouding XYY-mans tot mans met XY-chromosome in gevangnisse en inrigtings rofweg wissel van 1:35 - 1:100, terwyl die verhouding XYY-mans tot gewone mans in die bevolking op ongeveer 1:550 bereken word. Hierdie verskil toon 'n positiewe verband aan tussen antisosiale gedrag en 'n wansamestelling in die chromosome.

Die gegewens wat in genoemde navorsing verkry is, moet egter versigtig hanteer word. Eerstens is daar nie genoegsame gegewens beskikbaar nie en tweedens is dit nie noodwendig dat 'n XYY-persoon altyd aggressief teenoor 'n ander sal optree nie. Die gegewens is egter nie ongegrond nie, aangesien 'n element van aggressie tog in die XYY-persoon aanwesig is (Geen, 1976 : 202).

2.3.3 Breindisfunksies en aggressie

2.3.3.1 Breingewasse

Breingewasse vernietig of beskadig breinselle in die onmiddellike omgewing en sulke gewasse kan 'n verskeidenheid van simptome tot gevolg hê: hoofpyne, mislikheid (naarheid), vomering, hallusinasies, lagbuie wat meer 'n siektetoestand is, 'n wanbalans in die persoonlikheid, depressie, 'n toename in prikkelbaarheid en oorgevoeligheid, woede-uitbarstings en selfs moorddadige aanvalle (Moyer, 1976 : 24).

Gewasse in die brein, byvoorbeeld die frontale area en hipotalamus veroorsaak aggressiewe optredes. Uit ondersoeke wat gedoen is op persone met bevestigde gevalle van gewasse in genoemde areas van die brein, het dit geblyk dat hierdie persone spanning ondervind en aggressief optree. Hulle optredes wissel van intense mededinging tot onvoorspelbare neigings, byvoorbeeld aanrandings. Simptome wat onder meer by hierdie pasiënte gevind is, was: roekeloosheid, moorddadigheid,

prikkelbaarheid, aggressiewe uitbarstings en aanhoudende hoofpyne. Sodra die gewasse verwyder is, het die simptome mettertyd verdwyn (Moyer, 1976 : 24 - 28) en daar is ook bevind dat chemiese en elektriese stimulerings van die hipotalamus aggressiewe optredes beperk (Bandura, 1973 : 28).

2.3.3.2 Veelvuldige breinbeserings

Mark en Ervin (1970) wat deur Moyer (1976 : 28) aangehaal word, beskou breinbeserings as die oorsaak van 'n verskeidenheid van persoonlikheidsveranderings. Soms is dit moontlik om die beskadigde deel op te spoor, terwyl beserings in ander gevalle verspreid is en die oorsaak van die probleem nog moeiliker vasgestel kan word.

Dit is veral die optrede van kinders wat ernstig deur breinbeserings beïnvloed word. Die kind kan van 'n liefdevolle in 'n asosiale en onhanteerbare kind ontaard. Sulke kinders is emosioneel onstabiel, aggressief en het feitlik nie beheer oor enige impulse nie (Moyer, 1976 : 28).

2.3.4 Hondsdolheid

Die virus van hierdie gevreesde siekte veroorsaak hiper-aggressiwiteit. Nadat 'n persoon deur 'n besmette dier gebyt is, val die virus die senuweestelsel, rugmurg en brein aan. Daar is ook by slagoffers van hierdie siekte bevind dat verwoede gedrag gewoonlik volg indien die virus hierdie senuweesisteme prikkel en tot hiper-aggressiwiteit aktiveer (Moyer, 1976 : 29). Die voortekens en simptome van die siekte by die slagoffer (Meredith et al. 1979 : 3 - 4), is prikkelbaarheid, rusteloosheid, angs en geestelike opgewondenheid.

2.3.5 Omgewingsinvloede

Helmuth, soos aangehaal deur Montagu (1973 : 93) en Herbert (1978 : 209) bring omgewing en aggressie in verband met mekaar. Volgens genoemde navorsers kan die omgewing 'n kragtige versterker vir aggressiewe gedrag wees. In sy omgewing kan die mens hom laat geld. Die omgewing is die mens se woon- en werkplek en daarom wil hy sy omgewing beskerm. Hy wil sy kultuur en volk beskerm. Sodra die omgewing waarin hy hom bevind, bedreig word, tree die mens aggressief op om sodoende sy belange te

beskerm.

Die kind wat in 'n buurt opgroei waarin aggressie dikwels voorkom, is volgens Herbert (1978 : 209) en Freedman et al. (1974 : 112), geneig om ook aggressief te wees. Hy baklei dikwels en is strydlustig en twissoekerig. Die kind boots veral die meer volwasse aggressiewe persoon na, omdat hy met meer aggressiewe gedrag in aanraking kom.. Aggressiewe optrede deur sy ouers, vriende en ander volwassenes word deur hom waargeneem (Martinez, 1979 : 27) en die kind sien hoe ander persone hulself laat geld en daarom word hy in sy eie optrede versterk.

2.3.6 Frustrasie

Alvorens frustrasie en aggressie met mekaar in verband gebring kan word, word kortliks aandag aan die begrip "frustrasie" geskenk.

Frustrasie is volgens Craig (1979 : 332) die blokkering van 'n doelwit. Mussen et al. (1974 : 371), Freedman et al. (1974 : 106) en Geen (1976 : 213) huldig almal hierdie standpunt. Die Psigologiewoordeboek van Gouws et al. (1979 : 91) verklaar frustrasie as verydeling. Dit beteken die onderbreking van doelgerigte gedrag of die verhinderings om 'n doelwit te bereik of die bevrediging van 'n wens. So 'n persoon kan dan spanning ondervind en aggressie kan ontstaan. Volgens Mussen et al. (1974 : 371) streef die individu na 'n doel wat as gevolg van 'n blokkering daarvan nie bereik kan word nie. Hy voel asof hy bedreig word. Die oorsake van frustrasie kan drieërlei van aard wees: uiterlike versperrings wat die uitvoering van 'n belangrike doel vertraag of verhinder; innerlike konflikte tussen teenstrydige response en derdens, 'n gevoel van ontoereikendheid of bekommernis wat die najaging van 'n doel belemmer.

Om te bewys dat frustrasie tot aggressie lei, is die volgende eksperiment uitgevoer: 'n Aantal kleuters (seuns en dogters) is bestudeer terwyl hulle met poppe gespeel het. Die spel is verdeel in twee sessies van dertig minute elk. Gedurende die eerste sessie is hulle toegelaat om ongehinderd te speel. Net voor die tweede speelsessie is moeilike opdragte aan 'n deel van die groep gegee.

Volgens Yarrow (1948 : 4) het een van die moeilike opdragte onder meer uit die volgende eksperiment bestaan: 'n windmeulmodel is aan die

kinders gewys. Hulle is toegelaat om die wieke van die meul te draai. Daarna is die windmeul eenkant geplaas waar hulle hom kon waarneem. Daar is aan hulle gesê dat hulle elkeen so 'n meul kon bou en hom huis toe kon neem. Dit is ook onder hulle aandag gebring dat kinders in 'n ander groep ook sulke windmeule gebou het en daarmee gespeel het. Hulle is van die nodige apparaat voorsien, die proefnemer het eenkant gaan sit en hulle het begin bou. Geen hulp is aan hulle verleen nie. As die kinders vrae gevra het, het die proefnemer net geantwoord, hy weet hulle kan die meul bou. Die bousessie het ongeveer 15 - 20 minute geduur. Die bouery het egter op 'n mislukking uitgeloop omdat dit moeilik was om die meul aanmekaar te sit. Aan die einde van die sessie het die proefnemer aan hulle gesê, dat hy gedink het hulle kon die meule net so goed bou soos die ander kinders in die vorige groep. 'n Soortgelyke opdrag het uit legkaarte bestaan. (vgl. Yarrow, 1948 : 6). Hierdie opdragte het 'n gevoel van mislukking en frustrasie by die groep gelaat. Tydens die tweede sessie het beide groepe meer aggressief as tydens die eerste sessie opgetree. Die groep aan wie die moeilike opdragte gegee is, het egter baie meer aggressief as die kontrolegroep opgetree. Die frustrasie wat deur die eksperimentele groep ondervind is, het aanleiding daartoe gegee dat hulle meer aggressief gehandel het (Mussen et al. 1974 : 371).

Ofskoon frustrasie tot aggressie kan lei, is frustrasie egter nie altyd noodwendig die oorsaak van aggressie nie. Frustrasie kan eweneens ook tot 'n passiewe houding en regressie of terugtrekking lei net soos wat dit tot openlike aggressie kan lei (De Wit, 1974 : 421). Die voorkoms van aggressie hang egter baie af van die graad van frustrasie en in hoe 'n mate die oorsaak van frustrasie verwerk kan word. 'n Onderwyseres wat haar klas nie meer vir 'n uitstappie wil neem nie, laat hulle gefrustreerd agter. As sy egter aanvaarbare verskonings aanbied, sal hulle minder aggressief optree as wat die geval sou wees indien sy geen verskoning aangebied het nie. 'n Ryloper wat in 'n koue en winderige nag langs die pad staan, voel gefrustreerd as die motors verbyspoed. Hy sal egter meer aggressief wees as 'n motor met slegs een passasier verby hom jaag, as wat 'n ambulans op pad hospitaal toe sal verby jaag (Freedman et al. 1974 : 107 - 108).

2.3.7 Beloning van aggressie

Volgens Mussen et al. (1974 : 373) is daar bevind dat die beloning van aggressie die aggressiewe respons aanwakker en dat aggressie makliker as gevolg van die beloning te voorskyn tree. Silverman (1974 : 296) beweer dat ouers dikwels die oorsaak kan wees dat aggressiewe gedrag onwetend by kinders versterk word.

'n Eksperimentele groep kinders is beloon vir mondelinge aggressie teenoor poppe, terwyl die kontrolegroep beloon is vir 'n nie-aggressiewe houding. Die eksperimentele groep kinders het die poppe "vuil" en "sleg" genoem en hulle is daarvoor beloon. Daarna is beide groepe in 'n ander speelsituasie bestudeer en is bevind dat aansienlik meer aggressiewe response by die eksperimentele groep aanwesig is (Mussen et al. 1974 : 373). Wanneer die ouers nie hul kinders se aggressiewe optrede afkeur nie, kan die kinders hulle eie optrede as nie-afkeurenswaardig beskou en gaan hulle voort met hulle optrede. Soms bewonder die ouers hulle kinders wanneer hulle aggressief optree en beskou hulle die kinders se optrede as 'n teken van leierskap. Dit is eers wanneer hulle groter en deur hulle vriende beïnvloed word, dat kinders die skadelikheid van aggressiewe gedrag besef (Silverman, 1974 : 296).

2.3.8 Waarneming en nabootsing

Kinders boots graag volwassenes en ander kinders na. Wanneer 'n kind 'n volwassene aggressief sien optree, is die kind geneig om die persoon na te boots, veral as die persoon 'n ouer of vriend is. Volgens Silverman (1974 : 296 - 297) het Bandura, Ross en Ross bevind dat kinders aggressief optree nadat hulle 'n rolprent bygewoon het waarin die spelers aggressiwiteit openbaar. Volgens Herbert (1978 : 202 - 203) word die moontlikheid om aggressief op te tree, deur die waarneming van aggressiewe persone aangeleer. Hierdie persone kan persone wees met wie die kind elke dag in aanraking kom, persone van wie hy lees of persone wat hy op die televisie of in rolprente sien optree. Die sterkte van die aggressiewe respons sal afhang van hoe daar teen sodanige gedrag opgetree sal word. Aggressiewe response wat versterk word, is geneig om sterker na vore te tree en langer te duur, terwyl onbeloonde response en response wat gestraf word, neig om te verdwyn.

Die meeste gedragsvorme word deur waarneming of nabootsing aangeleer en in die geval van aggressie is daar hoofsaaklik drie bronne van waarneming wat 'n houvast op die kind kan hê: i) familie-invloede, ii) kulturele invloede en iii) simboliese voorstellings (Lefkowitz et al. 1977 : 26).

Kinders wat asosiale aggressie openbaar, kom dikwels uit ouerhuise waar hulle met voortdurende aggressiewe optrede moes saamleef. Soms tree die ouers aggressief op om probleme op te los sonder dat hy fisiek daarby betrokke raak. Kulturele invloed op die kind kan bestaan uit 'n bakleiery of ander fisieke aggressiewe optredes om status te verkry of te behou en om probleme op te los. Boonop bied die massamedia 'n onbeperkte hoeveelheid voorbeelde van aggressie en word die kind reeds van kleins af van sluipmoorde, bakleiery, onderdrukking, rusies en ander negatiewe optredes bewus. Buiten die televisie is die pers ook gereed om die negatiewe en aftakelende aan te vul en te beklemtoon. Dit is dus waarskynlik dat die kind sekere vorme van aggressiewe gedrag sal aanleer. Die gevaar van die media lê verskuil in die feit dat slegs een of twee voorbeelde van aggressiwiteit genoeg is om moontlik deur groot getalle van die bevolking nageboots te word (Lefkowitz et al. 1977 : 27). Kampus-opstande is 'n goeie voorbeeld hiervan : sitstakings, ontwrigting van universitêre byeenkomste en die beskadiging van geboue (Bandura, 1973 : 234).

Dit is veral die voorstanders van die sosiale leerteorieë wat die klem op die uiterlike oorsake van aggressie laat val. Bandura se teorie oor aggressie is gebaseer op 'n model wat saamgestel is uit drie eenhede. Die eerste eenheid het betrekking op die oorsprong van aggressie, veral die aanleer en ontwikkeling van aggressiewe gedragspatrone. Bandura lê veral die klem daarop dat dit nie die aggressiewe respons is wat aangeleer word nie, maar die gedragsvorme wat deur die response veroorsaak word: "...it is not 'aggressive ' responses that are learned, but only classes of responses that are labeled as aggression on the basis of social judgments that themselves must be learned" (Bandura en Walters, 1965 : 114).

Die tweede eenheid probeer bepaal hoedat aggressie bevorder word en ondersoek die aktivering of prikkeling van aggressie: "... it is possible to study the manner in which aggressive responses are acquired, strengthened, maintained," (Bandura en Walters , 1965 : 115).

Die derde eenheid bepaal hom by die versterking van aggressie en poog om vas te stel hoe aggressie kan voortduur as dit reeds een keer voorgekom het. Volgens Bandura en Walters (1965 : 123) het Walters en Brown (1963) 'n eksperiment uitgevoer om te bewys dat aggressie aanhoudend kan voorkom en ook na ander situasies kan uitbrei.

2.3.9 Ouers

Ouers wat nie 'n baie ferm standpunt teenoor aggressie inneem nie, kan die oorsaak wees dat hulle kinders meer aggressief sal optree as ander kinders wie se ouers aggressie veroordeel. Swak dissipline en voortdurende vyandigheid veroorsaak aggressiewe en swak gedrag in die huis. 'n Ouer wat aan 'n kind se versoeke voldoen, hom verwen, voortdurend toegee en 'n groot mate van vryheid gun, is 'n ouer wat geensins leiding en hulp aan sy kind bied nie. Vyandigheid aan die kant van die ouer kan die oorsaak wees dat die kind die ouer verwerp en nie wil aanvaar nie. Die kind soek sy hulp by 'n toegeneë vader en moeder. Die toedien van liggaamlike straf sonder om die rede vir die straf aan die kind bekend te maak, dra voorts daartoe by dat die kind opstandig begin raak. Sodra al bogenoemde optredes van die ouer oor 'n lang periode strek, raak die kind rebels, onverantwoordelik en aggressief. In die skool veroorsaak hy wanorde, toon 'n gebrek aan konsentrasie en volg 'n onreëlmatige werkspatroon (Herbert, 1978 : 208).

2.3.10 Genetiese faktore

Du Toit (1969 : 29) ondersoek die moontlikheid of die mens van nature aggressief is en of hy leer om aggressief te wees omdat hy gefrustreerd en bedreig voel. In laasgenoemde geval is aggressie met ander woorde 'n reaksie wat aangeleer word en waarby die mens hom aanpas. Die mens wat voortdurend gefrustreer word, kan later aggressief optree. Die mens wat aggressief gebore word, "huisves" aggressie binne hom en soek na 'n uitlaatklep om van sy aggressie ontslae te raak.

Navorsers soos Maslow, Suttie, Heyns en Parsons wat deur Du Toit (1969 : 32 - 33) aangehaal word, huldig die standpunt dat aggressie aangeleer word. Hulle distansieer hulle van die drifteorie en beklemtoon die leerteorie. Aggressie volgens hulle is nie die oorsaak van 'n ingebore sisteem (die drifteorie) nie, maar word toegeskryf aan die invloed van die opvoeding en die kind se reaksies daarop en die rol

wat die kultuur speel om aggressie op te wek en dan weer te onderdruk (die leerteorie). Aggressie is eerder 'n aanpassingsmeganisme net soos identifikasie en rasionalisasie.

Lorenz en Tinbergen, volgens Martinez (1979 : 23), beweer daarenteen dat aggressie 'n aangebore reaksie is. Hierdie reaksie volg alleenlik op sekere stimuli waarmee die individu in sy omgewing in aanraking kom. Talle navorsers waaronder Ardrey, Storr en Morris huldig ook die standpunt dat aggressie deel van die menslike natuur is. Aggressie is aangebore en volgens hulle 'n spontane neiging om aggressief op te tree, selfs om ander persone te na te kom. (Montagu, 1976 : 7 - 8).

Freud (Bandura, 1973 : 12 - 13) laat die klem op die drifteorie val. Die mens het 'n inherente patroon van response oorgeërf en baie vorme van aggressie is die oorsaak van 'n ingebore sisteem. Aggressiwiteit, volgens Freud, soek 'n uitdaging of 'n uitlokking om tot uiting te kom.

Allport, soos aangehaal deur Du Toit (1969 : 32), probeer 'n middeweg tussen die drifteorie en die leerteorie volg. Aggressiwiteit is nie 'n hoeveelheid aggressie wat gereed lê om tot uitbarsting te kom nie, maar daar is tog 'n aangebore "kapasiteit " of predisposisie tot aggressiwiteit. Vir Allport is hierdie kapasiteit nie 'n drif wat uiting soek nie, maar latent bly. Kapasiteit hoef nie opgewek te word nie en besit op sigself nie dryfkrag nie. Ten opsigte van die leerteorie sê hy dat die mees algemene reaksie op frustrasie nie aggressie is nie, maar 'n eenvoudige en direkte poging om alle struikelblokke wat in jou weg gelê word, te verwyder.

Nog die drifteorie ~~nog~~ die leerteorie kan egter as die oorsaak van aggressie aanvaar word. Die problematiek rondom die drifteorie teenoor die leerteorie is alleenlik van belang as een van die twee oorsake tot uitsluiting van die ander een aanvaar word. Die vraag ontstaan dan of die mens aggressief is om te kan leef, of leef om aggressief te kan wees. (Du Toit, 1969 : 34).

Volgens Du Toit (1969 : 34) is die mens nie 'n weerlose slagoffer van aangebore aggressiwiteit nie. Aggressiwiteit word aangeleer en daarom kan daar ondersoek na die hantering en beheer van aggressie deur die

individue ingestel word. Montagu (1973 : 40) beklemtoon ook die gedagte dat die optrede van die mens deur lewenservaring, maar ook deur oor-geërfde karaktereienskappe, bepaal word. Hy verwerp egter die feit dat aangebore aggressiwiteit alleen oorsaak van menslike optrede kan wees en kritiseer navorsers wat sulke sieninge huldig (Montagu, 1976 : 300).

In die voorafgaande paragrawe is dit duidelik dat navorsers in twee duidelike kampe verdeel kan word rakende die drif- en leerteorieë. Vanuit 'n Christelike standpunt word daar akkoord gegaan met die voorstanders van die leerteorie. Die Skepper het die mens goed geskep, ook as verteenwoordiger van Hom. "God het die mens geskep as sy verteenwoordiger, as beeld van God het Hy die mens geskep,..." (Genesis 1 : 27). As beelddraer van God is die mens dus nie met allerhande aangebore eienskappe geskep nie. Na die sondeval het die mens egter in 'n ellendige sondige bestaan verval en het die afkeurenswaardige, waaronder aggressie, in die mens na vore getree. Omdat die mens onvolmaak is, kan ook aggressiwiteit baie maklik waargeneem, nageboots en aangeleer word. In die Skepper se oë is aggressie egter ook 'n sonde omdat aggressie geensins tot eer van God is nie. Aangeleerde aggressie kan egter alleen laat vaar word wanneer dit na Golgota geneem word waar die Lam as gevolg van wêreldaggressie gesterf het. Die veronderstelling dat aggressie 'n suiwer aangebore eienskap is, heig te veel na die diere-ryk waar diere instinktief aggressief is.

2.3.11 Sekshormone

Ondersoeke wat in kleuterskole uitgevoer is, het bewys dat seuns meer aggressief as dogters optree. Seuns baklei, twis en val baie gouer aan as dogters. 'n Seun sal makliker 'n ander een slaan as wat die geval met 'n dogter is. Dogters sal eerder 'n ander persoon uitskel en beskinder (Mussen et al. 1974 : 378).

Reue gelede al het die mens uitgevind dat hy aggressief op verskillende maniere kan beheer. Deur 'n bul te kastreer, kan jy 'n makker os kry. Alhoewel hulle dit nie geweet het nie, het hulle die spyker op die kop geslaan met een van die oorsake van aggressie : sekshormone. Volgens Conger (1977 : 130) speel die manlike hormoon testosteroon 'n betekenisvolle rol in aggressie. As testosteroon nie tydens die prenatale ontwikkeling van die fetus geproduseer word nie, sal normale manlike

ontwikkeling nie plaasvind nie. Daar is ook bevind dat die toediening van testosteroon aan 'n vroulike fetus, byvoorbeeld by diere, 'n nadelige en skadelike uitwerking op die fetus het. Die vroulike fetus word deur die toediening van testosteroon beskadig. Die vroulike kleintjies van die Indiese aap wat byvoorbeeld voor geboorte testosteroon toegedien is, was by geboorte òf tweeslagtig òf mannetjiesagtig. Mans het ook meer testosteroon as vroue en daarom is mans aggressiewer as vroue en dus die mees dominante geslag.

In die volgende paragrawe sal die verskillende vorme van aggressie behandel word.

2.4 Vorme van aggressie

2.4.1 Inleiding

Alle kinders tree op een of ander stadium aggressief op en uiter hulle aggressiewe gevoelens in een of ander vorm. Die wyse waarop die kind sal optree, sal van die betrokke omstandighede afhang waarin hy hom bevind. Voordat 'n spesifieke gedragsvorm as aggressief getipeer word, moet daar eers vasgestel word of die besondere gedragspatroon periodiek voorkom en of daar 'n gevoel van vyandigheid by die kind aanwesig is. Voorts moet daar vasgestel word of die optrede van die kind skadelik vir ander en vir homself is en of sy optrede sosiaal onaanvaarbaar is. Sommige kinders het 'n onuitputlike bron van energie wat dikwels opgekrop word en waarvan hulle ontslae raak deur aan speletjies en sport deel te neem. Hierdie vorm van aggressie het geen negatiewe uitwerking op die kind, ander persone of eiendom nie (Raths, 1972 : 19).

Vir die Christenopvoeder behoort voortdurende aggressiwiteit as 'n waarskuwingsteken te dien dat die kind 'n innerlike behoefte het wat bevredig wil word. Omdat die kind homself en ander mense deur sy aggressiewe optrede kan benadeel, is hulp en leiding aan die kind belangrik. In 'n beskaafde gemeenskap word aggressie as onaanvaarbaar beskou. Indien geen leiding en hulp aan 'n aggressiewe kind geskenk word nie, kan die moontlikheid bestaan dat die kind deur die gemeenskap verwerp word.

2.4.2 Verbale aggressie

Aggressiewe taalgebruik by kinders kom dikwels voor en is geensins vreemd nie. Die volgende voorbeelde sal in die woordeskat van die

aggressiewe kind gehoor kan word: skeldname wat uitgeskreu word, 'n gevloekery, harde gille, aftakelende en dominerende gesprekke, gesprekke waarin aan hulle maats vertel word hoe hulle teenoor volwassenes, ouers, vriende, broers en susters gaan optree en wat hulle ander persone wil aandoen (Raths, 1972 : 20). Woorde soos "Ek sal jou terugkry" is algemeen. Baie keer openbaar die onderwerpe waaroor kinders praat aggressie: doodslag, moord, oorlog, martelary en ander wreedaardighede (Raths, 1972 : 20). By die lys van voorbeelde kan ook nog die volgende vorme van verbale aggressie gevoeg word: rusies, die aftakeling en benadeling van ander, mondelinge aanvalle teenoor persone en die weiering van versoeke (Mussen et al. 1974 : 370). Volgens Jehu wat deur Herbert (1978 : 202) aangehaal word, is verbale skeldtaal hinderlik wanneer 'n kind skreeu of hard praat, sodat die woordgebruik vir ander persone onaangenaam is of wanneer sy taalgebruik neerhalend en smalend is.

Volgens Buss (1961 : 6) is verbale aggressie 'n mondelinge respons wat 'n skadelike stimulus na 'n ander wese oordra. Die skadelike stimulus in fisieke aggressie byvoorbeeld, veroorsaak pyn en besering, terwyl die skadelike stimulus in verbale aggressie verwerping en 'n bedreiging inhou. Verwerping deurdat 'n persoon hom afsonder, onttrek of iemand anders se teenwoordigheid vermy of ontvlug, is voorbeelde van nie-verbale aggressie. Oor die algemeen word verwerping hoofsaaklik veroorsaak deur verbale aggressie. Verwerping volgens Buss (1961 : 6) kan in drie groepe verdeel word. Die eerste groep is direk en onverbloem : "Jy moet loop!" Die tweede groep word gekenmerk deur vyandigheid: "Ek hou nie van jou nie!" In laasgenoemde voorbeelde gee die aggressiewe persoon sy negatiewe gevoel te kenne en gaan die persoon op wie die aanval gemik is, onder die afkeurenswaardige houding van die aggressiewe persoon gebuk. Die derde groep verbale verwerpings word gekenmerk deur kritiek, die benadeling van 'n ander persoon en 'n gevloekery. 'n Gevloekery verteenwoordig die mees felle verbale aggressie. Die vloeker maak gebruik van ontoelaatbare kragwoorde om iemand anders mondelings aan te val. Die lewering van kritiek is egter nie altyd aggressief nie. 'n Onderwyser wat sy leerlinge se skriftelike werk nasien en kritiek op die foute lewer, is nie aggressief nie, maar help die leerling. Kritiek is alleenlik aggressief wanneer nie die foute raakgesien word nie, maar wel die persoon wat die fout begaan het. Kritiek is dan direk op die persoon gemik.

