

**KOMMUNIKASIEVREES  
IN KLEURLING SEKONDÊRE SKOLE**

deur

**ELIZABETH HAASBROEK**

H.O.D.(Sek.), B.A., B.Ed.

Skripsie voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereiste  
vir die graad

**MAGISTER EDUCATIONIS**

Fakulteit Opvoedkunde

Departement Didaktiese Opvoedkunde

**POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT**

**VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS**

Studieleier: Prof. N.J. Vreken

Potchefstroom: Mei 1999

**Opedra aan my ouers wat aan ons 'n Christelike opvoeding gegee het,  
'n onuitputbare bron van liefde vir hul kinders openbaar  
en aan ons die nodige leiding gegee het om ons talente ten volle te benut.**

**Ook opgedra aan Rudolph, Hannatjie, Johan en Gizelle**

## BEDANKINGS

By die voltooiing van hierdie skripsie wil ek graag my opregte dank en waardering betuig teenoor:

- \* My Skepper vir insig, goeie gesondheid en geleenthede aan my geskenk. Aan Hom al die eer.
- \* My studieleier, prof. N.J. Vreken, vir sy bekwame leiding en insig. Baie dankie vir u geduld, ondersteuning en vriendelikheid. Dit word opreg waardeer.
- \* Familie en vriende, veral die Serfontein-, Mathews- en Erasmus-gesinne van Ellisras, vir onderskraging, liefde en aanmoediging.
- \* Mev. C. van der Westhuizen vir noukeurige en netjiese tikwerk, gereelde opoffering onder moeilike omstandighede en liefde. Die Van der Westhuizen-huisgesin vir gereelde huisvesting gebied.
- \* Mevv. Van Schalkwyk en Campbell vir die taalkundige versorging van die skripsie. Mev Wessels vir die vertaling van die vraelys in Engels.
- \* Mnr. J.B.J. Haasbroek vir die vertaling van die opsomming in Engels en mev. E.A.J. Haasbroek vir die reëlings in verband met die uitdeel van die vraelyste.
- \* Mev. R. Vreken vir grafiese dienste gelewer.
- \* Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO vir die verwerking van die resultate.
- \* Die hoofde en personeel van Brentpark Sekondêre Skool in Kroonstad en Promosa Sekondêre Skool in Potchefstroom vir hul bereidwilligheid om behulpsaam te wees met die studie.

## OPSOMMING

Kommunikasievrees word deurentyd in hierdie studie aangetoon as 'n struikelblok in die kommunikasieproses in 'n klaskamer en daarom ook van die onderrig-leerproses. Die leerlinge wat 'n mate van kommunikasievrees ervaar, sal dit moeilik vind om aan die kommunikasiehandeling deel te neem en hul akademiese vordering en prestasie word negatief daardeur beïnvloed.

'n Aangepaste vraelys van Vreken en Vreken (PRCA-skaal) is as meetinstrument gebruik om die leerlinge se kommunikasievrees in Afrikaans- en Engelsmedium te toets. Die Statistiese Konsultasiediens van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys het die data ontleed.

Resultate wat verkry is uit hierdie studie toon aan dat die totale populasie se kommunikasievrees in Afrikaans hoër is as in Engels. Die resultate wat verder verkry is, bevind dat die kommunikasievrees vir beide tale hoër is by die skool in die Noordwes-Provinsie as by die skool in die Vrystaat. Verdere bevindinge toon aan dat die st.6-leerlinge 'n mindere mate van kommunikasievrees ervaar as die st.7 en 8 leerlinge. Die st.9-leerlinge se kommunikasievrees is die hoogste. Daar is ook bevind dat die seuns se kommunikasievrees in Afrikaans- en Engelsmedium hoër is as by die dogters in st.6-9.

Die gemiddelde kommunikasievrees in die twee sekondêre skole in Afrikaansmedium is 60,15% en in Engelsmedium is dit 58,27% en dit beteken dat daar 'n taamlike groot mate van kommunikasievrees in die skole bestaan.

Hierdie studie het sekere faktore wat 'n rol speel in die ontstaan van kommunikasievrees onderstreep, waarvan die belangrikste faktore genoem word. Ontoereikende kommunikasievaardighede by onderwysers sowel as leerlinge is die belangrikste faktor wat kommunikasie in die klaskamer kan beïnvloed. Die bekendstelling van 'n suksesvolle kommunikasiemodel aan die leerkrag sowel as aan die leerling kan kommunikasievaardighede verbeter en 'n invloed uitoefen op die leerling se interaksie met mense en sy akademiese prestasie.

## **ABSTRACT**

In this study communication apprehension is right through indicated as an obstacle in the process of communication in the classroom and consequently also in the process of teaching and learning. Pupils that experience communication apprehension in some way or other will encounter trouble in participating in the act of communication and their academic progress and achievements will be affected in a negative way.

An adapted questionnaire by McCroskey (PRCA scale) was used to measure the ability of the pupils to communicate in Afrikaans and English. The Statistic Consultation Service of the University of Potchefstroom for Christian Higher Education analysed the answers.

Results obtained from this study indicate that as far as the entire population is concerned communication apprehension is higher in Afrikaans than in English. Results also indicate that communication apprehension in the case of both languages is higher at the school in the North West Province than at the school in the Free State Province. Furthermore findings point out that pupils in standard 6 experience less communication apprehension than pupils in standard 7 to 9. The level of communication is the highest amongst pupils in standard 9. Findings also indicate that communication apprehension in the case of boys in standard 7-9 in both Afrikaans and English is higher than in the case of girls in the same standards and the same language media.

The average communication apprehension in the two secondary schools in Afrikaans medium is 60,15% and in English medium is 58,27%. This shows that the extent of communication apprehension in these schools is fairly high.

This study underlined certain factors playing a part in causing communication apprehension. The most important factors in this respect are indicated. Insufficient communication skills in the case of teachers as well as pupils is an important factor which affects communication in the classroom. The announcement of a suitable communication model to the teacher as well as to the pupil can improve communication skills and have a substantial influence on the interaction of the pupil with people and on his academic achievement.

# INHOUDSOPGAWE

<b>OPSOMMING</b>	..	..	..	..	i
<b>ABSTRACT</b>	..	..	..	..	ii
<b>INHOUDSOPGAWE</b>	..	..	..	..	iii
<b>LYS VAN TABELLE EN FIGURE</b>	..	..	..	..	vii

## **HOOFSTUK 1: INLEIDING, PROBLEEMFORMULERING, DOEL VAN DIE STUDIE EN DIE NAVORSINGSONTWERP**

1.1	INLEIDING	..	..	..	1
1.2	PROBLEEMFORMULERING EN MOTIVERING	..	..	..	3
1.3	DOEL VAN DIE STUDIE	..	..	..	5
1.4	NAVORSINGSONTWERP	..	..	..	5
1.4.1	Literatuurstudie	..	..	..	5
1.4.2	Empiriese ondersoek	..	..	..	6
1.4.2.1	Vraelys	..	..	..	6
1.4.2.2	Statistiese verwerking	..	..	..	6
1.4.2.3	Populasie	..	..	..	6
1.5	HOOFSTUKINDELING	..	..	..	7
1.6	SAMEVATTING	..	..	..	7

## **HOOFSTUK 2: KLASKAMERKOMMUNIKASIE**

2.1	INLEIDING	..	..	..	8
2.2	KOMMUNIKASIE: 'N ALGEMENE OMSKRYWING	..	..	..	9

2.3	KOMMUNIKASIEVORME, ALGEMENE KENMERKE EN KOMPONENTE VAN KOMMUNIKASIE	..	..	10
2.3.1	Kommunikasievorme	..	..	10
2.3.2	Algemene kenmerke van kommunikasie	..	..	11
2.4	KLASKAMERKOMMUNIKASIE	..	..	12
2.4.1	Inleiding	..	..	12
2.4.2	Omskrywing van klaskamerkommunikasie	..	..	13
2.4.3	Algemene doel en funksie van klaskamerkommunikasie	..	..	14
2.4.4	Kommunikasievorme in die klaskamersituasie	..	..	14
	2.4.4.1 'n Monoloog	..	..	14
	2.4.4.2 'n Dialoog	..	..	15
2.4.5	'n Model vir kommunikasie in die klaskamer	..	..	16
2.4.6	Kurrikulum 2005	..	..	20
2.5	KLASSIFIKASIE VAN ONDERRIGVAARDIGHEDE	..	..	22
2.5.1	Pre-kommunikasie vaardighede	..	..	22
2.5.2	Vaardighede wat verband hou met die skep van 'n geskikte leeromgewing	..	..	22
2.5.3	Vaardighede wat leerlinge voorberei vir leertake	..	..	23
2.5.4	Vaardighede wat verband hou met die onderrig van nuwe leerinhoude	..	..	23
2.5.5	Vaardighede vir die versekering van volgehoue aandag deur die leerling	..	..	25
2.5.6	Vaardighede om effektiewe dekodering en prosessering van inligting te verseker	..	..	26
2.5.7	Vaardighede wat terugvoering van die leerling bewerkstellig	..	..	26
2.6	FAKTORE WAT DIE KLASKAMERKOMMUNIKASIE BEÏNVOED	..	..	27
2.6.1	Buite-faktore	..	..	27
	2.6.1.1 Die buite-sirkel faktore	..	..	27
	2.6.1.2 Die binne-sirkel faktore	..	..	27
2.6.2	Onderwyserfaktore	..	..	28
2.6.3	Ruis of geraas	..	..	29
2.6.4	Kommunikasievrees	..	..	30
2.7	SAMEVATTING	..	..	30

### HOOFSTUK 3: KOMMUNIKASIEVREES

3.1	INLEIDING	..	..	..	31
3.2	’N BESKRYWING VAN KOMMUNIKASIEVREES			..	31
3.3	TIPES KOMMUNIKASIEVREES	..	..	..	33
	3.3.1 Kommunikasievrees as karaktertrek		..	..	33
	3.3.2 Konteks-gebaseerde kommunikasievrees		..	..	33
	3.3.3 Gehoor-gebaseerde kommunikasievrees		..	..	34
	3.3.4 Situasi-verwante kommunikasievrees		..	..	34
3.4	KENMERKE VAN MENSE WAT AAN KOMMUNIKASIE- VREES LY	..	..	..	34
3.5	OORSAKE VAN KOMMUNIKASIEVREES		..	..	36
	3.5.1 Geneties	..	..	..	36
	3.5.2 Negatiewe versterking		..	..	36
	3.5.3 Swak en onvoldoende kommunikasievaardighede			..	37
	3.5.4 Onvoldoende kommunikasiemodelle		..	..	37
	3.5.5 Klasatmosfeer		..	..	38
	3.5.6 Klasgrootte		..	..	38
3.6	GEVOLGE VAN KOMMUNIKASIEVREES		..	..	39
3.7	VOORKOMING VAN KOMMUNIKASIEVREES			..	40
3.8	DIE OORKOMING VAN KOMMUNIKASIEVREES			..	43
3.9	SAMEVATTING	..	..	..	44

### HOOFSTUK 4: EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1	INLEIDING	..	..	..	45
4.2	DIE DOEL VAN DIE STUDIE		..	..	45
4.3	POPULASIE	..	..	..	45
4.4	METODE VAN TOETSING		..	..	46
4.5	AANTAL VRAELYSTE		..	..	46

4.6	PROBLEME TYDENS DIE STUDIE	..	..	46
4.6.1	Skole	..	..	47
4.6.2	Hoofde	..	..	47
4.6.3	Onderwysers	..	..	47
4.6.4	Leerlinge	..	..	47
4.6.5	Samevatting	..	..	47
4.7	MEETINSTRUMENTE	..	..	47
4.8	STATISTIESE ANALISE	..	..	49
4.9	SAMEVATTING	..	..	57

## **HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

5.1	INLEIDING	..	..	58
5.2	LITERATUURSTUDIE	..	..	59
5.2.1	Kommunikasie: 'n Algemene oorsig	..	..	59
5.2.2	Die rol van die onderwyser en leerling in kommunikasie	..	..	59
5.2.3	Kommunikasievrees	..	..	60
5.2.4	Oorsake van kommunikasievrees	..	..	60
5.2.5	Gevolge van kommunikasievrees	..	..	60
5.2.6	Die voorkoming en oorkoming van kommunikasievrees	..	..	60
5.3	DIE METING VAN KOMMUNIKASIEVREES (KV)	..	..	61
5.4	RESULTATE EN VERDUIDELIKINGS	..	..	61
5.4.1	Die empiriese studie	..	..	61
5.4.2	Resultate verkry deur die empiriese studie	..	..	62
5.5	AANBEVELINGS	..	..	63
5.6	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	..	..	64
5.7	SAMEVATTING	..	..	65
	<b>BRONNELYS</b>	..	..	66

## **BYLAE**

## LYS VAN TABELLE EN FIGURE

Tabel 4.1	Gemiddelde KV in Afrikaans en Engels (konteks 1-5)	..	49
Tabel 4.2	Moontlike oorsake van KV in die klaskamer (vraag 1-13)	..	50
Tabel 4.3	Gemiddelde KV per taalmedium in klaskamer	..	52
Tabel 4.4	Gemiddelde KV per skool in Afrikaans- en Engelsmedium (konteks 1-5)	.. ..	53
Tabel 4.5	Gemiddelde KV per standerd in Afrikaans- en Engelsmedium (konteks 1-5)	.. ..	54
Tabel 4.6	Gemiddelde KV per geslag in Afrikaans- en Engelsmedium (konteks 1-5)	.. ..	55
Figuur 4.1	Die gemiddelde KV vir die hele populasie	.. ..	49
Figuur 4.2	Gemiddelde KV in die klaskamer	.. ..	52
Figuur 4.3	Die gemiddelde KV in die klaskamer	.. ..	53
Figuur 4.4	Die gemiddelde KV per standerd in die klaskamer	.. ..	54
Figuur 4.5	Gemiddelde KV per geslag in die klaskamer	.. ..	56

# HOOFSTUK 1

## INLEIDING, PROBLEEMFORMULERING, DOEL VAN DIE STUDIE EN DIE NAVORSINGSONTWERP

### 1.1 INLEIDING

Kommunikasie speel 'n belangrike rol in elke mens se daaglikse bestaan. Daarom sal kommunikasie ook 'n baie belangrike rol in ons interpersoonlike verhoudinge speel. Olivier (1991:1) verklaar dat die lewenskwaliteit van die kind bepaal word deur interpersoonlike verhoudinge en kommunikasie. Dit is dus noodsaaklik dat die onderwyser wat elke dag met die kind kommunikeer, kennis neem van die probleme wat met kommunikasie gepaard gaan en watter oplossings daarvoor bestaan. As daar dus van interpersoonlike verhoudinge gepraat word, beweeg ons nader aan die kommunikasie in die klaskamersituasie. Kommunikasie in die klaskamer word deur navorsers as baie belangrik geag (Cazden, 1988; Hodge, 1993). Deurdat interpersoonlike verhoudinge 'n belangrike rol speel in effektiewe kommunikasie, moet probleme wat met kommunikasie ondervind word ook aangeroe word.

'n Onderwyser se rol in effektiewe kommunikasie word elke dag groter en meer druk word op die onderwyser geplaas om kommunikasie as belangrik te ag vir leer en die skep van interpersoonlike verhoudinge. Van Staden (1994:4) verklaar tereg dat indien 'n onderwyser aan kommunikasievrees sou ly, sou dit sy werk belemmer en sou leerlinge se leerprestasie ook nadelig getref word. Dit is ook bevind dat die moontlikheid bestaan dat swygsame onderwysers kan dien as rolmodelle vir kinders (McCroskey, Anderson, Richmond & Wheelless, 1981:130). Indien 'n onderwyser dus aan hoë kommunikasievrees sou ly, is dit moontlik dat hy hierdie houding aan leerlinge kan oordra.

*"All teachers should be educated to understand how children develop communication competence, and should view the classroom as a place where effective communication can be learned and developed"*, aldus Seiler, Schuelke en Lieb-Bilhart (1984:61). Daar word baie

klem gelê op kommunikasie-effektiwiteit, maar om effektief te kan kommunikeer, moet daar gelet word op die hindernisse in die kommunikasieproses.

Kommunikasievrees is seker een van die grootste probleme of hindernisse vir effektiewe kommunikasie. Indien kommunikasievrees nie op skool reeds aangespreek word nie, kan dit verreikende gevolge hê op die leerlinge se beroepskeuse en sukses in enige beroep waar kommunikasie 'n groot rol speel (Van Staden, 1994:4). Die mate van kommunikasievrees in die klaskamersituasie moet deeglik ondersoek word, asook die redes vir kommunikasievrees in die klaskamer. So 'n ondersoek is van groot belang omdat kommunikasievrees 'n negatiewe invloed het op leerlinge se leerprestasie asook ander aspekte van hulle lewe (Comodena & Prusank, 1988:270).

Die tradisionele manier van onderrig, waar die onderwyser die les aanbied en die leerlinge luister, kan 'n invloed op kommunikasievrees uitoefen. Vernuwingsmetodes het ook meegebring dat wegbeweeg word van lesingtipe onderrig en outoritêre metodes waar kinders die minimum in die klas praat. Die demokratiseringsproses het ook sy weg na die klaskamer gevind om groter leerlingbetrokkenheid te bewerkstellig (Van Staden, 1994:4).

In die amptelike dokumente oor Kurrikulum 2005 word 'n daadwerklike poging aangewend om die kommunikasievermoë van leerlinge te bevorder. Hierdie dokumente beveel veral die gebruik van groepwerk en uitkomsgebaseerde onderwys aan waar die klem geplaas word op wat en hoe geleer word, eerder as wat onderrig word (Bertram, Botha, Desmond, Dlamini, Johnstone, Ntshingila-Khosa & Seery, 1997:Session 1).

In hierdie studie sal kommunikasie in die klaskamer, 'n model vir kommunikasie, nuwe tendense in die onderwysstelsel en die implikasies daarvan vir klaskamerkommunikasie bespreek word. Kommunikasievrees as hindernis vir effektiewe kommunikasie, die oorsake, gevolge en oorkoming van kommunikasievrees word aangeraak. Die mate van kommunikasievrees in Kleurling sekondêre skole waar 'n leemte in hierdie verband voorkom, word bepaal, data word geanaliseer, resultate en moontlike oorsake vir die probleem van kommunikasie in hierdie verband verkry.

## 1.2 PROBLEEMFORMULERING EN MOTIVERING

Klaskamerkommunikasie en leerlinge se deelname daaraan speel 'n belangrike rol in die leerprestasie van leerlinge (Hurt, Scott & McCroskey, 1978:4). 'n Leerling wat 'n hoë mate van kommunikasievrees ervaar en daarom nie aan die interaksie in die klaskamer wil deelneem nie se leerprestasie ly hieronder (Richmond & McCroskey, 1989:71).

Kommunikasievrees word gedefinieer as die mate van angs of ongemak wat 'n persoon ervaar wanneer hy aan 'n kommunikasiesituasie gaan deelneem of wanneer hy besig is om daaraan deel te neem (Richmond & McCroskey, 1989:37). In die literatuur word daar onderskei tussen kommunikasievrees as karaktertrek en kommunikasievrees as tydelike toestand (McCroskey & Richmond, 1985:39). Bourhis en Allen (1992:68-75) verklaar dat daar veral kommer bestaan oor eersgenoemde se invloed op leer en sosiale gedrag.

Hurt *et al.*, (1978:148) beweer dat tussen tien en twintig persent van alle kollegestudente en volwassenes in die V.S.A. aan hoë vlakke van kommunikasievrees ly, en beweer verder dat dit selfs hoër mag wees in sekondêre en primêre skole. Hierdie probleem kan wel ook in sekondêre en primêre skole in Suid-Afrika voorkom. Hierdie studie kan 'n bydrae lewer om inligting oor die voorkoms van kommunikasievrees in veral Kleurling sekondêre skole in te win.

Sover vasgestel kan word, is daar nog geen navorsing onderneem oor die voorkoms van kommunikasievrees onder leerlinge uit die Kleurlingbevolking nie.

Die slaagsyfer van die twee skole waar die gevallestudie gedoen is, is aan die einde van 1996 en 1997 vanaf st. 6-9 bepaal. Die slaagsyfer kan aantoon wat die mate van sukses op akademiese gebied sal wees. Waar daar 'n lae slaagsyfer voorkom, kan bepaal word of swak kommunikasie tussen leerder en onderwyser nie 'n moontlike invloed op die slaagsyfer kon uitoefen nie.

Die prestasie van leerlinge aan die twee skole waar die studie plaasgevind het, is as volg:

**Tabel 1.1 Die slaag- en druipsyfer van skole 1 en 2**

Standaard	Skool 1 *				Skool 2 **			
	1996		1997		1996		1997	
	Slaag (%)	Druip (%)	Slaag (%)	Druip (%)	Slaag (%)	Druip (%)	Slaag (%)	Druip (%)
6	83,3	16	64	22	93,2	6,8	88	12
7	90,6	4	73	27	85,5	14,5	77	23
8	91,3	6,9	50	50	79	21	54,2	45,8
9	80,4	16,3	58	41	96,6	3,4	69,1	30,9

\* Skool in Noordwes Provinsie

\*\* Skool in Vrystaat

Die slaag- en druipsyfer van skool 1 in 1996 en 1997 stem nie heeltemal ooreen met die ooreenstemmende syfers van skool 2 nie. Skool 1 het die oorplasingssyfers ook aangetoon, byvoorbeeld st.6 1996 slaagsyfer 83,3% en druipsyfer 16%.