2.4.3 Direkte en indirekte aggressie

Aggressie in die voorafgaande paragrafe is meestal direkte aggressie. Direkte aggressie, volgens Freud, soos aangehaal deur Eissler (1972 : 187) is gemik teen die buitewêreld en die individu self. Direkte aggressie teen die buitewêreld is onder meer woede, gramskap, 'n gebytery, geslanery en 'n geskop. Direkte aggressie wat teen die individu self gemik is, bestaan uit uitwendige beserings soos wanneer die persoon homself byt, krap en sy eie hare trek. Inwendige psigosomatiese versteurings met die asemhaling, bloedsomloop, urine, vel en senuwees is ook voorbeelde van vorme van direkte aggressie waarmee die individu te kampe kan hê.

Volgens Buss (1961 : 8) kan indirekte aggressie òf mondelings geskied òf fisiek. Eersgenoemde voorbeeld kan byvoorbeeld 'n smerige skinderveldtog en laasgenoemde kan brandstigting wees: 'n persoon wat met opset 'n ander persoon, soos sy buurman, se huis aan die brand steek. 'n Skinderveldtog is indirek, aangesien die slagoffer nie teenwoordig is nie en hy die skinderpraatjies van ander moet verneem en nie direk van die "aanvaller" self nie. Die beskadiging van 'n persoon se eiendom is indirek, omrede die persoon self nie beseer word nie. Die moontlikheid bestaan dus om 'n ander persoon aan te val sonder om homself te beseer. Die aanval word uitgevoer op 'n persoon se besittings of sy geliefdes. Freud, soos aangehaal deur Eissler (1972 : 187), beskou indirekte aggressie meer as rusteloosheid, slapeloosheid en twisgierigheid. Indirekte aggressie is alleenlik aggressie wanneer die aggressiewe daad tot die werklike verlies of ongerief van die slagoffer sal lei, met ander woorde, 'n doelbewuste en opsetlike beskadiging van 'n spesifieke persoon se eiendom.

2.4.4 Verplaasde aggressie

Dit gebeur soms dat aggressiewe neigings nie direk teenoor die oorsaak van frustrasie tot uiting gebring kan word nie. Mense word dikwels deur ander persone lastig geval of gefrustreer, maar as gevolg van fisieke swakheid of die afwesigheid van die persoon is hy nie in staat om teenoor sulke mense op te tree nie. In so 'n geval ontlaai die aggressiewe persoon op verskeie maniere, waaronder verplasing. In plaas van om die aggressiewe gevoel op die oorspronklike oorsaak daarvan oor te dra, word die gevoel verplaas en oorgedra op 'n ander objek. Daar word dus na 'n plaasvervanger gesoek (Freedman et al. 1974: 117 - 118).

Aggressiwiteit wat op substituuobjekte gerig is, kom volgens Du Toit (1969 : 19) algemeen in die samelewing voor. Daar word na 'n sondebok gesoek om van die aggressiewe gevoel ontslae te raak. Net soos wat Aäron sy hande op die kop van 'n lewende bok moes lê om die sondes van Israel te bely (Levitikus 16 : 20 - 22), so soek die aggressiewe persoon na 'n persoon op wie hy sy gevoel kan ontlaai. 'n Man wat probleme by die werk ondervind, kan sy frustrasies op sy vrou en kinders uithaal.

Indien 'n pa sy seun belet om na 'n rolprentvertoning te gaan, voel die seun kwaad en aggressief teenoor sy pa. Om sy pa fisiek aan te val sal uiteraard nie slaag nie, aangesien sy pa sterker as hy is en sy gedrag sosiaal onaanvaarbaar sal wees. Val hy sy pa werklik aan, bestaan die moontlikheid dat hy heel waarskynlik nooit weer 'n rolprentvertoning sal kan bywoon nie. Om dus van sy gevoel ontslae te raak, soek die seun 'n substituu, byvoorbeeld sy ma, ouer broer of suster, jonger broer of sy buurmaatjie. Die beginsel waarop verplasing plaasvind is as volg: hoe nader 'n persoon aan die oorspronklike bron van frustrasie is, hoe sterker sal sy impulse tot aggressiewe optrede teenoor so 'n persoon wees. In genoemde voorbeeld is die seun se aggressiewe impulse die sterkste teenoor sy pa en verswak dit algaande namate hy die persone met sy vader vergelyk. Hy sal dus eerste teenoor sy ma aggressief optree, daarna sal sy ouer broer en suster aan die beurt kom en dan sy buurmaatjie (Freedman et al. 1974 : 117 - 118).

Aggressie word egter nie altyd verplaas nie en die aggressiewe respons word nie altyd op iemand anders oorgedra nie, maar die respons kan op die persoon self gerig word. Volgens Allport (1954 : 351) verwyder die verplasing van aggressie nie die werklike bron van frustrasie nie. Die aggressiewe gevoel duur voort as die verplaasde voorwerp nie direk in verband met die oorsaak van frustrasie staan nie. Verplasing is nie 'n suksesvolle verwydering van aggressie nie, omdat aanhoudende frustrasie geleidelik nuwe aggressie veroorsaak.

2.4.5 Aktiewe en passiewe aggressie

Die meeste aggressiewe response is aktief van aard. Die respons is teen die slagoffer gemik met die doel om hom te benadeel. 'n Skadelike stimulus soos in die geval van passiewe aggressie kan egter sonder die aanwesigheid van 'n aktiewe respons deur 'n aggressiewe persoon tot

uiting gebring word, byvoorbeeld soos by 'n eetstaking. Daar is nie eintlik 'n spesifieke slagoffer wat benadeel of verhinder word om 'n doel te bereik nie; intendeel, die weiering van die aggressiewe persoon om aktief op te tree, is 'n afkeurenswaardige stimulus wat homself benadeel (Buss, 1961 : 8 - 9).

2.4.6 Beskadiging van eiendom

Hierdie vorm van aggressie in die samelewing is nie vreemd nie. In die skool word daar op banke en mure gekrap en geskryf, stoele gebreek en motorbande afgeblaas of stukkend gestee. Sommige kinders bemors en skeur selfs hulle klere, asook dié van ander. Om een of ander rede wreek die kind hom op sy ouer en raak hy van sy klere of besittings ontslae : speelgoed, fietse en boeke. Die optrede van sulke kinders is gewoonlik beslissend en vinnig. Dikwels en sonder enige rede terg hulle ander kinders, neem van hulle besittings of sonder hulle uit as die sondebok vir een of ander daad. Dier is ook soms die prooi van hulle aggressiewe neigings (Raths, 1972 : 20).

2.4.7 Aggressie in die klaskamer

'n Kind wat soms as aggressief bestempel word omdat sy optrede gewoonlik die klasroetine versteur, is die nar in die klaskamer. Die kind vestig al die aandag op hom deur sy lawwe handelswyse. Hierdie houding van die kind beklemtoon sy dwaasheid en onbekwaamheid. Deurdat die kinders vir hom lag, skenk hulle nie aandag aan die onderwyser nie. Deur sy handeling tart hy sy gesagsfiguur en toon hy sy swakheid. Hy is nie sterk genoeg om openlik aggressief te handel nie, daarom is sy houding meer uitdagend. Die oogmerk van sy optrede is merendeels omdat hy bejammer wil word (Roucek, 1964 : 138). Sy aggressiewe houding volgens Raths (1972 : 20 - 21) skep egter probleme. Eerstens ontwig die kind die klasatmosfeer, tweedens bemoeilik hy onderrig en skep dissiplinêre probleme. Hy maak dit vir homself moeilik om te leer.

Volgens Roucek (1964 : 137 - 139) neem aggressie in die skool nie net vorme soos uitdaging, uittarting, haatdraendheid, verbale en fisieke aanvalle aan nie, dit kom ook voor in die vorm van kompetisie. Die kind kompeteer ten opsigte van punte, gewildheid, voorkoms, fisieke krag en vaardighede. 'n Kind wat met ander kompeteer, gooi maklik tou

op sodra hy agterkom dat hy nie die beste kan presteer nie. 'n Ander skolier met dieselfde dryfveer kan weer uitermate gespanne voor 'n toets word uit vrees dat hy sal druipe of dat hy nie die beste sal presteer nie. Om sukses te kan behaal kan beteken dat hy sy teenstander aftakel en verneder en as hy verloor of swak presteer, kan hy 'n passiewe en doellose houding aanneem. Deurdat die kind nie hierdie vorm van aggressie kan hanteer nie, raak hy gespanne. Hierdie gespanne toestand is ook die oorsaak dat onnodige foute in 'n eksamen begaan word en dat leerstof maklik vergeet word. Net soos wat aggressie tot vergeetagtigheid en onnodige foute mag lei, kan dit ook veroorsaak dat die kind nie in staat is om te leer nie. Die kind besit nie die vermoë om werk te kan bemeester nie, Alle aggressiewe gevoelens word egter nie in vyandige optredes weerspieël nie. Aggressiewe gevoelens kom ook voor in oordrewe vorme van traagheid, ongevoeligheid en onverskilligheid, onttrekking, nagebootste onkunde en 'n lae dunk van persoonlike bekwaamhede. Barnard et al. (1972 : 345) maak melding van die volgende vorme van aggressie in die klaskamer:

(i) **Vyandigheid.** Vyandigheid het swak akademiese prestasie tot gevolg. Die kind openbaar sy vyandigheid teenoor sy leerkragte, vriende en akademiese werk. Volgens Du Toit (1969 : 37) word vyandigheid innerlik as 'n opstand beleef as dit nie na buite uitgeleef word nie.

(ii) **Verontwaardiging.** 'n Kind wat byvoorbeeld van afskrywery beskuldig word, sal met oormatige verontwaardiging reageer omdat sy persoonlike beeld aangetas word. Vir hom is dit 'n persoonlike bedreiging van eie sekuriteit.

(iii) **Woede-uitbarstings.** Woede-uitbarstings kan die gevolg wees van die dwarsboming van 'n kind se aktiwiteite of as hy voel dat hy onregverdig behandel word of misluk het. Wanneer voorregte van hom ontnem word, kan hy ook in woede uitbars.

(iv) **Opstand.** Opstand word gewoonlik deur die leerling onderdruk en kom selde in die klaskamer tot uiting.

(v) **Haat.** Die leerling raak haatdraend wanneer hy sy opstand nie op bevredigende wyse tot uiting kan laat kom nie.

(vi) **Wraak.** "Wraak impliseer vergelding van 'n onreg of 'n daad wat fisiek beseer of ego-beskadigend was" (Barnard et al. 1972 : 345). In die skool wreek die leerling hom op die onderwyser of op sy besittings. Hy verheug hom daarin om homself te laat geld.

2.5 Samevatting

'n Aggressiewe kind word volgens Bonham (1968 : 139) baie maklik raakgesien, makliker betrap, kan 'n gevaar vir die samelewing wees en as gevolg van hierdie redes is kliniese aandag dikwels noodsaaklik. Aggressiewe kinders ondervind baie maklik ernstige probleme. Hierdie probleme kan wissel van vorme soos hardkoppigheid en 'n opvlieënde humeur tot die uiterstes soos moord en brandstigting.

Ofskoon daar voorbeelde van aggressie is waar die kind nie negatief beïnvloed word nie (Barnard et al. 1972 : 345), is die meeste vorme van aggressie negatief. Die persoon benadeel òf homself, òf sy optrede kan ander persone verontrief of dwarsboom in hulle handeling.

In die skool versteur die aggressiewe kind die opvoedingsituasie en word hyself, sy medeskoliers en leerkragte deur sy optrede verhinder om doelgerig te werk. In die skoolsituasie moet 'n onderwyser dus die aggressiewe optrede van 'n leerling noukeurig dophou om vas te stel of die kind se optrede sosiaal aanvaarbaar is en of sy optrede skadelike gevolge inhou.

Om sy identiteit te kan handhaaf is 'n mate van aggressiewe gedrag by die kind toelaatbaar, maar hy moet gelei word om sy aggressiewe gedrag te beheer en om dit in ander rigtings te kanaliseer. Die kind moet nóg sy aggressiewe gevoelens onderdruk, nóg vry uitleef, maar moet sy aggressiewe neigings op 'n sosiaal-aanvaarbare wyse tot uiting laat kom. Ouers en onderwysers moet hulp, leiding en ondersteuning aan die kind bied. Die kind moet nie net altyd hoor dat sy optrede afkeurenswaardig en onaanvaarbaar is nie (Anderson, 1978 : 12), maar hy moet geleer word waarom hy verkeerd opgetree het en hoe hy moet optree. Daar moet 'n innerlike behoefte by die ouer en onderwyser bestaan om die kind te beskerm en te leer en nie 'n begeerte om hom altyd te wil straf nie.

In die volgende hoofstuk sal die klem op die begrip, etiologie en simptomatologie van leerprobleme en onderprestasie val.

HOOFSTUK 3

DIE BEGRIP, ETIOLOGIE EN SIMPTOMATOLOGIE VAN LEERPROBLEME EN ONDERPRESTASIE

3.1 Inleiding

"Things were O.K. in school until I started first grade. From there on it was downhill all the way!" (Weiss en Weiss, 1976 : 1).

Die kind wat swak op skool presteer of geen vordering toon nie, word dikwels van luiheid, onwilligheid, passiwiteit en onbetrokkenheid beskuldig. Sy swak skoolprestasies word sonder meer aan sy afsydigheid ten opsigte van die leersituasie gekoppel. Die moontlikheid van 'n dieperliggende oorsaak waarom die kind so swak presteer, word menigmaal oor die hoof gesien en die kind word as "stout" bestempel (Vedder, 1960 : 1). Sodra die ouers agterkom dat hulle kind nie op skool vorder nie, voel hulle ongelukkig, skuldig en selfs opstandig. 'n Ongelukkige of skuldige gevoel sal niemand tot voordeel strek nie: nie die kind, ouers of onderwyser nie. Met die nodige geduld, liefde en leiding kan die kind gehelp word om sy leerprobleme te oorbrug (Weiss en Weiss, 1976 : 3).

Gedurende die vorige eeu is daar weinig aandag geskenk aan kinders met leerprobleme. Dit is eers aan die einde van die eeu dat daar 'n begin gemaak is met die bestudering van leerprobleme. Gedurende die sestigerjare het die bestudering van leerprobleme egter in alle erns begin toeneem en het die klem op die begripsbepaling, etiologie en behandeling van leerprobleme begin val. 'n Groot stroom literatuur oor leerprobleme het die wêreld begin oorspoel en die grootste gedeelte van die literatuur is gewy aan kinders met spesifieke leerprobleme (Hallahan en Cruickshank, 1973 : 1; Kauffman en Hallahan, 1976 : XV).

Swak akademiese prestasie impliseer egter nie dat alle leerlinge leerprobleme ondervind nie. Kinders wat nie na wense vorder nie en opvallende verskille in vakprestasies toon, kan heelwaarskynlik die onderpresteerder wees. Dit gebeur dikwels dat die kind met 'n gemiddelde tot hoë verstandelike vermoë skielik nie meer presteer soos wat daar van hom verwag word nie.

Die onderpresteerder op skool is geen onbekende nie. Gewoonlik is die onderwyser daarvan bewus dat die kind oor die potensiaal beskik om

akademies goed te presteer, maar dit blyk tog dat die kind nie die akademiese peil kan handhaaf nie.

Net soos wat daar navorsing oor kinders met leerprobleme gedoen word, is dit essensieel dat daar ook voortdurend aandag aan die onderpresteerder geskenk sal word. Die onderpresteerder is die leerling wat tot hoë en suksesvolle akademiese prestasies in staat is.

In hierdie hoofstuk sal aandag geskenk word aan die begrip "leerprobleme" asook die etiologie en simptomatologie van leerprobleme, met verdere klem op die begrip en etiologie van "onderprestasie".

3.2 Leerprobleme

3.2.1 Begripsbepaling

Volgens Lowenberg (1979 : 24) kan leerprobleme op verskillende maniere gedefinieer word as gevolg van die verskillende professionele benaderings wat daar oor leerprobleme bestaan.

Navorsers waaronder Wallace en McLoughlin (1979 : 6), Kirk en Bateman (1962), soos aangehaal deur Haring (1977 : 8) en Peters (1973), soos aangehaal deur Lowenberg (1979 : 24), huldig die volgende standpunt oor leerprobleme: Leerprobleme is 'n psigologiese belemmering of 'n vertraging wat daartoe bydra dat die kind nie suksesvol kan spel, skryf, praat, lees of rekenkundige probleme kan oplos nie. As gevolg van verskeie faktore, wat later behandel sal word, word die kind byvoorbeeld op akademiese gebied belemmer en besit hy 'n onvermoë om te kan presteer.

Vedder (1960 : 1) en Farrald en Schamber (1973) soos aangehaal deur Lowenberg (1979 : 24) verwys nie direk na lees-, skryf-, spel- of taalprobleme nie, maar definieer leerprobleme as 'n onvermoë van die kind om die gewone onderwysprogram met sukses te volg. Die kind is nie in staat om aan die eise van die leerplan te voldoen nie. Hulle leerprobleme kan òf tydelik òf voortdurend voorkom. Vedder maak voorts van die begrip "afwykend" gebruik, maar waarsku dat so 'n kind nie as versteurd beskou moet word nie. Om hierdie kinders doeltreffend, suksesvol te laat leer, volgens Farrald en Schamber, noodsaak 'n omvattende, opnuut saamgestelde, vindingryke en herskepte leerhandeling.

Weiss en Weiss (1976 : 6) en Frierson en Barbe (1967 : 3) beskryf leergeremdheid as 'n magdom van leerprobleme en wetenskaplike hipoteses wat saam as opeengehoopte begrippe onder 'n sambreel "gehuisves" word. Volgens Frierson en Barbe word die begrip "leerprobleme" op soveel verskillende wyses gebruik en gedefinieer dat die werklike begrip "leerprobleme" nie meer voldoen aan 'n duidelike betekenisvolle en kernagtige begrip nie. Rowan (1977 : 17) bepaal haar nie by 'n spesifieke definisie rakende leerprobleme nie, maar beskryf in breë trekke wat onder leerprobleme verstaan behoort te word. Eerstens is kinders wat leerprobleme het, nie vertraag nie. Tweedens word leerprobleme nie veroorsaak deur ooglopende fisieke gebreke nie. Derdens is emosionele versteurdheid nie 'n primêre faktor wat leerprobleme beïnvloed nie en laastens is kulturele onbetrokkenheid en 'n swak omgewing nie die twee belangrikste bydraende faktore wat tot leerprobleme aanleiding gee nie. Rowan se aanduiding ten opsigte van leerprobleme onderstreep 'n belangrike gedagte wat deur Frierson en Barbe (1967 : 3) geopper word, naamlik dat leerprobleme nie op blote gissings moet berus nie, maar dat deeglike navorsing 'n ondersteunende en bydraende faktor moet lewer om leerprobleme korrek te identifiseer. Die neiging bestaan soms dat 'n betrokke leerprobleem aan 'n kind gekoppel word, in plaas daarvan dat die leerprobleem as 'n afsonderlike eenheid behandel word.

Dumont (1973 : 11) verwys na kinders met leerprobleme as kinders "waar niet uitkomt wat er inzit." Daar kan dus volgens hom, nie van die onvermoë van die kind gepraat word nie, maar van 'n onmag van die kind. Die kind is dus nie in staat om suksesvol te kan leer nie.

Osman (1979 : 5 - 6) en Dumont (1973 : 11) is beide navorsers wat die gedagte beklemtoon dat daar nie teen die leerprobleme van die kind vasgekyk moet word nie. Osman kritiseer die term "leerprobleme" en volgens haar moet daar eerder na kinders met leerverskille verwys word. Die begrip "leerprobleme" is vaag, aangesien dit geen duidelike beskrywing van 'n kind se probleme weergee nie en die term gee geen aanduiding hoe om die kind te help nie. Sy beskryf leerverskille as 'n wanverhouding of gebrek tussen 'n kind se intelligensie en sy vermoë om te kan presteer. In hierdie studie sal daar egter nie gepoog word om die fyn verskil tussen leerprobleme en leerverskille uiteen te sit nie. Beide terme is so nou verwant aan mekaar dat verwarring maklik kan voortkom. Die term

"leerprobleme" word feitlik deurgaans in die literatuur gebruik. In hierdie navorsingstudie sal van die term "leerprobleme" gebruik gemaak word. 'n Kind blink byvoorbeeld uit in wiskunde, maar hy kan nie lees nie, of hy presteer swak op sportgebied. Elke persoon het goeie en swak hoedanighede. Sodra hierdie swak hoedanighede 'n kind se leerdery beïnvloed en hy begin swak presteer, staan sy swak prestasies as leer-afwykings of leerverskille bekend. Dumont (1973 : 11) verwys na die kind met 'n normale intelligensie, maar wat nie in staat is om suksesvol te kan presteer nie en 'n agterstand begin toon.

Leerprobleme volgens Moseley (1976 : 12) kan die beste gedefinieer word as die skoolkurrikulum in aanmerking geneem word. Die meeste probleme waarmee leerlinge te kampe het, is op taal- (praat, lees en skryf), wiskundige en praktiese gebied. Volgens hom moet leerprobleme nie uitsluitlik as 'n agteruitgang of insinking beskou word nie, maar ook as 'n belemmering of 'n stremming. Die leerling met 'n gemiddelde intelligensiekwosient van 145, maar wat 'n klein bietjie beter lees as die gemiddelde leerling, ondervind slegs 'n belemmering en nie 'n agteruitgang op leesgebied nie.

Leerprobleme volgens Van Goor-Lambo (1975 : 4) ontstaan as gevolg van gebrekkige motivering of ontoereikende onderrig en kom voor by kinders met normale intelligensie sonder enige sintuiglike gebreke of ernstige liggaamlike afwykings. Die term "gedeeltelike gebreke" kan ook vir hierdie tipe van leerprobleme gebruik word.

Ten slotte moet bygevoeg word dat kinders met leerprobleme nie identiese probleme het nie, maar dat elke kind met 'n leerprobleem uniek is en dat geen twee leerprobleemgevalle as gelyksoortig beskou kan word nie (Wallace en McLoughlin, 1979 : 10).

Uit die bespreekte definisies kan die volgende afleiding met betrekking tot leerprobleme gemaak word: Die kind met leerprobleme is nie alleenlik die liggaamlik of geestelik gestremde kind nie, maar ook die intelligente kind. Leerprobleme het 'n remmende uitwerking op die skoolkind, sodat hy nie suksesvol aan die akademiese eise wat aan hom gestel word, kan voldoen nie. In hoofsaak ondervind die leergeremde kind probleme op taal- en wiskundige gebied wat tot gevolg het dat die verskillende

komponente van genoemde twee terreine ook nie deur die kind bemeester kan word nie.

3.2.2 Etiologie van leerprobleme

3.2.2.1 Inleiding

Wanneer 'n motor defek raak, word die oorsaak van die probleem gewoonlik baie spoedig vasgestel en kan die defek deur 'n werktuigkundige herstel word. So is dit die geval met alle produkte wat die mens vir homself vervaardig het (Barnard et al. 1975 : 12).

By die mens egter, is die diagnosering van probleme veel ingewikkelder. Die mens is nie 'n massaproduk nie, maar is deur die Skepper "in die moeder-skoot gevorm ..." (Jeremia 1:5). Daarom verskil elke mens van mekaar ten opsigte van psigiese en biologiese samestelling. As gevolg van die gekompliseerde samestelling van die mens, is sy probleme des te meer ingewikkeld.

3.2.2.2 Buite kind geleë

a. Akademiese oorsake

(i) Gebrekkige onderrig.

Volgens Bruner (1971) en Cohen (1971), soos aangehaal deur Wallace en McLoughlin (1979 : 51), is dit betreurenswaardig dat onvoldoende en ondoeltreffende onderrig die oorsaak van menige leerprobleme is. Die kind is nie suksesvol onderrig nie en onderwysers het nie daarin geslaag om basiese beginsels by die kind tuis te bring nie. Dit het al aan die lig gekom dat leerlinge wat swak lees geen voldoende klankonderrig ontvang het nie. As gevolg van die feit dat die kind nie deeglik onderrig is nie, ontwikkel hy 'n agterstand en het dit leerprobleme tot gevolg.

(ii) Ondoeltreffende onderrigmetodes.

Benewens onvoldoende onderrig, kan ondoeltreffende onderrigmetodes ook 'n bydraende faktor tot leerprobleme lewer. Deurdat die onderwyser vinnig wil vorder, misluk hy in sy leermetode (Barnard et al. 1975 : 34). Te gou wil die onderwyser resultate sien en gebeur dit dat die lesaانبieding vir die kind geen uitdaging bied nie. Soms word daar byvoorbeeld op 'n te vroeë stadium met skriftelike werk begin of daar word te veel op die abstrakte klem gelê. In sy onderrigmetode (Wallace en

McLoughlin, 1979 : 51) sien die onderwyser dikwels nie die probleme van die kind raak nie, en weet hy ook nie hoedat die kind leer nie. Die metodes en tegnieke wat die leerkrag aanwend, voldoen nie altyd aan die behoeftes van die kind nie en kan die aanleer van basiese vaardighede soos lees, spelling en skryf ernstig benadeel word. 'n Onderwyser behoort van die studiemetodes van 'n kind bewus te wees (Wallace en McLoughlin, 1975 : 42). Sodoende kan leerprobleme vroegtydig gediagnoseer en opgelos word.

(iii) Leerstof

Leerstof wat sentraal in 'n onderwysprogram staan en wat nie by die bevattingsvermoë van 'n besondere kind aangepas word nie, kan die oorsaak wees dat leerprobleme ontstaan. Die moeilikheidsgraad van die leerstof (Duminy, 1977 : 20) moet bepaal word deur die natuurlike vermoë van die kind om die leerstof te begryp. Die onderwyser wat nie daarin slaag om leerstof by die individuele behoeftes van leerlinge aan te pas nie, kan veroorsaak dat die kind leerprobleme ontwikkel. Baie onderwysers beskou die leerplan as "onbeweeglik" en hulle voel verplig om net sekere afdelings van die leerstof te behandel (Sanders, 1979 : 113). Die integrasiegedagte wat ten grondslag van alle onderwysstelsels lê, word deur hierdie siening van sommige onderwysers geïsoleer en word die leerstof die toonaangewende "gesagsfiguur" in die klaskamer.

(iv) Onderwyser - kindverhouding

In die skool neem die onderwyser gedeeltelik die plek van die ouers in en bied die skool die geleentheid dat 'n interaksie tussen onderwyser en kind ontwikkel (Barnard et al. 1972 : 304). In die skool kom die kind in aanraking met ander volwassenes waaruit verhoudings ontwikkel. Loop die verhoudings skeef (Barnard et al. 1975 : 33), kan dit die kind benadeel en sy leerwerk word beïnvloed. 'n Gesonde onderwyser-kindverhouding lê met ander woorde ten grondslag van 'n suksesvolle akademiese loopbaan. Die kind wat deur die onderwyser verstoot word (Sanders, 1979 : 116), kan maklik in 'n gees van negatiewiteit verval en sy skoolwerk verwaarloos. 'n Onderwyser moet 'n kind kan motiveer om te leer en nie die kind benader asof hy nie kan leer nie. Die kind is afhanklik van die onderwyser se opvoedingshulp.

b. Omgewingsinvloede

(i) Huisgesin

Indien die kind probleme by die huis ondervind, bestaan daar 'n sterk moontlikheid dat hy ook probleme in die skool kan ondervind. By die huis moet die kind geleer word hoe om te leer. Hy leer om te loop, praat en eenvoudige opdragte uit te voer. Dit is by die huis waar hy sy eerste poging aanwend om 'n deur oop te maak, prente te teken, 'n hamer te gebruik en om prente met 'n skêr uit te sny (Weiss en Weiss, 1976 : 33). Ontvang die kind tuis geen aanmoediging om nuwe woorde te leer of om opdragte uit te voer nie, betree hy sy eerste skooljaar onvoorbereid en is hy nie in staat om eenvoudige takies uit te voer nie. Die ouer wat dus nie sy kind in sy ontwikkeling help en hom motiveer nie, veroorsaak onwetend leerprobleme. Dikwels ontbeer die kind die hulp en aanmoediging van die ouer omdat albei ouers werk en geen aandag aan die kind bestee word nie (Barnard et al. 1975 : 35) of, as gevolg van die vader se betrekking, reis hy dikwels en is hy byna nooit tuis nie en moet die soms te besige ma alleen aandag aan die kind bestee (Weiss en Weiss, 1976 : 34).

(ii) Onttrekking van en verzet teen die omgewing

Die kind wat hom van sy omgewing isoleer is die teruggetrokke en dromerige kind wat in 'n fantasiewêreld leef. Hy raak nie met ander kinders bevriend nie en dit kos moeite om die aandag van die kind te behou. Sy gedagte is dwalend en hy dink nie aan 'n spesifieke onderwerp nie (Vedder, 1960 : 159). Sodra hy aan homself oorgelaat word, verval hy weer in 'n droomtoestand. Hy bou lugkastele, lê verveeld rond en dink aan niks (Van Elfen, 1978 : 2).

Die kind wat hom teen die omgewing verzet, is die ongehoorsame en aggressiewe kind. Die eens kalm en bedaarde seun ontaard in 'n aggressiewe en onhanteerbare kind. Hy verzet hom teen alle vorme van gesag en hy weier om aan opdragte gehoor te gee. Op skool presteer hy swak en toon geen vordering nie. Hy protesteer teen sy omgewing, ouers en onderwysers. Die kind is dikwels nie van hierdie innerlike verzet bewus nie (Vedder, 1960 : 159).

3.2.2.3 Binne kind geleë

a. Emosionele labiliteit

Talle kinders met leerprobleme is vreesbevange, onseker, impulsief en

weerbarstig. Hierdie optrede volgens Wallace en McLoughlin (1979 : 55) en Osman (1979 : 23), is as gevolg van 'n gebrek aan liefde en aanvaarding by die skool en die huis. Die kind kan nie volhard nie, omdat hy onveilig voel. Een van die belangrikste oorsake van emosionele labiliteit is vrees. Daar ontstaan 'n vrees by die kind dat hy sal druip, dat hy nie dieselfde akademiese prestasies as sy intelligente broer of suster sal behaal nie en dat hy sy verantwoordelikheid as volwassene nie sal kan nakom nie. Hy ontwikkel 'n minderwaardigheidsgevoel (Frostig en Maslow, 1973 : 10) as hy nie dieselfde prestasies as sy broer of suster kan lewer nie. Emosionele kinders word gewoonlik deur hulle maats verwerp (Barnard et al. 1975 : 32) en daarom is sulke kinders eensaam, gefrustreerd en presteer hulle swak op akademiese gebied.

b. Skoolgereedheid

Dit is nie die kind se ouderdom wat die enigste bepalende faktor tot skooltoelating is nie, maar ook die kind se ontwikkelingspeil en graad van skoolgereedheid (Osman, 1979 : 22). Die liggaamlik en geestelik onontwikkelde kind wat sy eerste skooljaar betree, is nie in staat om opdragte suksesvol uit te voer nie (Sanders, 1979 : 49). 'n Kind wat met ernstige leerprobleme te kampe het, behoort 'n standaard te herhaal of in 'n laer standaard geplaas te word.

c. Fisiologiese oorsake

Tydens die prenatale, perinatale en postnatale fases kan fisiologiese verworwe oorsake tot spesifieke leergeremdheid lei.

(i) Prenatale fase

Skadelike invloede op die fetus tydens die prenatale fase kan die oorsaak wees dat die kind later in sy skoolloopbaan leerprobleme ontwikkel. Oorsake van leerprobleme wat tydens die prenatale fase ontstaan, is onder meer tekorte in die bloedsamestelling van die verwagterende moeder, die inname van gifstowwe soos insektegif en sigaretrook, Duitse masels, griep, pampoentjies, waterpokkies, 'n oormaat spanning en bestraling (Erwee, 1980 : 45 - 47). Die ouderdom van die moeder, die dieet wat sy volg en verdowingsmiddels (Mussen et al. 1974 : 111 - 113), is faktore wat 'n belangrike rol in die ontwikkeling van die fetus speel. Die misbruik van verdowingsmiddels kan daartoe lei dat die baba buitengewoon prikkelbaar, oorgevoelig en bewerig is.

(ii) Perinatale fase

Die probleme wat tydens die geboorteproses kan ontstaan, kan die oorsaak wees dat die kind later leerprobleme ondervind. Te min suurstof tydens geboorte lei tot breinbeskadiging en die toediening van verdowingsmiddels tydens die geboorteproses kan die asemhaling van die kind vertraag. Die verdowingsmiddels dring maklik deur die plasenta en bereik op so 'n wyse die fetus. Die sentrale sensustelsel van die kind word aangetas en hy is nie in staat om op sy eie asem te haal nie (Smith en Neisworth, 1975 : 58 - 60).

Volgens Smith en Neisworth (1975 : 59) en Erwee (1980 : 48) kan die geboorteproses vertraag word deur 'n verkeerde ligging van die fetus of deurdat die fetus groter as die gemiddelde is. In beide genoemde gevalle kan 'n normale geboorte onmoontlik wees en moet die baba met behulp van 'n keisersnee of instrumente gebore word.

Volgens Mussen et al. (1974 : 120) is 'n baba wat te vroeg gebore word, met ander woorde voor 37 weke, geneig om later probleme soos rusteloosheid, gewigsverlies en 'n motoriese belemmering te ondervind. Babas wat te vroeg gebore is en by wie geelsug voorgekom het (Smith en Neisworth, 1975 : 58), het later probleme in die skool ondervind. Volgens Erwee (1980 : 48) kan babas wat by geboorte minder as 2001 gram weeg of wat later as die normale swangerskap gebore word, in hulle skoolloopbaan leerprobleme ondervind.

(iii) Postnatale fase

Siektes, wanvoeding en fisieke traumas is van die belangrikste postnatale oorsake wat leergeremdhede tot gevolg kan hê (Erwee, 1980 : 48). Wanvoeding, en veral ondervoeding, het 'n nadelige uitwerking op die leervermoë van 'n kind. Kinders wat voortdurend aan ondervoeding ly (Osman, 1979 : 23), is nie in staat om op akademiese gebied suksesvol te presteer nie. Die kind voel moeg en uitgeput en hy kan nie ten volle konsentreer nie. Gebrekkige motivering en die onvermoë om 'n opdrag uit te voer, word dikwels veroorsaak deur ondervoeding (Wallace en McLoughlin, 1979 : 52).

Fisieke traumas (Smith en Neisworth, 1975 : 62) is een van die mees algemene postnatale oorsake van leergeremdheid. Dit is veral ernstige ongelukke,

byvoorbeeld 'n val op die kop, wat permanente beskadiging tot gevolg kan hê. Benewens hoofbeserings, kan die ledemate en ruggraat so beseer word, dat die kind nie in staat is om suksesvol te kan leer nie.

Siektes, volgens Smith en Neisworth (1975 : 62) en Erwee (1980 : 48 - 49), soos byvoorbeeld infeksie, asma, hartprobleme, polio, masels en breinvliesontsteking, kan 'n uiters nadelige uitwerking op die kind hê en hom in so 'n mate aantast dat die kind ernstige leerprobleme kan ondervind. As gevolg van sy liggaamlike ongesteldheid, is hy nie in staat om aan die eise van 'n akademiese program te voldoen nie.

d. Genetiese faktore

"I got it from my Daddy. He had trouble learning to read, too" (Rowan, 1977 : 21).

Hallgren (1950), soos aangehaal deur Wallace en McLoughlin (1979 : 58), het bevind dat leergeremdhede by sekere groepe families meer algemeen voorkom as by ander. In 'n ondersoekstudie is bevind dat 116 kinders uit 'n groep van 276, lees-, spel- en skryfprobleme ondervind. Die ondersoek het verder getoon dat 88 % van die 116 kinders ander familieleden het wat op een of ander stadium leerprobleme ondervind het.

Om leerprobleme egter net aan oorerflikheid toe te skryf, kan egter nie sonder meer aanvaar word nie. Heel waarskynlik het die groep leerlinge hulle in 'n lae sosio-ekonomiese gemeenskap bevind, waar onder meer ondertrouery kon voorkom. In so 'n geval speel die milieu 'n belangrike rol in leerprobleme. In 'n lae sosio-ekonomiese gemeenskap geniet skolasiese prestasies ook nie veel aandag nie.

Volgens Kurlander en Cologny, soos aangehaal deur Erwee (1980 : 50), openbaar kinders met broers of susters wat verstandelik gerem is of neurologiese afwykings toon, 'n hoë risiko vir spesifieke leerprobleme.

Die uitwerking van afwykende genetiese faktore (Mussen et al. 1974 : 82) is nie altyd direk na die geboorte van 'n baba duidelik nie; intendeel, die afwykende genes kan in 'n sluimerende toestand verkeer en eers op 35-jarige ouderdom as 'n spesifieke afwyking gediagnoseer word, byvoorbeeld die geleidelike aftakeling van die sensustelsel.

Bryant (1972), soos aangehaal deur Wallace en McLoughlin (1979 : 58), beweer dat die uitwerking wat die omgewing en oorerwing op mekaar het, ook navorsing bemoeilik om die presiese oorsake van genetiese afwyking vas te stel. Dit is nie noodwendig dat 'n sekere leerprobleem die oorsaak van een enkele genetiese afwyking is nie, maar verskeie genetiese faktore kan saamwerk en 'n verskeidenheid van leerprobleme tot gevolg hê.

e. Organiese faktore

Die verwerwing van basiese akademiese vaardighede berus op psigologiese prosesse soos waarneming, geheue en voorstelling. Indien kinders probleme met hierdie prosesse ondervind, ontstaan leerprobleme (Wallace en McLoughlin, 1975 : 45). Gevolglik is sulke kinders nie in staat om leerstof te memoriseer nie, ondervind probleme met rigtings, kan nie behoorlik sinne skryf nie en sukkel om leerstof betekenisvol te organiseer. Die kind wat visuele waarnemingsprobleme ondervind (Dumont, 1973 : 21), kan byvoorbeeld nie 'n onderskeid tussen figure, syfers, letters en voorwerpe tref nie. Hy kan wel goed sien, maar is nie in staat om die prikkels wat sy oog binnedring, tot afsonderlike eenhede te organiseer nie.

Om goed te kan hoor, is 'n vereiste om te kan leer. Op skool moet die kind dit wat hy deur middel van gehoor waarneem, kan weergee, hetsy skriftelik of mondeling. Ondervind 'n kind leerprobleme (Dumont, 1973 : 24), is dit noodsaaklik dat sy gehoor getoets word. Dit gebeur soms dat kinders geen teken van gehoorverlies toon nie, maar nogtans probleme ondervind om tussen sekere klanke te onderskei, byvoorbeeld m en n (Tarnopol, 1969 : 19).

3.2.3 Simptomatologie van leerprobleme

3.2.3.1 Inleiding

In hierdie paragraaf sal in breë trekke gelet word op die kind met leerprobleme. Die doel van hierdie studie is nie om die simptomatologie van elke afsonderlike leerprobleem te behandel nie; gevolglik sal daar in hierdie paragraaf meer verwys word na die uitkenning van die kind met leerprobleme.

3.2.3.2 Uitkenning van leerprobleme

Die psigiese, fisieke en geestelike samestelling van die mens maak die uitkenning van simptome dikwels oneindig moeilik. Die mens is 'n gekompliseerde wese en moet as 'n totale eenheid ondersoek word (Barnard et al. 1975 : 12).

Dit is noodsaaklik dat die uitkenning van 'n kind met leerprobleme reeds gedurende sy aanvangsonderwysjare sal plaasvind (Van Niekerk, 1978 : 68), sodat positiewe en geestesgesonde resultate gewaarborg kan word en die kind nie herhaaldelik sal druipe en 'n agterstand ontwikkel nie (Dumont, 1973 : 12).

Desnieteenstaande die ingewikkelde samestelling van die mens, is dit egter tog moontlik om leerprobleme op grond van sekere simptome uit te ken. Die kontras tussen die kerngesonde, intelligente en sosiaal-aanvaarbare kind en die kind wat op skool nie kan vorder nie, is ooglopend. Laasgenoemde kind is dus die kind aan wie hulp en leiding gebied moet word.

Die uitkenning van die kind met leerprobleme vereis die wakker optrede van 'n onderwyser wat voortdurend op die uitkyk is vir daardie betrokke leerling wat hulp nodig het (Barnard et al. 1972 : 358). In die sekondêre skool kom kinders se leerprobleme veral tot openbaring as vakdidaktiese probleme en in die primêre skool duik lees-, spel- en wiskunde probleme meer algemeen op. Selfs die kind wat die vorige jaar gedruip het, kondig aan dat hy êrens in sy skoolloopbaan leerprobleme ondervind het (Van Niekerk, 1978 : 68).

Lees-, spel- en vakdidaktiese probleme is egter nie al probleme wat 'n aanduiding vir die onderwyser is dat leerlinge probleme ondervind nie. Volgens Dumont (1973 : 13) en Van Niekerk (1978 : 68) is die rustelose, impulsiewe, gespanne, luidrugtige, onrustige, verwarde, huilerige, bakleierige en passiewe kind, ook 'n aanduiding dat die kinders hulp nodig het.

Die onderwyser moet voorts op die uitkyk wees vir moontlike hardhorendheid, gesigsgebreke en gebrekkige taalaktualisering (Van Niekerk, 1978 : 69). Die diagnosering van sulke probleme sal hom in staat stel om heel waar-skynlik tot die kern van die leerprobleem deur te dring.

3.3 Onderprestasie

3.3.1 Begripsbepaling

In die voorafgaande paragrafe het die klem op leerprobleme geval. In die volgende paragrafe sal die begrip onderprestasie en die onderpresteerder aandag geniet. Leerprobleme en onderprestasie word dikwels in die literatuur as sinonieme gebruik en die afleiding kan dus gemaak word dat genoemde twee begrippe baie nou verwant aan mekaar is. Ten spyte van die feit dat die twee begrippe byna sinoniem is, word daar tog in die literatuur talle hoofstukke aan spesifiek die begrip "onderprestasie" gewy.

Onderprestasie in die onderwys is geen vreemde verskynsel nie. Gewoonlik verwag die ouers en onderwysers dat die intelligente leerling 'n buitengewone hoë akademiese peil sal handhaaf en dat so 'n leerling bo sy medeskoliers sal uitstyg. Ongelukkig is die teendeel egter dikwels die waarheid: die intelligente leerling van wie daar op akademiese gebied uitsonderlike prestasie verwag word, stel ouer en onderwyser teleur en presteer ver benede sy intelligensiepotensiaal. Clark (1979 : 279) omskryf laasgenoemde stelling betekenisvol: "You can see the child's possibilities, occasionally you're given a glimpse of the brilliance, but then it's gone, replaced by a wall of apathy or seeming unconcern."

Om egter te kan vasstel wanneer 'n kind 'n onderpresteerder is, moet die begrip onderprestasie eers bespreek word.

Onderprestasie volgens Laubscher (1976 : 2), Raph et al. (1966 : 3) en Whitmore (1980 : 167 - 168) omvat onder meer die volgende: die individu, met verwysing na die skoolier, presteer onder die vlak waartoe hy in staat is om te presteer. Ofskoon hy oor 'n gemiddelde tot bogemiddelde verstandelike vermoë beskik, presteer hy òf in 'n betrokke vak òf in sy standerd laer as wat van hom verwag word op grond van sy intellektuele peil. Die leerling ondervind dus probleme, as gevolg van een of ander belemmerende faktor, om volgens sy akademiese vermoë te presteer. (vgl. par. 3.2.2.)

Raph et al. (1980 : 167 - 168) tipeer die onderpresteerder voorts as 'n leerling wat bogemiddeld in intellektuele sowel as aanlegtoetse presteer, maar wat nie in staat is om hulle moontlikhede maksimaal te ontwikkel nie.

Volgens laasgenoemde navorsers is hierdie leerlinge dié wat nie hulle skoolopleiding voltooi nie of hulle voltooi wel hulle skoolloopbaan, maar 'n universitêre inrigting word nie besoek nie, of hulle staak hulle studies.

'n Duitse navorser Mies-Suermann (1975 : 14 - 15) het 'n interessante vergelyking tussen die oor- en onderpresteerder getref en sy het bevind dat die onderpresteerder onder meer oor die volgende eienskappe beskik: passiwiteit, nalatigheid, stel opdragte uit, belangstellingsveld lê buite skoolverband, swak aanpassing, raak gou opgewonde en aggressief, egosentries, min selfvertroue, vyandiggesind teenoor gesagsfigure en is onverskillig en negatief teenoor die skool ingestel. Clark (1979 : 280) is dit ook eens dat genoemde eienskappe by die onderpresteerder aangetref word. Benewens genoemde eienskappe het verskeie navorsers soos aangehaal deur Clark (1979 : 280 - 281) bevind dat die onderpresteerder oor nog talle eienskappe beskik: swak en doellose toekomsbeplanning; byna geen aspirasies nie; geen stokperdjies; voel deur hulle familie verwerp; opstandig; onttrek hulle van klassituasies; toon 'n gebrek aan selfdisipline.

Verskeie ander navorsers waaronder Oakland, Gowan, Fliegler, Russel, Du Toit en Van der Merwe, soos aangehaal deur Roux (1977 : 76 - 78) onderstreep ook die gedagte dat die onderpresteerder nie volgens sy intellektuele vermoëns presteer nie en dat hy tot veel meer in staat is. Oakland beskryf onderprestasie as 'n wanverhouding tussen verkreeë en voorspelde skolastiese prestasie. Volgens Gowan is onderpresteerders begaafde leerlinge wat volgens skolastiese prestasies in die middelste derde van die groep val, terwyl baie ernstige gevalle van onderpresteerders die onderste derde van die groep uitmaak.

Uit die voorafgaande begripsverklaring kan die gevolgtrekking gemaak word dat die begrip onderprestasie die volgende omvat: die onderpresteerder is nie die leerling met 'n lae intelligensiekwosiënt nie, maar daardie leerling wat nie sy intellektuele vermoëns ten volle benut nie. Dit is nie noodwendig dat die onderpresteerder begaafd of minderbegaafd moet wees nie, intendeel, die klem val op die akademiese prestasie van die leerling. Die kernvraag is dus: ontwikkel die skoolier sy werklike verstandelike potensiaal ten volle? Indien die vraag negatief beantwoord word, moet daar vasgestel word waarom die leerling onderpresteer.

3.3.2 Soorte onderprestasie

3.3.2.1 Inleiding

Oor die verskillende soorte onderprestasie is daar weinig ondersoeke deur navorsers geloods en is daar in die literatuur nie veel oor genoemde onderwerp te vind nie. Die navorsing wat egter oor die soorte onderprestasie uitgevoer is, is beperk tot standerdonderprestasie, vakonderprestasie en onderprestasiestereotiepheid. Volgens Laubscher (1976 : 5) verwys Fliegler (1957), Winkelman (1963) en Cipperly (1969) ook na genoemde drie onderskeidings.

Vervolgens die drie verskillende soorte onderprestasie, aldus Laubscher (1976 : 5).

3.3.2.2 Standerdonderprestasie

Standerdonderpresteerders is geneig om in terme van hul totale eksamenpunt in 'n bepaalde standerd onder te presteer.

3.3.2.3 Vakonderprestasie

Sommige leerlinge presteer slegs in een enkele vak swak, alhoewel hulle nie in hulle standerd onderpresteer nie. Baie leerlinge is byvoorbeeld onderpresteerders in Wiskunde.

3.3.2.4 Onderprestasiestereotiepheid

Wanneer 'n leerling herhaaldelik, byvoorbeeld in meer as een jaar 'n standerdonderpresteerder is, staan die verskynsel as standerdstereotiepheid bekend. Om in meer as een jaar 'n vakonderpresteerder te wees staan bekend as vakonderprestasiestereotiepheid.

3.3.3 Etiologie van onderprestasie

3.3.3.1 Inleiding

In die volgende paragrawe sal enkele faktore wat tot onderprestasie kan lei, bespreek word.

3.3.3.2 Selfbeeld

Volgens Shaw, Edson en Bell (1960) en Shaw en Alves (1963), soos aangehaal deur Laubscher (1976 : 7) en Raph et al. (1966 : 29) presteer seuns wat

negatiewe gevoelens teenoor hulself koester, swakker op akademiese gebied as dogters. Dogters neig om meer ambivalent ten opsigte van hulle gevoel teenoor hulself te wees. Genoemde navorsers het bevind dat manlike onderpresteerders 'n sterker negatiewe selfbeeld teenoor hulself koester as dogters.

3.3.3.3 Verantwoordelikeheidsin

Gough en Pierce, soos aangehaal deur Roberts (1962 : 178) en Roux (1977 : 109) het bevind dat die onderpresteerder meer impulsief, minder konsensieus en 'n swak verantwoordelikeheidsin het. Die onderpresteerder is ook nie geïnteresseerd in die behoeftes van ander persone nie en openbaar geestelike onvolwassenheid.

3.3.3.4 Omgewingsinvloede

Daar is bevind dat die omgewing waarin die kind hom bevind, tog 'n invloed op sy akademiese prestasie het. (vgl. par. 3.2.2.2b).

Navorsers waaronder Frankel, Klausmeier en Slocum, soos aangehaal deur Roberts (1962 : 176) en Mies-Suermann (1975 : 28 - 30) het bevind dat onderprestasie en omgewingsinvloede met mekaar verband hou. Die kind wat hom in 'n swak omgewing bevind, presteer gewoonlik swakker as die kind uit 'n goeie buurt. Die intellektuele vlak van die ouers van die onderpresteerder is ook dikwels laer as dié van die gemiddelde en bopresteerder.

Die ondersteuning wat die kind by die ouerhuis ontvang, kan volgens Mies-Suermann (1975 : 29) 'n positiewe bydrae tot die akademiese prestasie van die kind lewer. Laasgenoemde stelling word onderstreep deur Roberts (1962 : 176) wat van mening is dat die onderpresteerder uit 'n gebroke huis kom, of die ouer-kindverhouding is nie na wense nie. Nieu kontak tussen die ouer en kind vorm 'n baie belangrike grondslag tot prestasie, aldus Whitmore (1980 : 343). Onderzoekers volgens Laubscher (1976 : 10) het ook bevind dat die ouer-kindverhouding by die onderpresteerder beduidend swakker is as by dié van die presteerder.

3.3.3.5 Gesondheidstoestand

Interessante gegewens in verband met die gesondheidstoestand van onderpresteerders blyk uit die volgende verkreeë inligting (Roberts, 1962 : 176): Onderpresteerders het met onder meer die volgende fisieke probleme te

kampe gehad: allergieë, gebreekte bene, operasies, asma en ernstige gevalle van aknee. Wat die inname van vitamines en ontbyt betref, het die bopresteerders weer eens die voordele van gebalanseerde voedings geniet.

Dit blyk ook dat onderpresteerders nie getroue skoolbesoekers is nie. Daar is bevind dat onderpresteerders tweekeer meer afwesig is as bopresterders (Roberts, 1962 : 177). Of laasgenoemde oorsaak net aan swak gesondheid toe te skryf is, kan natuurlik bevraagteken word. Faktore soos onder meer skoolfobie kan ook aanleiding tot afwesigheid gee.