Die inligting verkry in die tabel toon aan dat die twee skole se slaagsyfer drasties verlaag het vanaf 1996 tot 1997. Kommunikasievrees as hindernis by die onderwyser en leerder in die kommunikasieproses in 'n klaskamer kan nie onomwonde as oorsaak vir daling in die slaagsyfer aangevoer word nie, maar kan wel as moontlikheid ondersoek word.

Navorsing oor kommunikasievrees onder leerlinge uit die Kleurlingbevolking sal dus 'n bydrae kan lewer tot verbeterde klaskamerkommunikasie en daarom 'n vermindering van kommunikasievrees indien dit voorkom, en gevolglik ook beter leerlingprestasie onder hierdie leerlinge.

Veranderlikes wat gebruik word in hierdie studie is die vyf kontekste waarin kommunikasievrees gemeet is, naamlik: groepbesprekings, byeenkomste en vergadering, gesprekke, openbare toesprake en optrede in die klaskamer. Die leerlinge moet aandui hoe

elke konteks hul kommunikasie-optrede sal bepaal. Elke leerling se taalmedium (huistaal), skool (gebied), ouderdomsgroep en geslag is in ag geneem.

Die probleemvrae wat uit bogenoemde na vore tree, is:

1.2.1 Wat is die aard en omvang van kommunikasievrees onder Kleurlingleerlinge in sekondêre skole wanneer hulle moet kommunikeer in (a) Afrikaans, en (b) Engels?

1.2.2 Wat is volgens hierdie leerlinge die hooforsake van hoë kommunikasievrees in die klaskamer, indien dit sou voorkom?

### **1.3 DOEL VAN DIE STUDIE**

Die doelstelling van die navorsing is om:

- \* Vas te stel wat die mate van kommunikasievrees by Kleurlingleerlinge in sekondêre skole is wanneer hulle in (a) Afrikaans, en (b) Engels kommunikeer.
- \* Vas te stel wat volgens die Kleurlingleerlinge die hooforsake is van hoë kommunikasievrees in die klaskamer, indien dit sou voorkom.

### **1.4 NAVORSINGSONTWERP**

#### **1.4.1 Literatuurstudie**

'n Volledige oorsig van literatuur oor kommunikasie en kommunikasievrees is gedoen. Genoegsame bronne is gevind om 'n deeglike literatuurstudie te kon onderneem. Die literatuur is deur middel van 'n DIALOG-soektog opgespoor. Proefskrifte, verhandelinge en skripsies is ook nagegaan.

## 1.4.2 Empiriese ondersoek

### 1.4.2.1 Vraelys

In die empiriese ondersoek is gebruik gemaak van 'n vraelys (McCroskey, 1977) om vas te stel wat die mate van kommunikasievrees is en wat die leerlinge as oorsake van kommunikasievrees beskou.

### 1.4.2.2 Statistiese verwerking

Beskrywende en toepaslike inferensiële statistiek is gebruik. Verwerkings is gedoen deur die Statistiese Konsultasiediens (PU vir CHO).

Daar is gebruik gemaak van die volgende tegnieke

- \* berekening van persentasie;
- \* rekenkundige gemiddeldes.

### 1.4.2.3 Populasie

Twee skole wat histories as Kleurlingskole bekend gestaan het, is gekies. Een skool is in die Noordwes Provinsie en die ander skool in die Vrystaat. Daar is gebruik gemaak van 'n gevallestudie deur die twee skole se mate van kommunikasievrees te ondersoek. 'n Gevallestudie van twee skole in hierdie provinsies kan alleenlik gebruik word omdat die besoek van ander Kleurlingskole in hierdie gebiede bemoeilik is weens onstabiliteit van woongebiede in veranderde politieke omstandighede. Die vraelyste is persoonlik na elke skool geneem en na afhandeling van ondersoek is die vraelyste persoonlik ingeneem. Daar is nie gebruik gemaak van st.10-leerlinge nie omdat dié leerlinge hul matriek eindeksamen afgehandel het. Al die leerlinge per klas in st.6 tot 9 is in die studie gebruik.

## **1.5 HOOFSTUKINDELING**

Hoofstuk 1: Inleiding, probleemformulering, doel van die studie en die navorsingsontwerp

Hoofstuk 2: Klaskamerkommunikasie

Hoofstuk 3: Kommunikasievrees

Hoofstuk 4: Empiriese ondersoek

Hoofstuk 5: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings

## **1.6 SAMEVATTING**

Volgens Levine en McCroskey (1990:62) is kommunikasievrees een van die fasette op die gebied van menslike kommunikasie waar daar die meeste navorsing gedoen is. Daar het in 1983 alreeds 876 artikels oor hierdie onderwerp verskyn, maar Suid-Afrika is baie agter op hierdie gebied (Van Staden, 1994:10). Die literatuursoektog wat onderneem is, toon aan dat daar nog geen navorsing oor die mate van kommunikasievrees oor Kleurlingleerlinge in sekondêre skole gedoen is nie. Dit is dus nodig dat navorsing op hierdie gebied gedoen word.

Hierdie hoofstuk beskryf die probleem van kommunikasievrees, die doel van die studie en die metode en struktuur van die ondersoek. Die volgende hoofstuk fokus op die kommunikasie wat in die klaskamer plaasvind, met betrekking tot kommunikasievorme, algemene kenmerke en komponente van kommunikasie, sowel as klaskamerkommunikasie.

## HOOFSTUK 2

### KLASKAMERKOMMUNIKASIE

#### 2.1 INLEIDING

Die mens is 'n gevoelswese en in sy leefwêreld het hy 'n besondere behoefte aan menslike interaksie. Interaksie kan alleenlik deur kommunikasie plaasvind. Die belangrikheid van kommunikasie as middel om kontak en interaksie tussen mense te bewerkstellig, word deur Olivier (1991:3) onderstreep as hy verklaar dat wat deur die mens ervaar word en wat hy is en word, slegs deur kommunikasie plaasvind.

Die mens se ervaringsveld soos reeds genoem, kan slegs deur kommunikasie plaasvind, maar die mens se hele bestaan word gegrond op die Woord van God, naamlik die Bybel. Daarom is die geskrewe Woord en wat in die Woord aan ons verklaar word, so belangrik vir die mens, wat 'n God-geskape wese is. Drinkwater (1996:15) staaf hierdie stelling deur hierdie gedagte: "*God is die Skepper van hemel en aarde (Genesis 1:1) en die mens (Genesis 2:7). Hy het die mens ook die vermoë gegee om te kommunikeer (Eksodus 4:11): Daarna sê die Here vir hom (Moses): 'Wie het aan die mens 'n mond gegee? Wie maak hom of doof of siende of blind? Is dit nie Ek, die Here nie?'*"

Kommunikasie speel ook 'n belangrike rol by die kind in sy daaglikse omgang met mense en dan juis ook in die klaskamersituasie waar hy 'n groot deel van sy jeugjare deurbring. Marais (1985:25) toon aan dat kommunikasie so nou verweef is met die onderwysgebeure dat dit 'n onontbeerlike voorwaarde is vir die gebeure om plaas te vind. 'n Afleiding kan dus gemaak word dat effektiewe onderrig nie kan plaasvind as daar nie effektiewe kommunikasie plaasvind nie. Hierdie afleiding word gestaaf deur Seiler *et al.* (1984:3) se onomwonde verklaring dat effektiewe onderrig direk verband hou met effektiewe kommunikasie.

Daar gaan in hierdie hoofstuk aandag gegee word aan die kommunikasieproses en die kenmerke en komponente van kommunikasie in die algemeen. 'n Gepaste model vir klaskamerkommunikasie sal geselekteer en bespreek word. Nuwe tendense in die onderwysstelsel wat 'n invloed op kommunikasie en die verbetering daarvan het, word aangeraak. Na 'n beskrywing van kommunikasie in die algemeen sal klaskamerkommunikasie in besonder bespreek word met 'n beskrywing van die doel en funksie en verskillende kommunikasievorme in die klaskamersituasie. Die faktore wat die

effektiwiteit van klaskamerkommunikasie beïnvloed, asook die rol van die onderwyser en die leerling daarin sal volledig bespreek word.

## 2.2 KOMMUNIKASIE: 'N ALGEMENE OMSKRYWING

Uit die literatuur wat bestudeer is, het daar verskeie definisies vir die begrip kommunikasie na vore getree: "*Communication between people involves, in the essence, two things - relationship and information; the former determines the latter*", aldus Brown en Keller (1973:1). Lombard (1981:4) verklaar dat kommunikasie in wese interpersoonlike kontak is, wat daarom die verhouding tussen mense is wat mekaar ten diepste as mens wil ken en ontmoet. Die mens het ook 'n behoefte aan kommunikasie met sy medemens omdat hy op grond van sy sosialiteit nie sonder hom kan lewe nie. Capps en O'Conner (1978:4) spreek hulle soos volg uit oor die betekenis van die begrip kommunikasie: "*The roots of the word communication (communis or common) accurately portray its purpose*". Die oorsprong van die woord **kommunikasie** word akkuraat weerspieël in die doel van kommunikasie. Hulle stel verder dat in die proses van kommunikasie die spreker "een" probeer wees met die luisteraar. McCroskey *et al.*, (1981:122-132) definieer kommunikasie as 'n proses wat plaasvind wanneer een persoon 'n idee of boodskap in die gedagte van 'n ontvanger probeer vestig of verander terwyl Seiler *et al.* (1984:3) kommunikasie sien as die proses waardeur verbale en nie-verbale simbole versend en ontvang word en betekenis verkry.

Kommunikasie kan breedweg beskou word as elke vorm van gedrag wat deur 'n ander persoon waargeneem kan word (Barnard, 1991:1). Daar word ook deur Barnard (1991:1) en Taylor (1991:246) verklaar dat kommunikasie meer is as die uitruil van woorde, dit sluit alles in wat onderlinge boodskappe oordra, soos woorde, houdings, gesindhede, gebare en gesigsuitdrukkings.

Die begrip kommunikasie word akkuraat soos volg opgesom: "*Communication is sharing knowledge, it is telling news, it is expressing feelings and being heard. Communication is the back and forth of telling and listening and responding, so you know you are not alone*" (Annoniem, 1993:3, 30). Botha en Van Rensburg (1985:67) staaf hierdie opsomming van kommunikasie deurdat hulle verklaar dat kommunikasie opvoeding ten doel kan hê. Uit die genoemde definisies blyk dit dat daar algemene konsensus bestaan oor die volgende aspekte:

- \* Kommunikasie is in wese interpersoonlike kontak.
- \* 'n Spreker en 'n luisteraar is betrokke by die kommunikasieproses.
- \* Kommunikasie sluit alles in wat onderlinge boodskappe oordra: soos woorde, houdings, gesindhede, gebare en gesigsuitdrukkings.

- \* Boodskappe word versend en ontvang.
- \* Daar word betekenis gegee aan boodskappe wat ontvang word.
- \* Tydens kommunikasie word inligting verskaf, kennis gedeel en uiting gegee aan gevoelens.
- \* Kommunikasie kan nie effektief plaasvind as daar nie goed geluister word en terugvoering gegee word nie.

Die waarde van kommunikasie word deur Schutte (1991:1) as volg beklemtoon: “Die pen is magtiger as die swaard”. Hierdie bekende spreekwoord uit die volksmond wil onder andere iets uitdruk van die feit dat dit verkiesliker is om meningsverskille op te los deur middel van goeie gesprek, uitruil van standpunte en ware kommunikasie, as deur middel van brute geweld.

## 2.3 KOMMUNIKASIEVORME, ALGEMENE KENMERKE EN KOMPONENTE VAN KOMMUNIKASIE

### 2.3.1 Kommunikasievorme

Deur die bestudering van menslike kommunikasie kan verskeie kommunikasievorme onderskei word (Henning, 1992:13). Die verskillende kommunikasievorme is soos volg:

#### \* **Interpersoonlike kommunikasie**

Hierdie vorm van kommunikasie vind plaas as een persoon met 'n ander persoon kommunikeer (Adler & Rodman, 1991:152). Huebsch (1990:3) verklaar dat interpersoonlike kommunikasie tweepolige gebeure impliseer waar verbale en nie-verbale media gebruik word. Tydens hierdie vlak van kommunikasie sal wisselwerking tussen die mens en sy “omgewing” (vriende, familie en medewerkers) plaasvind (Myers & Myers, 1992:8).

#### \* **Intrapersoonlike kommunikasie**

Dit vind plaas wanneer een persoon met homself in gesprek tree (Williams, 1989:33; Huebsch, 1990:3; De Vito, 1993:4). Intrapersoonlike kommunikasie affekteer die totstandkoming van 'n persoon se selfbegrip en selfmotivering.

#### \* **Ekstrapersoonlike kommunikasie**

Hierdie vorm van kommunikasie vind plaas wanneer 'n persoon met diere of denkbeeldige voorwerpe kommunikeer (Huebsch, 1986:5). Daar is twee tipes

onpersoonlike kommunikasie volgens Huebsch (1990:4), naamlik massa- en mediakommunikasie.

\* **Massakommunikasie**

Daar is gewoonlik 'n medium nodig om 'n massa mense te bereik gedurende massakommunikasie byvoorbeeld: tydskrifte, die radio of televisie. Massakommunikasie is gewoonlik ook gerig op 'n groot onpersoonlike gehoor (De Vito, 1982:504).

\* **Mediakommunikasie**

Hierdie tipe kommunikasie verg 'n instrument vir die oordrag van die boodskap. Die instrument kan die telefoon, video, motorradio of briewe wees (Huebsch, 1986:4-5).

\* **Kleingroepkommunikasie**

In kleingroepkommunikasie kan elke persoon aktief deelneem aan die gesprek saam met die ander lede van die groep (Adler & Rodman, 1991:9). Kleingroepkommunikasie, volgens Pretorius (1997:10), vind plaas tussen meer as twee, maar gewoonlik nie meer as 25 individue nie.

### 2.3.2 Algemene kenmerke van kommunikasie

Die volgende algemene kenmerke van kommunikasie word uitgelig deur Seiler *et al.* (1984: soos aangehaal deur Ankiewicz, 1990:68-69):

\* **Kommunikasie is 'n proses**

Kommunikasie is dinamies en kontinuu met geen begin of einde nie. Die kommunikasie-gedrag van 'n persoon verander gedurig na gelang die omgewing verander.

\* **Kommunikasie is sistematies**

Die komponente van die kommunikasieproses is interafhanklik. Kommunikasie sal plaasvind wanneer die verskillende komponente in wisselwerking met mekaar tree.

Indien enige een van die komponente uitgeskakel word, verhoed dit dat kommunikasie plaasvind of maak dit kommunikasie ten minste minder effektief.

- \* **Kommunikasie is beide transaktief en interaktief**  
 Persone betrokke by kommunikasie ruil gedurig boodskappe uit en daarom is dit interaktief. Kommunikasie is transaktief aangesien persone hul eie kommunikasiegedrag aanpas of verander in reaksie op wat hulle waarneem van die ander persoon met wie hulle kommunikeer (Henning, 1992:14).
  
- \* **Kommunikasie is simbolies**  
 Een persoon deel sy ervaringsveld met dié van 'n ander persoon, byvoorbeeld 'n persoon vertel aan 'n ander persoon van sy ervaring om met 'n valskerm te spring. Sy vrese en gevoel met so 'n ervaring word gedeel. Die mens kan fisies net simbole uitruil deur van byvoorbeeld klanke as woorde, geskrewe woorde, gebare en tekens (byvoorbeeld padtekens) gebruik te maak. Kommunikasie sal egter nie effektief plaasvind as die kommunikeerders nie dieselfde betekenis aan simbole heg nie (Hurt *et al.*, 1978:14; Williams, 1989:11; Pretorius, 1997:12).
  
- \* **Kommunikasie kan doelbewus of toevallig wees**  
 Intensionele (doelbewuste) kommunikasie vind plaas wanneer 'n bron doelbewus 'n boodskap encodeer met die doel om spesifieke betekenis in die gedagte van 'n ander persoon te stimuleer. Toevallige kommunikasie vind meestal op 'n nie-verbale wyse plaas.

## 2.4 KLASKAMERKOMMUNIKASIE

### 2.4.1 Inleiding

Kommunikasie in die klaskamer vind nie net gewoon plaas nie, maar wel bepland en doelgerig (Henning, 1992:44). Marais (1985:25) toon aan dat kommunikasie so nou verweef is met die onderwysgebeure dat dit 'n onontbeerlike voorwaarde is vir onderrig en opvoeding om plaas te vind.

Hurt *et al.* (1978:39) beklemtoon die belangrikheid van effektiewe kommunikasie as voorvereiste vir effektiewe onderrig. *“Teaching is communicating, the better teachers are at communicating, the better they are at teaching”*. Gaundry en Spielberger (1971), Pretorius (1982), Seiler *et al.*, (1984), Cazden (1988) en Le Roux (1990) ondersteun hierdie stelling.

Effektiewe kommunikasie deur 'n onderwyser is onontbeerlik vir suksesvolle onderrig in die klaskamer. Daar is wel baie ander faktore wat ook 'n invloed uitoefen op effektiewe onderrig

in die klaskamer (Seiler *et al.*, 1984:3), maar vir die doel van hierdie studie word klem gelê op die bevinding dat effektiewe onderrig direk verband hou met effektiewe kommunikasie.

'n Omskrywing van klaskamerkommunikasie, die doel en funksie daarvan en die kommunikasievorme wat gebruik word in die klaskamersituasie, word vervolgens bespreek. Daarna word 'n model wat vir algemene kommunikasie gebruik word, van toepassing gemaak op die klaskamersituasie. Kurrikulum 2005 as nuwe "model" in die onderwysstelsel word ook bespreek.

#### **2.4.2 Omskrywing van klaskamerkommunikasie**

Klaskamerkommunikasie vereis 'n wedersydse respons tussen die onderwyser en die leerling. Klaskamerkommunikasie is dus net soos algemene kommunikasie 'n tipiese menslike handeling en simbolies van aard. Onderwysers gebruik na raming tot twee-derdes van hul klastyd vir verbale kommunikasie (Hiller, 1981: soos aangehaal deur Henning, 1992:44).

Barker (1982:14) verklaar dat al die komponente van klassieke kommunikasie op 'n dinamiese wyse teenwoordig is in die klaskamersituasie naamlik: bron (onderwyser of leerling of leerstof); boodskap (in die woorde van die spreker of media); kanaal (nie-verbaal, verbaal of deur verskillende media), ontvanger (onderwyser of leerling); omgewing (gewoonlik die klaskamer); steurings (fisiese of psigologiese faktore) en terugvoer (antwoord om te kenne te gee of boodskap verstaan is of nie).

Klaskamerkommunikasie bestaan onder andere uit: oordrag van inligting, verduideliking, vraagstelling, terugvoering, organisasie van klasaktiwiteite en afhandeling van roetine-take (Henning, 1992:44).

Kommunikasie in die klaskamer vind dus georganiseerd en geordend plaas. Henning (1992:44) beklemtoon dat waar daar in klaskamerkommunikasie gebruik gemaak word van verbale kommunikasie, luister deur leerlinge van uiterse belang is. Sinvolle verwerking van inligting is ook belangrik.

Henning (1992:44) verklaar dat klaskamerkommunikasie plaasvind tydens onderrig in die klaskamer. Hierdie vorm van kommunikasie kan plaasvind wanneer 'n onderwyser met 'n leerling of 'n groep leerlinge in gesprek tree met die doel om leer te laat plaasvind. Klaskamerkommunikasie geskied ook tussen groepe deurdat leerlinge in groepe ingedeel kan word en tyd kry om 'n onderwerp of probleem te bespreek. Klaskamerkommunikasie kan ook tussen individuele leerlinge plaasvind. Daar word dus van vele fasette van kommunikasie

gebruik gemaak in klaskamerkommunikasie (Hiller, 1981: soos aangehaal deur Henning, 1992:44).

### **2.4.3 Algemene doel en funksie van klaskamerkommunikasie**

Hiller (1986: soos aangehaal deur Henning, 1992:45) verklaar dat die doel en funksie van klaskamerkommunikasie is om deur interaksie tussen die onderwyser en leerling, en of leerlinge onderling, die leerinhoud so te ontsluit dat leerlinge die geleentheid gebied word om hul kennis te verbreed en hul houding, oortuiging of gedrag te verander.

Klaskamerkommunikasie sluit dus die onderwyser, leerling, kennisontsluiting van leerinhoud en veral verbale kommunikasie met luister in wat van uiterse belang is. Chilcoat (1987:263) toon aan dat klaskamerkommunikasie geslaag het wanneer 'n leerling sin en betekenis gegee het aan die boodskap (inligting, verduideliking, gevoel, ens.) wat oorgedra is.

### **2.4.4 Kommunikasievorme in die klaskamersituasie**

Die volgende kommunikasievorme in die klaskamersituasie word gebruik naamlik 'n monoloog en 'n dialoog. Elke kommunikasievorm in die klaskamersituasie word as volg bespreek.

#### **2.4.4.1 'n Monoloog**

'n Monoloog is 'n alleengesprek of alleenoptrede deur die onderwyser in die onderrigleersituasie. Daarom toon Muller (1985:20) aan dat 'n monoloog in die klaskamer plaasvind wanneer die onderwyser alleen aan die woord is. Die leerling se deelname aan die monoloog is dat hy moet luister, verkieslik denkend-aktief.

Die volgende tipe monoloë word onderskei (Muller, 1985:20):

1. Instandhoudingsmonoloë  
Dit is monoloë wat nie tot enige kognitiewe aktiwiteite by die leerling aanleiding gee nie, maar bloot gaan oor die ordelike verloop van sake in die klaskamer.
2. Probleemskeppende monoloë  
Probleemskeppende monoloë staan in verband met gegewens wat deur die onderwyser in verband met 'n probleem gestel word en wat daarna deur die leerlinge deurdink en opgelos moet word.