3.3.3.6 Sosiale verhoudings

Volgens Raph et al. (1966 : 44), Whitmore (1980 : 358 - 9), Laubscher (1976 : 9) en Robert, soos aangehaal deur Gowan (1965 : 97) is die onderpresteerder nie positief teenoor enige sosiale verhoudings ingestel nie. Die onderpresteerder wat nie op sosiale vlak suksesvol is nie, is gewoonlik meer emosioneel, aggressief en vyandiggesind teenoor homself en sy maats. Die onderpresteerder voel ook verwerp omdat hy nie baie vriende het nie. Gewoonlik is die vriende met wie hy verkeer, ook negatief teenoor die skool ingestel. Hy stel ook nie daarin belang om goeie verhoudings aan te knoop nie en hy pas ook nie maklik aan in die spesifieke maatskaplike orde waarin hy hom bevind nie.

3.3.3.7 Prestasie motivering

Volgens Laubscher (1976 : 9) wil dit voorkom asof die onderpresteerder oor 'n laer prestasie motivering as die presteerder beskik. Mies-Suermann (1975 : 24) het ook tot hierdie gevolgtrekking gekom. Volgens Knight en Sassenrath (1966) en Heckhausen (1968) soos aangehaal deur Mies-Suermann (1975 : 24) presteer die leerling beter wanneer hy op hoë en gemotiveerde prestasie ingestel is. Die belangstellingsveld van die leerling kan ook hier te berde gebring word. Belangstelling is 'n stimulant wat prestasie positief of negatief kan beïnvloed. Frandsen en Sessions (1953) soos aangehaal deur Carmical (1964 : 391) het bevind dat motivering en belangstelling op verskillende maniere leerlinge beïnvloed. Sommige leerlinge word gemotiveer deur eiebelange, terwyl ander weer beïnvloed word deur uiterlike waardes ("extrinsic values").

Innerlike motivering en selfdisipline ontbreek dus by die onderpresteerder. In plaas daarvan om te studeer, sal die onderpresteerder eerder na televisieprogramme kyk, plate luister en dagdroom. Die onderpresteerder sal poog om elke beskikbare minuut tot sy eie voordeel aan te wend sonder om hom aan sy studies te wy (Cutts en Moseley, 1965 : 133).

3.3.3.8 Aggressie

Aangesien hoofstuk 2 aan aggressie gewy is, sal daar in hierdie paragraaf nie verder oor aggressie uitgebrei word nie. Vergelyk paragraaf 2.4.7. in verband met die kind en aggressie in die klaskamer. In hierdie paragraaf word die uitwerking wat aggressie op die leerling het, bespreek.

3.3.3.9 Skoolverhouding

Volgens navorsing blyk dit dat die ingesteldheid van die onderpresteerder teenoor sy skool nie na wense is nie. Volgens Cutts en Moseley (1965 : 133), Roberts (1962 : 182) en Clark (1979 : 280) is die onderpresteerder negatief teenoor die skool ingestel. Die onderpresteerder vind die klassituasie vervelig, hy voer geen skoolopdrag uit en neem aan byna geen skoolaktiwiteite deel nie. Die onderpresteerder gebruik liever sy tyd om te lees en televisie te kyk.

3.4 Die verband tussen leerprobleme en onderprestasië

3.4.1 Ooreenkomste

Uit die verkreeë data blyk dit dat die kind met leerprobleme en die onderpresteerder beide leerlinge is wat op akademiese gebied swak presteer en nie in staat is om 'n sekere akademiese peil te handhaaf nie. In beide gevalle kan die leerling nie daarin slaag om akademies te presteer soos wat daar van hom verwag word nie.

Leerprobleme en onderprestasië is beide te wyte aan verskeie faktore, waaronder die gesondheidstoestand van die leerling, omgewingsinvloede en skoolverhoudings. Beide genoemde begrippe ontstaan dus as gevolg van faktore wat 'n negatiewe uitwerking op die leerling kan hê en wat hom verhinder om volgens sy akademiese vermoëns te presteer.

Leerlinge is individue, elkeen met sy eie afsonderlike identiteit en daarom sal leerprobleme van kind tot kind verskil, so ook onderprestasië. Net soos wat twee leerprobleemgevalle nie as identies beskou kan word nie, kan twee onderpresteerders ook nie as eenderse gevalle behandel word nie. Alhoewel onderpresteerders akademies swak presteer, kan die oorsaak van hulle onderprestasië nie almal as gelyksoortig beskou word nie.

Die onderpresteerder sowel as die kind met leerprobleme is nie die kind wat verstandelik vertraag is of ooglopende fisieke gebreke het nie. Albei leerlinge is in staat om skolasies gemiddeld tot bogemiddeld te presteer, indien die faktore wat tot leerprobleme of onderprestasië lei, gediagnoseer kan word.

Leerprobleme en onderprestasië is ook nie beperk tot net sekere vakke nie, maar kan oor 'n wye vakgebied voorkom, byvoorbeeld: Wiskunde, tale en handelsvakke. Beide genoemde begrippe kan egter ook net op een vakterrein voorkom, byvoorbeeld Wiskunde.

3.4.2 Verskille

Omdat die verskille tussen leerprobleme en onderprestasië so fyn is, sal daar nie verder in hierdie paragraaf aan hierdie twee begrippe aandag geskenk word nie. Dit is ook nie die doel van hierdie studie om verskille tussen dié twee begrippe na te vors nie.

3.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar aandag aan die twee begrippe leerprobleme en onderprestasië geskenk. Die etiologie van beide begrippe is bespreek en daar is ook kortliks aandag aan die simptomatologie van leerprobleme geskenk. Ten slotte is op enkele ooreenkomste tussen leerprobleme en onderprestasië gewys.

Hoofstuk 4 handel oor enkele spesifieke leergeremdhede, te wete lees- en wiskunde probleme.

HOOFSTUK 4

Enkele spesifieke leergeremdheid.

4.1 Inleiding

Enkele tipiese leerprobleme wat in hierdie hoofstuk bespreek sal word, is leesprobleme en wiskundeprobleme. Daar is op dié probleme besluit, aangesien dit die meeste by leerlinge voorkom. Alvorens die etiologie en simptomatologie van hierdie probleme bespreek word, sal daar ter inleiding eers aandag aan die keuse van hierdie twee probleme geskenk word.

Die belangrikheid van lees kan nie genoeg beklemtoon word nie. 'n Spreuk van 'n anonieme persoon lui dat lees die fontein van wysheid is. Om te kan lees beteken om geletterd te wees en geletterdheid is essensieel in 'n ontwikkelende en geïndustrialiseerde samelewing. Vir die individu beteken geletterdheid 'n posisie in die beroepslewe. Die ongeskoolde en halfgeskoolde arbeider is dikwels werkloos omdat die rekenaar hulle werk oorgeneem het. Hulle moet hulle dan na 'n ander werk wend wat dikwels leesvaardigheid van hulle verwag. As gevolg van die werker se ongeletterdheid is hy genoodsaak om ook dié werk te laat vaar (Harris en Sipay, 1977 : 1).

Benewens geletterdheid, hou lees volgens Dechant en Smith (1977 : 1), Gróvé en Hauptfleisch (1979 : 1) en Harris en Sipay (1977 : 2) ook nog die volgende voordele in: lees verbreed jou kennis; lees verryk jou op kulturele, emosionele, sosiale, religieuse, beroepskundige en sedelike gebied; jy verstaan mense beter en 'n wye leesveld is tot jou beskikking, byvoorbeeld prosa, poësie, wetenskap en geskiedenis. Die mens wat dus nie kan lees nie, is arm en vind dit moeilik om met geleerde mense te kommunikeer (Harris en Sipay, 1977 : 2).

Huxley, soos aangehaal deur Dechant en Smith (1977 : 1), som die leesvermoë van die mens soos volg op: "Every man who knows how to read has it in his power to magnify himself to multiply the ways in which he exists, to make his life full, significant and interesting."

Die noodsaaklikheid van wiskunde kan eweneens nie onderskat word nie en 'n wêreld sonder wiskunde is haas ondenkbaar. Deur die eeue heen het die mens verskeie simbole uitgevind om uiting aan sy gedagtes en gevoelens te gee. Die letterkuns stel die mens byvoorbeeld in staat om te kan skryf en lees. Diégene wat musiekinstrumente wil bespeel en musiek wil komponeer, kan musiekskrif bestudeer. Om hoeveelhede, groottes, afstande, inhoudsmate en lengte te bepaal, het die mens syferkuns ontwikkel (Johnson en Myklebust, 1964 : 244).

In die moderne, tegnologiese en geïndustrialiseerde wêreld waarin die mens van die twintigste eeu hom bevind, het wiskunde 'n onlosmaaklike deel van die menslike ontwikkeling geword. Om aan die eise van 'n veeleisende, tegnologiese en gemeganiseerde beroepslewe te voldoen, vereis dus wiskundige denke. Wiskunde stel die persoon in staat om gegewe situasies te analiseer, toepaslike gegewens te onderskei, gegewens te klassifiseer en te orden en om verwantskappe te abstraher en te simboliseer vir verdere gebruike en toepassings in nuwe situasies (Grové en Hauptfleisch, 1979 : 228).

As gevolg van die snelle tegnologiese ontwikkeling, is daar 'n al hoe groter behoefte aan wiskundiges. Aangesien Wiskunde die kern van 'n gemeganiseerde wêreld vorm, moet die opleiding van wiskundiges noukeurig en intensief geskied. 'n Afname in wiskundiges sal 'n negatiewe uitwerking op die mannekragpotensiaal van ons land hê (Steenkamp, 1980 : 4).

Dit is egter nie alle mense wat vlot kan lees of vinnige en akkurate wiskundige bewerkings kan doen nie; intendeel, probleme op lees- en wiskundige gebied is talryk. Enkele veroorsakende faktore asook simptome van genoemde twee probleme, sal in die volgende paragrafe duideliker toegelig word.

4.2 Leesprobleme

4.2.1 Inleiding

Alvorens die etiologie van leesprobleme bespreek word, eers 'n kort beskrywing betreffende die algemene doelstellings by leesonderrig.

Die leesontwikkeling van die kind kan hoofsaaklik in drie stadia verdeel word: i) die ontwikkeling van basiese vaardighede met betrekking tot woordherkenning, ii) die ontwikkeling van gevorderde vaardighede met betrekking tot begrip en die toepassing van kennis wat deur lees verkry is, en iii) die volwasse vlak van sinvolle lees vir ontspanning, studie of die verkryging van inligting (Pretorius, 1981 : 216). Indien daar 'n gebrek aan ontwikkeling by hierdie ontwikkelingsstadia ontstaan, ondervind die leser leerprobleme en die sin en betekenis van die geskrewe woord sal vervaag. Om die geskrewe taal betekenisvol te interpreteer, impliseer ook dat die betekenis van die sin, paragraaf en die hele leesinhoud opgebou word. Deur te lees word die leser se gees verryk en sy intellek uitgebou (Grové en Hauptfleisch, 1979 : 2).

Die volgende paragrafe sal handel oor enkele faktore wat stremmend op die leesvermoë van die kind inwerk.

4.2.2 Enkele somatiese faktore

a. Fisiologiese oorsake

i. Visuele en ouditiewe waarneming

'n Gesonde en goed ontwikkelde liggaam is 'n voorvereiste om te kan lees. Die kind se gehoor en gesig moet goed ontwikkel wees, sodat die klanke van die taal ouditief en visueel waargeneem en onderskei kan word (Grové en Hauptfleisch, 1979 : 4).

'n Kind wie se gehoor nie ten volle ontwikkel is nie, is ook swak in fonetiese- of klankonderskeiding van woorde (Blignaut en Grey 1963 : 213). Die kind ondervind probleme om tussen klinkers en medeklinkers te onderskei. Daar is bevind dat kinders wat gedeeltelik doof is, se leesvermoë ernstig benadeel is omdat hulle nie mondelinge opdragte wat op die leesles betrekking het, duidelik kan hoor nie (Harris en Sipay, 1977 : 287).

Visuele defekte het ook 'n negatiewe effek op die leesvermoë van die kind (Meyer, s.a. : 81) en volgens De Graeve (1961 : 32 - 33), Meyer (1979 : 68 - 70) en Barnard et al. (1972 : 88), word visuele defekte deur die volgende organiese faktore veroorsaak: hiperopie (versindheid), miopie (bysindheid), astigmatisme (vervorming van die beeld in horisontale en vertikale rigtings), anisoconia (netvlies-beelde verskil in grootte), ambliopie (swaksindheid van gewoonlik die een oog), strabismus (skeelheid), scotoma (gesigsveld wat deur inwendige senu-ontsteking of bloedarmoede verdonker word), aangebore katarak (indien die katarak so dig is, kan die gesig ernstig belemmer word), makulêre degenerasie (leerling kan voorwerpe slegs buite die onmiddellike gesigsveld waarneem), optiese atrofie (verswakking van die funksie van die optiese senuwee) en albinisme (leerling kan nie aan skerp lig blootgestel word nie).

Akoestiese gebreke volgens bogenoemde navorsers is te wyte aan onder meer erflikheidsfaktore, besering van die sensustelsel tydens geboorte, Duitse masels, breinvliesontsteking, otitis media (lopende oor), onvoldoende higiëniese versorging, keelinfeksie en middeloorontsteking.

ii. Laterale dominansie

Laterale dominansie volgens Dumont (1973 : 123) en Harris en Sipay (1977 : 269) dui op die verskynsel dat die gebruiksvoorkeur van die oog, hand, voet, oog en oor aan die een kant van die liggaam gesetel

of geleë is. 'n Regshandige persoon is meer vaardig met sy regterhand en toon dus regterdominansie. Die linkshandige persoon toon weer linkerdominansie.

Om te kan leer en lees moet die kind se handvoorkeur dus reeds uitgesorteer wees. As die serebrale dominansie van die kind goed ontwikkel is, sal die leesvermoë van die kind geensins benadeel word nie (Dechant en Smith, 1977 : 162). 'n Gebrek aan dominansie, byvoorbeeld by ambidekstriese persone, veroorsaak dat die leser soms van links na regs en in ander gevalle weer van regs na links lees. 'n Omkering van letters en woorde vind plaas as gevolg van 'n onstabiele dominansie en leerlinge met gekruiste dominansie ondervind meer dikwels leesprobleme as leerlinge met 'n stabiele dominansie (Grové en Hauptfleisch, 1979 : 5). Gekruiste dominansie volgens Harris en Sipay (1977 : 270) en Blignaut en Grey (1963 : 213), ontstaan wanneer 'n persoon terselfdertyd linksogig en regshandig, of linkshandig en regsogig is. So 'n toestand kan soms tot leesonvermoë bydra. Navorsing het egter getoon dat ambidekstriemeer verband met swak leesvermoë as gekruiste dominansie hou.

Die kind wat die verskil tussen links- en regshandigheid kan onderskei en 'n dominante hand het, is geneig om beter te lees as leerlinge wat nie die verskil ken nie (Dechant en Smith 1977 : 165). Genoemde navorsers het ook bevind dat gekruiste dominansie geen noemenswaardige uitwerking op die leesvermoë van 'n kind het nie en volgens Harris en Sipay (1977 : 271) is dit onwaarskynlik dat oogdominansie 'n invloed op die kind se leesvermoë kan uitoefen. Oogdominansie volgens laasgenoemde navorsers word nie soos hand- en taaldominansie in net een hemisfeer aangetref nie. Die regteroog het byvoorbeeld senuverbindings met die linkerhemisfeer en die linkeroog senuverbindings met die regterhemisfeer.

Dit wil dus voorkom dat dit baie belangrik is dat 'n kind reeds op 'n baie vroeë ouderdom 'n onderskeid tussen links- en regshandigheid sal kan tref. 'n Kind wat tussen twee genoemde begrippe kan onderskei, het reeds die voordeel dat hy beter sal kan lees en skryf omdat hy hierdie twee begrippe reeds georden het.

iii. Siekte

Die algemene liggaamlike ontwikkeling en gezondheidstoestand van 'n kind wat leer loop of leer fietsry, is van die allergrootste belang (De Graeve, 1961 : 24). Om hierdie vermoeiende take te kan bemeester, vereis 'n

harmoniese ewewig tussen die verskillende liggaamstelsels. Lees, eweneens 'n uitputtende taak vir die kind, sal alleenlik suksesvol bemeester kan word as die kind oor 'n goeie liggaamlike toestand beskik.

'n Siektetoestand wat 'n kind se aanpassing en skoolbevordering beïnvloed (Meyer, 1979 : 90), verlaag ook sy weerstand en dit word soms vir die kind onmoontlik om aan die eise van 'n leesprogram te voldoen. Volgens De Graeve (1961 : 26), Harris en Sipay (1977 : 290) en Durrell (1956 : 352) kan die leesvermoë van die kind deur die volgende siektetoestande veroorsaak word: asma, hartprobleme, tuberkulose, sinus, wanvoeding, slegte tande, kindersiektes, swak funksionering van die kliere en limfvatiese stelsel, ontsteekte mangels en allergieë. Benewens siektetoestande het onvoldoende slaap ook 'n nadelige uitwerking op 'n kind se leesprogram.

'n Siektetoestand kan dus die oorsaak wees dat die kind 'n agterstand by sy medeleerlinge ontwikkel en geleidelik word hy 'n swak leser. Volgens Bond en Tinker, soos aangehaal deur Meyer (s.a. : 82), is so 'n kind geneig om senuspanning te ontwikkel en 'n negatiewe houding teenoor lees in te neem.

iv. Spierkoördinasie:

Die motoriese ontwikkeling van die mens is 'n langdurige proses van ontwikkeling en leer. Deur die eerste motoriese ontdekkings leer die kind homself en sy wêreld ken. Die motoriese ontwikkeling dien as basis vir die intellektuele ontwikkeling van die kind (Kephart, 1971 : 79). 'n Swak motoriese ontwikkeling is egter die oorsaak dat die kind onhandig en lomp is (Blignaut en Grey, 1963 : 215). Met 'n swak koördinasie van skryfbewegings is sy handskrif onbeholpe en die korrelasie tussen lees en skryf word bemoeilik. Die oorsaak van swak spierkoördinasie is toe te skryf aan breinbeserings en 'n onontwikkelde senustelsel (Harris en Sipay, 1977 : 290).

v. Spraakorgane

Om te kan leer lees, moet die kind eers leer om reg te praat. Vertraagde spraakontwikkeling lei tot leesprobleme. Faktore wat met spraakorgane in verband gebring kan word, is onder meer die volgende: 'n gesplete verhemelte, abnormale tande, 'n tong met swak spierkoördinasie, chroniese heesheid, 'n harde verhemelte wat te hoog is en adenoïde (Blignaut en Grey (1963 : 214). Genoemde faktore lei tot spraakversteurings of taalstoornisse (Barnard et al. 1972 : 334) en die kind wat in sy gesproke

taalgebruik belemmer word, sal uiteraard met leesprobleme te kampe hê.

b. Emosionele oorsake

'n Emosioneel ontstelde en wanaangepaste kind openbaar 'n negatiewe houding, fluktuierende aandag en 'n gebrek aan energie (Meyer, s.a. : 1982). Sulke kinders ondervind probleme om te leer lees en vir leesgereedheid is selfvertroue en emosionele aanpassing uiters belangrik. Die emosionele ewewig van die kind sal bepaal in hoe 'n mate hy met 'n veeleisende leesprogram kan volhou. Die kind moet emosioneel bereid wees om te leer lees (Grové en Hauptfleisch, 1979 : 5 - 6).

Die emosionele aanpassing van kind kan deur huislike omstandighede beïnvloed word (Durrell, 1956 : 353). 'n Kind wat tuis onveilig en verward voel of geen dissipline ken nie, ondervind 'n gebrek aan sekuriteit en sy leesvermoë word daardeur beïnvloed. As 'n kind gedwing word om te lees, kan hy emosionele probleme ontwikkel en 'n negatiewe houding teenoor lees ontstaan. Om die kind te leer lees sonder dat hy 'n antagonisme teenoor lees openbaar, vereis motivering wat in die leesprogram van primêre belang is (Durrell, 1956 : 354). Kinders wat deur hulle ouers aanvaar word, is gewoonlik opgeruimde, vriendelike en verantwoordelike kinders. Aanvaarde kinders betree die wêreld met vertroue en selfversekerdheid, terwyl kinders wat verwerp word, 'n gebrek aan sekuriteit en selfwaarde ondervind (Meyer, 1979 : 107).

c. Intellektuele ontwikkeling

Ofskoon die intellektuele vermoë van 'n kind 'n belangrike rol in leesgereedheid speel, is dit nie 'n uitgemaakte saak dat dit net die intelligente kind is wat goed lees en die verstandelik agterlike leerling wat swak lees nie. Die leesvermoë van 'n leerling is nie suiwer op intelligensievermoë aangewese nie (Pretorius, 1971 : 35). Leesswakheid word ook by die intelligente kind aangetref (Blignaut en Grey, 1963 : 215). Bond en Bond, soos aangehaal deur De Graeve (1961 : 43), kritiseer navorsers wat 'n direkte verband tussen leesprobleme en lae intelligensie sien, omdat hoogsbegaafde leerlinge ook leesprobleme kan ondervind.

Volgens Tizard en Whitmore (1970) ; Pilliner en Reid (1972), soos aangehaal deur Rutter en Yule (1975 : 181), word 'n onderskeid getref tussen algemene leestraagheid en spesifieke leesbelemmering of leesvertraging. Laasgenoemde verwys na 'n spesifieke leesgebrek, terwyl eersgenoemde

meer verwys na 'n agterstand in die kind se leesprogram. As die kind se ouderdom in ag geneem word, lees hy met ander woorde baie swakker as sy gemiddelde ouderdomsgroep. Wat die intelligensie van bogenoemde kinders aanbetref, is daar bevind dat leestrae kinders se intelligensie ondergemiddeld is en dat leerlinge met leesgebreke min of meer 'n normale intelligensievermoë het. Daar is al bevind dat leerlinge met leesgebreke selfs oor 'n bogemiddelde intelligensievermoë beskik (Harris en Sipay, 1977 : 244).

Dit is dus nie net die swak begaafde leerling wat leesprobleme ondervind nie, maar ook die intelligente leerling. Die oorsaak van leesvertraging kan met ander woorde nie sonder meer aan verstandelike agterlikheid toegeskryf word nie. De Graeve (1961 : 45) stel voor dat 'n klas in werkgroepe verdeel moet word en dat die leerstof so beplan word, dat dit by die intelligensie en die persoonlikheid van die leerling sal aanpas.

4.2.3 Opvoedkundige oorsake

a. Onbevredigende metodiek

Die leesvermoë van die kind sal afhang van die beplanning van leesonderrig. Deeglike beplanning soos individuele hulp aan swak lesers, die beklemtoning van bepaalde leestegnieke en korrekte didaktiek van die aanvangstaal- en leesonderrig sal 'n suksesvolle leesprogram tot gevolg hê (Blignaut en Grey, 1963 : 216). Verkeerde leestegnieke soos die weiering om moeilike woorde te lees, lipbewegings tydens stillees, 'n verkeerde posisie van die handboek, onoplettendheid en 'n verkeerde leeshouding, moet deur die korrekte metodiek reggestel word (Durrell, 1956: 351).

b. Rol van die onderwyser

Die onderwyser is direk by die leesprogram van die kind betrokke. Die kind is afhanklik van die hulp, leiding, kennis en ervaring van die onderwyser in veral die gereedmaking van die leerling tot leesgereedheid (Theron, 1971 : 196). Die sukses van 'n leesprogram sal dus afhang van die algemene organisasie en metodiek van die onderwyser. Opvoedkundige oorsake in die tekortkominge van 'n leesprogram, met spesifieke verwysing na die rol van die onderwyser, kan nie sonder meer weggelaat word nie. Blignaut en Grey (1963 : 216) en Harris en Sipay (1977 : 294) is dit eens dat die aard en omvang van leestekortkominge dikwels nie gou genoeg ontdek word nie. Die hulpmiddels is soms te moeilik of frustrerend

om te gebruik, gevolglik kan die kind nie die leesprogram met sukses volg nie. 'n Onderwyser wat 'n swak leser minderwaardig laat voel of 'n kind wat 'n negatiewe houding teenoor 'n onderwyser inneem, is eweneens faktore wat 'n leesprogram sal strem.

c. Taalvaardigheid

'n Ryke woordeskat is 'n voorvereiste om te kan lees. Volgens Pretorius (1971 : 37) is 'n minimum vereiste vir lees die vermoë om woorde te herken. Faktore wat ook nog verband met taal en lees hou, is onder meer die volgende: die besit van 'n voldoende sigwoordeskat, die vermoë om foneties en strukturele analise toe te pas en om die korrekte keuse te maak uit die alternatiewe betekenis wat 'n woord in 'n sin het. Dikwels word daar van leerlinge verwag om te lees sonder dat hulle oor 'n voldoende woordeskat beskik. In die meeste gevalle begryp hulle nie een wat hulle lees nie (De Graeve, 1961 : 60 - 61).

Durrell (1956 : 350) en Tarnopol (1974 : 334) is beide navorsers wat ook die noodsaaklikheid van 'n ryke woordeskat beklemtoon. Nie alleen moet die kind oor 'n voldoende woordeskat beskik nie, maar hy moet verstaan wat hy visueel en ouditief waarneem. 'n Gebrekkige woordeskat ontnem hom sy vermoë om vlot te kan lees en om sy gedagtes te kan uitdruk.

Geskikte leesstof sal die kind se belangstelling in lees bevorder, sy woordeskat sal uitgebrei word en hy word in staat gestel om die mees gebruikte woorde in die taal in skrif te herken (Barnard et al. 1975 : 36).

4.2.4 Samevatting

In die voorafgaande paragrafe het die klem op die etiologie van leerprobleme geval en is daar gepoog om belangrike struikelblokke in die weg van die leesprogram uit te lig.

Vervolgens sal ondersoek na die simptomatologie van leesprobleme ingestel word en hoe hierdie probleme in die klaskamer na vore tree.

4.2.5 Simptomatologie van leesprobleme

4.2.5.1 Inleiding

In die volgende paragrafe sal die verskillende soorte leesprobleme

bespreek word, eerder as om 'n lys van simptome te verskaf. Die verskillende soorte leesprobleme is 'n duidelike omlyning van al die verskillende simptome ten opsigte van leesprobleme.

4.2.5.2 Visuele diskriminasieprobleme

Talle kinders met leesprobleme is nie in staat om visueel tussen letters en woorde te onderskei nie. Die kind met genoemde probleem word deur letters met min of meer dieselfde vorm, bv. h - n, i - j en v - w verwar (Wallace en McLoughlin, 1975 : 151). Volgens Durrell (1956 : 353) kom swak visuele diskriminasie oor die algemeen voor by kinders wat begin om te lees en is onvoldoende waarneming die oorsaak van letterverwarring.

Benewens die verwarring van letters kom die volgende gebreke ook onder visuele diskriminasieprobleme voor : die omkering van tweeklanke (duif/diuf), die verwisseling van d en b (by/dy) en die verwisseling van d en b met p (beer/peer) (Dumont, 1973 : 73).

Versteurings in die visuele diskriminasie van die kind sal dus verhoed dat die kind korrek lees, gevolglik moet 'n kind met visuele probleme so spoedig as moontlik gehelp word (Barnard et al. 1975 : 36).

4.2.5.3 Ouditiewe diskriminasieprobleme

Om te kan praat, leer, lees en skryf, is die gehoororgane van die mens van essensiële belang. Die skryftaal is immers 'n sinnebeeld van die spreektaal (De Graeve, 1961 : 35). Die kind wat dus nie ouditief tussen klanke kan diskrimineer nie, sal met velerlei probleme te kampe hê, waaronder ook leesprobleme.

Probleme as gevolg van gebrekkige ouditiewe diskriminasie volgens Barnard et al. (1975 : 17) en Wallace en McLoughlinn (1975 : 152), is onder meer die volgende: die kind kan nie onderskei tussen klanke wat eenders of byna eenders klink nie, gevolglik word sekere woorde foutief uitgespreek, byvoorbeeld bok/dok; duur/tuur. Die oorsaak van hierdie probleem lê heel waarskynlik in die feit opgesluit dat die kind probleme ondervind om tussen harde en sagte klanke, dieregeluide en voertuiggeluide te onderskei. Daarom dat 'n m en 'n n en 'n p en 'n d later dieselfde klink.

Sekere leerlinge ondervind weer probleme met slegs sekere klanke soos b, t en s, terwyl ander weer nie tussen die begin- en eindklanke van 'n woord kan onderskei nie. Volgens Wallace en McLoughlin (1975 : 153) is een van die kenmerkendste eienskappe van 'n kind met ouditiewe diskriminasieprobleme daarin geleë dat hy nie die verskil tussen twee woorde wat hardop gelees word, kan onderskei nie, byvoorbeeld kar/kan. Ander leesprobleme wat ook nog onder ouditiewe diskriminasieprobleme geklassifiseer kan word, is foutiewe klinkers (rok/rak), foutiewe medeklinkers (die/bie), omkerings (sag/gas), byvoegings (lank/blank), weglatings (Gerrit/Gert), herhalings (die perd/ die perd is mooi) en woordweglatings (Dumont, 1973 : 73 - 74; Barnard et al. 1975 : 17).

4.2.5.4 Gebrekkige klankvermenging

Dit is nie vanselfsprekend dat 'n kind wat alle klanke ken, vlot kan lees nie. Die kind wat nie in staat is om klanke saam te voeg nie, sal mettertyd leesprobleme ondervind. Eerder as om woorde in 'n groep te lees, sal 'n woord-vir-woord lesery ontstaan (Pretorius, 1981 : 217). Die kind sal met ander woorde fragmentaries begin lees, al beskik hy oor 'n ryke woordeskat en ken hy al die klanke (Durrell, 1956 : 350).

Onder gebrekkige klankvermenging word voorts die onvermoë van die kind verstaan om afsonderlike klanke tot 'n betekenisdraende eenheid saam te voeg. Die klanke m, a en t is aan hom bekend, maar hy is nie in staat om die drie klanke saam te voeg en die woord "mat" te herken nie. Die drie klanke bly vir die kind as afsonderlike eenhede bestaan. Om die probleem te oorbrug, moet klanke nie as geïsoleerd beskou en aangeleer word nie, maar die klank moet in woordverband aangeleer word (Wallace en McLoughlin, 1975 : 153; Frostig en Maslow, 1973 : 284). Volgens laasgenoemde twee navorsers moet 'n kind 'n woord tegelykertyd sien en hoor. Nadat die woord aangeleer is, moet die kind, indien moontlik, die woord neerskryf en daarna moet hy weer die woord lees.

4.2.5.5 Geheueprobleme

Leerlinge wat nie goed kan onthou nie, sal ook probleme ondervind om te kan lees. Die hoofgedagte van 'n gelese gedeelte kan byvoorbeeld nie weergegee word nie of die kind besit 'n onvermoë om vrae te beantwoord oor wat gelees is (Pretorius, 1981 : 217).

Die herroeping van klanke is onlosmaaklik deel van die leesprogram. Die letters wat die kind visueel en ouditief waarneem, moet hy kan weergee. Visuele en ouditiewe probleme is dikwels die oorsaak dat klanke, letters en woorde nie herroep kan word nie (Wallace en McLoughlin, 1975 : 153). In die leessituasie word van die kind verwag om visuele en ouditiewe prikkels te bewaar sodat hierdie prikkels weer op 'n later stadium herroep kan word. Die kind moet kan onthou wat hy geleer het (De Graeve, 1961 : 46).

De Graeve (1961 : 45) sowel as Wallace en McLoughlin (1975 : 154), beklemtoon die feit dat aandag en konsentrasie 'n belangrike rol in die geheue van die kind speel. Die kind wat konsentreer en sy aandag by die les-situasie bepaal, sal die leesstof makliker onthou, verwerk en weergee as die onopmerksame kind.

4.2.5.6 Letter- en woordomkering

Letter- en woordomkering is 'n kenmerkende verskynsel wat voorkom by kinders wat begin om te lees (Durrell, 1956 : 353). Letters en woorde word omgedraai of van agteraf gelees. Dit is veral die letters b, d; p, q; n, u; m en w wat omgedraai of van agteraf gelees word. Die oorsaak van hierdie probleem is toe te skryf aan die feit dat leerlinge nie die vermoë besit om van links na regs te lees nie (Wallace en McLoughlin, 1975 : 154) en volgens Frostig en Maslow (1973 : 308) ondervind veral leerlinge met dominansieprobleme, probleme met letter- en woordomkering.

4.2.5.7 Gebrekkige spoed en woordherkenning

Sekere woorde, dikwels onbekende woorde, kan nie dadelik deur die leser uitgespreek word nie. Daar word oor die woord gestruik, die woord word herhaal of moeilike woorde word deur maklike woorde vervang. Die leser toon dus 'n gebrek aan leesspoed en hy is nie in staat om woorde vinnig uit te spreek nie. Benewens genoemde probleme word die woordvolgorde ook nog verander of woorde word bygevoeg (Blignaut en Grey (1963 : 218 - 219). Indien leerlinge probleme ondervind om woorde te herken en hulle nie in staat is om die woord dadelik uit te spreek nie, moet hulle dan alleenlik toegelaat word om die woord te analiseer (Wallace en McLoughlin, 1975 : 155). Die vermoë om 'n woord doeltreffend te analiseer, is 'n belangrike leesvaardigheid. Doeltreffende woordanalise verhoed dat die leser struikel en stotter oor woorde.

4.2.5.8 Samevatting

Ofskoon lees vir mens 'n alledaagse aktiwiteit is, blyk dit tog dat leesprobleme 'n algemene verskynsel is. Deur net na 'n leser te luister, sal sy leesvermoë spoedig aan die hoorder bekend wees.

Vir die kind met leesprobleme, lê daar gewoonlik baie probleme op hande. Elke skoolvak vereis dat die kind kan lees. 'n Gebrekkige leesvermoë sal 'n remmende uitwerking op die kind hê. Die leesprobleem van die kind moet dus so spoedig as moontlik gediagnoseer word. Die oorsaak van die probleem moet vasgestel word en die nodige remediëring moet uitgevoer word.

4.3 Wiskundeprobleme

4.3.1 Inleiding

Dit is eers op skool dat die kind amptelik met Wiskunde kennis maak en vir baie leerlinge is dié logiese vak 'n nagmerrie. Dikwels ondervind hulle in die ander vakke geen probleme nie, maar sodra wiskundeprobleme opgelos moet word, is die kind nie in staat om insig in die betrokke probleem te toon nie en die vermoë om die probleem op te los, ontbreek.

Volgens Dumont (1973 : 78 - 79) is die babastadium die eerste nie-amptelike kennismaking met wiskunde. Deur 'n woordelose spelwyse begin die kind geleidelik te leer. Die baba wat met kraletjies, blokkies en balletjies speel, is besig om sensomotories te leer. Volgens Barnard et al. (1972 : 121) is die sensomotoriese leerproses die eenvoudigste van alle leerprosesse, en behels die verwerwing of aanleer van enkelvoudige motoriese gewoontes en vaardighede deur middel van sensoriese prikkels. Hierdie gewoontes en vaardighede wat die baba deur ervaring opdoen, keer later as begrippe terug en die kind begin van te veel, te min, klein, groot, ver, naby, hoog, laag, korter, langer, binne en buite bewus word. Al hierdie begrippe leer die kind spelenderwys. Mettertyd begin die kind om vir hom sekere voorstellings te vorm en begin hy die verband tussen die begrippe, byvoorbeeld, klein-kleiner-kleinste of ewemin of eweveel raak te sien (Dumont, 1973 : 78).

Tussen 1½ en 3½ - jarige ouderdom is die kind besig om genoemde voorstellings te ontwikkel en begin hy ook om te praat. Mettertyd begin hy leer om te tel. Sodoende word sy getalsbegrip, wat die basis van alle wiskunde vorm, gestimuleer. Volgens Piaget, soos aangehaal deur

Dumont (1973 : 80), speel logika die belangrikste rol in die denke van die kind.

Desnieteenstaande die spel- en voorstellingswyse van die kleuter, duik wiskundeprobleme tog maar nog op en sal daar in die volgende paragrafe ondersoek na die etiologie van wiskundeprobleme ingestel word.

4.3.2 Etiologie van wiskundeprobleme

4.3.2.1 Faktore binne die kind

a. Algemene gesondheid

'n Goeie, algemene gesondheidstoestand is 'n voorvereiste vir suksesvolle leer. Net soos wat 'n suksesvolle lees-, skryf- of spelprogram deur die algemene gesondheid van die kind bepaal word, so sal die sterk en gesonde kind in staat wees om wiskundig te kan vorder, aangesien 'n gesonde kind makliker leer (Grové en Hauptfleisch , 1979 : 239).

b. Sintuiglike gebreke

Visuele probleme en/of akoestiese gebreke (vgl.par. 4.2.2.i) sal eweneens 'n remmende uitwerking op die wiskundeprestasie van die kind hê. 'n Ooggebrek sal verhoed dat die kind neergeskrewe opdragte goed kan sien en 'n swak gehoor sal verbale opdragte beïnvloed. 'n Gehoorprobleem sal byvoorbeeld die kind verhinder om die verduideliking van die onderwyser te begryp en dus sal die kind die verduideliking nie heeltemal verstaan nie. Die kind sal ook byvoorbeeld swak in hoofrekene vaar, veral as die vrae mondeling gestel word (Du Toit, 1975 : 25).

c. Spraakprobleme

Om te kan praat, beteken om te kan kommunikeer. Die vermoë om 'n taal te begryp en te bemeester, word deur erflikheidsfaktore bepaal. Die kind praat omdat hy met sy omgewing wil kennis maak. Hy vra na die name van dinge en stel sy behoeftes deur middel van die gesproke woord aan die mense rondom hom bekend (Dumont, 1973 : 59). Spraakprobleme sal dus noodwendig 'n remmende uitwerking op die vordering van die kind hê. Hy kan 'n minderwaardigheidsgevoel ontwikkel en sodoende onttrek hy hom aan spontane klasbesprekings (Grové en Hauptfleisch, 1979 : 239).

Volgens Van Gelder (1959 : 108) is dit veral die taalarm kind wat probleme met wiskunde op skool sal ondervind. Gedurende die kind se voorskoolse jare het hy nie genoeg geleentheid gehad om sy taal te ontwikkel nie. Om wiskunde te kan bemeester, is die taalontwikkeling van die kind 'n voorvereiste, aangesien die syferstelsel 'n grafiese weergawe van die gesproke woord is (Van Gelder, 1964 : 168). Volgens De Wet (1966 : 23 - 24), soos aangehaal deur Steenkamp (1980 : 29), hou die gebruik van wiskundige taal en simbole baie probleme vir 'n leerling in. Volgens De Wet is baie foute toe te skryf aan 'n gebrekkige taalontwikkeling en die taal van wiskunde bevorder of benadeel die leerhandeling.

d. Perseptuele probleme

Ondervind die leerling perseptuele probleme, bestaan daar 'n sterk moontlikheid dat wiskundeprobleme op een of ander stadium op die voorgrond sal tree.

Visuele en ouditiwe perseptuele probleme veroorsaak verkeerde interpretasie. Onduidelikheid of verwarring ontstaan omdat die kind byvoorbeeld 'n deel van 'n geheel as 'n geheel sien of 'n deel van 'n geheel as 'n geheel hoor (Grové en Hauptfleisch, 1979 : 239). Probleme in die samestelling van syfers en vormwaarneming is voorbeelde van perseptuele gebreke. Die leerling is byvoorbeeld nie in staat om sekere vorme te herken of na te teken nie (Mercer, 1979: 233)

Ruimtelike waarneming, volgens Bryant en Kass (1972) soos aangehaal deur Mercer (1979 : 233), is noodsaaklik om tussen sekere getalle te kan onderskei byvoorbeeld $\frac{6}{9}$ en $\frac{17}{71}$. Benewens getalle moet die kind ook nog tussen die volgende begrippe kan onderskei: in/uit; voor/agter; begin/einde; eerste/laaste; bo/onder; naby/ver en op/af. Hierdie begrippe vorm die basis van kwantitatiewe denke. 'n Kind wat probleme met ruimtelike waarneming ondervind, sal dit moeilik vind om die verskillende agtereenvolgende stappe van 'n wiskundeprobleem te volg omdat hy nie die vermoë besit om die posisie en voorwerpe in 'n sekere ruimte waar te neem nie (Wallace en McLoughlin, 1975 : 86).

e. Emosionele faktore

Die kind met emosionele probleme presteer gewoonlik nie net op een

vakgebied swak nie. Emosionele faktore veroorsaak grotendeels 'n negatiewe gesindheid by die kind, gevolglik sal die uitwerking wat dié gesindheid op 'n betrokke vak het, ook later na vore tree. 'n Kind met leerprobleme in wiskunde, ontwikkel gewoonlik 'n weersin in die vak. Die kind verloor selfvertroue, voel gefrustreerd en weier om enigsins sy aandag by die werk te bepaal. Die ouer wat op prestasies ingestel is en sy kind forseer om uit te blink, sal veroorsaak dat die kind 'n sterk afkeur in wiskunde ontwikkel. 'n Sekondêre emosionele faktor, voort-spruitend uit 'n gebrekkige intelligensie, sal ook 'n remmende uitwerking op die wiskundeprogram uitoefen (Van Gelder, 1959 : 109).

f. Leesprobleme

Die kind wat nie kan lees nie of sukkel om te lees, sal noodwendig wiskundeprobleme ondervind omdat hy nie staat is om geskrewe opdragte suksesvol te ontsyfer nie. Tog is daar leerlinge wat uitstekende lesers is, maar hulle ondervind leerprobleme in wiskunde (Mercer, 1979 : 234). Die oorsaak van hierdie probleme is bloot omdat die kind nie gegewe instruksies kan volg nie; hy verstaan nie wat hy lees nie. Volgens Wallace en McLoughlin (1975 : 206) sal die leerlinge wat letters omdraai of herhaal, ook probleme met getalle ondervind.

4.3.2.2 Opvoedkundige oorsake

a. Diskontinuïteit

Diskontinuïteit kan in verskillende stadia in 'n kind se ontwikkeling voorkom en as gevolg van diskontinuïteit ontstaan daar leemtes en gapings in die ervaringswêreld van die kind wat moeilik oorbrug word. Volgens Sonnekus et al. (1975 : 177) en Van Gelder (1959 : 108 - 109) ontstaan hierdie gapings gewoonlik wanneer die kind van skool verwissel. In die oorskakeling van die kleuter- na die primêre skool en van die primêre na die sekondêre skool, kan maklik gapings in die kennis van sekere leerlinge ontstaan.

In die primêre skool kan daar gou met formele onderwys begin word, terwyl die konkrete onderbou nog onvoldoende is. Eenvoudige, basiese wiskundige beginsels ontbreek nog by die kind; daarom is hy nie in staat om ingewikkelder berekeninge te maak nie. Wiskunde, soos menige ander skoolvak, vereis 'n stelselmatige opbou van die verskillende onderafdelings.

Wiskunde bestaan met ander woorde in 'n groot mate uit die logiese opbou van strukture (Gemeenskaplike Matrikulasieraad, 1966 : 11) soos aangehaal deur Steenkamp (1980 : 34). Ontbreek een van hierdie strukture, of word daar te min aandag aan 'n spesifieke afdeling bestee, bestaan die gevaar dat daar nie 'n suksesvolle aaneenskakeling tussen die verskillende onderafdelings is nie (Van Gelder, 1959 : 109). Om diskontinuiteit uit te skakel, is 'n intensiewe beplanning ten opsigte van leergange en werkskemas 'n vereiste (Sonnekus et al. , 1975 : 177).

b. Te vroeë aanleer van wiskunde

Dit is veral ouers, en som kleuterskoolonderwyseresse, wat poog om kinders op 'n te vroeë ouderdom wiskunde te wil leer. Die kleuter toon nog byna geen begrip vir getalle nie en 'n te vroeë kennismaking met wiskunde kan 'n ernstige belemmering in die ontwikkeling van die kind tot gevolg hê. (Van Gelder 1959 : 108). Te vroeë formele onderrig lei gewoonlik tot 'n meganiese aanleer van getalle en bewerkinge wat vir die kind van geen sin en betekenis is nie.

Voordat wiskunde aangeleer word, moet die kind insig in die verskillende begrippe toon en hy moet voldoende ervaring vir die aanleer van die begrippe hê (Sonnekus et al. 1975 : 176). Brownell, volgens Glennon (1958 : 25), het bevind dat leerlinge dikwels probleme met langdeling ondervind, omdat hulle nie voldoende ondervinding in die voorafgaande vaardighede wat noodsaaklik vir die delingsproses is, opgedoen het nie.

c. Didaktiese oorsake

Wiskunde probleme kan deur foutiewe onderwysmetodes ontstaan en volgens Grové en Hauptfleisch (1979 : 241 - 242) en Van Gelder (1959 : 109) is die volgende foutiewe onderwysmetodes oorsake van wiskunde probleme: leerstof wat te vinnig aangebied word; oefeninge waarvoor die leerlinge nog nie gereed is nie, word soms aangebied; te min aandag aan leerlinge met probleme; geen differensiasie; oormatige drillwerk; onoordeelkundige straf en dreigemente; 'n te uitgebreide werksprogram; te min geesdrif en motivering deur die onderwyser; onoordeelkundige straf en te hoë eise en vergelykings met ander kinders se puik prestasies.

Dit moet altyd in gedagte gehou word dat die vak nie ten koste van die kind oorbeklemtoon moet word nie. Dit is belangrik dat die kind

wiskundig onderrig word, maar daar moet ook in gedagte gehou word dat dit 'n kind is aan wie wiskunde geleer moet word. Wiskunde moet vir die kind van waarde wees: dit moet vir hom sin en betekenis hê (Sonnekus et al. 1975 : 177 - 178). Dit hang baie van die onderwyser af of die kind 'n vrees vir wiskunde gaan ontwikkel of nie. Die gesindheid van die onderwyser teenoor die vak, sal in 'n groot mate die gesindheid van die leerling beïnvloed (Grossnickle et al. 1963 : 404).

d. Tekorte in voorskoolse ervaring

Voordat die kind skool toe gaan, moet hy reeds met getalle kennis maak. 'n Baie jong kind toon egter nog geen begrip vir getalle nie; die getalsbegrip van die kind ontwikkel geleidelik. Sodra 'n kind begin tel, moet die ouers vasstel of hy werklik begrip toon vir getalle en of hy sy vingers as hulpmiddels gebruik. 'n Jong kind se wiskundige insig kan ook getoets word deur 'n aantal voorwerpe aan hom te wys en hy die presiese getal daarvan moet opnoem (Vedder, 1974 : 78 - 79).

Van Gelder (1959 : 108 en Sonnekus et al. (1975 : 173) beklemtoon die praktiese hantering van konkrete voorwerpe. Onvoldoende ervaring met konkrete materiaal lei tot gebrekkige taalvorme. Die taalarm kind sal dus noodwendig wiskundeprobleme ondervind omdat die verband tussen taal en wiskunde van die uiterste belang is. Die kind moet oor 'n voldoende woordeskat beskik voordat hy enigsins met getalsimbole kan werk. Om wiskundige probleme te kan oplos, is taal dus 'n voorvereiste. "De taal is klank en communicatie en denken" (Van Gelder, 1964 : 174).

4.3.2.3 Samevatting

In die voorafgaande paragrawe is die faktore wat wiskundeprobleme veroorsaak, bespreek. Uit die versamelde gegewens is dit duidelik dat eksterne sowel as interne faktore die oorsaak van wiskundeprobleme is. Die oorsake strek oor 'n breë terrein, te wete, liggaamlik, emosioneel en akademies. Hoe feller hierdie oorsake met mekaar geïntegreer is, hoe groter sal die probleme op wiskundige gebied wees.

In die volgende paragrawe sal die simptomatologie van wiskundeprobleme bespreek word.

4.3.3 Simptomatologie van wiskundeprobleme

4.3.3.1 Inleiding

In die bespreking van die simptomatologie van wiskundeprobleme, sal die aandag hoofsaaklik op die verskillende soorte wiskundeprobleme val, waarby die mees algemene foute ingesluit is.

4.3.3.2 Algemene foutiewe berekenings

Volgens Wallace en McLoughlin (1975 : 211), Mercer (1979 : 237 - 239) en Hammill en Bartel (1978 : 120 - 121) word baie probleme met basiese wiskundige bewerkings soos optel, aftrek, deel en vermenigvuldig ondervind. Die mees algemene foute sal vervolgens uitgelig word.

a. Optel

Optelfoute wat dikwels voorkom, is onder meer die volgende :

- i. die kind kan nie optel nie;
- ii. dra nie getalle oor nie;
- iii. skryf die getal wat oorgedra moet word, by die antwoord neer;
- iv. skryf die getal wat oorgedra moet word as antwoord neer;
- v. laat syfers weg;
- vi. tel sekere getalle twee keer op;
- vii. dra getalle oor, sonder dat daar getalle is om oor te dra;
- viii. syfervolgordes word omgeruil, byvoorbeeld twaalf in plaas van een-en-twintig.

b. Aftrek

Die mees algemene aftrekfoute is die volgende:

- i. tel op in plaas van aftrek;
- ii. verwar aftrek met deling of vermenigvuldiging;
- iii. nul as 'n getal word buite rekening gelaat;
- iv. laat syfers weg;
- v. leen getalle sonder dat dit nodig is;
- vi. algemene leesfoute;
- vii. kan nie die getalle in 'n geskrewe probleem herrangskik of kombineer om 'n aftreksom te doen nie.

c. Deling

Behalwe dat talle leerlinge nie weet wat met deling bedoel word nie, ondervind hulle ook nog die volgende probleme:

- i. kan nie aftrek of vermenigvuldig nie;
- ii. is nie in staat om opdragte te kan lees nie (leesprobleme);
- iii. weet die antwoord, maar skryf die verkeerde een neer;
- iv. verwar kort- en langdeling met mekaar;
- v. nul as 'n getal word nie in ag geneem nie;
- vi. tel op in plaas van om af te trek;
- vii. die res word by die deelgetal ingeskryf;
- viii. laat resgetalle weg;
- ix. alle resgetalle word as een getal aan die einde van die antwoord geskryf;
- x. die deler word as twee afsonderlike getalle neergeskryf in plaas van een.

d. **Vermenigvuldiging**

Die volgende foutiewe berekenings kom voor by leerlinge wat nie kan vermenigvuldig nie:

- i. vergeet om getalle oor te dra;
- ii. tel op, in plaas van om te vermenigvuldig;
- iii. dra verkeerde getalle oor;
- iv. laat syfers weg;
- v. vergeet om getalle by te tel wat oorgedra is;
- vi. raak verward wanneer daar met twee of meer syfers vermenigvuldig moet word;
- vii. skryf vermenigvuldigingstabelle neer om te kan vermenigvuldig;
- viii. vermenigvuldig twee keer met dieselfde syfer;
- ix. doen eers optelbewerkings om vermenigvuldigingskombinasies uit te werk;
- x. gebruik die vermenigvuldigingsgetal as die vermenigvuldiger;
- xi. vermenigvuldig nie met die hele getal nie.

4.3.3.3 **Meting**

Meting is 'n baie belangrike wiskundige begrip. Die eerste essensiële beginsel ten opsigte van meting is om te kan onderskei tussen langer, korter, groter en kleiner. Leerlinge wat nie 'n onderskeid tussen genoemde begrippe kan tref nie, is nie in staat om 'n gegewe lengte met 'n liniaal af te meet nie en weet ook nie wat met die begrippe volume en ruimte bedoel word nie (Wallace en McLoughlin, 1975 : 212 - 213).

Die wat nie tussen groottes en lengtes kan onderskei nie, kan ook nie die omtrekke van voorwerpe bepaal nie. Hulle memoriseer formules om omtrekke en oppervlakte uit te werk, maar kan die probleem nie teoreties oplos nie (Johnson en Myklebust, 1967 : 255). Leerlinge met metingsprobleme is volgens Johnson (1979 : 28) ook nie in staat om kaarte of grafieke te lees nie, omdat die beginsel van meting vir hulle heeltemal onverstaanbaar is.