### 3. Inhoudelike monoloë

Dit is monoloë wat verband hou met die bekendstelling van feite, bepaalde leerinhoud, definisies, die verduideliking daarvan, struktuurgewing, ens.

#### 2.4.4.2 'n Dialoog

'n Dialoog is verbale kommunikasie tussen twee persone. Die dialoog is die vorm van kommunikasie wat volgens Muller (1985:20) die meeste in die klaskamer gebruik word. Volgens Henning (1992:16) word drie tipes dialoë onderskei:

##### a. Kommunikasie met twee rolspelers

Henning (1992:16) verklaar dat hierdie tipe kommunikasie plaasvind wanneer die onderwyser en een leerling kommunikeer. Dit vind plaas wanneer die onderwyser vir 'n leerling 'n vraag vra of slegs aan een leerling onderrig verskaf, byvoorbeeld tydens 'n musiekles.

##### b. Kleingroepkommunikasie

Kleingroepkommunikasie vind in die klaskamer plaas wanneer leerlinge in klein groepies van ongeveer agt tot tien verdeel word. Gonsgroepies, waar die onderwyser die leerlinge in klein groepies verdeel, is 'n goeie voorbeeld van kleingroepkommunikasie. Busby en Mayors (1987:155) en Marais (1992:7) verklaar dat wedersydse kommunikasie hier maklik sal plaasvind.

##### c. Grootgroepkommunikasie

Hierdie tipe kommunikasie vind plaas wanneer 'n spreker byvoorbeeld 'n gehoor toespreek. Die saalbyeenkomste wat by die skool aangebied word, kan ook as voorbeeld dien. Interaksie is baie moeilik tydens hierdie vorm van kommunikasie as gevolg van die grootte van die groep (Henning, 1992:16).

##### d. Die klasgroep

MacKenzie, Eraut & Jones (1970:125) klassifiseer klasgroepe in die volgende vier tipes:

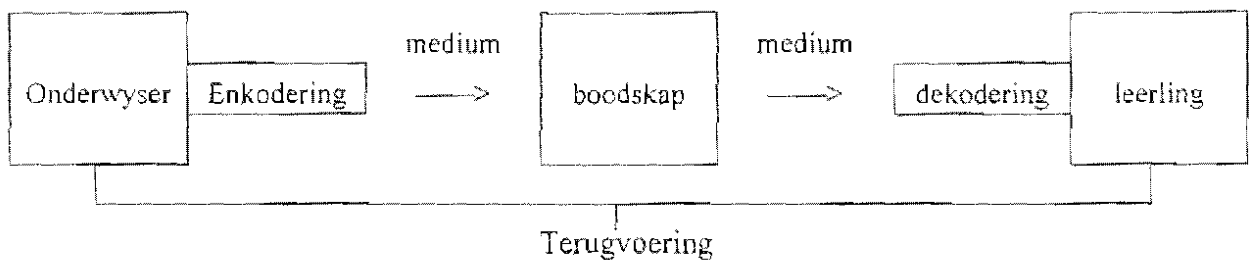
- \* tutoriaalgroep (1-3 leerlinge)
- \* besprekingsgroep (4-14 leerlinge)

- \* klasgroep (15-32 leerlinge)
- \* 'n gehoor (meer as 32 leerlinge)

Die grootte van die klasgroep bepaal in 'n groot mate die keuse van onderrigmetode en -tegnieke wat aangewend word (Vreken, 1980:138).

#### 2.4.5 'n Model vir kommunikasie in die klaskamer

Henning (1992:30-33) verduidelik 'n model van kommunikasie in die klaskamer met toepaslike figure op 'n duidelike en goed uiteengesette manier. Die verskillende komponente van die kommunikasieproses word in die model duidelik aangedui (vergelyk ook Seiler *et al.*, 1984:6-9; Joubert, 1990:202-206). Die model vir klaskamerkommunikasie word in figuur 1 voorgestel, maar nie breedvoerig bespreek nie omdat daar in hierdie studie gebruik gemaak word van Vreken (1994:1) se kommunikasiemodel wat toegepas word op onderrig in die klaskamer.



**Figuur 1.** 'n Model vir kommunikasie in die klaskamer (Henning, 1992:30-33)

Die model in figuur 1 bestaan uit die volgende aspekte:

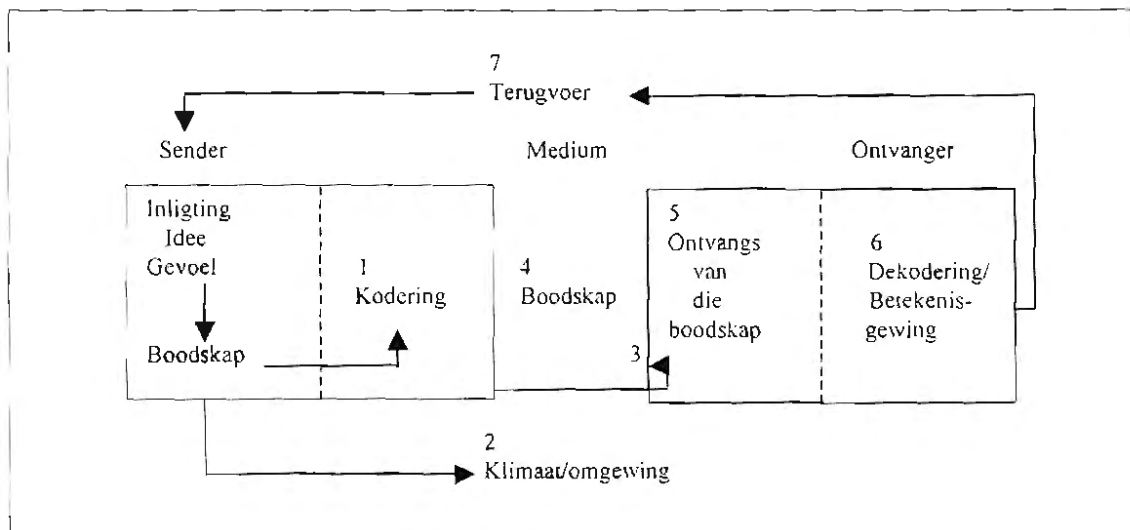
- \* Die onderwyser as beginpunt
- \* Enkodering van die boodskap
- \* Die kommunikasiemedium
- \* Ontvangs van die boodskap deur die leerling
- \* Die leerling as dekodeerder van die boodskap
- \* Terugvoering

Vreken (1994) se model vir klaskamerkommunikasie word as die mees geskikte model beskou omdat dit die kompleksiteit van die klaskamersituasie onderstreep. Hierdie model besit sewe fasette wat deur die onderwyser gevolg word gedurende klaskamerkommunikasie, teenoor die vier komponente van die kommunikasieproses van Henning (1992:30-33) se model.

Vreken (1996:6) verklaar dat dit die doel is van enige model om 'n visuele voorstelling te maak van 'n ingewikkelde saak of proses, om orde en struktuur aan die proses te verleen en om dit duidelik te maak.

Die kommunikasieproses wat plaasvind tussen 'n onderwyser en sy leerlinge tydens die onderrig-leersituasie kan op 'n eenvoudige wyse voorgestel word, aldus Vreken (1996:6). Hierdie proses van kommunikasie kan tussen twee of meer leerlinge plaasvind of 'n leerling kan aan die woord wees terwyl die onderwyser en die ander leerlinge luister. Die proses bly dieselfde, maar die rolspelers wissel.

In Vreken (1994) se model (Figuur 2) vir onderrig in die klaskamer, word die taak van die onderwyser tydens klaskamerkommunikasie soos dit in 'n onderriglokaal plaasvind in sewe verskillende fasette ingedeel. Daar word aanvaar dat die onderwyser boodskappe versend en die leerlinge die boodskappe ontvang; dus gaan elkeen van die fasette van die onderwyser afsonderlik beskou word.



**Figuur 2.** 'n Klaskamerkommunikasiemodel (Vreken, 1994:1)

'n Bespreking van Vreken se klaskamerkommunikasiemodel volg.

2.4.5.1 Die taak van die onderwyser tydens die verskillende fasette van klaskamerkommunikasie (Vreken, 1994:1-7; Vreken, 1996:7-9)

2.4.5.1.1 Die kodering van die boodskap (Faset 1)

Die onderwyser maak gebruik van twee stappe om die boodskap aan die leerlinge oor te dra. Tydens die eerste stap moet die onderwyser die inligting, idee of gedagte wat oorgedra moet word, omskakel na 'n verstaanbare boodskap. Hierdie boodskap het egter nog net in die onderwyser se denke vorm aangeneem en daarom moet die boodskap tydens die tweede stap omgeskakel word na 'n verstaanbare vorm sodat dit aan die ontvanger (leerling) oorgesend kan word. Vreken (1996:7) verduidelik dat die boodskap gereed gekry word vir oorsending tydens faset 1.

2.4.5.1.2 Klimaatskepping (Faset 2)

'n Baie belangrike faset van die onderwyser se taak tydens klaskamerkommunikasie is om 'n klimaat of omgewing te skep wat kommunikasie en dus leergebeure in die klaskamer bevorder. Die skep van 'n doeltreffende leerklimaat behels 'n stil rustige omgewing, 'n positiewe psigo-sosiale omgewing (die skep van 'n goeie leerklimaat, bereidheid tot deelname, en onderlinge aanvaarding en vertroue tussen onderwyser en leerlinge) en orde en dissipline in die klaskamer (Vreken, 1996:7).

2.4.5.1.3 Gereedmaking van die leerling (Faset 3)

Die onderwyser moet vroeg reeds oor die nodige onderrigvaardighede beskik om die leerling gereed te maak om op 'n positiewe wyse aan onderrig in die klaskamer deel te neem. 'n Onderwyser mag nie toelaat dat leerlinge nie aandag gee tydens onderrig nie (Vreken, 1996:7).

2.4.5.1.4 Die oordra van die boodskap (Faset 4)

Vreken (1994:2) verklaar dat tydens die vierde faset van die klaskamerkommunikasie-model moet die boodskap op 'n duidelike en verstaanbare wyse deur die onderwyser aan die leerling oorgedra (bekendgestel) word.

#### 2.4.5.1.5 Ontvang van die boodskap (Faset 5)

Vreken (1994:2) verduidelik dat die leerling die boodskap ontvang deur gebruik te maak van een of meer sinuie. Elke sinuig wat gebruik word, is die kanaal waarlangs die boodskap die leerling se denke bereik. Die taak van die onderwyser behels die verkryging van volgehoue aandag van die leerlinge en om soveel moontlik sinuie te betrek.

#### 2.4.5.1.6 Dekodering / betekenisgewing (Faset 6)

Gedurende die proses van dekodering vind die oordenking en verwerking in die leerling se denke plaas. Dekodering is die belangrikste deel van die kommunikasieproses (Vreken, 1994:2).

Die leerling moet die boodskap interpreteer, 'n bepaalde betekenis daaraan heg, dit assimileer en in sy kennisraamwerk inwerk. Verbande moet dus raakgesien word en kennis toegepas word. 'n Onderwyser se taak behels die begeleiding van die leerling om soveel moontlik denkhandelinge uit te voer.

#### 2.4.5.1.7 Terugvoering (Faset 7)

'n Laaste faset van die klaskamerkommunikasie-model behels terugvoering. In die onderrig-leersituasie weet die onderwyser nie of die boodskap die verlangde effek het voordat die leerling nie daarop reageer nie (Ankiewicz, 1990:77). Terugvoering maak dit dus moontlik vir die onderwyser om te bepaal of die boodskap effektief ontvang word en of die regte betekenis aan die boodskap geheg word. Barker (1987:55) omskryf terugvoering soos volg: *"A message that indicates the level of understanding or agreement between two or more communicators in response to an original message."* Terugvoer vind intern sowel as ekstern plaas (Vreken, 1994:2). 'n Onderwyser maak gebruik van interne terugvoer tydens die proses van oordrag wanneer hy luister of nadink oor die boodskap wat ontvang is. Eksterne terugvoer is die terugvoer wat 'n onderwyser ontvang deur die verbale of nie-verbale respons wat hy van die leerlinge ontvang. Die onderwyser tree diagnosties, evaluerend en remediërend op.

Volgens Vreken se model kan klaskamerkommunikasie alleenlik 'n sukses wees wanneer fasette 1-7 aandag verkry deur die onderwyser se volgehoue gebruikmaking van elke faset. Hierdie model bewerkstellig ook interaksie tussen die onderwyser en die leerling, maar ook interaksie tussen die leerlinge onderling. Terugvoering wat intern en ekstern verkry word.

verseker betekenisvolle dekodering van inligting tussen onderwyser en leerling en leerlinge onderling. Suksesvolle terugvoering sal ook net plaasvind wanneer daar 'n ideale klasatmosfeer bestaan. Die model van Vreken beskryf in 'n groot mate tradisionele onderrig maar is eweneens van toepassing op enige kommunikasiesituasie in die klaskamer. Daar moet aandag gegee word aan nuwe tendense in die onderwysstelsel, soos Kurrikulum 2005 en uitkomsgebaseerde onderwys, wat wel ook klaskamerkommunikasie kan beïnvloed en waar die rol van die leerling en sy kommunikasie sterk beklemtoon word.

#### 2.4.6 KURRIKULUM 2005

Die model van klaskamerkommunikasie soos reeds genoem is, is in die verlede toegepas op tradisionele onderrig waar eenvoudig gestel, die onderwyser 'n les aanbied en die leerlinge luister. Nuwe tendense in die manier van onderrig lê meer klem op groepwerk tussen leerlinge, uitkomsgebaseerde onderrig en koöperatiewe leer, waar 'n onderwyser hoofsaaklik as fasiliteerder optree. Die verskille tussen bogenoemde twee strategieë word opgesom in tabel 2.1 (Bertram *et al.*, 1997).

**Tabel 2.1      Verskille tussen Tradisionele Onderwys en Uitkomsgebaseerde Onderwys**

<b>Tradisionele Onderwys</b>	<b>Uitkomsgebaseerde Onderwys (Kurrikulum 2005 word ingesluit)</b>
* passiewe leerders	* aktiewe leerders
* grondbeginsels van leer	* kritieke denke, redenering en terugvoering
* sillabus handel oor inhoudelike werk en word afgebreek in verkillende onderwerpe	* integrering van kennis, leersituasies wat van toepassing gemaak kan word op alledaagse lewe
* word gebind aan handboeke en werkkaarte	* leerder-gesentreerd, onderwyser is fasiliteerder, onderwyser maak gebruik van groepwerk en 'n verskeidenheid van bronne
* onderwyser is verantwoordelik vir leer, motivering word bepaal deur persoonlikheid van die onderwyser	* leerder neem verantwoordelikheid vir leer, leerder word gemotiveer deur gereelde terugvoer

Volgens Bertram *et al.* (1997:Session 4) sluit Kurrikulum 2005 die volgende belangrike aspekte in, naamlik: groepwerk, aktiewe leer en insluiting van die gemeenskap. Passiewe leer en onderwysers wat net die les aanbied en nie die leerder insluit in die kommunikasieproses nie, word dus uitgeskakel.

Die onderwyser se rol in Kurrikulum 2005 is soos volg (Bertram *et al.*, 1997:Session 1):

- \* onderwyser tree op as fasiliteerder;
- \* leerder word aangemoedig om te verbeter;
- \* ondersteunend;
- \* daar word as 'n span saamgewerk (leerder en onderwyser, en leerders onderling);
- \* leerder word gelei in die leerproses, kennis word nie net oorgedra nie.

Uitkomsgebaseerde onderwys en koöperatiewe leer is belangrike fasette van Kurrikulum 2005 (Bertram *et al.*, 1997:Session 3). Hierdie twee fasette is daarom ook nou met mekaar verweef. Volgens Bertram *et al.* (1997:Session 3) vereis uitkomsgebaseerde onderwys die volgende:

- \* leerders sal aktief en saamwerkend wees;
- \* leerders se denke sal geprikkel word;
- \* leerders sal koöperatief in groepe saamwerk.

Die einddoel van Kurrikulum 2005 is om persone te lei tot ontwikkeling van die uniekheid van die mens, kommunikasievaardighede, probleemoplossingsvaardighede, selfversekerheid, lewensvaardighede en samewerking met ander persone, aldus Bertram *et al.* (1997:Session 1).

Die implementering van Kurrikulum 2005 het in 1997 'n aanvang geneem en die beplanning was dat dit soos volg sal verloop:

- \* 1997 Oriëntasie en opleiding
- \* 1998 Graad 1 en 7
- \* 1999 Graad 2 en 8
- \* 2000 Graad 3 en 9
- \* 2001 Graad 4 en 10
- \* 2002 Graad 5 en 11
- \* 2003 Graad 6 en 12
- \* 2004 Veranderings wat moontlik kan plaasvind
- \* 2005 Implementering op groot skaal.

Kommunikasie speel 'n belangrike rol in die inhoudelike van Kurrikulum 2005. Indien die klasgroepe nie te groot word nie, en groepwerk gereeld gebruik word, kan leerders se kommunikasievaardighede moontlik verbeter word met Kurrikulum 2005. Groot klasgroepe kan egter 'n probleem in die effektiewe toepassing van Kurrikulum 2005 veroorsaak.

Deurdad verwys is na die implementering van Kurrikulum 2005 kan aanvaar word dat die dokument nie in sekondêre skole tot op hede 'n invloed kon uitoefen nie, maar leerders wat wel onderrig deur middel van Kurrikulum 2005 se riglyne ontvang in primêre skole, sal wel hierdie vaardighede in sekondêre skole in die toekoms kan toepas.

'n Onderwyser moet oor die geskikte onderrigvaardighede beskik om 'n leerklimaat te skep wat kommunikasie in die klaskamer (en dus leer) bevorder. Die volgende afdeling verduidelik die klassifikasie van klaskamerkommunikasievaardighede.

## **2.5 KLASSIFIKASIE VAN KLASKAMERKOMMUNIKASIEVAARDIGHEDE**

Die rol wat 'n onderwyser speel tydens elke faset van lesaanbieding en as leerfasiliteerder, vra van hom sekere kommunikasievaardighede.

Vreken (1994:2-7) gee 'n duidelike uiteensetting van die klassifikasie van hierdie kommunikasievaardighede.

### **2.5.1 Pre-kommunikasievaardighede**

Hierdie vaardighede behels die enkodering van onderwyser-leerling boodskappe. Vreken (1994:2) stel dit duidelik dat beplanning die sleutel tot effektiewe klaskamerkommunikasie is. Beplanning behels 'n spesifieke besluitnemingsproses. Die volgende aspekte moet aandag verkry tydens beplanning (Vreken, 1994:3):

- \* die geskikte leerinhoud soos: die sillabus, transparante, artikels en handboeke moet gekies word;
- \* doelwitte moet daargestel word;
- \* 'n doeltreffende kode vir die boodskap (geskrewe, visueel of mondeling) moet verkry word;
- \* beplan die korrekte leeromgewing en klimaat;
- \* kies die mees geskikte onderrig-leerstrategie;
- \* beplan die afsluiting van die les, en
- \* beplan 'n doeltreffende vorm van evaluering.

### **2.5.2 Vaardighede wat verband hou met die skep van 'n geskikte leeromgewing**

Die klaskamerklimaat beïnvloed die effektiwiteit van onderrig asook die leerervaring (Vreken, 1994:3). Klaskamerklimaat sluit al die psigo-sosiale verhoudings in die klas in. 'n

Onderwyser moet oor die nodige vaardighede beskik om 'n geskikte klimaat in die klaskamer te skep. Klimaat in die klaskamer besit die volgende ses belangrike dimensies (Vreken, 1994:3):

- \* deelname;
- \* samewerking;
- \* onderwyserondersteuning;
- \* taakgeoriënteerdheid;
- \* orde en beheer, en
- \* duidelikheid in verband met die reëls.

Leerlinge moet deelneem aan leerlingtake, aandag gee en hul samewerking aan die onderwyser gee. Aktiwiteite in die klaskamer moet georganiseer plaasvind en orde en dissipline moet gehandhaaf word. Reëls in die klas moet regverdig en met gesag toegepas word. 'n Baie belangrike aspek vir 'n geskikte klimaat behels die ondersteuning van die onderwyser en die vertroue wat die onderwyser teenoor leerlinge bewerkstellig.

### **2.5.3 Vaardighede wat leerlinge voorberei vir leertake**

Die volgende vaardighede is nodig om 'n leerling voor te berei vir leertake (Vreken, 1994:4):

- \* aandagverkryging van die leerling;
- \* herroeping van die relevante voorkennis;
- \* die les word begin deur 'n interessante probleemstelling;
- \* formulering van doelstellings en doelwitte, en
- \* motivering van leerlinge om deel te neem aan die les en samewerking te verskaf om doelstellings en doelwitte te bereik.

### **2.5.4 Vaardighede wat verband hou met die onderrig van leerinhoude**

Vaardighede waarvolgens die onderwyser die leerinhoude bekendstel, verduidelik, struktureer en demonstreer, behels kortliks die volgende (Vreken, 1994:4-5):

- \* **Taalvaardighede**  
Die taalvaardigheid van die onderwyser word bepaal deur sy/haar kennis van vakterminologie, die korrekte gebruik daarvan en die verduideliking daarvan aan die leerling.