4.3.3.4 Telprobleme

Telprobleme kom in hoofsaak by jonger kinders voor. Ofskoon baie leerlinge wat die skool betree kan tel, kan hulle nie betekenisvol tel nie. Volgens Schonell en Schonell (1962 : 9 - 10) en Johnson (1979 : 28) tel hulle asof hulle 'n gememoriseerde gedig opsê. As 'n aantal voorwerpe aan hulle getoon word, is hulle nie in staat om te sê hoeveel voorwerpe hulle waarneem nie. Dit wat hulle ouditief waargeneem het, het hulle nie visueel ervaar nie. Hy hoor byvoorbeeld die getal "ses", maar kan nie die hoeveelheid in sy gedagtes visualiseer nie. Die ouditief - visuele assosiasie tussen die getal en die hoeveelheid skep probleme.

4.3.3.5 Verhoudingsdiskriminasie

Om wiskundige begrippe te verstaan, moet 'n onderskeid tussen begrippe soos groot, klein, minder, meer, lank en kort getref kan word. Dit is eenvoudige begrippe wat egter essensieel is, aangesien dit later die aanleer van abstrakte getalsbegrippe vergemaklik (Wallace en McLoughlin, 1975 : 208). Gagné (1970 : 248 - 249) beklemtoon ook die gedagte dat 'n leerling vroegtydig moet leer om te kan diskrimineer. Hy moet leer om 'n ses (6) van 'n nege (9) te kan onderskei, so ook 'n + van 'n x. Indien hierdie eenvoudige begrippe nie bemeester word nie, kan die leerlinge later moeilikheid ondervind met heelwat moeiliker probleme soos eksponente meetkundige figure, hakies, simbole en koëffisiënte.

4.3.3.6 Probleemoplossings

Dit is veral leerlinge met leerprobleme wat sukkel om wiskundige probleme op te los. Hulle verstaan nie die neergeskrewe opdragte wat aan hulle gegee word nie. Volgens Wallace en McLoughlin (1975 : 215) kan sekere leerlinge egter goed lees, maar hulle begryp nie wat hulle lees nie. Hulle verstaan nie wanneer hulle moet optel of aftrek nie.

Hulle lees die woorde "optel", "aftrek", "deel" en "vermenigvuldig", maar die tekens "(+, -, ×, en x)" verwar hulle. Die verskillende opeenvolgende stappe lewer oor probleme op. Hulle volg nie die stappe nie en vergeet dan wanneer hulle moet optel, aftrek, deel en vermenigvuldig.

4.3.3.7 Versamelings

Baie kinders besit nie die vermoë om 'n versamelingsbegrip te begryp nie. 'n Houer vol appels, kryt of 'n groep seuns word byvoorbeeld nie as 'n versameling beskou nie (Wallace en McLoughlin, 1975 : 209). Die groepering van identiese voorwerpe tot 'n groep skep ook probleme. Die naam van 'n getal vir 'n aantal gegewe voorwerpe, is dikwels ook vir die kind onbegryplik. Hy begryp nie dat drie sirkels deur die getal drie (3) weergegee kan word nie.

4.3.3.8 Vormdiskriminasie

Indien 'n kind nie tussen verskillende figure en vorms kan onderskei nie, sal so 'n kind probleme met veral meetkundige begrippe ondervind (Johnson en Myklebust, 1967 : 253; Wallace en McLoughlin, 1975 : 207). Vir die leerproses is dit essensieel dat die kind sal kan onderskei tussen byvoorbeeld 'n sirkel, seshoek, agthoek, vierkant en driehoek. Kinders wat nie tussen hierdie vorme kan onderskei nie, sal gevolglik verkeerde name aan sekere vorme gee. Probleme met vorme kan later die herkenning van spesifieke getalle beïnvloed. Die onderskeid tussen 'n 2 en 'n 4 of 'n 6 en 'n 9 kan probleme skep. Swak visuele waarneming is dikwels die oorsaak dat leerlinge sekere getalle en vorme of figure nie kan nateken nie.

4.3.3.9 Akalkulie

Volgens Sonnekus et al. (1975 : 170) en Van Gelder (1959 : 105) is akalkulie die algehele of gedeeltelike verlies van reeds verworwe rekenvaardighede. Dit wat die kind dus reeds geleer het, het verlore gegaan (Van Gelder, 1964 : 157).

Akalkulie in die skoolsituasie, volgens genoemde navorsers, beteken dat die kind nie meer in staat is om wiskundeprestasies te lewer soos wat daar van hom op 'n bepaalde ouderdom en na 'n bepaalde aantal skooljare verwag word nie.

4.3.3.10 Diskalkulie

Volgens Van Gelder (1959 : 105) is rekenprobleme die onvermoë van die kind om te kan reken. Hierdie rekenmoeilikhede staan bekend as diskalkulie. Volgens Sonnekus et al. (1975 : 170), het die kind nog geen rekenvaardigheid verwerf nie en word hy gestrem deur milieutekorte, affektiewe versteuringe of psigiese gebreke.

Voorbeelde van diskalkulie volgens genoemde navorsers is onder meer die volgende: i) telstoornisse; ii) die telry 1,2,3 word nie voltooi nie; iii) betekenis van syfers en bewerkingstekens word nie begryp nie; iv) elementêre bewerkings soos optel, aftrek, vermenigvuldig en deel is foutief; v) tekorte in die hantering van begrippe soos meer, minder, ewe veel en gelyk.

4.3.3.11 Samevatting

Wiskunde probleme moet so spoedig as moontlik gediagnoseer word, aangesien probleme op wiskundegebied 'n remmende uitwerking op die leerproses van die kind het. Wiskunde probleme beperk die logiese denke van die kind. Hy is nie in staat om eenvoudige begrippe soos byvoorbeeld lengte, hoogte, breedte en volume te begryp nie. Die kind wat voortdurend met wiskunde sukkel, sal later moedeloos, belangeloos en negatief beïnvloed word. Die kind wat sy eie onmag en onwilligheid besef, sal op ongunstige wyse sin en betekenis aan Wiskunde as vak gee. Die leerling wat wiskunde probleme ondervind, isoleer homself dikwels. Vir hom is dit asof sy ouers, onderwysers en medeskoliers hom aansien as 'n kind met wiskunde probleme en as gevolg van gesagskonflikte en versethoudinge raak hy aggressief (Pretorius, 1972 : 37).

4.4. Samevatting

Twee afsonderlike leerprobleme, te wete lees- en wiskunde probleme is in hierdie hoofstuk bespreek. Daar is in hoofsaak gepoog om die etiologie en simptomatologie van genoemde probleme uit te lig.

Ofskoon die klem hoofsaaklik op die probleme van hierdie twee vakgebiede geval het en dit ook blyk dat lees- en wiskunde probleme van diepgaande aard kan wees, kan en mag die omstandighede en ingesteldheid van die kind nie agterweë gelaat word nie. Dit is die kind wat met die probleme

worstel. Die kind moet agter die probleem raakgesien word en daar moet besef word dat probleme 'n simptoom is van 'n dieperliggende probleem wat eers opgelos moet word (Pretorius, 1972 : 41). Om 'n kind regtig te kan verstaan, moet ouers sowel as onderwysers kennis dra van 'n kind se behoeftes en ontwikkelingstake wat impliseer, dat 'n baba byvoorbeeld op 'n sekere stadium moet begin loop, eet en praat. Gedurende die adolessentjare het die ontwikkelingstake weer betrekking op sekere gedragspatrone, soos byvoorbeeld goeie en volwasse verhoudings met ander seuns en dogters (Van Wyk, 1983 : 26).

In hoofstuk vyf sal aandag aan die program en metode van ondersoek geskenk word.

HOOFSTUK 5

Die metode en program van ondersoek

5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk val die klem op die metode en program van die onderhawige ondersoek. Aandag word aan proefpersone, meetinstrumente, metodes om data te versamel en toetsing geskenk. Die Situasievraelys en intelligensiëkwasiënttoets sal breedvoerig bespreek word. Die eersgenoemde instrument wat in hierdie verhandeling van toepassing is, word aangewend om die aggressiewe houding van 'n kind te probeer vasstel. Die intelligensiëkwasiënttoets word as aanvullende instrument gebruik om die akademiese vermoëns van leerlinge te bepaal.

5.2 Proefpersone

5.2.1 Inleiding

Alvorens die proefpersone bespreek word, sal daar eers 'n kort bespreking oor die grootte van die steekproef wees, asook die metode van steekproefneming wat in hierdie verhandeling van toepassing is.

5.2.1.1 Grootte van die steekproef

Volgens De Wet et al. (1981 : 111), is die grootte van die steekproef belangrik. Hoe groter die steekproef, hou noukeuriger die afleidings wat die navorser kan formuleer. Die steekproef moet ook so groot as moontlik wees om verteenwoordigend te kan wees. Die grootte van die steekproef bepaal ook die betroubaarheid en geldigheid van die gevolgtrekkings. Die grootte van die steekproef soos wat dit in hierdie verhandeling die geval sal wees, sal uit 649 skoliere bestaan. 'n Meer volledige bespreking van die proefpersone volg later.

5.2.1.2 Steekproefneming

Daar kan van verskeie metodes van steekproefnemings gebruik gemaak word, onder meer ewekansige steekproefnemings, trossteekproefnemings en sistematiese steekproefnemings.

Die metode van steekproefneming waarvan in hierdie verhandeling gebruik gemaak sal word, naamlik ewekansige steekproefneming, sal vervolgens

bespreek word. Volgens De Wet et al. (1981 : 113), Kerlinger (1975 : 118) en Ary et al. (1972 : 162) is ewekansige steekproefneming die metode waarvolgens elke lid van die populasie 'n gelyke onafhanklike kans het om as lid van die steekproef ingesluit te word. Alle persone van die bereikbare populasie moet dus 'n gelyke kans hê om aan die steekproef deel te neem. Volgens Tuckmann (1978 : 226) dra 'n ewekansige steekproefneming daartoe by dat die navorser nie 'n bevooroordeelde of eensydige gevolgtrekking kan maak nie, omrede elke lid van die populasie by die steekproef betrek kan word.

5.2.2 Geslag

In hierdie studie sal die Situasievraelys en intelligensiekwosienttoets vir seuns sowel as dogters gebruik word. Van die vier Afrikaanse hoërskole is een skool 'n seunskool, terwyl die ander drie gemengde skole is.

5.2.3 Taalmedium

Die taalmedium van die proefpersone is Afrikaans. As gevolg van die feit dat die Situasievraelys net in Afrikaans verkry kon word, is daar besluit om net Afrikaanssprekendes by die studie te betrek. Die vertaling van hierdie meetinstrument in Engels sal baie tyd in beslag neem en die gevaar kan bestaan dat die betekenis en inhoud van genoemde meetinstrument verander kan word.

Volgens De Wet et al. (1981 : 153) kan 'n toets wat vir Afrikaanssprekendes ontwikkel en gestandaardiseer is, nie op anderstaliges toegepas word nie. Sou so 'n toets op verskillende taalgroepe toegepas word, kan die verskillende groepe nie met mekaar vergelyk word nie. Wanneer 'n toets vertaal word, moet daar veral aandag aan die idioom, betekenis en toetsinhoud geskenk word. Juis op grond van laasgenoemde, is daar besluit om nie die toets op Engelssprekende leerlinge toe te pas nie.

5.2.4 Standerdgroep

Daar is besluit om al die standerd agt-leerlinge van vier hoërskole by die ondersoek te betrek.

Standaard agt-leerlinge bevind hulle in hulle adolessentejare en adolessensie is, volgens Van Wyk (1983 : 32), 'n "brug" tussen die wêreld van die kind en die wêreld van die volwassene. Dit is juis gedurende dié tydperk of lewensperiode wat geweldige veranderings plaasvind. Volgens Van Elfen (1978 : 5) is hierdie lewensperiode 'n voorbereiding op liggaamlike en emosionele volwassenheid. Dit is ook die tydperk wanneer die adolessent in botsing met diegene kom wat vir hom die dierbaarste is, te wete sy ouers, broers en susters. Van Wyk (1983 : 32) onderskryf die gedagte dat die adolessentejare verhoogde emosionaliteit beteken. Laasgenoemde toestand openbaar onder meer die volgende simptome : senuweeagtige gewoontes soos naelbytery, opgewektheid, optimisme, wanhoop, swartgalligheid, humeur-uitbarstings, skoorsoekerigheid soos twis en rusies, dagdromery en kieskeurigheid.

Op grond van die onvoorspelbaarheid van hierdie groep leerlinge is daar besluit om die toets oor aggressie op hulle toe te pas.

5.2.5 Geografiese gebied

Die leerlinge van die vier hoërskole wat by die studie betrek is, sluit leerlinge van ouers uit alle samelewingsgroepe in: professionele mense, ambagslui, boere, myners, sakelui en pensioenarisse. Die vier hoërskole is in een dorp geleë.

5.3 Meetinstrumente

5.3.1 Die standaardisering van meetinstrumente

Alvorens 'n meetinstrument in 'n navorsingsprojek gebruik word, moet die navorser hom vergewis van die verskillende kriteria waaraan 'n goeie meetinstrument moet voldoen. Aangesien meting altyd 'n voorvereiste vir navorsing is, moet die navorser 'n betroubare en geldige meetinstrument gebruik.

Volgens Landman (1980 : 179) en Borg en Gall (1979 : 211) dui die geldigheid van 'n toets op die akkuraatheid waarmee die toets meet wat dit veronderstel is om te meet. Genoemde navorsers is dit eens dat die geldigheid van 'n bepaalde instrument nie veralgemeen kan word

nie, aangesien geldigheid altyd spesifiek is ten opsigte van 'n bepaalde gebruik. Die navorser moet dus vasstel of die meetinstrument geldig is vir die doel waarvoor hy dit gaan aanwend. Daar moet gewaak word teen ongeldige meetinstrumente, omdat gevolgtrekkings en afleidings vanuit ongeldige meetinstrumente foutief kan wees. Foutiewe gevolgtrekkings kan weer opvoedkundige besluite en verslae beïnvloed.

Benewens die geldigheid van 'n meetinstrument, is die standaardisasie van 'n meetinstrument eweneens belangrik. Volgens Ebel (1979 :310), Brown (1976 : 27) en De Wet et al. (1981 : 152) behels standaardisasie onder meer die volgende: die ontwikkeling van tegnieke om foute met toetsing uit te skakel of tot 'n minimum te beperk; dat 'n meetinstrument deur deskundiges saamgestel, getoets, ontleed en hersien moet word; die meetinstrument moet duidelike instruksies bevat en onduidelike en vae opdragte wat nie betrekking op die toets het nie, moet uitgeskakel word. Standaardisasie beteken ook dat die inhoud van die toets of meetinstrument eenvormig moet wees. Eenvormigheid ten opsigte van die toepassing van die toets en die nasien daarvan is ook 'n vereiste vir die standaardisering van die toets.

Die toets is slegs gestandaardiseer indien al die proefpersone met dieselfde items getoets kan word. Volgens De Wet et al. (1981 : 152) en Nisbet en Entwistle (1970 : 79) moet die items en instruksies ten opsigte van die inhoud so ontwikkel word dat dit deur alle proefpersone verstaan en beantwoord kan word. In die Situasievraelys wat in hierdie navorsing gebruik word, is daar twintig items waarin telkens vyf verskillende tipe situasies geskets word en waarop die toetsling antwoord of hy in die reël op een of selfs meer van die vyf maniere sal reageer (Madge, 1983 : 192). Die wyse waarvolgens 'n toets toegepas word, moet ook gestandaardiseer word. Die toetsomstandighede vir die verskillende groepe proefpersone, moet dus eenvormig wees. Om eenvormigheid ten opsigte van die Situasievraelys te behou en sodoende standaardisasie te bewerkstellig, sal noukeurig aan die voorskrifte van die vraelys ten opsigte van elke proefpersoon gehou word. Die Situasievraelys sal in 'n latere paragraaf duideliker toegelig word.

5.4 Metodes om data te versamel

5.4.1 Die vraelys

Die vraelys stel die navorser in staat om data maklik en met baie proefpersone in te samel. Volgens Ary et al. (1972 : 169) neem die vraelys nie baie tyd in beslag nie en is ook nie so duur nie. Die voordeel van die vraelys lê juis daarin opgesluit dat dit met gemak in groot navorsingsprojekte aangewend kan word en dit is veral gewild in opvoedkundige navorsingsprojekte.

Tuckman (1978 : 196) en Lovell en Lawson (1970 : 86) lig ook die volgende voordele van 'n vraelys uit : die navorser word in staat gestel om die kennis, waardes, houdings, voorkeure, afkeure en menings van 'n proefpersoon te toets; spesifieke vrae word gestel en antwoorde kan gegroepeer word. Voorts het die vraelys ook die voordeel dat inligting vinnig verkry kan word.

Vraelyste kan gestruktureerd sowel as ongestruktureerd wees, aldus De Wet et al. (1981 : 163) en Ary et al. (1972 : 170). Die gestruktureerde vraelys bestaan uit vrae met alternatiewe antwoorde. Die voordeel van dié vraelys is dat die vrae direk gestel word en die response kan maklik ontleed word. Die ongestruktureerde vraelys bied 'n vrye keuse van antwoorde en dit staan die proefpersone vry om hulle eie menings te lug, gevolglik sal die navorser met 'n verskeidenheid van antwoorde te make hê. Al nadeel van dié vraelys is dat die respondent antwoorde kan verskaf wat geensins betrekking op die navorsingsprojek het nie.

In hierdie navorsingsprojek oor aggressie sal daar van 'n gestruktureerde vraelys gebruik gemaak word om die volgende rede: die vraelys bestaan uit 'n aantal vrae waarop die respondent moet antwoord deur slegs "Ja" of "Nee" te antwoord.

Die Situasievraelys wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is, is vooraf aan 'n groep standaard sewe-leerlinge gegee om te beantwoord. Die doel was om vas te stel of die leerlinge enige probleme ondervind. Van die honderd items wat beantwoord moes word, het slegs een item en een situasie probleme opgelewer, naamlik die idioom "voete van klei" en die "tenniswedstryd" onderskeidelik. Nie alle leerlinge

speel tennis nie. Die respondente moes bloot die situasie toepas soos wat hulle dit in hulle eie sportsoort sou ervaar. Die twee probleme sal aan die proefpersone verduidelik word. Die beantwoording van die vrae-lys, tesame met die verduideliking van instruksies, het ongeveer 'n drie-kwartier geduur.

5.4.2 Toetse

In hierdie navorsingstudie word die intelligensietoets as aanvullende instrument gebruik. Die betrokke intelligensietoets word onder paragraaf 5.4.4 bespreek.

Alhoewel die intelligensietoets as aanvullende instrument in hierdie studie gebruik word, vorm dié toets 'n integrale deel van die studie. Die toets word aangewend om die akademiese prestasie van 'n leerling vas te stel en om te bepaal of die leerling 'n bogemiddelde, gemiddelde of onderpresteerder is. Laasgenoemde gegewens word weer met die aggressiewe houding van die leerling vergelyk om te probeer bepaal of die aggressiewe optrede van die leerling en sy akademiese vermoëns enigsins verband hou.

Die intelligensietoets wat deur die meeste onderwysers as essensieel beskou word, is 'n betroubare instrument om die intelligensie van 'n leerling te bepaal. Die intelligensiekwosiënt stel die onderwyser in staat om vas te stel tot op watter akademiese vlak die leerling kan presteer. Die sukses van die intelligensietoetse om akademiese prestasies te bepaal, kan dus nie sonder meer verwerp word nie. Genoemde instrument het hom deur die jare as 'n betroubare meetmiddel om intelligensie te meet, bewys (Ebel, 1979 : 344; Borg en Gall, 1979 : 262).

5.4.3 Die Situasievraelys

Die Situasievraelys word met toestemming van die RGN gebruik. Vervolgens sal die Situasievraelys wat in hierdie navorsingsprojek gebruik word, bespreek word.

Die Situasievraelys vir die evaluering van aggressiwiteit as 'n persoonlikheidstrek, is opgestel volgens 'n rasionele-fasettemodel. Dit beteken dat die betrokke persoonlikheidsveranderlike konseptueel geanaliseer is om die verskillende vorms asook die verskillende situasies of kontekste

waarin die gedragsneigings kan voorkom, te bepaal. Die Situasievraelys bestaan uit twee fasette, te wete 'n gedrags- en 'n situasiefaset.

Die gedragsfaset omvat 'n stel elemente om 'n besondere vorm van gedrag te onderskei. Elke element verteenwoordig 'n aspek van die algemene begrip. Hierdie elemente sluit onder meer die volgende in: fisieke, verbale, koverte en selfgerigte aggressiwiteit, sowel as aggressieskuld.

Alhoewel elemente van aggressie reeds in hoofstuk 2, paragraaf 2.4 bespreek is, sal elemente van aggressie soos wat dit in die Situasievraelys van toepassing is, vervolgens bespreek word.

a. Fisieke aggressiwiteit

Onder fisieke aggressiwiteit word die volgende verstaan:

- i. direkte fisieke aanvalle soos baklei, klap, slaan, stoot, stamp en skop;
- ii. voorwerpe wat gegooi word met die doel om liggaamlik te beseer;
- iii. manipulerende aanraking wat druk, wag, onderhou en teëhou insluit;
- iv. objekte of voorwerpe wat vernietig word en
- v. ongerigte aggressiwiteit soos byvoorbeeld die toeklap van deure en die gooi van voorwerpe op die grond.

b. Selfgerigte aggressiwiteit (Intropuniwiteit)

Hierdie vorm van aggressiwiteit is op die eie persoon, die ek, gerig en behels die volgende:

- i. die persoon benadeel hom deur homself te kritiseer, te verag, te verwens en te bejammer;
- ii. 'n gevoel dat die lewe onregverdig is en
- iii. fisieke beskadiging van die eie persoon.

c. Koverte aggressiwiteit

Koverte aggressiwiteit wat ook as bedekte vyandigheid omskryf kan word, kan met die volgende situasies duidelik toegelig word:

- i. jaloesie of haat teenoor ander persone. So 'n houding verwys na 'n gevoel van kwade gevoelens teenoor die wêreld oor werklike of denkbeldige behandeling en
- ii. die projektering van aggressiewe gevoelens op ander persone deur

byvoorbeeld nukkerigheid, agterdogtigheid en ontevredenheid (pruil) te openbaar. Laasgenoemde gevoelens kan wissel van blote wantroue in ander en lugtigheid vir mense tot menings dat ander mense kleinrend is en van plan is om jou te benadeel.

d. Aggressieskuld

Aggressieskuld beteken dat die persoon angs en skuldgevoelens oor eie aggressiwiteit het en sluit onder meer die volgende gedagtes en optredes in:

- i. skuldgevoelens oor wraak- en haatgedagtes;
- ii. angs oor die gevolge van eie aggressiewe optredes en
- iii. weiering om te reageer op aanvalle van ander.

e. Verbale aggressiwiteit

Verbale aggressiwiteit sluit hoofsaaklik die volgende situasies in:

- i. enige vorm van verbale aanvalle in 'n aangesig-tot-aangesig situasie. Hierdie verbale aanvalle kan die volgende situasies behels: dreigemente, vloeke, skelname toevoeg, verkleinerende aanmerkings en oorkritiese opmerkings teenoor 'n ander persoon maak;
- ii. ongerigte aggressiwiteit soos humeuruitbarstings;
- iii. onbeskoftheid en knorrigheid en
- iv. weiering om gesag te gehoorsaam - dit kan strek van passiewe weiering tot openlike opstand teen reëls of aanvaarde gebruike.

Vervolgens sal die tweede faset van die Situasievraelys, naamlik die situasiefaset bespreek word.

Die situasiefaset sluit die volgende verskillende bepaalde omstandighede in waaronder die gedrag te voorskyn kan tree. Dit beteken met ander woorde sekere situasies wat aggressiwiteit kan ontlok en behels onder meer die volgende vier elemente:

a. Dwarsboming

Wanneer 'n persoon in sy doelstrewe verydel word; iets verbied word; misluk; magteloos voel en van iets weerhou word.

b. Bedreiging

Liggaamlike leed; dreigemente van fisieke leed; afneem van eiendom en wanneer 'n persoon beskinder word.

c. Opposisie

Wanneer 'n persoon uitgedaag en/of weerspreek word en in 'n kompeterende situasie verkeer.

d. Egokrenking

Omstandighede wat tot egokrenking aanleiding kan gee, is onder meer die volgende: vals beskuldigings; verkleinering; minagting; wanneer 'n persoon se eerlikheid in twyfel getrek word en wanneer hy wantrou word.

5.4.3.1 Formaat en puntetoekenning

Om 'n aanduiding van 'n persoon se kenmerkende responsstyl te verkry, moet die toetsling by elke tipe antwoord aandui of die betrokke situasie kenmerkend van hom is deur slegs "Ja " of "Nee" te antwoord. Daar is nie regte en verkeerde antwoorde nie.

Die volgende is slegs 'n voorbeeld van so 'n toetsitem ter verduideliking van hoe die vrae gestel word.

Wanneer my ouers my woorde in twyfel trek

JA NEE

- a. wil ek van die huis af wegloop
- b. wil ek nie met hulle praat nie
- c. sluit ek my in my kamer toe
- d. is ek geneig om voorwerpe rond te gooi
- e. is ek geneig om te huil

Bogenoemde situasies is 'n voorbeeld van egokrenking.

Die volgende is 'n voorbeeld om aan te dui hoe die respondent die vraelys op die antwoordblad moet beantwoord en die afleiding wat die navorser uit die antwoorde kan aflei:

Wanneer ek my humeur verloor

JA NEE

- | | | |
|---|---|---|
| a. is ek geneig om iemand te beskinder | | X |
| b. is ek geneig om te skreeu | X | |
| c. is ek geneig om te vloek | X | |
| d. is ek geneig om die hond te skop | X | |
| e. is ek geneig om die voorval te vergeet | | X |

Hierdie persoon is byvoorbeeld geneig om te skreeu, skop en vloek wanneer hy sy humeur verloor.

In die Situasievraelys is daar twintig items waarin telkens 'n verskillende tipe situasie geskets word en waarop die respondent antwoord of hy in die reël op een of selfs meer van die vyf maniere sal reageer: deur fisieke geweld te gebruik; 'n verbale beskuldiging te maak; wraakgedagtes te koester; selfverkleinerings en/of angstige woorde te sê oor eie aggressiewe gevoelens.

Die respondent moet by elke moontlikheid "Ja" of "Nee" antwoord. Die toetsling kan dus een of meer stellings "Nee" merk of een of meer "Ja". Al die "Ja"-antwoorde tel een punt, terwyl alle "Nee"-antwoorde nul punte tel. Op die vraelys kan die totaalstelling dus strek van 0 - 100 punte aangesien die vraelys uit twintig situasies bestaan met elk vyf tipes gedragswyses.

In hierdie ondersoek is daar uitgegaan van die standpunt dat in die geval van aggressiwiteit dit in 'n groter mate sinvol is om te werk met afsonderlike skale vir verskillende soorte aggressiwiteit, as wat die geval byvoorbeeld met intelligensietoetse is.

Die Situasievraelys bestaan uit honderd items wat soos volg saamgestel is: fisieke aggressiwiteit (22 items), verbale aggressiwiteit (15 items), selfgerigte aggressiwiteit of intropuniwiteit (19 items), kovert aggressiwiteit (26 items) en aggressieskuld (18 items).

5.4.3.2 Geldigheid

Op grond van die menings van psigoloë van die RGN en psigometriste kan die inhoudsgeldigheid van die Situasievraelys aanvaar word. Dit beteken dat genoemde persone, in die lig van die definisies van aggressie en aggressiwiteit vir die huidige doel, saamstem dat dit ten minste voorkom of die items meet wat hulle veronderstel is om te meet en verteenwoordigend is van die betrokke gebied. Hierbenewens verseker die gebruik van 'n rasionele-fasettemodel by die opstel van die vraelys dat inhoudsgeldigheid van meet af ingebou is. Vanselfsprekend sal navorsers of teoretici wat nie met die definisies van aggressie en aggressiwiteit saamstem nie, ook nie aanvaar dat die vraelys oor inhoudsgeldigheid beskik nie (Madge, 1983 : 193).

5.4.4 Die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets

Die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets (1965) wat op die proefpersone toegepas is, sal vervolgens bespreek word. (Handleiding vir die NSAG, 1965).

Die toets (Intermediêr G - Afrikaans - 10 - 14 jaar) bestaan uit ses subtoetse waarvan drie uit nie-verbale en drie uit verbale items saamgestel is. Elke subtoets bevat dertig items waarvan die eerste vyf vir 'n vooroefening gebruik word. Al die items is van die veelkeusige soort. Die proefpersoon moet aandui watter van die vyf moontlike antwoorde wat verstrekkend word, die regte een is.

Die nie-verbale subtoetse

Toets 1: Getallerye

Die ontbrekende getal moet aangedui word.

Toets 3: Figuuranalogieë

Uit 'n stel van vyf figuurtjies moet een uitgesoek word om 'n tweetal te voltooi, sodat dit 'n logiese ooreenkoms met 'n gegewe tweetal sal toon.

Toets 5: Patroonvoltooiing

Uit 'n stel van vyf figuurtjies moet een uitgesoek word om 'n groot vierkant wat uit nege klein vierkantjies bestaan, te voltooi.

Die verbale subtoetse

Toets 2: Klassifikasie van woordpare.

Die woordpaar wat nie dieselfde onderlinge verhouding as vier ander woordpare toon nie, moet aangedui word.

Toets 4: Verbale redenering

Verbaal-geformuleerde probleme moet opgelos word.

Toets 6: Woordanalogie

Uit 'n stel van vyf woorde moet een uitgesoek word om 'n woordpaar te voltooi, sodat dit 'n logiese ooreenkoms met 'n gegewe woordpaar sal toon.

Die puntetellings

Die puntetellings wat in subtoetse 1, 3 en 5 behaal word, word bymekaar-gegetel om die nie-verbale puntetelling te gee. Die gesamentlike punte van subtoetse 2, 4 en 6 is die verbale puntetelling, terwyl die ses subtoetse saam die totale puntetelling gee.

5.4.5 Akademiese prestasie en IK-punte

5.4.5.1 Akademiese prestasie

Die akademiese prestasie van die proefpersone sal by die betrokke skole verkry word. Die gemiddelde punt van die drie termyn sal in aanmerking geneem word.

5.4.5.2 IK-punte

Die IK-punte van die betrokke proefpersone sal ook by die skole verkry word, aangesien 'n IK-toets reeds deur die Onderwys hulpsentrum afgeneem is.

5.5 Toetsing

Met die nodige toestemming van die RGN sal die toetse onder toesig van die beroepsleier van die Onderwys hulpsentrum ter plaatse afgeneem word. Die vier betrokke hoërskole word dus afsonderlik besoek. 'n Situasievraelys word aan elke standerd agt-leerling gegee en hy/sy dui dan die antwoorde op 'n antwoordblad aan.

5.6 Verwerking van gegewens

Die verwerking van die gegewens sal deur die rekenaardiens van die PU vir CHO onderneem word. Die verlangde data, soos dit op die antwoordblaaie sal verskyn, sal op ponskaarte gepons word sodat die inligting deur die rekenaar verwerk kan word. Die resultaat van die verwerking sal in 'n latere hoofstuk bespreek word.

5.7 Samevatting

In die voorafgaande paragrawe het die klem hoofsaaklik op die metode en program van ondersoek geval. Daar is veral aandag aan die Situasievraelys en Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets geskenk, aangesien dié twee toetse as meetinstrumente aangewend word.

Besonderhede aangaande die proefpersone is ook breedvoerig bespreek, omrede die proefpersone 'n onlosmaaklike deel van hierdie verhandeling vorm.

Die resultate van die navorsingsprojek word vervolgens in Hoofstuk 6 bespreek.

HOOFSTUK 6

RESULTATE

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die resultate wat in die ondersoek oor aggressie verkry is, uiteengesit en bespreek.

6.2 Statistiese verwerkings en resultate

Vir die ondersoek van die studie is 'n vraelys oor aggressie aan 649 standerd agt-leerlinge uitgedeel. Aangesien die IK en akademiese prestasie van die leerlinge vir hierdie studie verkry moes word, is daar besluit om die nodige inligting van slegs 'n aantal proefpersone deur middel van 'n ewekansige steekproefneming te verkry. Daar is op 'n ewekansige steekproefneming besluit, bloot omdat 'n groep van 649 leerlinge te groot is om hulle persoonlike gegewens te verkry. Elke lid van die steekproef het dus 'n gelyke onafhanklike kans gehad om as lid van die steekproef ingesluit te word.

Die proefpersone is verkry deur 'n ewekansige beginpunt te kies en daarna elke vyfde naam volgens 'n klaslys te trek. Indien 'n leerling afwesig was, is die volgende naam op die klaslys geneem. Volgens dié wyse van steekproefneming is uit 'n totaal van 649 leerlinge 137 proefpersone verkry.

Hoewel hierdie steekproef 'n sistematiese steekproef is, kan dit hier beskou word as 'n ewekansige steekproef omdat die ordening van die populasie volgens klaslyste as 'n ewekansige ordening beskou kan word. (De Wet et al. 1981 : 116).

Van die 137 proefpersone kon die akademiese prestasie van almal verkry word. Die gemiddelde punt van die eerste, tweede en derde termyn is bereken om die akademiese vermoë van die proefpersoon in standerd agt te bepaal.

Wat die IK aanbetref, kon slegs die IK van 117 proefpersone verkry word. Die IK van die proefpersone wat reeds op hulle persoonlike lêers aange-teken was, is by die verskillende skole verkry. Van die 137 proefpersone kon die IK van 20 proefpersone nie verkry word nie, aangesien die leerlinge nie 'n IK toets afgelê het nie. Hierdie 117 proefpersone

kan nou beskou word as 'n ewekansige steekproef uit die populasie van proefpersone wat wel IK-toetse afgelê het. In paragraaf 5.4.4 word die IK-toets volledig bespreek.

Om te bepaal of 'n leerling aggressief is of nie, is daar van 'n punteskaal gebruik gemaak. Die Situasievraelys het uit honderd vrae bestaan. Die honderd vrae het uit verskillende items bestaan wat die vyf verskillende aggressiwiteite, naamlik fisieke, verbale, koverte, selfgerigte aggressie en aggressieskuld bepaal het. Fisieke aggressiwiteit het uit 22 items bestaan, verbale aggressie uit 15 items, koverte aggressie uit 26 items, selfgerigte aggressie uit 19 items en aggressieskuld uit 18 items.

As 'n leerling dus 'n totaal van 8 of meer punte behaal het vir fisieke aggressie in die Situasievraelys, dan kan aanvaar word dat hy fisiek aggressief is. Indien dit minder as 8 was, is hy fisiek nie-aggressief. Die leerling moes dus 8 of meer "Ja"-antwoorde op die Situasievraelys beantwoord het.

Om te bepaal of 'n leerling verbaal aggressief is, moes hy 5 of meer punte behaal het. Die puntetellings vir koverte aggressie was 9 of meer, dié vir selfgerigte aggressie 7 of meer en dié vir aggressieskuld 6 of meer.

6.3 Aggressie, IK en skoolprestasie

6.3.1 Fisieke aggressie

In hierdie paragraaf word die IK en akademiese prestasie van die aggressiewe persone teenoor die nie-aggressiewe persone gestel, soos die respondente op fisieke aggressiwiteit respondeer het.

Die BMDP3D wat t-toetse doen en in Oktober 1983 hersien is, is gebruik. Deurgaans word van 'n 5% peil van betekenis gebruik gemaak. Die program is van toepassing op al vyf verskillende aggressiwiteite. (Dixon, 1981.)

Om die vyf verskillende aggressiwiteite te bepaal, is van die Situasievraelys gebruik gemaak (vgl. par. 5.4.3.).

Tabel: 6.1 Fisieke aggressie : IK		
Groep	Aggressief	Nie-aggressief
Gemiddelde IK	103,53	103,65
Steekproefgrootte	38	79
t - waarde : -0,05		
p - waarde : 0,9605		

Tabel: 6.2 Fisieke aggressie : Akademiese prestasie		
Groep	Aggressief	Nie-aggressief
Gemiddelde %	51,75	55,53
Steekproefgrootte	43	94
t - waarde : -1,74		
p - waarde : 0,0836		

Met betrekking tot die IK het die steekproef uit 38 aggressiewe en 79 nie-aggressiewe proefpersone bestaan. Die gemiddelde IK van beide groepe was 103 (vgl. tabel 6.1).

Ten opsigte van die akademiese prestasie het die steekproef uit 43 aggressiewe en 94 nie-aggressiewe proefpersone bestaan. Die gemiddelde akademiese prestasie van die aggressiewe groep was 51,8 en dié van die nie-aggressiewe groep 55,5 (vgl. tabel 6.2).

Volgens die p-waardes van beide die IK en akademiese prestasie, blyk dit dat daar geen statisties betekenisvolle verskil tussen die aggressiewe en nie-aggressiewe proefpersone ten opsigte van IK en akademiese prestasie bestaan nie.

6.3.2 Selfgerigte aggressie

Vervolgens sal die resultate soos wat dit op selfgerigte aggressie van toepassing is, bespreek word.

Tabel: 6.3 : Selfgerigte aggressie : IK		
Groep	Aggressief	Nie-aggressief
Gemiddelde IK	103,07	105,24
Steekproefgrootte	88	29
t - waarde : -0,84		
p - waarde : 0,4042		

Tabel: 6.4 Selfgerigte aggressie : Akademiese prestasie		
Groep	Aggressief	Nie-aggressief
Gemiddelde %	53,90	55,45
Steekproefgrootte	98	39
t - waarde : -0,69		
p - waarde : 0,4933		

Ten opsigte van die IK, het die steekproefgrootte uit 88 en 29 aggressiewe en nie-aggressiewe proefpersone onderskeidelik bestaan. Die gemiddelde IK van die twee groepe was 103 en 105 respektiewelik (vgl. tabel 6.3).

Met betrekking tot die akademiese prestasie het die steekproef uit 98 aggressiewe en 39 nie-aggressiewe proefpersone bestaan. Die gemiddelde prestasie van die aggressiewe groep was 53% teenoor 55% van die nie-aggressiewe groep (vgl. tabel 6.4).

Volgens die p-waarde van beide die IK en die skoolprestasie blyk dit dus dat daar geen statisties betekenisvolle verskil tussen die aggressiewe en nie-aggressiewe leerlinge ten opsigte van IK en skoolprestasie bestaan nie.

6.3.3 Kovert aggressie

Die verskil tussen aggressiewe en nie-aggressiewe leerlinge ten opsigte van kovert aggressie word vervolgens bespreek.

Tabel: 6.5 Kovertte aggressie : IK		
Groep	Aggressief	Nie-aggressief
Gemiddelde IK	103,15	104,93
Steekproefgrootte	87	30
t - waarde : -0,69		
p - waarde : 0,4889		

Tabel: 6.6 Kovertte aggressie : Akademiese prestasie		
Groep	Aggressief	Nie-aggressief
Gemiddelde %	53,02	58,53
Steekproefgrootte	104	33
t - waarde : -2,36		
p - waarde : 0,0196		

Met betrekking tot die IK het die steekproefgrootte uit 87 aggressiewe en 30 nie-aggressiewe proefpersone bestaan. Die gemiddelde IK van die aggressiewe groep was 103 en dié van die nie-aggressiewe groep 104 (vgl. tabel 6.5).

Die aggressiewe groep se gemiddelde akademiese prestasie was 53% en die steekproefgrootte het uit 104 proefpersone bestaan. Die gemiddelde prestasie van die nie-aggressiewe groep was 58% en die steekproefgrootte het uit 33 proefpersone bestaan (vgl. tabel 6.6).

Ten opsigte van die IK blyk dit dat daar geen statisties betekenisvolle verskil tussen die aggressiewe en nie-aggressiewe persone bestaan nie. Met betrekking tot die akademiese prestasie blyk dit egter dat daar statisties wel 'n beduidende verskil tussen die aggressiewe en nie-aggressiewe persone bestaan.

6.3.4 Aggressieskuld

Aggressieskuld word vervolgens uiteengesit en die IK en akademiese prestasie tussen die aggressiewe en nie-aggressiewe proefpersone

word bespreek.

Tabel: 6.7 Aggressieskuld : IK		
Groep	Aggressief	Nie-aggressief
Gemiddelde IK	103,11	105,10
Steekproefgrootte	88	29
t - waarde : -0,77		
p - waarde : 0,4451		

Tabel: 6.8 Aggressieskuld : Akademiese prestasie		
Groep	Aggressief	Nie-aggressief
Gemiddelde %	54,07	55,20
Steekproefgrootte	104	33
t - waarde : -0,47		
p - waarde : 0,6376		

Die gemiddelde IK van die aggressiewe groep was 103 en dié van die nie-aggressiewe groep 105. Van die 117 proefpersone was 88 aggressief en 29 nie-aggressief (vgl. tabel 6.7).

Ten opsigte van die akademiese prestasie was die gemiddelde prestasie van die aggressiewe en nie-aggressiewe groepe, 54% en 55% onderskeidelik. Van die 137 proefpersone was 104 aggressief en 33 nie-aggressief (vgl. tabel 6.8).

Volgens die p-waardes van beide die IK en akademiese prestasie, blyk dit dat daar geen statisties betekenisvolle verskil tussen die aggressiewe en nie-aggressiewe groepe bestaan nie.

6.3.5 Verbale aggressie

Die resultate soos wat dit uit verbale aggressie verkry is, word vervolgens bespreek.

Tabel: 6.9 Verbale aggressie : IK		
Groep	Aggressief	Nie-aggressief
Gemiddelde IK	104,57	101,83
Steekproefgrootte	76	41
t - waarde : 1,17		
p - waarde : 0,2452		

Tabel: 6.10 Verbale aggressie : Akademiese prestasie		
Groep	Aggressief	Nie-aggressief
Gemiddelde %	54,97	53,22
Steekproefgrootte	88	49
t - waarde : 0,83		
p - waarde : 0,4078		

Die gemiddelde IK van die aggressiewe en nie-aggressiewe groepe was 104 en 101 onderskeidelik. Die steekproefgrootte het uit 76 aggressiewe en 41 nie-aggressiewe proefpersone bestaan (vgl. tabel 6.9).

Wat die akademiese prestasie aanbetref was die gemiddelde prestasie van die twee groepe 54% en 53% respektiewelik. Van die 137 proefpersone was 88 aggressief en 49 nie-aggressief (vgl. tabel 6.10).

Volgens die p-waardes van die IK en die akademiese prestasie is daar egter geen statisties beduidende verskil tussen die aggressiewe en nie-aggressiewe proefpersone nie.

6.4 Die gemiddeldes van die aggressiwiteitselemente, akademiese prestasie en IK

In die onderstaande tabel is daar vervolgens 'n uiteensetting om vas te stel of die vyf verskillende aggressiwiteite se gemiddeldes enigsins 'n korrelasie met die akademiese prestasie en IK toon.

Tabel: 6.11		
Aggressiwiteit	IK	Akademiese prestasie
Fisiek	-0,0907	-0,1688
Selfgerig	-0,0418	0,0175
Kovert	-0,0959	-0,0775
Aggressieskuld	-0,0597	0,0521
Verbaal	0,0699	0,0135

Uit bogenoemde gegewens kan daar geen statisties betekenisvolle korrelasie tussen die gemiddeldes van die velde van die vyf soorte aggressiwiteite met die IK en akademiese prestasie afgelei word nie.

6.5 Samevatting

Die voorafgaande gedeelte het oor die statistiese verwerkings van die ondersoek gehandel. Die vyf verskillende aggressiwiteite is met die IK en akademiese prestasie van die proefpersone vergelyk.

Ter opsomming word die verkreeë gegewens kortliks saamgevat en bespreek. Van die 137 proefpersone kon slegs die IK van 117 verkry word. Die 117 proefpersone het met betrekking tot die vyf soorte aggressiwiteite soos volg gerespondeer:

Tabel: 6.12 IK van aggressiewe en nie-aggressiewe leerlinge				
Aggressiwiteit	Aggressief	IK	Nie-aggressief	IK
Fisieke aggressie	38	103	79	103
Selfgerigte aggressie	88	103	29	105
Kovert aggressie	87	103	30	104
Aggressieskuld	88	103	29	105
Verbale aggressie	76	104	41	101

Volgens bogenoemde gegewens is dit interessant dat slegs 38 proefpersone fisiek aggressief was teenoor 79 nie-aggressiewes. Die rede waarom slegs 38 proefpersone fisiek aggressief gerespondeer het, kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die proefpersone in 'n gemeenskap leef waar fisieke geweld soos byvoorbeeld baklei,

klap, stoot, stamp en slaan nie 'n alledaagse verskynsel is nie en dat fisieke geweld deur die gemeenskap as afkeurenswaardig beskou word.

Voorts is dit insiggewend dat die oorblywende aggressiwiteitselement naamlik selfgerigte aggressie, aggressieskuld, koverte aggressie en verbale aggressie baie meer aggressiewe respondente as nie-aggressiewe respondente het.

Selfgerigte aggressie impliseer onder meer dat die persoon dié komponent van aggressiwiteit op homself van toepassing maak. Hy kritiseer en verag homself (vgl. par. 5.4.3b). Omdat die persoon daarvan bewus is dat fisieke geweld nie sosiaal aanvaarbaar is nie, rig hy hom tot hierdie tipe van aggressiwiteit.

Van die 117 proefpersone het 88 en 87 onderskeidelik op aggressieskuld en koverte aggressie gereageer. Aggressieskuld beteken dat 'n persoon skuldgevoelens ten opsigte van sy eie aggressiwiteit opbou en dan weier om enigsins ooglopend daarop te reageer (vgl. par. 5.4.3d). Die gevoelens wat opbou, hou hy vir homself. Ook koverte aggressie impliseer dat die persoon 'n aggressie openbaar wat nie deur fisieke aanvalle of geweld gekenmerk word nie. Koverte aggressie word onder meer gekenmerk deur nukkerigheid en ontevredenheid (vgl. par. 5.4.3.c).

Met betrekking tot verbale aggressie het 76 proefpersone positief op verbale aggressie gereageer. Verbale aggressie behels onder meer 'n gevloek of 'n geskel (vgl. par. 5.4.3e). 'n Moontlike rede waarom verbale aggressie nie selfgerigte aggressie, koverte aggressie en aggressieskuld in getalle oortref nie, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat 'n gevloekery of aanmerkings nie in 'n skool as 'n aanvaarbare norm beskou word nie. Dit is ook interessant dat verbale aggressie bo fisieke aggressiwiteit "verkies" word. 'n Moontlike afleiding wat hieruit gemaak kan word is die feit dat 'n persoon eerder 'n ander persoon met woorde sal roskaam voordat hy van fisieke geweld gebruik sal maak.

Wat die IK's van die proefpersone aanbetref, is die verhouding min of meer dieselfde. Ten opsigte van fisieke aggressiwiteit was beide die groepe se IK 103 en by selfgerigte aggressie was die

aggressiewe groep se IK 103, teenoor die nie-aggressiewe groep se 105. So is dit ook die geval met betrekking tot aggressieskuld. Die IK van die kovert aggressiewe groep was 103 teenoor die 104 van die nie-aggressiewe groep. Die enigste IK van die aggressiewe proefpersone wat hoër was as dié van die nie-aggressiewe proefpersone, was die respondente wat verbaal aggressief was (vgl. tabel 6.9).

Dit wil dus voorkom asof die IK van aggressiewe leerlinge geen betekenisvolle verskil met die IK van nie-aggressiewe leerlinge toon nie. Die IK van die proefpersone het dus geen rol in die aggressie gespeel nie (vgl. tabel 6.12).

Vervolgens word die akademiese prestasies van die proefpersone bespreek. Die steekproefgrootte het uit 137 proefpersone bestaan. Die proefpersone het 'n IK sowel as 'n akademiese prestasie gehad.

Tabel: 6.13 Akademiese prestasie van aggressiewe en nie-aggressiewe leerlinge				
Aggressiwiteit	Steekproefgrootte en gemiddelde prestasie			
	Aggressief	Gem.%	Nie-aggressief	Gem.%
Fisieke aggressie	43	51,8	94	55,5
Selfgerigte aggressie	98	53,9	39	55,5
Kovert aggressie	104	53	33	58,5
Aggressieskuld	104	54,1	33	55,2
Verbale aggressie	88	54,9	49	53,2

Wat die akademiese prestasie van die proefpersone aanbetref, wil dit voorkom asof ook hier geen betekenisvolle korrelasie tussen die verskillende aggressiwiteite en akademiese prestasie bestaan nie. Die nie-aggressiewe proefpersone ten opsigte van fisieke, selfgerigte, kovert aggressie en aggressieskuld se akademiese prestasies was almal hoër as dié van die aggressiewe leerlinge (vgl. tabelle 6.2, 6.4, 6.6, en 6.8). Die prestasies verskil egter nie in so 'n mate dat enige betekenisvolle afleiding uit hierdie gegewens gemaak kan word nie.

As die IK en akademiese prestasie van die proefpersone in aanmerking geneem en met die verskillende aggressiwiteitselemente in verband gebring word (vgl. tabelle 6.12 en 6.13), blyk dit dat aggressie

soos wat dit in hierdie studie op die proefpersone van toepassing was, nie 'n negatiewe uitwerking op hulle akademiese prestasie gehad het nie. In al die gevalle behalwe fisieke aggressiwiteit, was die aggressiewe proefpersone meer as die nie-aggressiewe proefpersone. Dit is egter duidelik dat die aggressiewe proefpersone met betrekking tot IK en akademiese prestasie nie swakker daaraan toe is as die nie-aggressiewe proefpersone nie.

In die slothoofstuk word 'n samevattende oorsig van die navorsing-studie weergegee, asook bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings.

HOOFSTUK 7

Samevatting, bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings

Samevatting

7.1 Inleiding

In die slothoofstuk van hierdie verhandeling sal daar vervolgens 'n samevatting van die ses voorafgaande hoofstukke verstrekkend word. Die probleem, doel en metode van ondersoek sal kortliks saamgevat word, waarna die resultate van die studie oorsigtelik bespreek sal word.

7.2 Die probleem

Die probleem van die ondersoek is tweërlei van aard. Kom aggressie by hoërskoolleerlinge voor? Indien aggressie wel voorkom, kan dit enigsins die oorsaak van leerprobleme wees en as sodanig die akademiese prestasie van die kind beïnvloed?

7.3 Doelstellinge

In hierdie studie het die behoefte ontstaan om die invloed of uitwerking van aggressie op die kind deur objektiewe toetsing na te vors. 'n Verdere doel is om vas te stel in watter mate aggressie 'n verband met skoolprestasie toon.

7.4 Metode van ondersoek

7.4.1 Literatuurstudie

Suid-Afrikaanse en internasionale literatuur is gebruik om feitemateriaal in verband met aggressie, leerprobleme, onderprestasie, lees- en wiskunde probleme te versamel en te verwerk.

7.4.1.1 Aggressie

In hoofstuk 2 is aggressie volledig bespreek. Aandag is onder meer aan die begrip, ontstaan en vorme van aggressie geskenk.

- Aggressie laat die klem op die negatiewe in die menslike bestaan val. Die optrede van die aggressiewe persoon word onder meer gekenmerk deur afbrekende en aftakelende handeling wat vir die samelewing onaanvaarbaar is. Daar is egter ook bewyse dat aggressie positief kan wees (vgl. par. 2.2.2).

- Aggressie kan verskillende oorsake hê. Die oorsake sluit onder meer die volgende in: genetiese afwykings (vgl. par. 2.3.2.), breindisfunksies (vgl. par. 2.3.3), hondsdelheid (vgl. par. 2.3.4), omgewingsinvloede (vgl. par. 2.3.5), frustrasie (vgl. par. 2.3.6), beloning (vgl. par. 2.3.7), waarneming en nabootsing (vgl. par. 2.3.8).
- Die verskillende vorme van aggressie sluit die volgende in: verbale aggressie (vgl. par. 2.4.2), direkte en indirekte aggressie (vgl. par. 2.4.3), verplaasde aggressie (vgl. par. 2.4.4), aktiewe en passiewe aggressie (vgl. par. 2.4.5), beskadiging van eiendom (vgl. par. 2.4.6) en aggressie in die klaskamer (vgl. par. 2.4.7).