\* **Spraakvaardighede**

Die onderwyser se manier van praat kan 'n leerling se vermoë om aandag te behou, die tipe boodskap wat ontvang word en die dekodering van die boodskap beïnvloed. Spraakvaardigheid word daarom deur die volgende aspekte bepaal:

- \* spraaktempo;
- \* stemvolume;
- \* stemkwaliteit;
- \* stemtoon;
- \* aanvoeling, en
- \* helderheid van uitspraak.

Vreken (1994:4) verklaar dat taal en spraak die hoofmedium van die oordrag van inligting is en dus van uiterse belang vir klaskamerkommunikasie is.

\* **Helderheid van kommunikasie**

Volgens Vreken (1994:4) behels helderheid van kommunikasie meer as bloot die duidelikheid en hardheid van die stem tydens spraak. Dit beïnvloed die ontvangs van 'n helder en verstaanbare boodskap deur die ontvanger. Joubert (1990:202-206) verklaar dat natuurlike, funksionele en oortuigende stemgebruik wat dui op selfvertroue en entoesiasme 'n groot bate is vir 'n goeie onderwyser. Kommunikasiehelderheid is dus van uiterse belang.

Die volgende faktore het 'n negatiewe invloed op 'n onderwyser se kommunikasiehelderheid (Vreken, 1994:5):

- \* gebruikmaking van vaagheidsterme;
- \* gebrek aan spraakvlotheid;
- \* te veel inligting wat verskaf word;
- \* hinderlike aanwendsels of maniertjies.

\* **Vaardigheid in nie-verbale kommunikasie**

'n Onderwyser se nie-verbale gedrag kan 'n groot invloed uitoefen op die interpretasie van die verbale boodskap. Vreken (1994:5) verduidelik dat nie-verbale kommunikasie verbeter kan word deur oogkontak, 'n glimlag op die regte tyd en 'n onderwyser se liggaamshouding en beweging.

\* **Vaardighede wat die verduideliking van leerinhoud verbeter (Vreken, 1994:5):**

- \* verduideliking van nuwe terme;
- \* gebruikmaking van eksplisiete taal;

- \* beklemtoning van belangrike punte;
  - \* gebruikmaking van dramatiese effekte (stories, ens.);
  - \* gebruikmaking van onderrigmedia;
  - \* verskeie en interessante voorbeelde wat gebruik word.
- \* Vaardighede wat die inligting struktureer en organiseer
- Die volgende vaardighede word gebruik om leerinhoude te struktureer (Vreken, 1994:5):
- \* gee 'n oorsig;
  - \* skep 'n konteks en perspektief;
  - \* skep 'n raamwerk en skema;
  - \* stel 'n opsomming van die les saam.

Vaardighede wat verband hou met die onderrig van leerinhoude is reeds bespreek, en daarom word vaardighede wat die volgehoue aandag verseker om hierdie leerinhoude te bemeester, vervolgens bespreek.

#### **2.5.5 Vaardighede vir die versekering van volgehoue aandag deur die leerling**

Sommige leerlinge se aandag kan vervaag tydens 'n les, maar dit is die onderwyser se plig om die aandag en geïnteresseerdheid in die les met kort intervalle te stimuleer sodat die ontvangs van boodskappe dwarsdeur die les sal plaasvind. Die volgende vaardighede is belangrik (Vreken, 1994:5-6):

- \* Stellings wat gemaak word en sekere tipe vrae wat gevra word, kan die volgende reaksie uitlok:
  - \* verbasing;
  - \* kontroversialiteit;
  - \* kontradiksie;
  - \* nuuskierigheid;
  - \* konflik;
  - \* vermaaklikheid.
- \* Variasie in stimuli kan gebruik word om die leerling se aandag te behou. Tegnieke wat gebruik kan word:
  - \* die gebruik van voorbeelde;
  - \* fokus van aandag;
  - \* variëring van interaksie style;

- \* die gebruik van tussenposes;
  - \* die verskuiwing van sensoriese kanale;
  - \* onderwyserbeweging;
  - \* variasie in tempo.
- \* Belonings en positiewe terugvoering wat dien as aanmoediging:
- \* Formele belonings soos pryse en punte;
  - \* Informele belonings soos mondelinge aanprysing, toon van bevrediging en 'n glimlag van tevredenheid.
- \* Gebruikmaking van leerlinge se idees.  
Vreken (1994:6) verduidelik dat leerlingbetrokkenheid behou word wanneer hul idees gebruik word in die les of tydens probleemoplossing.

#### **2.5.6 Vaardighede om effektiewe dekodering en prosessering van inligting te verseker**

Wanneer 'n leerling die boodskap ontvang het, moet betekenis daaraan gegee word. 'n Leerling moet die boodskap egter verstaan alvorens betekenis daaraan gegee kan word, aldus Vreken (1994:6).

Vreken (1994:6) verklaar dat nuwe leerinhoud verstaan word wanneer 'n leerling in staat is om die volgende denkhandelinge uit te voer:

- \* herkenning van inligting in nuwe situasies;
- \* toepassing van die inligting;
- \* verduideliking van verwante verskynsels;
- \* interpretering van verwante inligting;
- \* omsetting van inligting van een vorm na 'n ander.

Effektiewe leer kan verseker word deur die vaardigheid aan te leer om hoër orde vrae aan leerlinge te stel. Hierdie tipe vraag of opdrag aan die leerling verg 'n hoë graad van intellektuele prosessering (Vreken, 1994:6).

#### **2.5.7 Vaardighede wat terugvoering van die leerling bewerkstellig**

Vreken (1994:7) verduidelik dat kommunikasie 'n aaneenlopende dubbelweg proses is. 'n Ontvanger is gedurig besig om inligting te dekodeer en boodskappe nie-verbaal en verbaal terug te stuur. Terugvoering moet gebruik word om helderheid en duidelikheid oor die

boodskap te verkry, byvoorbeeld die onderwyser moet die vraag herhaal wat deur 'n leerling aan die onderwyser gestel word.

Identifisering en reagering tydens terugvoering is vaardighede wat die onderwyser volgens Vreken (1994:7) moet aanleer.

Volgens Vreken (1994:1-7) se model vir klaskamerkommunikasie is kommunikasie essensieel vir die leerproses. Deurdat onderwysers nie onderrig kan verskaf sonder kommunikasie nie, is dit van uiterse belang dat onderwysers hul kommunikasievaardighede verbeter.

Die faktore wat die effektiwiteit van klaskamerkommunikasie beïnvloed, word nou bespreek.

## **2.6 FAKTORE WAT KLASKAMERKOMMUNIKASIE BEÏNVLOED**

Die belangrikheid van effektiewe kommunikasie in die klaskamersituasie is reeds vroeër beklemtoon. Daarom is dit nodig om die faktore te bespreek wat effektiewe kommunikasie beïnvloed ten einde klaskamerkommunikasie te verbeter. Die volgende faktore word bespreek:

### **2.6.1 Buite-faktore**

Lombard (1981:42) toon aan dat buite-faktore 'n groot invloed op klaskamerkommunikasie kan uitoefen. Daar word met buite-faktore bedoel die faktore wat buite die klaskamer 'n invloed op die kommunikasie van die onderwyser en die leerling het. Lombard (1981:42) onderskei tussen faktore van die buite- en binne-sirkel.

#### **2.6.1.1 Die buite-sirkelfaktore**

Dit is beïnvloedingsfaktore wat van buite die skool op die klasgebeure inwerk soos: die onderwysowerheid, kerkinstansies, vakadviseurs, skoolkomitees, universiteitsowerhede en die sentrale owerheid.

#### **2.6.1.2 Die binne-sirkelfaktore**

Faktore wat hier ter sprake is, kom vanuit die binne-sirkel van die skoolgebeure en skoolopset self, byvoorbeeld die hoof, personeel, ouers en ander klasgroepe.

- \* Die hoof  
Weens menigvuldige pligte kom die hoof nie gereeld in kontak met die klasgebeure nie en kan dus nie sy invloed direk laat geld nie. Maar deur middel van gesag van die hoof, 'n onderwysbeleid en norme wat deur hom neergelê word, is die onderwysers en leerlinge bewus van die hoof, volgens Lombard (1981:42).
- \* Die personeel  
Lombard (1981:42) verduidelik dat positiewe interpersoonlike verhoudings tussen personeellede wat berus op openheid en vertroue, in 'n groot mate kan bydra tot arbeidsvreugde, samehorigheidsgevoel en geluk wat 'n onderwyser ervaar. Sonder 'n gevoel van "behoort" kan 'n onderwyser kwalik effektief kommunikeer. 'n Afleiding kan gemaak word dat bogenoemde faktore ook 'n invloed op die leerder uitoefen omdat 'n onderwyser wat 'n swak selfbeeld uitstraal, 'n probleem met kommunikasie ondervind en so nie die leerder bereik nie.
- \* Die ouers  
Daar moet na 'n ideale kombinasie van oorleg en vertroue gestreef word waar die ouer en onderwyser as "aanvullende ouer" hul bemoei met die opvoeding van dieselfde kind. Wanneer 'n kind verwar word deur verskillende stelde norme wat deur die onderwyser en die ouer voorgelê word, kan dit lei tot belemmering van die kommunikasie tussen die onderwyser en die leerling (Lombard, 1981:42).
- \* Ander klasgroepe  
Volgens Lombard (1981:42) het 'n onderwyser daagliks met 'n hele aantal klasgroepe te doen en 'n onderwyser se kommunikasie met een groep kan 'n ander klasgroep sterk beïnvloed. 'n Gedissiplineerde klasgroep wat voorafgegaan word deur 'n groep wat die onderwyser se geduld beproef, kan hom meer toeskietlik maak teenoor die tweede groep. Die leerder word beïnvloed deurdat die onderwyser meer aandag gee en moeite doen met goeie verduideliking van leerinhoud aan die tweede groep omdat hulle meer gedissiplineerd is en die klasatmosfeer rustiger is. Tydens die eerste groep wat moontlik ongedissiplineerd is, moet die onderwyser kosbare tyd in die klaskamer laat verlore gaan om met ongedissiplineerde leerders te raas.

### 2.6.2 Onderwyserfaktore

Elke onderwyser is 'n unieke individu. Hulle kan verskil in ouderdom, persoonlikheid, geslag, huwelikstatus, ens. Hul belangstellings en selfs hul karaktereienskappe verskil

(Lombard, 1981:43). Dit is ook hierdie eienskappe wat 'n verskil maak aan die kind se houding, gesindheid en dus ook sy vrymoedigheid om te kommunikeer.

Onder onderwyserfaktore kan die gebruik van vaagheidsterme en 'n gebrek aan spraakvlotheid ook aangeraak word.

\* Vaagheidsterme

'n Onderwyser maak van vaagheidsterme gebruik soos “Ek is nie seker nie / Ons sal later oor die onderwerp gesels”, wanneer hy onseker oor 'n onderwerp is. Hoe meer kennis 'n onderwyser egter oor 'n onderwerp besit en hoe beter hy/sy voorberei is, hoe minder vaagheidsterme word gebruik (Smith, 1982a:163).

\* Gebrek aan spraakvlotheid

Kruger (1990:16-17) verklaar dat hoe meer die onderwyser van onnodige herhaling, hortende praterij en onafgeronde sinne gebruik maak, hoe groter is die kommunikasiegaping tussen onderwyser en leerling.

\* Hinderlike aanwendsels of maniertjies

Die onderwyser se oordrewe gebruik van gebare kan nie net hinderlik word nie, maar steur die gang van die kommunikasie en kan lei tot gesagsprobleme wanneer die leerlinge 'n onderwyser spot (Kruger, 1990:16-17).

\* Verskil in agtergrond

Henning (1992:56) verklaar dat die boodskap wat die onderwyser aan die leerling oordra, verkeerd vertolk kan word as gevolg van die verskil in agtergrond. Leerlinge word opgevoed in huise met verskillende kulture, ekonomiese agtergronde en selfs huistale.

### 2.6.3 Ruis of geraas

Ruis omsluit faktore wat inmeng met die boodskap of wat die duidelikheid/helderheid van die boodskap verander. Dit word meestal geassosieer met fisiese geraas soos byvoorbeeld verkeerslawaaï of treinverkeer, beweging en geluide van leerlinge (Henning, 1992:56), maar dit kan ook psigiese “lawaaï” beteken soos “muisneste”, emosionele spanning en ander faktore wat dit vir die leerling moeilik maak om op die leertaak te konsentreer.

'n Werklike fisiese gehoorgebrek kan uiteraard ook stremmend inwerk op die kommunikasiesituasie in die klaskamer (Seiler *et al.*, 1984:8).

#### **2.6.4 Kommunikasievrees**

Van Staden (1994:38) verklaar dat kommunikasievrees verband hou met 'n wye verskeidenheid sosiale, akademiese en kommunikatiewe probleme. In situasies waar spanning ervaar word, kan dit 'n persoon verhinder om die situasie suksesvol te hanteer. Die skoolsituasie veroorsaak dat 'n leerling wat spanning ervaar deur kommunikasievrees nie suksesvol sal reageer op die eise wat aan hom gestel word in die klas nie (Van Staden, 1994:38).

Kommunikasievrees kan ook 'n faktor wees wat kommunikasie beïnvloed deurdat leerlinge byvoorbeeld nie wil kommunikeer nie omdat hulle te bang is om 'n vraag te vra of te beantwoord. McCroskey (1977:28) verklaar dat kommunikasievrees plaasvind wanneer 'n persoon ongemak, vrees of spanning ervaar voor of tydens 'n interaksie met ander persone. Kommunikasievrees as faktor wat klaskamerkommunikasie beïnvloed word in hoofstuk 3 volledig bespreek.

### **2.7 SAMEVATTING**

'n Omskrywing, doel en funksie van klaskamerkommunikasie is in hierdie hoofstuk bespreek. Al die verskillende vorme van kommunikasie, 'n model van klaskamerkommunikasie, nuwe tendense in die onderwysstelsel asook faktore soos kommunikasievrees wat kommunikasie negatief beïnvloed in die klas, is ook duidelik verwoord. Uit bogenoemde kan ons verklaar dat klaskamerkommunikasie 'n sistematies, geordende proses is wat menslike handeling insluit.

In hoofstuk 3 gaan kommunikasievrees en die rol wat dit speel in die klaskamer, bespreek word.

## **HOOFSTUK 3**

### **KOMMUNIKASIEVREES**

#### **3.1 INLEIDING**

In die vorige hoofstuk is kommunikasie, kommunikasievorme, kenmerke en komponente van kommunikasie, 'n model vir kommunikasie en veral klaskamerkommunikasie bespreek. Faktore wat klaskamerkommunikasie beïnvloed is daarom ook in hierdie hoofstuk ingesluit. Kommunikasievrees as belangrike faktor wat klaskamerkommunikasie kan beïnvloed, het aandag geniet en word in hierdie hoofstuk bespreek.

Kommunikasievrees is dikwels 'n teken van 'n negatiewe selfbeeld. Wanneer persone hulself minderwaardig ag, is hulle dikwels te bang om te kommunikeer omdat hulle alles wat hulle sê ook as minderwaardig beskou. Kommunikasievrees kan verskillende vorme aanneem en die graad waarin dit voorkom, verskil van mens tot mens. Meer as 'n dekade gelede was kommunikasievrees reeds besig om so toe te neem dat daar al na verwys is as die "nuwe sosiale siekte" van die Amerikaanse bevolking (Berko, Wolvin & Wolvin, 1985:163).

In hierdie hoofstuk word die volgende aspekte uitgelig, naamlik: 'n beskrywing van kommunikasievrees, kenmerke van persone wat aan kommunikasievrees ly en in besonder na oorsake van kommunikasievrees, oorkoming en voorkoming daarvan en die gevolge van kommunikasievrees.

#### **3.2 'N BESKRYWING VAN KOMMUNIKASIEVREES**

Kommunikasievrees is die vrees, spanning of ongemak wat persone vooraf en/of tydens 'n situasie ervaar waarin hulle met 'n ander persoon moet kommunikeer (McCroskey, 1977:28). Daar moet onderskei word tussen die verskillende soorte kommunikasievrees. Die kommunikasievrees waarna hier verwys word, is nie die bekende "verhoogvrees" nie.

McCroskey (1977:28) verduidelik dat kommunikasievrees meer 'n vrees vir kommunikasie in die algemeen is.

Verder kan daar onderskei word tussen 'n kortstondige kommunikasievrees en kommunikasievrees as karaktertrek (Daly, 1986:22). McCroskey en Beatty (1986:281) beskryf laasgenoemde tipe kommunikasievrees as 'n relatief langdurige persoonlikheidsinstelling wat oor 'n wye reeks kontekste strek. Tussen 15% en 20% van die VSA-bevolking ly volgens McCroskey *et al.* (soos aangehaal deur Drinkwater, 1996:35) aan hierdie vorm van kommunikasievrees. Kortstondige kommunikasievrees is die tydelike senuagtigheid of angste wat 'n persoon in 'n spesifieke situasie mag ervaar, byvoorbeeld aan die begin van 'n toespraak of tydens 'n werksonderhoud. Kommunikasievrees as karaktertrek is deurentyd aanwesig en is in enige tipe kommunikasiesituasie teenwoordig. Persone wat aan hierdie tipe kommunikasievrees ly, verkies om liever 'n kommunikasiesituasie te vermy of om hom daaruit te onttrek, volgens Daly (1986:22).

Kommunikasievrees ontwikkel reeds op 'n vroeë ouderdom (Comodena & Prusank, 1988:270) en volgens navorsing gedoen deur McCroskey *et al.* (1981:124), neem kommunikasievrees toe namate die leerling ouer word. As 'n leerling dus nie op 'n vroeë ouderdom geïdentifiseer word as iemand met kommunikasievrees en gehelp word om dit te oorkom nie, kan dit net vererger en 'n al groter probleem word.

Meestal word kommunikasievrees deur 'n leerling aangeleer by die huis en skool (McCroskey *et al.*, 1981:123). Ouers wat heeldag op 'n kind skree om stil te bly of wat vir kinders vertel dat 'n kind moet gesien en nie gehoor word nie, veroorsaak dat 'n kind later bang raak om enigsins te kommunikeer. Die onderwyser wat met 'n leerling raas en die leerling aansien as 'n stout kind net omdat die leerling in die klas praat, veroorsaak of vererger ook kommunikasievrees.

Malimabe (1997:29) verklaar dat kommunikasievrees en alle kenmerke, oorsake en gevolge daarvan as belangrik beskou moet word omdat kommunikasievrees elke faset van 'n individuele skoollewe, werk en vriendskappe insluit.

### 3.3. Tipes kommunikasievrees

McCroskey en Richmond (1985:37-42) beskryf die tipes kommunikasievrees aan die hand van 'n vierpuntekontinuum, naamlik:

- \* kommunikasievrees as karaktertrek;
- \* konteks-gebaseerde kommunikasievrees;
- \* gehoor-gebaseerde kommunikasievrees;
- \* situasie-gebaseerde kommunikasievrees.

Van Staden (1994:39-41), Drinkwater (1996:35-36) en Malimabe (1997:30-31) maak ook gebruik van hierdie vierpuntekontinuum om die tipes kommunikasievrees te beskryf.

#### 3.3.1 Kommunikasievrees as karaktertrek

Die term karakter of "traitlike" word gewoonlik gebruik vir eienskappe soos die kleur van die oë of hoogte van 'n persoon wat nie kan verander nie (Malimabe, 1997:30-31). McCroskey (1984:18) verklaar dat dit 'n langdurige persoonlikheidstipe oriëntasie is teenoor kommunikasie binne 'n groot verskeidenheid kontekste.

'n Persoon wat aan hierdie tipe kommunikasievrees ly, sal poog om alle tipe kommunikasiesituasies te vermy, aldus Littlejohn (1989: soos aangehaal deur Pretorius, 1997:43). Kommunikasievrees as karaktertrek kan behandel word, maar persone wat daaraan ly, ervaar 'n traagheid om behandel te word (Drinkwater, 1994:2).

#### 3.3.2 Konteks-gebaseerde kommunikasievrees

Sekere persone sal angstig raak tydens kommunikasie in een tipe konteks maar mag ontspanne voorkom tydens kommunikasie in 'n ander konteks (Malimabe, 1997:31). Hierdie tipe kommunikasievrees word beskryf as 'n relatief langdurige persoonlikheidsinstelling teenoor kommunikasie in 'n spesifieke situasie (McCroskey, 1989:41). McCroskey (1984:16) toon aan dat sekere persone byvoorbeeld kommunikasievrees ervaar tydens publieke toesprake en ander persone tydens werksonderhoude.

### **3.3.3 Gehoor-gebaseerde kommunikasievrees**

Malimabe (1997:31) beskryf hierdie tipe kommunikasievrees as vrees wat ervaar word wanneer daar met spesifieke individue of met groepe individue gekommunikeer moet word. Gehoor-gebaseerde kommunikasievrees is situasie-spesifiek, maar is nie dieselfde van een persoon na 'n ander persoon nie. 'n Gesprek met die skoolhoof, onderwysers of vreemdelinge is voorbeelde van hierdie tipe kommunikasievrees (McCroskey, 1984:17).

### **3.3.4 Situasië-verwante kommunikasievrees**

'n Persoon mag onder normale omstandighede geen vrees ervaar om met 'n spesifieke persoon te kommunikeer nie, terwyl hy in 'n besondere situasie wel vrees sal ervaar om met dieselfde persoon te praat, byvoorbeeld wanneer die onderwyser 'n leerling inroep wat van diefstal verdink word (McCroskey & Richmond, 1985: soos aangehaal deur Van Staden, 1994:41).

## **3.4 KENMERKE VAN MENSE WAT AAN KOMMUNIKASIEVREES LY**

Leerlinge wat aan kommunikasievrees ly, kan maklik uitgekien word tussen ander leerlinge en getipeer word as leerlinge wat 'n onwilligheid toon om tydens die onderriglesituasie te kommunikeer. Omdat die onderwyser en mede-leerlinge nie beseft dat die leerling aan kommunikasievrees ly nie, word die leerling gewoonlik verkeerd hanteer en dikwels selfs mee geraas of gespot. Die verkeerde optrede teenoor die leerling wat aan kommunikasievrees ly, kan net daartoe lei dat die vrees vererger (Scott & Wheelless, 1977:497).

Scott en Wheelless (1977:498) het uit verskeie navorsingsverslae en -artikels die volgende lys van eienskappe van leerlinge met kommunikasievrees saamgestel, naamlik dat die leerlinge:

- \* presteer swakker gedurende primêre en sekondêre opleiding en onderrig (soos vasgestel met gestandaardiseerde prestasietoetse);
- \* het beduidend laer gemiddelde punte;
- \* verwerf laer punte met objektiewe toetse;

- \* verwerf laer punte met geskrewe projekte wat deur vakadviseurs geëvalueer word;
- \* presteer swakker in sommige vakgebiede, veral op primêre skoolvlak;
- \* bereik oor die algemeen minder, al is hulle net so intelligent as ander leerlinge met lae kommunikasievrees.

Alhoewel daar deur navorsing vasgestel is dat leerlinge met 'n hoë kommunikasievrees oor die algemeen swakker presteer as leerlinge met 'n lae kommunikasievrees (Comadena en Prusank, 1988:270-277), kon daar nog geen verband gevind word tussen kommunikasievrees en intelligensie nie (Daly, 1986:24).

In die algemeen kan leerlinge met hoë kommunikasievrees in die klaskamer deur die onderwyser uitgekien word aan die volgende kenmerke (Daly, 1986:23; Seiler *et al.*, 1984:60):

- \* 'n lae, halfhartige stem;
- \* vermyding van kompeterende spel;
- \* sit agter in die klas of aan die kante omdat daar die minste interaksie plaasvind;
- \* swak oogkontak;
- \* hoë angsvlak;
- \* negatiewe houding teenoor die skool;
- \* word nie deur die portuurgroep uitgekies as goeie kommunikeerders nie;
- \* is sosiaal minder aantreklik, vriendelik, belangstellend en aanmatigend;
- \* is minder betrokke tydens gesprekke en is meer gespanne, inhiberend en onvriendelik;
- \* lae positiewe belangstelling in die self;
- \* lug meer irrelevante menings;
- \* maak meer negatiewe aanmerkings oor die self;
- \* gaan met minder mense uit en besit min vriende.

Daly (1986:23) beweer verder dat hoë kommunikasievrees tot groter eensaamheid lei, dat so 'n persoon 'n laer selfbeeld het, minder positiewe selfevaluering van optrede beleef, en 'n geneigdheid toon om minder argumenterend, aanmatigend en dominant op te tree.

Persone met kommunikasievrees vind dit baie ongemaklik in klasse waarin baie gesprekke voorkom en daarom wil hulle dit nie graag bywoon nie. Dikwels word hierdie klasse gestaak net om hierdie ongemaklikhede te vermy. Persone met 'n hoë mate van kommunikasievrees sal gesprekke oor lewens- en wêreldbeskouinge vermy, omdat sulke persone nie die middelpunt van 'n geselskap wil wees nie (Daly, 1986:23).

Die belangrikste gevolge van kommunikasievrees word nou bespreek.

### **3.5 OORSAKE VAN KOMMUNIKASIEVREES**

Deur na al die moontlike oorsake van kommunikasievrees te kyk, kan 'n begrip gevorm word van die oorsake van kommunikasievrees in die klaskamer en hoe dit voorkom of oorkom sou kon word. Volgens Daly (1986:24) is daar verskeie belangrike oorsake van kommunikasievrees.

#### **3.5.1 Genetiese oorsake**

Kommunikasievrees blyk 'n aangebore karaktertrek te wees aangesien dit reeds op 'n baie vroeë ouderdom by kleuters opgemerk word. Navorsing met identiese sowel as nie-identiese tweelinge toon aan dat mense reeds van geboorte af verskil wat hulle sosialisering ("sociability") betref (Drinkwater, 1996:40). Volgens McCroskey (1984:23) bestaan daar 'n sterk vermoede dat kinders hierdie karaktertrek oorerf. Pretorius (1997:45) staaf hierdie bewering deurdat verklaar word dat 'n kind 'n geneigdheid erf om meer of minder sosiaal te wees, en dus ook 'n neiging om 'n hoër of laer mate van kommunikasievrees te ontwikkel.

#### **3.5.2 Negatiewe versterking**

Oorsake van kommunikasievrees kan ook gesoek word in die ervarings wat 'n kind in sy vroeë jare opdoen (Vreken & Vreken, 1989:3). Hierdie ervarings kan 'n kind strem in sy interaksie met mense en omgewing en sy vlak van kommunikasievrees verhoog.

Persone met 'n hoë kommunikasievrees het 'n geskiedenis van mense wat hulle "gestraf" het vir hulle kommunikasiepogings. Hoë kommunikasievreespersone sal met verloop van tyd leer dat kommunikasie "strafbaar" is en sal hulleself dan terugtrek uit situasies waar kommunikasie van hulle verwag word (McCroskey, 1984:25-30, Drinkwater, 1996:12 en Pretorius, 1997:45).

Negatiewe versterking veroorsaak dat 'n kind die negatiewe ervarings wat in sy kinderjare opgedoen word, onthou (Vreken & Vreken, 1989:3). Hierdie ervarings kan 'n kind strem in sy interaksie met mense en sy omgewing, en sy vlak van kommunikasievrees verhoog.

### **3.5.3 Swak en onvoldoende kommunikasievaardighede**

Persone met hoë kommunikasievrees kan nie daarin slaag om kommunikasievaardighede so gou of so goed soos ander persone onder die knie te kry nie (Daly, 1986:24). Omstandighede waar kommunikasie plaasvind, word daarom vermy en net die nodigste word deur hoë kommunikasievreespersone gesê in 'n geselskap. Die kind met swak kommunikasievaardighede is ook dikwels die onderwerp van bespotting deur medeleerlinge. Baie onderwysers vind dit ook moeilik om hulle ongeduld met swak kommunikeerders te verberg (Vreken & Vreken, 1989:4).

### **3.5.4 Onvoldoende kommunikasiemodelle**

Dit blyk dat die persone met 'n hoë kommunikasievrees nie hulself kon vergelyk of identifiseer met 'n persoon wat oor goeie kommunikasievaardighede beskik nie. Daar is dus nie goeie rolmodelle om na te volg nie, aldus Daly (1986:24) en Drinkwater (1996:41).

MacDonald en Burroughs (1991:15) verklaar dat die onderwyser 'n baie belangrike rolmodel vir die leerling in die klaskamer is. Die leerling gebruik die onderwyser as rolmodel vir goeie kommunikasie omdat die interaksie in die klaskamer deur die onderwyser in tradisionele klaskamers bepaal word. Indien die onderwyser dus oor swak kommunikasievaardighede beskik, sal die leerlinge nie 'n voorbeeld van goeie kommunikasievaardighede kan navolg nie.

Seiler *et al.* (1984: soos aangehaal deur Pretorius, 1997:47) noem ook nog die volgende oorsake van kommunikasievrees:

- \* 'n geskiedenis van kindermishandeling;
- \* 'n lae selfbeeld;
- \* die leerling het daik 'n kritiese insident beleef waar hulle gedwing was om voor ander op te tree.

### 3.5.5 Klasatmosfeer

Wanneer die klasatmosfeer formeel en gespanne is, sal die leerling nie die vrymoedigheid hê om 'n vraag te stel of aan 'n klasgesprek deel te neem nie. Kommunikasievrees word dus eerder versterk as verminder in so 'n situasie. Booth-Butterfield (1988:221) verklaar ook dat wanneer 'n situasie in die klas te formeel verloop daar by leerlinge 'n geneigdheid ontstaan om gespanne te raak en kommunikasie te vermy.

### 3.5.6 Klasgrootte

Klasgrootte kan gedefinieer word as die aantal leerlinge wat gereeld 'n ontmoeting bywoon met 'n onderwyser in 'n klaskamer (Gumede, 1989:108; Durkin, 1990:23). Holliday (1992:15) en Robinson (1990:90) verklaar dat leerlinge se prestasie meer effektief kan wees en bevorder sal word, indien die klasgrootte verminder word vanaf 'n gemiddeld 30-40 na 10-15. Daar word ook deur Alspaugh (1994:597) beklemtoon dat groter klasse meer spanning op die onderwyser en die leerling plaas weens klasse wat meer georganiseer moet wees om leerlinge besig te hou. Mathebula (1995:90) verklaar dat wanneer met groot klasgroepe gewerk word, minder tyd beskikbaar sal wees vir leertake. Klein klasgroepe sal individuele aandag van onderwysers teenoor leerlinge verbeter (Alspaugh, 1994:597). Groter klasgroepe kan kommunikasievrees verhoog deurdat geen individuele aandag aan leerlinge in die klas geskenk kan word nie.

Klasgrootte kan onomwonde verbind word met kommunikasievrees, volgens Bowers (1986:375). Tydens klasse waar 25 leerlinge teenwoordig is, sal kommunikasie minder

beïnvloed word as klasse met 35 leerlinge. Hoe groter die klasgroep, hoe moeiliker is dit vir leerlinge om aan klasgesprekke deel te neem; enersyds omdat hulle minder geleentheid kry en andersyds omdat hulle meer selfbewus is voor 'n groot groep.

### 3.6 GEVOLGE VAN KOMMUNIKASIEVREES

Volgens Richmond en McCroskey (1989:59) kan die gevolge van kommunikasievrees in twee kategorieë ingedeel word, naamlik:

#### \* **Interne gevolge**

Volgens Berko *et al.* (1985:116) kan kommunikasievrees die gevolg wees van 'n negatiewe impak op 'n individu se kommunikasiëgedrag en ander aspekte van die persoon se lewe.

Die persoon sal gedurig ongemaklik voel, veral in 'n geselskap. Gevolge soos angs, 'n gevoel van onvermoë en spanning kom baie voor by persone met hoë kommunikasievrees. Fisiese simptome soos pyn op die maag, sweet, bewerigheid en 'n droë mond word by sulke persone opgemerk.

#### \* **Eksterne gevolge**

Persone met hoë kommunikasievrees sal kommunikasie met ander persone vermy. Hulle sal selfs enige kommunikasie wat kan plaasvind, vermy.

'n Persoon met hoë kommunikasievrees kan soms ook oormatig kommunikeer en op so 'n wyse hul vrees verberg deurdat hulle die hele tyd praat en daar dan geen dialoog of interaksie plaasvind nie (Richmond & McCroskey, 1989:59).

Volgens Seiler *et al.* (1984:60) het Phillips (1977:34-43) die volgende gevolge van kommunikasievrees geïdentifiseer:

- \* onvermoë om 'n gesprek te voer met vreemdelinge;
- \* onvermoë om vriendskappe te smee;
- \* onvermoë om 'n saak te stel in 'n geselskap;
- \* onvermoë om vrae te beantwoord in 'n gewone geselskap;

- \* onvermoë om 'n toespraak te lewer voor 'n groot gehoor;
- \* die vermyding van kommunikasie tussen mense.

McCroskey *et al.* (1981:104) verklaar op hulle beurt dat hoë kommunikasievrees tot gevolg kan hê dat leerlinge swak presteer. Hulle vind ook dat onderwysers in die klaskamer negatief optree teenoor leerlinge met hoë kommunikasievrees. Onderwysers tree verkeerdelik met frustrasie, ongeduld en buierigheid op teenoor leerlinge met kommunikasievrees (Bassett & Smythe, 1979:234).

In die voorafgaande gedeelte kon verskillende bronne aangehaal word wat die gevolge vir persone wat aan kommunikasievrees ly, beklemtoon. Die probleem van kommunikasievrees en die gevolg daarvan kan egter nie teëgewerk en/of oorkom word alvorens die oorsake van kommunikasievrees nie bekend is nie. Uit die voorafgaande bespreking is die oorsake en gevolge van kommunikasievrees bepaal en beklemtoon, en daarom kan die belangrike aspek van voorkoming van kommunikasievrees vervolgens bespreek word.

### 3.7 DIE VOORKOMING VAN KOMMUNIKASIEVREES

Volgens Daly (1986:23) het 'n persoon met 'n goeie selfbeeld meestal 'n laer kommunikasievrees as 'n persoon met 'n lae selfbeeld. Dit is dus belangrik vir ouers en onderwysers om vroegtydig waar te neem wanneer 'n kind besig is om 'n lae selfbeeld te ontwikkel en dan 'n daadwerklike poging aan te wend om die leerling se selfbeeld te verbeter.

Leerlinge met hoë kommunikasievrees verkies sitplekke waar die moontlikheid van kommunikasie nie so groot is nie (Drinkwater, 1996:51). Om hulle "veiliger" te laat voel, kan onderwysers vrye keuse van sitplekke toelaat maar dan seker maak dat hulle al die leerlinge by klasbesprekings betrek.

Yeats (1991:114-118) verduidelik belangrike aspekte, wat vervolgens bespreek sal word, wat aandag in die skool en daarom ook in die klaskamer moet kry om kommunikasievrees te voorkom.

#### \* **Die verantwoordelikheid van die kind by die skool**

Die ouer moet die skool as 'n kind se eie private wêreld beskou. 'n Ouer moet verantwoordelikhede aan die kind gee deurdat die kind moet verstaan dat besluite self by die skool geneem moet word. Daar moet ook aan 'n kind oorgedra word dat 'n ouer vertrou in die kind se besluite en leefwêreld by die skool stel. Elke kind moet weet dat die ouer baie respek vir die skool en die onderrig van die onderwysers besit. Maar 'n ouer moet daarop let om altyd na 'n kind se klagtes te luister. Ondersteuning wanneer 'n kind gespanne is, is uiters belangrik en probleme moet kalm aangespreek word. Dit is dus van uiterse belang dat die kind sy of haar ouers se onderskraging tydens hul skoolloopbaan verkry. Die ondersteuning wat ouers aan kinders verleen, sal hul vertrou versterk, hul selfvertroue verbeter en daarom ook hul kommunikasievaardighede uitbou. Voorkoming van kommunikasievrees vind dan plaas. 'n Kind wat wantroue ervaar, sal in teenstelling met bogenoemde 'n swak selfbeeld ontwikkel en kommunikasievrees sal versterk word.

#### \* **Probleemonderwysers**

Onderwysers werk deesdae onder baie moeilike omstandighede. Hulle word onder groot druk geplaas weens 'n gebrek aan dissipline wat by leerlinge voorkom. Hulle mag sekere vorms van tug nie meer toepas nie, hulle is oorwerk en gespanne en word nie altyd deur ouers ondersteun nie. Die salarisse van onderwysers kompteer ook nie met die privaatsektor nie. Konsensus bestaan dat daar 'n tekort aan dissipline en selfdissipline in die klaskamer ontstaan het omdat die hoeveelheid leerlinge per onderwyser te groot word om elke dag te hanteer (Yeats, 1991:115). Omdat onderwysers onder groot spanning verkeer, raak hulle gou ongeduldig met leerlinge wat moeilik kommunikeer. Dit breek die selfvertroue van hierdie leerlinge verder af en lei tot verhoogde kommunikasievrees. Hurt *et al.* (1978:154) verklaar ook dat 'n leerling nooit vir kommunikasie in die klas gestraf behoort te word nie. Konstruktiewe kommunikasie behoort beloon te word vir positiewe versterking.

Dit is baie belangrik dat 'n ouer probleme wat met 'n onderwyser ontstaan op 'n rustige manier hanteer. Die meeste onderwysers sal 'n probleem wat opduik met ouers uitklaar wanneer die ouer 'n afspraak maak en rustig, selfs in die teenwoordigheid van 'n hoof, oor die probleem gesels. Daar is altyd twee kante van 'n saak en wanneer die kind en onderwyser

hul saak gestel het, kan 'n oplossing vir die probleem gevind word. Onderwysers wat deur ouers ondersteun word, sal meer ontspanne optree en leerlinge te alle tye ondersteun. Daardeur word 'n leerling se selfbeeld ook positief ontwikkel.

#### \* **Vriendekring**

'n Kind se kommunikasieprobleme kan maklik verbind word met sy vriendekring. Kinders spot mekaar baie maklik en wanneer 'n kind met swak kommunikasievaardighede in 'n onsensitiewe vriendekring beland, gaan hy daarvoor gespot word. Dit is dus baie belangrik dat 'n kind se vriendekring van so 'n aard is dat hy/sy met vrymoedigheid aan groeps gesprekke kan deelneem. Hierdeur kan die kind se kommunikasie- en sosialiseringvaardighede ontwikkel word en kommunikasievrees voorkom word.

Vreken en Vreken (1989:7) en McCroskey (1977b:92) noem die volgende stappe wat gevolg kan word om kommunikasievrees in die klaskamer te probeer voorkom of te verlaag, naamlik:

- \* Die eerste belangrike stap sou wees om 'n oop en positiewe kommunikasielimaat te skep waar leerlinge nie bang is om vrae te stel en menings te gee nie.
- \* Daar moet ook so 'n tipe klimaat geskep word waar leerlinge nie bang is om foute te maak nie. Die onderwyser moet positief reageer op die leerlinge se pogings om vrae te stel en kommunikasie aanmoedig.
- \* 'n Baie belangrike aspek is dat die onderwyser self as 'n goeie kommunikasiemodel moet dien. Die onderwyser self moet nie aan hoë kommunikasievrees ly nie en oor goeie kommunikasievaardighede beskik.

Wanneer die leerling egter reeds 'n hoë mate van kommunikasievrees ontwikkel het, moet hy so gou as moontlik behandeling ontvang om die probleem te oorkom, sodat die negatiewe effek wat kommunikasievrees op die leerling se leer het, tot die minimum beperk kan word (Pretorius, 1997:51).

### 3.8 OORKOMING VAN KOMMUNIKASIEVREES

Dit is baie belangrik dat onderwysers kennis moet dra van kommunikasievrees as sodanig en die moontlike invloed daarvan op die gedrag van die leerlinge (Drinkwater, 1996:52). Verder is dit ook belangrik dat leerlinge met hoë kommunikasievrees vroegtydig geïdentifiseer word, sodat hulle reg hanteer kan word.

Daar is volgens Berko *et al.* (1985:167) die volgende vier basiese metodes wat 'n persoon kan toepas wanneer kommunikasievrees 'n groot probleem word en wanneer so 'n persoon die probleem wil oorkom (vergelyk ook Kelly, 1989:85; McCroskey, 1977b:91 en Watson & Dodd, 1984:258):

#### \* **Vaardigheidsonderrig**

Wanneer 'n persoon van nature baie skaam is, moet hy die vaardigheid aanleer om 'n effektiewe kommunikeerder te word deur te leer om idees te organiseer, hoe om 'n gehoor of toeskouers te analiseer en te leer om met mense as individue te meng (Berko *et al.*, 1985:167). Hierdie vaardigheid sal 'n persoon ook help om kommunikasievrees te oorkom.

#### \* **Sistematiese ongevoeligmaking**

Deur sistematiese ongevoeligmaking leer 'n persoon om spanning in die liggaam waar te neem en dan die liggaam te laat ontspan. Die persoon word gevra om aan spanningsvolle gebeurtenisse te dink en daarna moet hy leer om te ontspan. Daar word bepaal dat tussen 80 en 90 persent van persone wat hoë kommunikasievrees ervaar volgens hierdie proses gehelp kan word om hul vrees te oorkom.

#### \* **Kognitiewe modifikasie**

Die konsep van kognitiewe modifikasie word gebruik deurdat persone wat gewoon daaraan is om altyd negatief oor 'n saak te dink, nou geleer word om positief te dink. Die eerste stap is dat die persoon moet beseftig wanneer negatiewe gevoelens na vore kom. Daar word in die tweede stap geleer om negatiewe standpunte en gevoelens met positiewe gevoelens te vervang. Die laaste stap in hierdie proses is om positiewe standpunte te oefen.

Visualisering is ook 'n belangrike aspek wat verband hou met kognitiewe modifikasie. Ayres en Hope (1992:8) verklaar onomwonde na aanleiding van 'n ondersoek wat hulle geloods het dat visualisering kommunikasievrees verminder en prestasie in kommunikasie verbeter. Visualisering behels 'n beeld waaraan 'n persoon dink. 'n Leerling sal byvoorbeeld visualiseer dat hy/sy 'n vraag in die klas vra en dat die onderwyser positief op die vraag sal reageer en terugvoering aan die leerling verskaf. Die leerling moet visualisering positief ervaar om kommunikasie effektief te laat plaasvind.

#### \* Die proses van self-help

Persone kan hulself van hulp wees deur die kommunikasieproses te verstaan, hulself te leer om angs en spanning te identifiseer en dan te ontspan, hulself leer om negatiewe gevoelens te identifiseer en om kommunikasietegnieke te oefen. Rosenbaum, McMurray en Campbell (1991:196) ondersteun die proses van self-help na aanleiding van 'n ondersoek wat geloods is na die beheer van emosies as 'n wyse om kommunikasievrees te oorkom.

Die belangrikste aspek van die oorkoming van kommunikasievrees is dat 'n persoon moet besef dat daar 'n verandering in sy situasie kan plaasvind en dat die persoon self die veranderinge kan bewerkstellig (Berko *et al.*, 1985:168). In die klaskamer kan 'n klimaat geskep word waarin die leerlinge veilig voel en voel dat hulle maar mag foute maak. Dit is van uiterste belang vir die oorkoming van kommunikasievrees (Civikly, 1982:161).