7.4.1.2 Leerprobleme en onderprestasie

Leerprobleme kan by alle kinders voorkom: gestremdes sowel as intelligentes. Die kind met leerprobleme is die kind wat nie staat is om aan die eise van die leerplan of gedeeltes daarvan te voldoen nie. 'n Leerling wat leerprobleme ondervind is die leerling met 'n gemiddelde of bogemiddelde intelligensie, maar wat nie na wense presteer het nie en geleidelik 'n agterstand op akademiese gebied begin opbou. Die rede waarom 'n kind leerprobleme kan ondervind, word onder meer aan faktore toegeskryf wat buite (vgl. par. 3.2.2.2) sowel as binne (vgl. par. 3.2.2.3) die kind geleë is.

Onderprestasie vind noue aansluiting by leerprobleme. Die onderpresteerder is die leerling met 'n gemiddelde tot bogemiddelde verstandelike vermoë (vgl. par. 3.3.1). Ten spyte van sy intellektuele vermoë is die leerling egter nie in staat om volgens sy intellektuele peil te presteer nie. Weens verskeie faktore (vgl. par. 3.3.3) openbaar die kind 'n onvermoë om die akademiese peil te handhaaf soos wat daar van hom verwag word.

Tussen die begrippe onderprestasie en leerprobleme kan die volgende ooreenkomste getref word: beide begrippe onderstreep die gedagte dat die leerling op akademiese gebied nie na wense presteer nie. Die kind ondervind met ander woorde probleme om die eise wat die leerplan bied, te bowe te kom.

Geen aandag is aan die verskille tussen leerprobleme en onderprestasie geskenk nie, aangesien daar 'n baie fyn verskil tussen die twee begrippe

lê. 'n Bespreking van verskille lê ook nie in die doel van die studie opgesluit nie.

7.4.1.3 Etiologie van lees- en wiskunde probleme

Die etiologie van bogenoemde twee probleme kan hoofsaaklik in twee groepe verdeel word, te wete fisiologiese (vgl. par. 4.2.2 en 4.3.2.1) en opvoedkundige oorsake (vgl. par. 4.2.3 en 4.3.2.2).

Met betrekking tot die fisiologiese oorsake is dit baie belangrik dat die kind fisiek gesond moet wees. 'n Swak gesondheidstoestand gee aanleiding tot 'n agteruitgang en insinking op akademiese gebied.

Ten opsigte van opvoedkundige oorsake speel die onderwyser en die metodiek wat die kind ontvang, 'n belangrike rol in die kind se akademiese ontwikkeling. Die kind is afhanklik van die onderwyser se hulp, leiding en ervaring. 'n Negatiewe opvoedkundige benadering deur die onderwyser kan die oorsaak wees dat die kind 'n agterstand op akademiese gebied ontwikkel.

7.4.1.4 Simptomatologie van lees- en wiskunde probleme

Die simptomatologie van genoemde twee probleme is uiteenlopend van aard omdat twee verskillende vakgebiede bespreek is (vgl. par. 4.2.5 en 4.3.3).

7.4.2 Empiriese ondersoek

7.4.2.1 Onderzoeksgroep

Altesaam 649 leerlinge is by hierdie ondersoek betrek, waarvan 137 leerlinge proefpersone was. Al die leerlinge wat betrek is, is Afrikaanssprekend (vgl. par. 5.2.3) en in standerd agt (vgl. par. 5.2.4). Vier sekondêre skole is by die ondersoek betrek. Engels-sprekendes is by hierdie ondersoek uitgesluit omrede die meetinstrumente net in Afrikaans verkry kon word. 'n Vertaling van die meetinstrumente kan maklik die betekenis en inhoud van die instrumente verander.

7.4.2.2 Meetinstrumente

In hierdie studie is daar van twee soorte meetinstrumente gebruik gemaak, naamlik die Situasievraelys (vgl. par. 5.4.3.) en Nuwe Suid-

Afrikaanse Groeptoets (vgl. par. 5.4.4).

Benewens genoemde meetinstrumente is die akademiese prestasie van die 137 proefpersone ook in aanmerking geneem. Die IK van die leerlinge is ook by die ondersoek gebruik. Van die 137 proefpersone kon slegs die IK van 117 leerlinge verkry word. Die res het nie die IK-toets afgelê nie.

7.4.2.3 Resultate

Die resultate wat in hierdie ondersoek verkry is, is deur die rekenaar-diens van die PU vir CHO verwerk en die BMDP3D-program wat t-toetse doen, is gebruik.

Bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings

In die volgende paragrafe sal bevindings en gevolgtrekkings op grond van die verkreeë en verwerkte resultate weergegee word. Indien nodig sal enkele aanbevelings gedoen word.

7.5 Fisieke aggressie (vgl. tabelle 6.1 en 6.2)

Bevinding

Baie min proefpersone was fisiek aggressief.

Gevolgtrekking

Fisieke aggressiwiteit is by hierdie ondersoek geen wesenlike probleem nie en hou geen verband met leerlinge se akademiese vermoëns nie.

7.6 Selfgerigte aggressie (vgl. tabelle 6.3 en 6.4)

Bevinding

Baie proefpersone het positief ten opsigte van selfgerigte aggressie reageer.

Gevolgtrekking

Ofskoon selfgerigte aggressie nie 'n beduidende invloed op die IK en akademiese prestasie van die kind uitoefen nie, blyk dit dat talle proefpersone selfgerigte aggressie openbaar. Selfgerigte aggressie impliseer dat die kind 'n minderwaardigheidsgevoel kan ontwikkel.

Aanbeveling

Sou 'n ouer of onderwyser daarvan bewus wees dat 'n kind selfgerigte aggressie vertoon, is kommunikasie met die kind essensieel. Die kind moet daarop gewys word dat hy 'n betekenisvolle plek in die samelewing kan vul en dat sy lewe nie uit selfbejammering, veragting en selfkritiek hoef te bestaan nie. Hy moet besef dat ander persone se houding teenoor hom nie net uit veragting, kritiek of bejammering bestaan nie, maar dat hy as 'n persoon met positiewe eienskappe beskou word.

7.7 Kovert aggressie (vgl. tabelle 6.5 en 6.6)

Bevinding

'n Hele aantal proefpersone het positief op kovert aggressie reageer.

Gevolgtrekking

Die kovert aggressiewe kind is die kind wat negatief teenoor ander persone en die wêreld ingestel is. So 'n kind is gewoonlik nukkerig, agterdogtig en ontevrede.

Statisties bestaan daar wel 'n beduidende verskil tussen die aggressiewe en nie-aggressiewe proefpersone, met betrekking tot die akademiese prestasie. Wat die IK aanbetref, is daar egter geen beduidende verskil nie.

Aanbeveling

Dit is belangrik dat die ouer, sowel as die onderwyser, met die kovert aggressiewe kind sal kommunikeer. Dit moet onder die aandag van die kind gebring word, dat kwade gevoelens of haat teenoor die wêreld en ander persone, homself en niemand anders benadeel nie. Hy trek geen positiewe voordeel uit sy houding nie. In so 'n geval waar die kind mense vyandiggesind is, moet hy geleer word om mense te vertrou. Sy wantroue in mense moet verander word na 'n belangstelling in ander persone deur met hulle te kommunikeer en met hulle om te gaan. Om deel van ander mense te word, sal daartoe bydra dat die kind se wantroue stelselmatig verdwyn. So sal hy ook vertrou in homself en in sy werk verkry.

7.8 Aggressieskuld (vgl. tabelle 6.7 en 6.8)

Bevinding

Aggressieskuld is eweneens deur talle proefpersone openbaar.

Gevolgtrekking

Alhoewel aggressieskuld nie 'n betekenisvolle verband met die IK en akademiese prestasie van die proefpersone toon nie, is dit duidelik dat talle proefpersone angs en skuldgevoelens oor eie aggressiwiteit het.

Aanbeveling

Om voortdurend skuldig te voel oor een of ander daad of optrede, beteken dat die kind geleidelik skuldgevoelens opbou wat hom in sy geestelike ontwikkeling kan strem.

Wanneer 'n kind skuldig voel oor sy optrede, behoort hy geleer te word dat skuldgevoelens uit die weg geruim kan word onder meer deur vergifnis. Die kind moet ook gehelp word om sy haat- en wraakgedagtes te ontleed. Hy moet homself die vraag afvra of sy haatgevoelens hom of sy teenstanders enigsins bevoordeel. Mettertyd sal hy besef dat haat en wrok homself benadeel. Sy ganse lewenshouding word deur sy optrede benadeel. Deur hom toe te spits op sy eie belange en belangstelling, behoort hy geleidelik van aggressieskuld ontslae te raak.

7.9 Verbale aggressie (vgl. tabelle 6.9 en 6.10)

Bevinding

Volgens die resultate blyk dit dat talle proefpersone positief op verbale aggressie reageer het.

Gevolgtrekking

Ofskoon daar geen statisties beduidende verskille tussen die IK en akademiese prestasie ten opsigte van verbale aggressie bestaan nie, is dit tog duidelik dat verbale aggressie by leerlinge voorkom. Dreigemente, vloeke, die toevoeging van skelname en verkleinerende aan- en opmerkings is dus geen onbekende verskynsel by leerlinge nie.

Aanbeveling

'n Kind kan nie verbied word om sy gevoelens verbaal weer te gee nie, maar die wyse waarop hy mondeling te kenne gee oor hoe hy voel en

dink is belangrik. Hy kan nie altyd sê wat hy wil en waar hy wil nie. Die kind moet weet dat ander mense ook gevoelens het wat deur verbale aggressie gekrenk kan word.

Indien verbale aggressie vertoon word kan 'n vertroulike gesprek met die kind gevoer word om hom te oortuig dat mondelinge uitlatings van goeie smaak moet getuig : "Wat julle sê, moet altyd vriendelik wees en van goeie smaak getuig; en julle moet weet hoe julle elkeen behoort te antwoord" (Kolossense 4:6).

7.10 Slot

Die hoofstuk het 'n kernagtige samevatting van die navorsingstudie bevat. Aandag is onder meer aan die probleem, doelstellinge, metode van ondersoek, aggressie, leerprobleme, onderprestasie, twee spesifieke leerprobleme en die bespreking van die resultate geskenk.

SUMMARY

In this investigation the emphasis has been placed on aggression and its effect on the academic performance of the child.

A questionnaire was sent to 649 Afrikaans-speaking standard 8 pupils. The questions of the questionnaire were compiled in such a way so as to determine whether the child is aggressive or not. Only 137 pupils of the 649 were chosen for the experimental group by means of a proportional test sample.

Besides the questionnaire that were completed by the pupils, the I.Q. and academic achievement of each participant were taken into consideration. This information was obtained from the schools concerned.

Information on aggression was obtained from a wide range of references. Particular attention was given to the concept, origin and forms of aggression. From the literary studies it appears that, although aggression can be positive, it is principally negative and reprehensible.

Attention was also given to under-achievement in general and in specific to problems in mathematics and reading. The latter two problems are the most general learning problems among pupils. The etiology and symptomatology of the mentioned problems are discussed in detail in chapter 4.

In chapter 5 the method and programme of research are discussed in detail. In particular the experimental group, the questionnaire, intelligence test and academic achievement have been stressed.

The treatment of the information is discussed in chapter 7. The five differing forms of aggression are brought into relation with the I.Q. and academic achievement of the participants in the experimental group and certain deductions were made.

Although there are no statistical differences worthy of mentioning between the aggressive and non-aggressive participants in the experimental group with regard to academic achievement, it does appear that the average percentage of the non-aggressive pupils is higher than that of the aggressive pupils. With regard to verbal

aggression, it was found that the average percentage of the non-aggressive pupils is 1% lower than that of the aggressive pupils. The I.Q. of the non-aggressive pupils is also lower than that of the aggressive pupils. (compare par. 6.3.5.)

Only with covert aggression was there found to be a significant difference between the aggressive and non-aggressive pupils with regard to academic achievement. On the academic level the non-aggressive pupils performed better than the aggressive pupils. (compare par. 6.3.3).

Although the results of the non-aggressive experimental group participants were slightly higher than that of the aggressive participants, it was found that there was no significant statistical differences between the two groups.

The conclusion can thus not simply be made that aggression has a fundamental influence on the academic ability and that aggression is not the final and dominant factor which causes a child to underachieve or experience learning problems.

In the final chapter of this investigation several principles are proposed and conclusions and recommendations are made.

A rèsumé of the preceding 6 chapters is also given.

BIBLIOGRAFIE

- * ALLPORT, G.W. 1954. The nature of prejudice. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co.
- * ANDERSON, L.S. 1978. The aggressive child. Children Today. 7(1) : 11 - 14 Jan-Feb.
- * ARY, D., JACOBS, L.C. & RAZAVIEH, A. 1972. Introduction to research in education. New York : Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- * BANDURA, A. 1973. Aggression. A social learning analysis. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- ✓ * BANDURA, A. & WALTERS, R.H. 1965. Social learning and personality development. Toronto: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- ✓ * BARNARD, J.S., red. 1975. Remediërende onderwys in die praktyk. 2de druk. Johannesburg: Perskor-Uitgewery.
- * BARNARD, J.S., red. 1972. Sielkunde vir onderwysstudente. 4de druk. Kaapstad: Haum.
- * BLIGNAUT, C.M. & GREY, A.M. 1963. Inleiding tot leesonderrig. Johannesburg: Afrikaanse Pers-Boekhandel.
- * BONHAM, M. 1968. The laughter and tears of children. New York: The MacMillan Co.
- * BORG, W.R. & GALL, M.D. 1979. Educational research. An introduction. 3de druk. New York: Longman.
- * BROWN, F.G. 1976. Principles of educational and psychological testing. 2de druk. New York: Holt Rinehart & Winston.
- * BUSS, A.H. 1973. Psychology. Man in perspective. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- * BUSS, A.H. 1961. The psychology of aggression. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- ✓ * CARMICAL, L. 1964. Characteristics of achievers and under-achievers of a large senior high school. Personnel and Guidance Journal. 43(4): 390 - 395, Dec.
- * CARP, E.A.D.E. 1967. Agressie en aggressiviteit. Utrecht: Uitgeverij het spectrum.

- * CLARK, B. 1979. Growing up gifted. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.
- * CONGER, J.J. 1977. Adolescence and youth: Psychological development in a changing world. New York: Harper & Row, Publishers.
- * CRAIG, G.J. 1979. Child development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- * CUTTS, N.E. & MOSELEY, N. 1965. Teaching the bright and gifted. 9de druk. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- * DECHANT, E.V. & SMITH, H.P. 1977. Psychology in teaching reading. London: Prentice-Hall International, Inc.
- * DE GRAEVE, C. 1961. Bijdrage tot het probleem der leesrijpheid. Amsterdam: J.M. Meulenhoff.
- * DE WET, J.J. 1966. 'n Analise van sekere foute van standerd agt-leerlinge in Algebra. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.)-PU vir CHO.)
- * DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde. Durban: Butterworth.
- * DE WIT, J. 1974. Determinants and origins of aggressive behaviour. Palls: The Hague.
- * DIXON, W.J. 1981. BMDP Statistical Software 1981. Berkeley: University of California Press.
- * DUMINY, P.A. 1977. Didaktiek en metodiek. 3de uitg. Kaapstad: Longman.
- * DUMONT, J.J. 1973. Leerstoornissen. 3de druk. Rotterdam: Lemniscaat.
- * DURRELL, D.D. 1956. Improving reading instruction. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- * DU TOIT, P.J.S. 1975. Die onvoltooide bereiking van die konkreet-operasionele denkvlak as oorsaak van leerprobleme in Wiskunde vir die primêre skool. Potchefstroom. (Verhandeling (M.Ed.) - PU vir CHO.)
- * DU TOIT, S.I. 1969. Aggressiwiteit. Pretoria: J.L. van Schaik Bpk.

- * EBEL, R.L. 1979. Essentials of educational measurement. 3de druk. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- * EISSLER, R.S. 1972. The psychoanalytic study of the child. New York: Quadrangle Books.
- * ELKIND, D. & WEINER, I. 1978. Development of the child. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- * ERWEE, G. 1980. Riglyne vir hulpprogramme ten aansien van lees- en spelprobleme by kinders met spesifieke leergeremdheid. Roosevelt Park: Gerrie van Heerden Drukmakelaars.
- * EVANS, E.D. & McCANDLESS, B.R. 1978. Children and youth psychosocial development. 2de druk. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- * FREEDMAN, J.L., CARLSMITH, J.M. & SEARS, D.O. 1974. Social Psychology. 2de uitgawe. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- * FRIERSON, E.C. & BARBE, W.B. 1967. Educating children with learning disabilities. New York: Appleton-Century-Crafts Meredith Corp.
- * FROSTIG, M. & MASLOW, P. 1973, Learning problems in the classroom. New York: Grune & Stratton.
- * GAGNÉ, R.M. 1970. The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- * GEEN, R.G. 1976. Personality the skein of behaviour. Saint Louis: The C.V. Mosby Co.
- * GIBSON, J.T. 1976. Psychology for the classroom. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- * GLENNON, V.J. 1958. What does research say about arithmetic? Washington: Association for supervision and curriculum development.
- * GOUWS, L.A. 1975. Aggressie vandag.(Referaat gelewer vanaf 23 tot 25 September 1975 tydens die veertiende kongres van die Sielkundige instituut van die Republiek van Suid-Afrika te Johannesburg.)
- * GOUWS, L.A., LOUW, D.A., MEYER, W.F. & PLUG, C. 1973. Psigologiewoordeboek. Johannesburg: McGraw-Hill.
- * GOWAN, J.C. 1965. The guidance of exceptional children. New York: David McKay Co., Inc.

- * GROSSNICKLE, F.E. & BRUECKNER, J.L. 1963. Discovering meanings in elementary school mathematics. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- * GROVÉ, M.C. & HAUPTFLEISCH, H.M.A.M. 1979. Remediërende onderwys in die primêre skool. Pretoria: Haum.
- * HALLAHAN, D.P. & CRUICKSHANK, W.M. 1973. Psychoeducational foundations of learning disabilities. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- * HAMMILL, D.D. & BARTEL, N.R. 1978. Teaching children with learning and behaviour problems. 2de druk. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- * Handleiding vir die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets. Februarie 1965. Departement van Onderwys, Kuns & Wetenskap. Nasionale Buro vir Opvoedkundige & Maatskaplike Navorsing.
- * HARING, N.G. 1977. Teaching the learning disabled child. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- * HARRIS, A.J. & SIPAY, E.R. 1977. How to increase reading ability. New York: Dawid McKay Co., Inc.
- * HERBERT, M. 1978. Conduct disorders of childhood and adolescence. Chicester: John Wiley & Sons.
- * JOHNSON, S.W. 1979. Arithmetic and learning disabilities. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- * JOHNSON, D.J. & MYKLEBUST, H.R. 1967. Learning disabilities. New York: Grune & Stratton.
- * JOHNSON, D.J. & MYKLEBUST, H.R. 1964. Learning disabilities. Educational principles and practices. New York: Grune & Stratton.
- * KAUFFMAN, J.M. & HALLAHAN, D.P. 1976. Teaching children with learning disabilities. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- * KEPHART, N.C. 1971. The slow learner in the classroom. 2de druk. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.
- * KERLINGER, F.N. 1975. Foundations of behavioural research. 2de druk. London: Holt, Rinehart & Winston.
- * KRITZINGER, M.S.B., LABUSCHAGNE, F.J. & PIENAAR, P. DE V. 1969. Verklarende Afrikaanse Woordeboek. 5de uitg. Pretoria: J.L. van Schaik Bpk.

- * LANDMAN, W.A. 1980. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Durban: Butterworth.
- * LAUBSCHER, D.B. 1976. Onderprestasie gedurende die sekondêre skoolfase. Pretoria.
- * LEFKOWITZ, M.M. , ERON, L.D., WALDER, L.O. & HUESMAN, L.R. 1977. Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression. New York: Pergamon Press Inc.
- * LOVELL, K. & LAWSON, K.S. 1970. Understanding research in education. London: University of London Press Ltd.
- * LOWENBERG, E.L. 1979. An investigation into a possible relationship between specific learning disabilities and temporo-parietal brain disfunction in the school-going child. Humanitas. 5(1) : 23 - 31
- * MADGE, E.M. 1983. 'n Differensiële en strukturele ontleding van aggressiwiteit by hoërskoolleerlinge. Pretoria. (Proefskrif (D.Litt. et Phil.) - Unisa.)
- * MAPLE, T. & MATHESON, D.W. 1973. Aggression, hostility and violence. New York: Holt, Rinehart en Winston, Inc.
- * MARTINEZ, E.J. 1979. Aggression and criminality of adolescence. New York: Exposition Press Hicksville.
- * MERCER, C.D. 1979. Children and adolescents with learning disabilities. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.
- * MEREDITH, C.D. SMITH, L.S. & SMITH, M.S. 1979. Hondsdoelheid. Saamgestel deur die Departement van Gesondheid, Welsyn en Pensioene en die Departement van Landbou en Visserye.
- * MEYER, C.J. 197? Inleiding tot die remediërende onderwys. Potchefstroom. Pro Rege.
- * MEYER, C.J. 1979. Remediërende onderwys as spesialiseringsrigting vir onderwysstudente. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO.)
- * MEYER, W.F. 1973. Enkele beskouings oor aggressie. Pretoria: Unisa.
- * MIES-SUERMAN, I. 1975. Untersuchungen zum Leistungsversagen bei Gymnasiasten. Bonn: Rheinische Friedrich - Wilhelms - Universität.
- * MONTAGU, A. 1973. Man and aggression. 2de druk. New York: Oxford University Press.

- * MONTAGU, A. 1976. The nature of human aggression. New York: Oxford University Press.
- * MOSELEY, D. 1976. Helping with learning difficulties. Portsmouth: Eyre and Spottiswide Ltd at Grosvenor Press.
- * MOYER, K.E. 1976. The psychobiology of aggression. New York: Harper & Row, Publishers.
- * MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. & KAGAN, J. 1974. Child development and personality. 4de druk. New York: Harper & Row, Publishers.
- * NISBET, J.D. & ENTWISTLE, N.J. 1970. Educational research methods. London: University of London Press Ltd.
- * OSMAN, B.B. 1979. Learning disabilities. New York: Random House.
- * PISTORIUS, P. 1982. Kind in krisis. Kaapstad: Human en Rousseau.
- * PRETORIUS, D.J. 1971. Leesbaarheid en leesbegrip, met spesiale verwysing na sluitingsprosedure. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.) - Unisa.)
- * PRETORIUS, D.J. 1981. Leesprobleme: Aspekte in verband met diagnose en remediëring. Die Unie. 77 (9): 215 - 219, Mrt.
- * PRETORIUS, J.W.M. 1972. Die ondersoek en behandeling van kinders met rekenprobleme. Nou-Blad. 3 (1) : 33 - 42, Mrt.
- * RAPH, J.R., GOLDBERG, M.L. & PASSOW, H. 1966. Bright Under-achievers. New York. Teachers College Press.
- * RATHS, L.E. 1972. Meeting the needs of children. Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- * ROBERTS, H.E. 1962. Factors affecting the academic underachievement of bright high school students. The Journal of Educational Research. 56(4) : 175 - 183, Dec.
- * ROUCEK, J. 1964. The difficult child. London : Peter Owen.
- * ROUX, N.E. 1977. 'n Ondersoek na oor- en onderprestering by hoërskoolleerlinge met spesiale verwysing na motiverings- en persoonlikheidsaspekte. Potchefstroom. (Verhandeling (M.A.) - PU vir CHO.)

- * ROWAN, R.D. 1977, Helping children with learning disabilities. Nashville: Parthenon.
- * RUTTER, M. & YULE, W. 1975. The Concept of specific reading retardation. Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines. 16(1) : 181-197, Jan.
- * SANDERS, M. 1979. Clinical assessment of learning problems: Model, process & remedial planning. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- * SCHONELL, F.J. & SCHONELL, F.E. 1962. Diagnosis and remedial teaching in arithmetic. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- * SILVERMAN, R.E. 1974. Psychology. 2de druk. Englewood Cliffs. Prentice-Hall, Inc.
- * SMITH, R.M. & NEISWORTH, J.T. 1975. The exceptional child. New York: McGraw-Hill Book Co.
- * SONNEKUS, M.C.H., red. 1975. Die leermoeilike kind. 2de druk. Stellenbosch: Universiteits-uitgewers & -Boekhandelaars (Edms.) Bpk.
- * STEENKAMP, C.J. 1980. Diagnose en remediëring van probleme in basiese Algebra. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Phil.) - PU vir CHO.)
- * TARNOPOL, L. 1969. Learning disabilities. Springfield: Charles C. Thomas.
- * TARNOPOL, L. 1974. Learning disabilities. Introduction to educational and medical management. 4de druk. Springfield: Charles C. Thomas.
- * THERON, A.F. 1971. Leesgeremdheid as opgawe in die aanvangsklas van die laerskool: 'n psigopedagogiese evaluering. Pretoria. (Proefskrif D. Phil.) - Universiteit van Pretoria.)
- * TUCKMANN, B.W. 1978. Conducting Educational research. 2de druk. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- * VAN ELFEN, J. 1978. Wat seuns wil weet. Kaapstad: Tafelberg.
- * VAN GELDER, L. 1959. Grondslagen van de rekendidactiek. Groningen: J.B. Wolters.

- * VAN GELDER, L. 1964. Ontsporing en Correctie. Groningen: J.B. Wolters.
- * VAN GOOR-LAMBO, G. 1975. Wat wordt er van dat kind? Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- * VAN NIEKERK, P.A. 1978. Die onderwyser en die kind met probleme. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms.) Bpk.
- * VAN WYK, D. 1983. Die verhouding tussen ouer en kind. Kaapstad: Human & Rousseau.
- * VEDDER, R. 1960. Kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden. 2de druk. Groningen: J.B. Wolters.
- * VEDDER, R. 1974. Observatie van kinderen. Groningen: Wolters - Noordhoff.
- * WALLACE, G. & McLOUGHLIN, J.A. 1975. Learning disabilities. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- * WALLACE, G. & McLOUGHLIN, J.A. 1979. Learning disabilities: concepts and characteristics. 2de druk. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.
- * WEISS, H.G. & WEISS, M.S. 1976. Home is a learning place. Boston: Little, Brown and Co.
- * YARROW, L.J. 1948. The effect of antecedent frustration on projective play. Psychological Monographs. 62 (6): 1-42, Jun.