### 3.9 SAMEVATTING

Die belangrike aspekte wat in hierdie hoofstuk aangeraak is, is die omskrywing van kommunikasievrees, kenmerke van mense wat aan kommunikasievrees ly en die gevolge van kommunikasievrees. Kommunikasievrees kan egter nie deur 'n persoon voorkom en oorkom word alvorens die oorsake van kommunikasievrees nie bekend is nie. Uit die voorafgaande paragrawe blyk dit dat kommunikasievrees 'n groot hindernis kan wees tydens die onderrigleerbeure (Booth-Butterfield, 1988:221). In die volgende hoofstuk sal gekyk word na die manier hoe kommunikasievrees gemeet kan word en sal 'n empiriese ondersoek uitgevoer word om die mate van kommunikasievrees onder Kleurlingleerlinge te bepaal.

## **HOOFSTUK 4**

### **EMPIRIESE ONDERSOEK**

#### **4.1 INLEIDING**

In die voorafgaande hoofstuk is die begrip kommunikasievrees bespreek, asook die oorsake, gevolge en oorkoming van kommunikasievrees en die invloed van genoemde oorsake en gevolge op die kommunikasiehandeling en leergebeure van die leerling in die klaskamersituasie.

In hierdie hoofstuk word die twee probleemvrae beantwoord. Die vraelys wat tydens die studie gebruik word, sal bespreek word, gegewens van deelnemers aan die studie word verduidelik en die data wat ingesamel is, word beskryf en ontleed. In die beskrywing van die inligting word gebruik gemaak van tabelle en grafiese voorstellings.

#### **4.2 DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**

Die doel van die empiriese ondersoek is om vas te stel wat die mate van kommunikasievrees by Kleurlingleerlinge in sekondêre skole is wanneer hulle in Afrikaans en Engels kommunikeer en moontlike hoofoorsake van hoë kommunikasievrees in die klaskamer (vergelyk paragrawe 1.2.1 en 1.2.2).

#### **4.3 POPULASIE**

Twee skole wat histories as Kleurlingskole bekend gestaan het, is as 'n gevallestudie gebruik. Daar is gebruik gemaak van een skool in die Noordwes Provinsie en die ander skool in die Vrystaat. Al die standerd 6, 7, 8 en 9-leerlinge is gebruik. Die hoofde was om verstaanbare redes nie geneë dat die standerd 10-leerlinge aan die ondersoek deelneem nie.

#### 4.4 METODEDE VAN TOETSING

Die stelle vraelyste (Bylaag C en D) is persoonlik by die skole afgelewer en ontvang. Die leerlinge is deur die onderwysers ingelig oor die manier van beantwoording van die vraelyste. Al die vraelyste is terug ontvang.

#### 4.5 AANTAL VRAELYSTE

		Totaal	Afrikaans	% van totaal	Engels	% van totaal
Skool 1	Standerd 6	181	166	91	15	9
	Standerd 7	72	63	86	9	14
	Standerd 8	121	111	91	10	9
	Standerd 9	52	47	89	5	11
Totaal		426	387	90	39	10

Skool 2	Standerd 6	73	64	88	9	12
	Standerd 7	89	76	86	13	15
	Standerd 8	61	41	67	20	33
	Standerd 9	90	87	96	3	4
Totaal		313	268	86	45	14

'n Totaal van 739 vraelyste is deur die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO verwerk. Vier vraelyste was ongeldig.

#### 4.6 PROBLEME TYDENS DIE STUDIE

Enkele probleme het voorgekom met die invul van vraelyste, waar vrae verkeerd verstaan is, maar deurdat vrae volledig verduidelik is deur elke onderwyser was dit net nodig om vier vraelyste as ongeldig te verklaar.

#### **4.6.1 Skole**

Daar is gebruik gemaak van twee skole om die mate van kommunikasievrees in Kleurling sekondêre skole te bepaal. Skool 1 is in die Noordwes Provinsie en skool 2 in die Vrystaat. Hierdie skole se personeel was uiters behulpsaam en die samewerking was goed.

#### **4.6.2 Hoofde**

Briewe ter verduideliking van die studie is aan die hoofde van die betrokke twee skole gestuur (Bylaag A en B).

#### **4.6.3 Onderwysers**

Die samewerking van elke onderwyser het die uitdeel en inneem van vraelyste vergemaklik en dissipline is met behulp van die onderwysers deurentyd gehandhaaf.

#### **4.6.4 Leerlinge**

In beide skole is goeie samewerking van die leerlinge verkry, wat die tydsbesteding vergemaklik het.

#### **4.6.5 Samevatting**

Oor die algemeen is min probleme ondervind by die twee skole wat aan die ondersoek deelgeneem het en 739 vraelyste is deur die leerlinge voltooi.

### **4.7 MEETINSTRUMENTE**

Een of meer meetinstrumente word gewoonlik in 'n empiriese ondersoek gebruik. Die volgende meetinstrumente sou volgens De Wet *et al.* (1981:161-164, soos aangehaal deur Dippenaar, 1995:165) oorweeg kon word: Gestandaardiseerde toetse, vraelyste, onderhoude, sosiometriese tegnieke en gedragswaarneming.

Verskeie persone naamlik McCroskey *et al.* (1978:192-202), Vreken en Vreken (1989:1-5) en Van Staden (1994:54) verklaar egter dat die “Personal Report of Communication Apprehension” (PRCA) skaal ‘n geldige en betroubare meetinstrument is om die mate van kommunikasievrees te bepaal.

Die aangepaste vorm van die PRCA van Vreken en Vreken (1989:1-5) is gebruik om die mate van kommunikasievrees te bepaal (Bylae C en D).

Die vyf kontekste waarin die kommunikasievrees gemeet word, is:

\* Groepbesprekings

Groepbesprekings kan plaasvind in die klaskamer of in ‘n sosiale groep, byvoorbeeld tussen vriende.

\* Byeenkomste en vergaderings

Tydens ‘n vergadering en byeenkoms is die omstandighede baie meer formeel as tydens groepsbesprekings.

\* Gesprekke

Gesprekke kan plaasvind tussen leerlinge onderling, ‘n leerling en ‘n ouer en tussen ‘n leerling en die onderwyser. ‘n Leerling kan senuweeagtig raak wanneer ‘n gesprek moet plaasvind met ‘n onderwyser omdat die leerling onseker is oor die manier van optrede.

\* Openbare toesprake

Openbare toesprake is wanneer daar voor ‘n gehoor ‘n toespraak gelewer moet word. Die grootte van die gehoor kan wissel na gelang van die geleentheid.

\* Optrede in die klaskamer

Gedurende hierdie konteks word daar gelet op gebeure in die kommunikasiehandeling in die klaskamer.

In die laaste gedeelte van die vraelys word gekyk na die vasstelling van moontlike oorsake van kommunikasievrees in die klaskamer. Dertien stellings is opgestel in die vraelys waarvolgens die leerlinge moet aandui (Nee, Onseker, Ja) wanneer die stelling 'n rol speel wanneer hulle kommunikasievrees ervaar. Daar is ook ruimte gelaat waar leerlinge hul eie ervaring van oorsake van kommunikasievrees kon aandui.

#### 4.8 STATISTIESE ANALISE

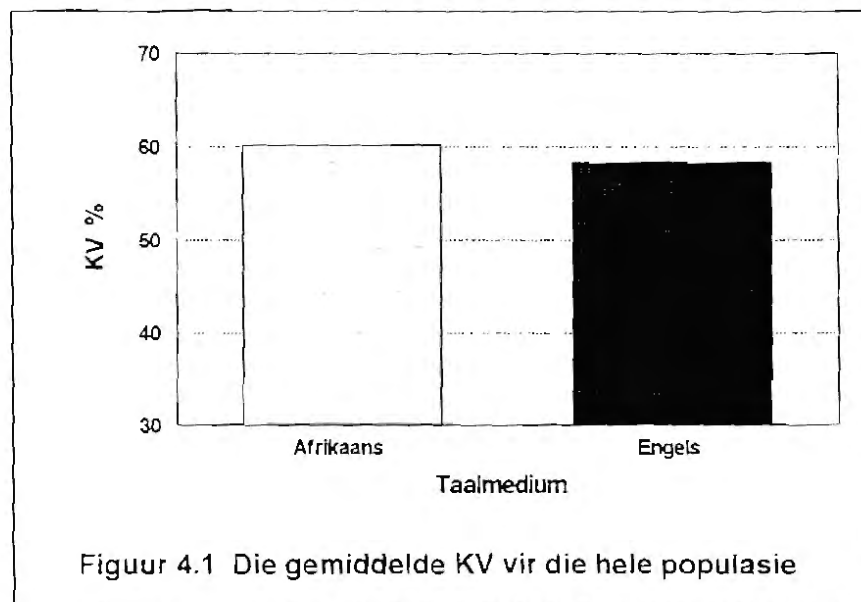
Die data verkry deur middel van die vraelys is deur die Statistiese Konsultasiediens van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys verwerk.

##### 4.8.1 Gemiddelde kommunikasie vrees (KV) in Afrikaans en Engels in kontekste 1-5

Tabel 4.1 en figuur 4.1 toon die gemiddelde kommunikasievrees vir die gevallestudie in Afrikaans- en Engelsmedium.

Tabel 4.1 Gemiddelde KV in Afrikaans en Engels (Konteks 1-5)

Taal	Gemiddelde KV% (Konteks 1-5)
Afrikaansmedium	60,15
Engelsmedium	58,27



Die gemiddelde KV vir die populasie in elke konteks naamlik groepbespreking, byeenkomste en vergaderings, gesprekke, openbare toesprake en optrede in die klaskamer bevind dat leerlinge se kommunikasievrees hoër is in Afrikaans as in Engels.

In skool 1 is daar uit 'n totaal van 426 leerlinge wat vraelyste ingevul het, 387 Afrikaanssprekend en 39 Engelssprekend. Tydens die studie het 268 Afrikaanssprekende en 45 Engelssprekende leerlinge in skool 2 die vraelyste ingevul.

#### 4.8.2 Moontlike oorsake van KV in die klaskamer (vrae 1-13)

Tabel 4.2 verduidelik die moontlike oorsake van kommunikasievrees in die klaskamer deurdat dertien vrae aan die leerlinge gestel is waarop hulle "Nee, Onseker of Ja" vir kommunikasievrees moes antwoord.

**Tabel 4.2 Moontlike oorsake van KV in die klaskamer (Vraag 1-13)**

Vraag	Nee (%)	Onseker (%)	Ja (%)
1	23,1	40,8	36,1
2	10,7	15,8	37,5
3	42,8	14,6	42,6
4	32,6	31,4	35,9
5	28,9	35,2	35,9
6	41,9	42,1	16,0
7	39,9	16,8	43,4
8	23,4	30,3	46,3
9	34,3	37,8	27,9
10	49,2	29,2	21,6
11	61,8	14,5	23,7
12	45,3	32,0	22,7
13	33,7	35,1	31,2

Die moontlike oorsake van kommunikasievrees (vrae 1-13) kan in vier groepe ingedeel en bespreek word (sommige oorsake sou by meer as een groep ingedeel kon word):

Groep 1 Vrees vir mislukking (vrae 3, 5, 7, 8, 11, 13)

Groep 2 Tekort aan selfvertroue (vrae 1, 2, 7, 8, 11)

- Groep 3 Onderrigstyl van die onderwyser (vrae 3, 4, 5, 6)
- Groep 4 Tekort aan kommunikasievaardighede (vrae 9, 10, 11, 12, 13)

**Groep 1: Vrees vir mislukking** (vrae 3, 5, 7, 8, 11 en 13)

Die data toon aan dat die leerlinge se vrees vir mislukking 'n oorsaak van kommunikasievrees kan wees. Vraag 3 (42,6% Ja), 5 (35% Ja), 7 (43,4% Ja), 8 (die grootste persentasie Ja naamlik 46,3%), 11 en 13 (23,7% en 22,7% Ja onderskeidelik, die kleinste persentasie) beaam die groot rol wat groep 1 as 'n oorsaak speel.

**Groep 2: Tekort aan selfvertroue** (vrae 1, 2, 7, 8 en 11)

'n Tekort aan selfvertroue kan 'n invloed uitoefen as 'n oorsaak van kommunikasievrees. Die persentasie Ja van vraag 1 (36,1%) teenoor Nee (23,1%) en vraag 2 se Ja (37,5%) teenoor Nee (10,7%) beaam hierdie stelling. Vraag 7 (43,4% Ja), vraag 8 (46,3% Ja) en vraag 11 (23,7 Ja) is reeds in groep 1 bespreek.

**Groep 3: Onderrigstyl van die onderwyser** (vrae 3, 4, 5 en 6)

Die onderrigstyl van die onderwyser is 'n oorsaak van kommunikasievrees in die klaskamer volgens die data verkry. Volgens die data wat verwerk is, dui vraag 3 (42,6%) Ja teenoor (42,8%) Nee wel op 'n oorsaak van kommunikasievrees, vraag 4 (35,9%) Ja en (32,6%) Nee en vraag 5 (35,9%) Ja en (28,9%) Nee op dieselfde tendens. Vraag 6 (41,9%) Nee, (16,0%) Ja en (42,1%) Onseker verskaf die kleinste persentasie waar kommunikasievrees nie 'n invloed uitoefen nie.

**Groep 4: Gebrek aan kommunikasievaardighede** (vrae 9, 10, 11, 12 en 13)

Die tekort aan kommunikasievaardighede as moontlike oorsaak van KV is hier getoets. In hierdie groep dui die inligting daarop dat die tekort aan kommunikasievaardighede in 'n mindere mate invloed uitoefen op kommunikasievrees, maar wel 'n invloed uitoefen wat nie

geïgnoreer moet word nie. Vraag 9 (27,9%) Ja, 10 (21,6%) Ja, 11 (23,7%) Ja, 12 (22,7%) Ja en vraag 13 (31,2%) staaf die bevinding.

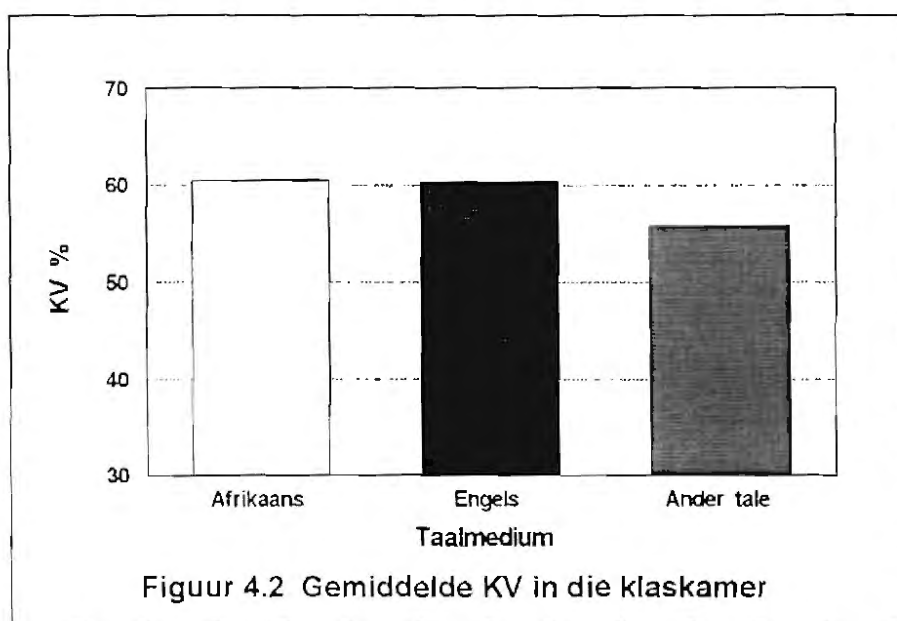
Daar is reeds in punt 4.7 (meetinstrumente) melding gemaak van die ruimte gelaat vir die leerling om hul eie mening te lug oor die oorsake van kommunikasievrees. Die belangrikste oorsake wat genoem word, is die optrede van die onderwyser in die klas en die sosiale omgang van die leerlinge onderling.

#### 4.8.3 Gemiddelde KV (klaskamer) vir verskillende moedertaalsprekers

Die resultate vir die gemiddelde KV (klaskamer) vir verskillende moedertaalsprekers word verkry in tabel 4.3 en figuur 4.2. Kommunikasievrees van leerlinge wie se moedertaal Afrikaans, Engels of 'n ander taal is, is bereken. Die onderrigmedium in beide skole is wel Afrikaans.

Tabel 4.3 Gemiddelde KV (klaskamer) vir verskillende moedertaalsprekers

Taalmedium	Gemiddelde (%)
Afrikaans	60,45
Engels	60,33
Ander taal	53,81



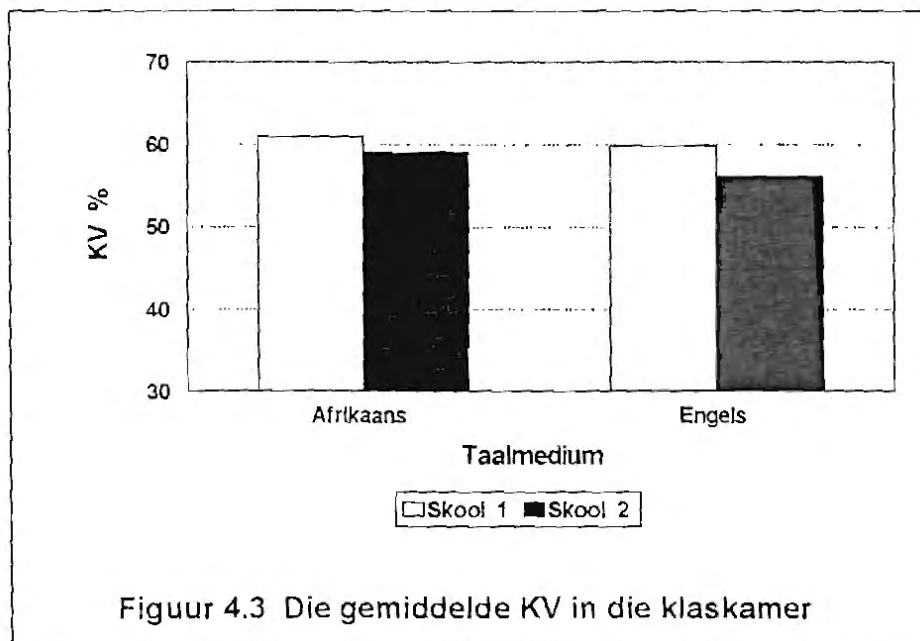
Die inligting weergegee in tabel 4.3 en figuur 4.2 dui aan dat die mate van kommunikasievrees in 'n geringe mate verskil. Kommunikasievrees vir Afrikaanssprekendes is 60,45% teenoor die 60,33% van Engelssprekendes. Dit is 'n verrassende bevinding in die lig daarvan dat die gesamentlike getal Afrikaanssprekende leerlinge in altwee skole 655 is teenoor 84 Engelsprekende leerlinge uit 'n totaal van 739 leerlinge wat die vraelyste ingevul het. 'n Moontlike rede kan wees dat Engels die taal van die toekoms is en meer leerlinge van die Kleurlingbevolking Engels magtig is.

#### 4.8.4 Gemiddelde KV per skool in Afrikaans- en Engelsmedium in kontekste 1-5

Tabel 4.4 en figuur 4.3 verskaf die resultate van die mate van kommunikasie per skool in Afrikaans en Engels as onderrigmedium. Die resultate van beide skole word vergelyk.

**Tabel 4.4** Gemiddelde KV per skool in Afrikaans- en Engelsmedium (Konteks 1-5)

Taalmedium	Skool 1 (%)	Skool 2 (%)
Afrikaansmedium	60,93	59,03
Engelsmedium	59,79	56,08



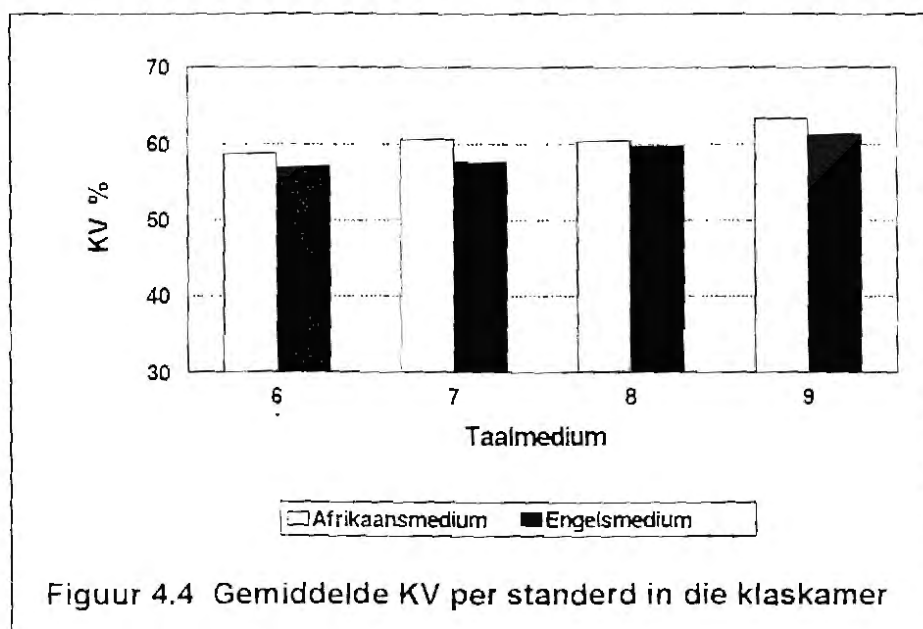
Die inligting verkry dui aan dat Skool 1 (Noordwes-Provinsie) 'n hoër kommunikasievrees in Afrikaans en Engels as taalmedium ervaar as Skool 2 (Vrystaat). Skool 1 se kommunikasievrees in Afrikaans as taalmedium is 60,93% teenoor skool 2 se 59,03%. By Engels as taalmedium is dit 59,79% by skool 1 en 56,08% by skool 2. Die verskil tussen skool 1 en 2 se KV in Afrikaansmedium is 1,9 persentasiepunte en in Engelsmedium 3.7 persentasiepunte.

#### 4.8.5 Gemiddelde KV per standerd in Afrikaans- en Engelsmedium in kontekste 1-5

Bevindinge verkry in tabel 4.5 en figuur 4.4 word aangetoon. Die gemiddelde kommunikasievrees in st.6-9 van elke leerling is verkry.

**Tabel 4.5 Gemiddelde KV per standerd in Afrikaans- en Engelsmedium (Konteks 1-5)**

Standerd	Afrikaansmedium (%)	Engelsmedium (%)
6	58,70	57,00
7	60,60	57,60
8	60,37	59,70
9	63,30	61,25



'n Interessante bevinding verkry uit die resultate is dat die gemiddelde KV vir st.6 vir Afrikaans 58,70% is en vir Engels 57,00% teenoor KV in st.7 vir Afrikaans 60,60% en Engels 57,60%. Die mate van kommunikasievrees in st.8 vir Afrikaans is 60,37% en vir Engels 59,70%. Kommunikasievrees in Afrikaans as taalmedium verhoog vanaf st.6 tot 7. neem af in st.8 en verhoog weer in st.9. In Engels as taalmedium verhoog die mate van kommunikasievrees vanaf st.6 tot st.9.

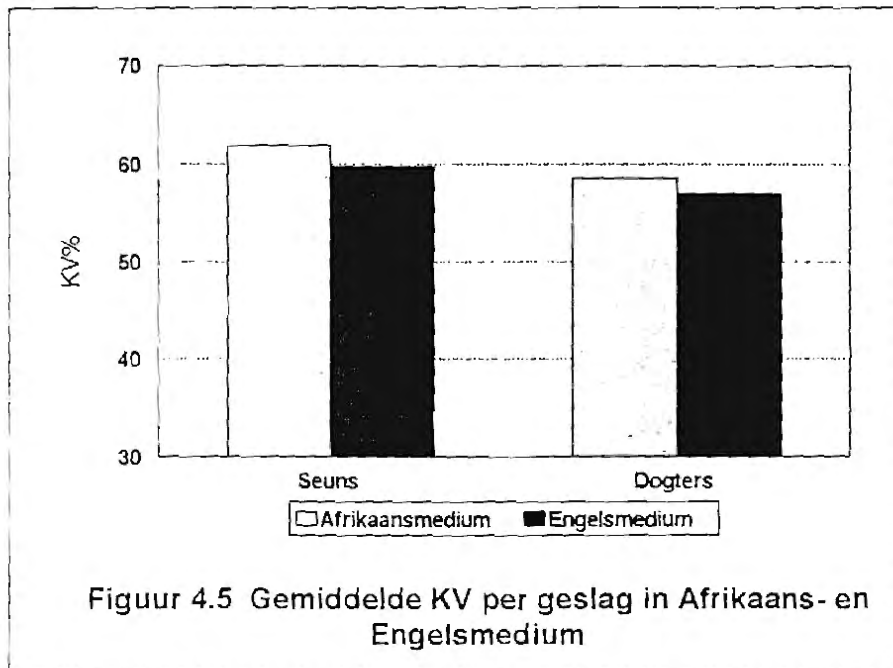
'n Verrassende bevinding is dat KV in Afrikaans- en Engelsmedium in st.6 die laagste aangedui word. Hierdie verskynsel kan moontlik verklaar word deur die veranderde omstandighede in die land en daarom ook in die onderwys oor die afgelope twee jaar. Die dissipline het afgeneem in die skool en klas. Kommunikasievrees verhoog na st.7 en dan is die kommunikasievrees in Afrikaans laer in st.8 met 0,23 persentasiepunte teenoor st.7 en 2.1 persentasiepunte hoër in st.8 in Engels. 'n Styging van 2.93 persentasiepunte in Afrikaansmedium en 1,55 persentasiepunte in Engelsmedium van st.8 na st.9 kan ook moontlik toegeskryf word aan die veranderinge in die omstandighede in die land en onderwysstelsel. Die afleiding kan gemaak word dat 'n leerling in st.9 se kommunikasievrees verhoog omdat hy bekommerd is oor sy toekoms en waar hy sy plek in die samelewing gaan inneem na skool. 'n Persoon wat onsekerheid ervaar oor sy rol in die toekoms se kommunikasievrees kan moontlik verhoog.

#### 4.8.6 Gemiddelde KV per geslag in Afrikaans- en Engelsmedium in konteks 1-5

Bevindinge in tabel 4.6 en figuur 4.5 verduidelik die gemiddelde KV per geslag in Afrikaans- en Engelsmedium. Daar word onderskei tussen seuns en dogters.

**Table 4.6** Gemiddelde KV per geslag in Afrikaans- en Engelsmedium (Konteks 1-5)

Geslag	Afrikaansmedium (%)	Engelsmedium (%)
Seuns	61,90	59,68
Dogters	58,53	56,96



Die dogters se mate van kommunikasievrees is laer teenoor dié van seuns, 'n verskil van 3,37 persentasiepunte in Afrikaansmedium en 2,72 persentasiepunte in Engelsmedium. Hierdie verskil kan waarskynlik toegeskryf word aan die ontwikkeling van 'n seun teenoor dié van 'n dogter. Dogters se fisiese ontwikkeling sowel as hul emosionele ontwikkeling geskied vinniger as dié van seuns. Hierdie verskil in ontwikkeling kan ook 'n invloed uitoefen op seuns en dogters se mate van kommunikasievrees. 'n Dogter se volwassenheid kom gouer na vore en daarom is haar kommunikasievrees teenoor mense laer. 'n Seun is onseker en besit minder selfvertroue en daarom kan sy kommunikasievrees hoër wees.

Le Roux (1980:17) toon ook aan dat resultate van toetse gedoen, beklemtoon dat min verskille tussen seuns en meisies bestaan wat woordbegrip en redenering betref, maar dat meisies seuns oortref wat woordvlotheid betref. 'n Seun wat volgens Le Roux (1980:17) sukkel met woordvlotheid, se kommunikasievrees kan hoër wees.

Dikwels word gehoor dat 'n leerling die antwoord "ken" maar nie kan sê of in woorde kan stel nie. Hierdie verskynsel kom meer dikwels voor by seuns as meisies met die gevolg dat

die seun swakker verbaal op skool sal vertoon as meisies (Le Roux, 1980:17). Die verskil in kommunikasievrees tussen meisies en seuns word dus bevestig vanuit bogenoemde studie.

#### 4.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het die data die mate van kommunikasievrees in Kleurling sekondêre skole bepaal vanaf st.6-9. Daar is bevind dat die gemiddelde kommunikasievrees vir die hele groep hoër is in Afrikaans as in Engels. In die junior fase (st.6-7) is die kommunikasievrees laer as in die senior fase (st.8-9). Die verskil in kommunikasievrees tussen seuns en dogters word ook in die data aangedui.

Die kommunikasievrees van die leerlinge van die twee verskillende streke verskil wel. Kommunikasievrees vir die skool in die Noordwes-Provinsie is hoër as vir die skool in die Vrystaat.

Leerlinge het ook 'n inset gelever deur moontlike oorsake vir kommunikasievrees aan te dui en ook die vrae wat in die vraelys voorkom te beantwoord (vergelyk tabel 4.2, paragraaf 4.8.2).

Die volgende hoofstuk verskaf 'n samevatting van die studie sowel as bevindings, voorstelle en aanbevelings vir verdere studie.

## HOOFTUK 5

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk gee 'n samevatting van die studie. Die hoofsaaklike doel van die studie het behels die vasstelling van die mate van kommunikasievrees by Kleurlinglerlinge in sekondêre skole in Afrikaans- en Engelsmedium, asook die vasstelling van die oorsake van kommunikasievrees in die klaskamer by Kleurlinglerlinge.

'n Literatuuroorsig in hoofstuk twee onderstreep die noodsaaklikheid van 'n kommunikasiemodel in die klaskamer om klaskamerkommunikasie en die faktore wat dit nadelig beïnvloed, te ontlee. Uit hierdie ontleding het dit geblyk dat kommunikasievrees 'n groot nadelige invloed op klaskamerkommunikasie en dus op leer kan hê. Dit geld veral vir Kurrikulum 2005 waar groot klem gelê gaan word op die deelname van leerlinge in die onderrigleersituasie.

In hoofstuk drie word die verskynsel van kommunikasievrees in diepte bespreek.

In die empiriese ondersoek word die PRCA-skaal ontwerp deur McCroskey, en aangepas deur Vreken, gebruik om die mate van kommunikasievrees te bepaal. Die gegewens verkry, het aangedui dat kommunikasievrees wel voorkom by die teikengroep waar die opname gedoen is. Die oorsake van kommunikasievrees wat deur die leerlinge aangetoon is, kan onderwysers help om kommunikasievrees in die klas te voorkom en om leerlinge te help om dit te oorkom.

## **5.2 LITERATUURSTUDIE**

Die literatuuroorsig het 'n samevatting van onderskeidelik klaskamerkommunikasie en kommunikasievrees bevat. 'n Samevatting van die belangrikste aspekte soos wat dit in die literatuur na vore tree is soos volg:

### **5.2.1 Kommunikasie: 'n Algemene oorsig**

Die literatuur beskryf die begrip kommunikasie as in wese interpersoonlike kontak (Lombard: 1981:4). Kennis van kommunikasievorme en kenmerke van kommunikasie kan die kommunikasiehandeling verbeter. Duidelikheid oor die begrip klaskamerkommunikasie is veral belangrik omdat daar gewerk word met die kommunikasieproses in die klaskamer. Hiller (1981:1, soos aangehaal deur Henning, 1992:448) verklaar onomwonde dat klaskamerkommunikasie 'n wedersydse respons van kommunikasie tussen die onderwyser en die leerling, en leerlinge onderling, behels.

Seker een van die belangrikste aspekte van hoofstuk twee is die belangrikheid van die gebruik en toepassing van die kommunikasiemodel. Kennis van die gebruik van die kommunikasiemodel vergemaklik kommunikasie in die klaskamer. Dit is ook van uiterste belang dat kennis gedra word van die faktore wat kommunikasie in die klaskamer beïnvloed om sodoende kommunikasieprobleme te verhoed.

### **5.2.2 Die rol van die onderwyser en leerling in kommunikasie**

Tydens die studie, veral in die empiriese ondersoek, het die inligting wat verkry is, aangetoon dat die onderwyser aandag moet gee aan sy onderrigstyl en die skep van 'n positiewe klasklimaat. Die onderwyser kan hierdie aspekte verbeter deur te let op die vaardighede soos bespreek in die kommunikasiemodel.

'n Leerling se vermoë om te kommunikeer in die klaskamer is baie belangrik vir die onderrigleerbeure. Leerlinge wat die nodige kommunikasievaardighede besit, leer meer effektief as gevolg van die interaksie wat tydens die onderrig plaasvind.

### **5.2.3 Kommunikasievrees**

Kommunikasievrees is meer as 'n dekade gelede deur Berko *et al.* (1985:163) al beskryf as die “nuwe sosiale siekte van die Amerikaanse bevolking”. Die kenmerke van mense wat aan kommunikasievrees ly is bespreek. Die doel hiervan is dat 'n persoon wat 'n hoë mate van kommunikasievrees besit dadelik geïdentifiseer moet kan word en hulp ontvang.

### **5.2.4 Oorsake van kommunikasievrees**

Daar het vier belangrike oorsake van kommunikasievrees na vore getree, naamlik genetiese oorsake, negatiewe versterking, swak en onvoldoende kommunikasievaardighede, aldus Daly (1986:24). Booth-Butterfield (1988:221) en Bowers (1986:375) verklaar verder dat die klasatmosfeer en klasgrootte 'n wesenlike invloed uitoefen op die leerling se mate van kommunikasie. Die oorsake, soos saamgevat in tabel 4.2, is in paragraaf 4.8.2 bespreek.

### **5.2.5 Gevolge van kommunikasievrees**

Die gevolge van kommunikasievrees speel 'n wesenlike rol in die verhinderings van die kommunikasiehandeling om vrylik in die klaskamer plaas te vind. Dit hou baie nadelige gevolge vir leerlinge in op sosiale sowel as akademiese gebied.

### **5.2.6 Die voorkoming en oorkoming van kommunikasievrees**

Tydens die voorkomingsproses van kommunikasievrees speel die interaksie van leerlinge met die onderwysers by die skool, hul ouerhuis en vriendekring 'n belangrike rol volgens Yeats (1991:114-118).

Berko *et al.* (1985:167) identifiseer vier basiese metodes om kommunikasievrees te oorkom, naamlik vaardigheidsonderrig, sistematiese ongevoeligmaking, kognitiewe modifikasie en die proses van self-help. Daar is egter 'n baie belangrike aspek wat Berko *et al.* (1985:168) onderstreep deurdat hy verklaar dat 'n persoon moet beseft dat daar 'n verandering in die kommunikasiesituasie kan plaasvind en dat die persoon self die verandering moet bewerkstellig.

### **5.3 DIE METING VAN KOMMUNIKASIEVREES (KV)**

'n Meetinstrument naamlik die "Personal Report of Communication Apprehension" (PRCA) is deur McCroskey (1987) ontwerp. Vreken en Vreken (1989) het 'n gewysigde vraelys wat toegepas kan word in die klaskamersituasie saamgestel. Daar is gebruik gemaak van vyf kontekste soos groepbesprekings, byeenkomste en vergaderings, gesprekke, openbare toesprake en optrede in die klaskamer.

Die resultate van die empiriese ondersoek is bespreek en waar moontlik verklaar.

### **5.4 RESULTATE EN VERDUIDELIKINGS**

Die doel van die studie is bereik deurdat die mate van kommunikasievrees in die twee betrokke sekondêre skole bepaal is. 'n Totale gemiddelde KV in Afrikaansmedium is 60,15% en in Engelsmedium is dit 58,27%. Daar het ook moontlike oorsake vir die ontstaan van kommunikasievrees onder leerlinge na vore getree.

#### **5.4.1 Die empiriese studie**

In hoofstuk vier is die empiriese ondersoek volledig bespreek. Die gewysigde vraelys van Vreken en Vreken (1989) is na een skool in die Noordwes-Provinsie en een skool in die Vrystaat geneem. Alle leerlinge in st.6-9 (N=739) het aan die studie deelgeneem.

Probleme met die onstabilliteit in woongebiede is ondervind en daarom is al die leerlinge van st.6-9 in twee betrokke skole getoets. Weens hierdie onstabilliteit kon meer skole in ander dorpe en streke nie vir die studie gebruik word nie.

Terugvoering van vraelyste was baie suksesvol omdat vraelyste persoonlik uitgedeel en ingeneem is by beide skole. Vier vraelyste was ongeldig verklaar.

#### **5.4.2 Resultate verkry deur die empiriese studie**

Daar is bevind dat KV wel in albei skole voorkom. Die inligting verkry dui aan dat die mate van KV 'n wesenlike probleem in beide skole is. Moontlike oorsake vir KV in die klaskamer is ook geïdentifiseer.

Die KV wat ervaar word deur die leerlinge verskil waar verskillende kontekste gebruik word. asook tussen die verskillende skole se totale populasie waar Afrikaans- en Engelsmedium gebruik word. Daar is bevind dat 90% van die leerlinge getoets in hierdie studie in skool 1 en 86% in skool 2 Afrikaans as taalmedium gebruik. Hierdie studie se bevindings kan dus vergelyk word met Pretorius (1997:84) se data waar 97,4% leerlinge Afrikaans as huistaal gebruik.

'n Verrassende resultaat uit die data verkry was die klein verskil tussen die KV in die moedertaal (Afrikaans) teenoor Engels. Hierdie tendens kan toegeskryf word aan die belangrikheid van Engels as taal van die toekoms. Meer en meer skole gebruik Engels as medium van onderrig en Engels word ook deur meer bevolkingsgroepe as spreektaal gebruik.

KV in die skole toon 'n interessante tendens deurdat die KV in Skool 1 (Noordwes-Provinsie) hoër is as in Skool 2 (Vrystaat). Die grootte van die skool (426 vraelyste in die Noordwes-Provinsie en 313 vraelyste in die Vrystaat) kan moontlik 'n invloed uitoefen. Groter klasgroepe kan meebring dat leerlinge minder betrek word by klasgesprekke en gevolglik hoër KV ontwikkel.

Daar bestaan ook 'n verskil in KV tussen standerdgroepe en tussen die twee geslagte (seuns en dogters). In die standerdgroepe is daar 'n geleidelike verhoging van KV aangedui van st.6 na st.9, naamlik in Afrikaansmedium 58,70% in st.6, 60,60% in st.7, 60,37% in st.8 en 63,30% in st.9. Dit stem ooreen met Pretorius se resultate in Afrikaansmedium skole. Pretorius (1997:85) se resultate toon aan dat die st.8 leerlinge se KV die hoogste is, naamlik 30,2%. Hierdie studie bevind dat die KV in st.6 die laagste is en in st.9 die hoogste. Hierdie verskynsel kan moontlik toegeskryf word aan veranderde omstandighede in die onderwysstelsel. Die st.6-7 leerlinge het meer selfvertroue om hul standpunt te stel weens dissipline wat in skole afneem en die beeld van 'n kind wat nie "gehoor maar gesien" word wat verdwyn het. Weens die swak ekonomiese toestande in die land is werksgeleenthede skaars en fondse vir verdere studies beperk en daarom kan dit wees dat die st.8-9 leerlinge onseker oor hul toekoms is. Die ontstaan van onsekerheid oor 'n persoon se toekoms belemmer sy selfvertroue en kan 'n invloed op kommunikasie uitoefen en KV verhoog.

'n Verskil in KV tussen seuns (61,90%) en dogters (58,53%) kan verklaar word deur die verskil in fisiese en emosionele ontwikkeling tussen 'n seun en dogter in hul adolessente jare. Seuns se KV is ook in Pretorius se studie hoër as die dogters se KV. Die dogter se ontwikkeling vind vinniger plaas en haar selfvertroue word vroeg ontwikkel. 'n Seun is nog onseker oor sy rol gedurende sy hoërskooljare omdat sy ontwikkeling stadiger plaasvind. Resultate aangetoon verklaar daarom dat die KV van dogters laer is as dié van seuns.

Aangesien daar 'n hoë mate van KV in sekondêre Kleurlingskole bestaan, kan die volgende aanbevelings van hulp wees om dit te verlaag.

## **5.5 AANBEVELINGS**

Uit die literatuurstudie volg die volgende aanbevelings om die KV van leerlinge te verlaag:

- \* Onderwysers en leerlinge behoort kursusse by te woon om hul kommunikasievaardighede te ontwikkel en te verbeter.

- \* Programme waar 'n onderwyser deur middel van hulp (video) sy onderrigstyl kan waarneem, moet geïmplementeer word. Die program word daargestel as 'n opbou- en nie as 'n afbreekmiddel nie.
- \* Leerlinge met KV moet in die skole geïdentifiseer word.
- \* Die oorsake van KV by leerlinge moet bepaal word en leerlinge moet terapie vir die probleem ontvang.

Uit die empiriese ondersoek kan die volgende aanbevelings gemaak word om leerlinge se KV te verlaag:

- \* Daar moet meer aandag aan Afrikaans as moedertaal gegee word.
- \* Seuns moet kursusse volg om hul kommunikasievaardighede te verbeter en sodoende hul selfvertroue te verhoog. Onderwysers kan gebruik maak van groepbesprekings om aan seuns 'n geleentheid te bied om binne kleiner groepies hul kommunikasie te verbeter.
- \* Onderwysers moet aandag gee aan die oorsake van KV wat in die studie aangedui word en hul onderrigstyl en die klasklimaat wat hulle skep, daarvolgens aanpas.

## **5.6 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

Die doel van die studie was om die mate van kommunikasievrees by Kleurlingleerlinge in sekondêre skole te meet wanneer hulle in Afrikaans en Engels kommunikeer. Moontlike oorsake van KV in die klaskamer is ook bepaal.

In hierdie verband word die volgende aanbevelings vir verdere studie oor hierdie onderwerp gemaak:

- \* 'n Ondersoek kan gedoen word om die vermindering van KV in sekondêre skole te bewerkstellig.
- \* 'n Studie kan onderneem word om die oorsake te vind vir die hoë mate van KV in Afrikaans in Kleurling sekondêre skole.
- \* Kursusse kan geloods word in sekondêre skole om KV van leerlinge te verminder.
- \* Navorsing kan gedoen word oor die invloed van die ouerhuis, skoolklimaat en klasklimaat op die kommunikasievaardighede en kommunikasievrees van leerlinge in sekondêre skole.

## 5.7 SAMEVATTING

Tydens hierdie studie is bepaal dat kommunikasievrees 'n wesenlike invloed uitoefen op die kommunikasiehandeling en onderwysgebeure in die klaskamer. Die studie het ook aangedui dat leerlinge in Kleurling sekondêre skole wel kommunikasievrees ervaar.

Die Skepper het elke kind uniek geskape en aan die onderwyser 'n roeping gegee om nie net vakonderrig nie maar ook lewensonderrig aan die leerling te bied. Dit is daarom die onderwyser se plig as kind van ons Skepper om probleme soos kommunikasievrees wat 'n leerling in die klas mag ervaar, op te merk en aandag daaraan te skenk.

Mag hierdie studie sekondêre skole van hulp wees in die soeke na hulpmiddels om kommunikasie in die klaskamer te verbeter.

## BRONNELYS

- ADLER, R.B. & RODMAN, G. 1991. Understanding human communication. 4th Ed. Orlande : Harcourt Brace. 471p.
- ALSPAUGH, J.W. 1994. The relationship between school size, student teacher ratio and school efficiency. *Education*, 114(4):593-601.
- ANKIEWICZ, P.J. 1990. Die invloed van opleiding op die kommunikasiestyl van natuur- en skeikunde onderwysstudente. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Ed.) 322p.
- ANNONIEM. 1993. Communication with a child. 30p.
- AYRES, J. & HOPE, T. 1992. Visualization: reducing speech anxiety and enhancing performance. *Communication reports*. 5(1):1-10, Winter.
- BARKER, L.L. 1982. Communication in the classroom. N.J. : Prentice-Hall. 63p.
- BARKER, L.L. 1987. Communication. 4th Ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall. 436p.
- BARNARD, M.C. 1991. Kommunikasie tussen ouer en tiener. *Roeping en riglyne*, 39(3):1 & 13, September.
- BASSETT, R.E. & SMYTHE, M.J. 1979. Communication and instruction. New York : Harper & Row. 276p.
- BERKO, R.M., WOLVIN, D.A. & WOLVIN, D.R. 1985. Communicating: a social and career focus. Boston, Mass. : Mifflin. 421p.

- BERTRAM, C., BOTHA, W., DESMOND, S., DLAMINI, T., JOHNSTONE, M., NTSHINGILA-KHOSA, R. & SEERY, U. 1997. Curriculum 2005. Northway : The media in Education Trust. 6 Sessions.
- BOOTH-BUTTERFIELD, S. 1988. Instructional interventions for reducing situational anxiety and avoidance. *Communication education*, 37(1) : 214-378, Jan.
- BOTHA, H. & VAN RENSBURG, C.J.J. 1985. Kommunikasie: 'n miskende essensie van opvoeding. *Educare*, 14(1) : 67-78.
- BOURHIS, J. & ALLEN, M. 1992. Meta-analysis of the relationship between CA and cognitive performance. *Communication education*, 41(1) : 68-75, Jan.
- BOWERS, J.W. 1986. Classroom communication apprehension: a survey. *Communication education*, 35(4) : 372-378, Oct.
- BROWN, C.T. & KELLER, P.W. 1973. Monologue to dialogue: an exploration of interpersonal communication. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall. 223p.
- BUSBY, R.E. & MAYORS, R.E. 1987. Basic speech communication. New York : Harper & Row. 371p.
- CAPPS, R. & O'CONNOR, J.R. 1978. Fundamentals of effective speech communication. Mass. : Winthrop. 261p.
- CAZDEN, C.B. 1988. Classroom discourse. Portsmouth, N.H. : Heinemann. 230p.
- CIVIKLY, J.M. 1982. Self-concept, significant others, and classroom communication. (*In*: Barker, L., ed. Communication in the classroom. Original essays. New Jersey : Prentice Hall Inc. 146-168).

- CHILCOAT, G.W. 1987. Teacher talk: keep it clear. *Academic therapy*, 22(3) : 263-271. Jan.
- COMODENA, M.E. & PRUSANK, D.T. 1988. Communication apprehension and academic achievement among elementary and middle school students. *Communication education*, 37(4) : 270-277, Oct.
- DALY, J.A. 1986. Communication apprehension in the college classroom. *New directions for teaching and learning*, 26 : 21-31, Jun.
- DE VITO, J.A. 1982. *Communicology: an introduction to the study of communication*. 2nd Ed. New York : Harper & Row. 579p.
- DE VITO, J.A. 1993. *Essentials of human communication*. New York : Harper Collins College Publishers. 368p.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n inleiding tot empiriese navorsing*. Durban : Butterworth. 348p.
- DIPPENAAR, N. 1995. Die plek en taak van die onderwyskollege in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.) 318p.
- DRINKWATER, M. 1994. Communication apprehension and its influence on the teaching/learning situation. (Paper presented at the Regional Conference on Teacher Education at the University of Zimbabwe, Harare. 6-8 December.
- DRINKWATER, M. 1996. Die aard en omvang van kommunikasievrees van HOD-studente. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.) 92p.
- DURKIN, D. 1990. Matching classroom instruction with reading abilities: An unmet need. Rase feature article. *Remedial and special education*, 11(3):23-28.

- GAUNDRY, E. & SPIELBERGER, C.D. 1971. Anxiety and educational achievement. Sydney : John Wiley & Sons Australasia (Pty) Ltd. 206p.
- GUMEDE, D.M. 1989. An evaluation of some cognitive, affective and school variables as predictors of the academic achievement of standard 10 pupils in Kwazulu schools. Potchefstroom.: PU vir CHO. (Thesis - M.Ed.).
- HENNING, I.J. 1992. Die invloed van 'n spesiale mikro-onderwysprogram op die kommunikasiehelderheid van onderwysstudente. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.) 178p.
- HODGE, B. 1993. Teaching as communication. London : Longman. 162p.
- HOLLIDAY, W.G. 1992. Should we reduce class size? What the research really says. *The science teacher*, 59(1):14-17.
- HUEBSCH, J.C. 1986. Communication 2000. Durban : Butterworths. 520p.
- HUEBSCH, J.C. 1990. Kommunikasie 2000. Tweede Uitgawe. Durban : Butterworths. 458p.
- HURT, H.T., SCOTT, M.D. & McCROSKEY, J.C. 1978. Communication in the classroom. Mass.: Addison-Wesley. 217p.
- JOUBERT, M.Y. 1990. Kommunikasiestrukture en effektiewe onderrig. *SA journal of education*. Pretoria : Pretoria Universiteit. 4(11) : 202-206. Feb.
- KELLY, L. 1982. A rose by any other name is still a rose: a comparative analysis of reticence, communication apprehension, unwillingness to communicate and shyness. *Human communication research*, 8(2) : 99-113, Winter.

- KRUGER, C. 1990. Leer luister en word wys. *Publica* 10(1) : 16-17, Feb.
- LE ROUX, F.F. 1980. 'n Ondersoek na die invloed van enkelgeslag- en koëdonderwys op studiehoudings en angsvlakke by Engelstalige hoërskoolseuns. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth. (Skripsie - M.A.) 127p.
- LE ROUX, J. 1991. Communication in teaching and learning. *South African Journal of Education*, 10(5) : 426-430.
- LEVINE, T.R. & McCROSKEY, J.C. 1990. Measuring trait communication apprehension: a test of rival measurement models of the PRCA-24. *Communication Monographs*. 57 : 62-71.
- LITTLEJOHN, S.W. 1993. Theories of human communication. Belmont, California : Wadsworth Publishing Company. 375p.
- LOMBARD, S.W. 1981. Die verwerking van opvoedingskommunikasie in die klaskamersituasie. Pretoria : Universiteit van Pretoria. (Skripsie - M.Ed.) 183p.
- MACDONALD, C. & BURROUGHTS, E. 1991. Eager to talk and learn and think. Cape Town : Maskew Miller Longman. 30p.
- MACKENZIE, N., ERAUT, M. & JONES, H.C. 1970. Teaching and learning. An introduction to new methods and resources in higher education. Paris : Unesco. 209p.
- MALIMABE, M.M. 1997. Communication apprehension in Quaqua secondary schools. Potchefstroom : PU vir CHO. (Thesis - M.Ed.) 103p.
- MARAIS, D. 1985. Die integrering van onderwysmedia by die bevoegdheidsgefundeerde opleiding van onderwysers. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Ed.) 197p.

- MATHEBULA, M.J. 1995. An analysis of the determinants of the self-regulated learning abilities of students from an environmentally deprived community. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.) 215p.
- McCROSKEY, J.C. 1977. Classroom consequences of communication apprehension. *Communication education*, 26, Jan.
- McCROSKEY, J.C. 1977b. Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. *Human communication research*, 4(1) : 78-96, Fall.
- McCROSKEY, J.C. 1978. Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. *Communication monographs*, 45 : 192-202, Aug.
- McCROSKEY, J.C. 1984. The communication apprehension perspective. (In: Daly & McCroskey, ed. *Avoiding communication: shyness, reticence and communication apprehension*. London : Sage. 94p.
- McCROSKEY, J.C. & BEATTY, M.J. 1986. Oral communication apprehension. (In Jones. W.H., Cheek, J.M. & Briggs, S.R., eds. *Shyness. Perspectives on research and treatment*. New York : Plenum Press. 279-293).
- McCROSKEY, J.C. & RICHMOND, V.P. 1985. Communication apprehension, avoidance and effectiveness. Scottsdale : Gorsuch Scarisbrick Publishers. 103p.
- McCROSKEY, J.C., ANDERSON, J.F., RICHMOND, V.P. & WHEELLES, L.R. 1981. Communication apprehension of elementary and secondary students and teachers. *Communication education*, 30 : 122-132, Apr.
- MULLER, E.C.C. red. 1985. Interaksie-analise: opleidingsinstrumente vir onderwysstudente. Pretoria : HAUM. 104p.

- MYERS, G.E. & MYERS, M.T. 1992. The dynamics of human communication : a laboratory approach. New York : McGraw-Hill. 472p.
- OLIVIER, J.S. 1991. Die kommunikatiewe opgawe van die onderwyser ten opsigte van die primêre skoolkind. Pretoria : Pretoria Universiteit. 173p.
- PRETORIUS, H.A. 1997. Die verband tussen kommunikasievrees van Afrikaanssprekende hoërskoolleerlinge en skolastiese prestasie. Potchefstroom : PU vir CHO (Skripsie – M.Ed.) 100p.
- PRETORIUS, J.W.M. 1982. Kommunikasie in die klaskamer. Pretoria : Van Schaiks. 183p.
- RICHMOND, V.P. & McCROSKEY, J.C. 1989. Communication apprehension, avoidance and effectiveness. Scottsdale : Gorsuch Scorisbrick. 137p.
- ROBINSON, G.E. 1990. Synthesis of research on the effects of class size. *Educational leadership*, 47(7):80-90.
- ROSENBAUM, T., McMURRAY, N.E. & CAMPBELL, I.M. 1991. The effects of rational emotive education on locus of control, rationality and anxiety in primary school children. *Australian journal of education*, 35(2) : 187-200. Aug.
- SCHUTTE, D.J.R. red. 1991. Die waarde van kommunikasie. *Roeping en riglyne*. 39(4):1-3, Desember.
- SCOTT, M.D. & WHEELESS, L.R. 1977. Instructional communication theory and research: an overview. New Brunswick : Transaction Books. 495-512.
- SEILER, W.J., SCHUELKE, L.D. & LIEB-BRILHART, B. 1984. Communication for the contemporary classroom. New York : Holt, Rinehart and Winston. 215p.

- SMITH, L.R. 1982a. A view of two low-inference teacher behaviors related to performances of college students. *The review of higher education*, 5(1) : 159-167.
- STATISTIESE KONSULTASIEDIENS. Departement Statistiek en Operationele Navorsing. 1990. Praktiese statistiek vir die geesteswetenskappe. Potchefstroom : PU vir CHO. 313p.
- TAYLOR, C.A. 1991. Koöperatiewe leer – 'n vorm van kompenseringsonderwys in 'n tegnologiese era. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 11(4) : 244-247.
- VAN STADEN, H.E. 1994. Kommunikasievrees onder swart onderwysstudente. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.) 93p.
- VREKEN, N.J. 1980. Die onderrig van fisika aan voorgraadse studente. Potchefstroom. (Skripsie - D.Ed.) 358p.
- VREKEN, N.J. 1994. A classroom communication model. (Paper presented at the Regional Conference on Teacher Education held at the University of Zimbabwe, Harare. 6-8 Dec.) 1-7. Ongepubliseer.
- VREKEN, N.J. 1996. Klaskamerkommunikasievaardighede: 'n werkboek vir B.Ed.-studente. Potchefstroom : PU vir CHO. 1-9. Ongepubliseer.
- VREKEN, N.J. & DRINKWATER, M. 1995. Communication: an obstacle in the development of communication skills. (Paper presented at the SASE conference held in Windhoek, Namibia, 31 Aug. - 4 Sept.) 1-8. Ongepubliseer.
- VREKEN, N.J. & VREKEN, R. 1989. Kommunikasie in die klaskamer. (Referaat gelewer by die 13de Nasionale Konvensie van Onderwysers in Wiskunde, Natuur- en Skeikunde en Biologie. 3-7 Junie. Pretoria.) Potchefstroom : PU vir CHO. 1-8. Ongepubliseer.

WATSON, A.K., & DODD, C.H.. 1984. Alleviating communication apprehension through rational emotive therapy: a comparative evaluation. *Communication education*. 33:257-258, July.

WILLIAMS, F. 1989. *The new communications*. Belmont : Wadsworth. 355p.

YEATS, L. 1991. *Communicating with your child: practical guidelines for South African parents*. Cape Town : Struik Timmins. 157p.

Me. E Haasbroek  
Privaatsak X205  
ELLISRAS  
0555

13 Augustus 1996

Die Hoof  
Brentpark Sekondêre Skool  
Posbus 863  
KROONSTAD  
9500

Meneer

VRAELYS: M.ED. SKRIPSIE

Ek is tans 'n Magister student in Didaktiese Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Die onderwerp van my skripsie handel oor die aard van kommunikasievrees by hoërskoolleerlinge.

In hierdie verband sal ek dit baie hoog op brvs stel as u sal toestem dat 'n vraelys in die verband deur leerlinge (St 6-9) van u skool voltooi word.

Indien u toestem sal die vraelyste persoonlik by u skool afgelewer en ingeneem word.

Byboorbaat dankie vir u gunstige oorweging van hierdie versoek.

Die uwe

*E. Haasbroek*.....

Me. E Haasbroek  
Privaatsak X205  
ELLISRAS  
0555

13 Augustus 1996

Die Hoof  
Hoërskool Primosa  
Bloemetjiesstraat  
POTCHEFSTROOM  
2520

Meneer

VRAELYS: M.ED. SKRIPSIE

Ek is tans 'n Magister student in Didaktiese Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Die onderwerp van my skripsie handel oor die aard van kommunikasievrees by hoërskoolleerlinge.

In hierdie verband sal ek dit baie hoog op prys stel as u sal toestem dat 'n vraelys in die verband deur leerlinge (St 6-9) van u skool voltooi word.

Indien u toestem sal die vraelyste persoonlik by u skool afgelewer en ingeneem word.

Byvoorbaat dankie vir u gunstige oorweging van hierdie versoek.

Die uwe

...E Haasbroek.....

## KOMMUNIKASIEVRAELYS

(Geen naam, van of skoolnaam sal in hierdie ondersoek genoem word nie. Antwoord asseblief alle vrae baie eerlik.)

Vir kantoorgebruik (1-4)  
Nommer van vraelys

--	--	--	--

Geslag: Seun  (5)  
Dogter

Standaard  6  7  8  9  10 (6)

Huistaal 

Afrikaans	Engels	Ander
1	2	3

 (7)

Let wel. Omkring in elke geval die toepaslike nommer vir elke stelling soos wat jy dit beleef in (1) Afrikaans (2) Engels.

1. Stem volkome saam
2. Stem saam
3. Onseker
4. Verskil effens
5. Verskil heeltemal

DEELNAME AAN GROEPBESPREKINGS		IN AFRIKAANS					IN ENGELS						
1	Ek hou nie daarvan om aan groepsbesprekings deel te neem nie.	1	2	3	4	5	(8)	1	2	3	4	5	(9)
2	Oor die algemeen voel ek heeltemal gemaklik wanneer ek deelneem aan 'n groepsbespreking.	1	2	3	4	5	(10)	1	2	3	4	5	(11)
3	Ek is gespanne en senuweeagtig wanneer ek aan 'n groepsbespreking deelneem.	1	2	3	4	5	(12)	1	2	3	4	5	(13)
4	Ek hou daarvan om betrokke te wees by groepsbesprekings.	1	2	3	4	5	(14)	1	2	3	4	5	(15)
5	Om deel te neem aan 'n groepsbespreking saam met vreemde mense maak my gespanne en senuweeagtig.	1	2	3	4	5	(16)	1	2	3	4	5	(17)
6	Ek is kalm en ontspanne wanneer ek aan groepsbesprekings deelneem.	1	2	3	4	5	(18)	1	2	3	4	5	(19)
<b>DEELNAME AAN BYEENKOMSTE / VERGADERINGS</b>													
7	Oor die algemeen is ek senuweeagtig wanneer ek aan 'n byeenkoms / vergadering moet deelneem.	1	2	3	4	5	(20)	1	2	3	4	5	(21)
8	Gewoonlik is ek kalm en ontspanne terwyl ek deelneem aan 'n byeenkoms / vergadering.	1	2	3	4	5	(22)	1	2	3	4	5	(23)
9	Ek is baie kalm en ontspanne wanneer ek op 'n byeenkoms / vergadering gevra word om my mening te lug.	1	2	3	4	5	(24)	1	2	3	4	5	(25)
10	Ek is bang om my standpunt te stel op 'n byeenkoms / vergadering.	1	2	3	4	5	(26)	1	2	3	4	5	(27)
11	Om op byeenkomste / vergaderings te praat, laat my ongemaklik voel.	1	2	3	4	5	(28)	1	2	3	4	5	(29)
12	Ek is baie ontspanne wanneer ek vrae op 'n vergadering moet antwoord.	1	2	3	4	5	(30)	1	2	3	4	5	(31)
<b>DEELNAME AAN GESPREKKE</b>													
13	As ek in gesprek is met iemand wat ek nuut ontmoet, is ek baie senuweeagtig.	1	2	3	4	5	(32)	1	2	3	4	5	(33)
14	Ek is glad nie bang om my sê te sê in gesprekke nie.	1	2	3	4	5	(34)	1	2	3	4	5	(35)
15	Gewoonlik is ek baie gespanne en senuweeagtig in gesprekke.	1	2	3	4	5	(36)	1	2	3	4	5	(37)
16	Gewoonlik is ek baie kalm en op my gemak in gesprekke.	1	2	3	4	5	(38)	1	2	3	4	5	(39)
17	As ek 'n gesprek voer met 'n nuwe persoon is ek baie op my gemak.	1	2	3	4	5	(40)	1	2	3	4	5	(41)
18	Ek is bang om my sê te sê in gesprekke.	1	2	3	4	5	(42)	1	2	3	4	5	(43)
<b>LEWERING VAN OPENBARE TOESPRAKE</b>													
19	Ek is glad nie bang om 'n toespraak te lewer nie.	1	2	3	4	5	(44)	1	2	3	4	5	(45)
20	Ek is baie gespanne terwyl ek 'n toespraak lewer.	1	2	3	4	5	(46)	1	2	3	4	5	(47)
21	Ek voel op my gemak terwyl ek 'n toespraak lewer.	1	2	3	4	5	(48)	1	2	3	4	5	(49)
22	My gedagtes raak deurmekaar wanneer ek 'n toespraak lewer.	1	2	3	4	5	(50)	1	2	3	4	5	(51)
23	Ek benader die geleentheid om 'n toespraak te lewer met selfvertroue.	1	2	3	4	5	(52)	1	2	3	4	5	(53)
24	As ek 'n toespraak lewer, raak ek so op my senuwees dat ek van die feite wat ek goed ken, heeltemal vergeet.	1	2	3	4	5	(54)	1	2	3	4	5	(55)
<b>OPTREDE IN DIE KLASKAMER</b>													
25	Oor die algemeen is ek senuweeagtig en gespanne wanneer ek iets moet sê in die klas.	1	2	3	4	5	(56)	1	2	3	4	5	(57)
26	Ek hou daarvan as die onderwysers baie vrae vra.	1	2	3	4	5	(58)	1	2	3	4	5	(59)
27	Gewoonlik raak my gedagtes deurmekaar wanneer ek 'n vraag in die klas moet antwoord.	1	2	3	4	5	(60)	1	2	3	4	5	(61)
28	Ek is nooit bang wanneer ek klas toe gaan nie.	1	2	3	4	5	(62)	1	2	3	4	5	(63)
29	In 'n klas verkies ek dat die onderwyser die praatwerk doen en dat ek net hoef te luister.	1	2	3	4	5	(64)	1	2	3	4	5	(65)
30	Dit pla my glad nie as ek 'n vraag moet antwoord terwyl die skoolhoof/inspekteur ons klas besoek nie.	1	2	3	4	5	(66)	1	2	3	4	5	(67)

Die onder verskyn 'n moontlike lys van oorsake van kommunikasievrees (CA) tydens onderrig. Toon aan in watter mate sal elke stelling 'n rol speel wanneer jy CA ervaar gedurende onderrig in die klaskamer.

Ek ervaar kommunikasievrees gedurende klaskameronderrig omdat:

	Nee	Onseker	Ja	
1. Ek voel selfbewus as ek 'n vraag moet beantwoord in die klas.	1	2	3	(68)
2. Wanneer ek 'n vraag moet vra, word al die aandag op my gevestig.	1	2	3	(69)
3. Ek is bang die onderwyser raas met my as ek 'n verkeerde antwoord gee.	1	2	3	(70)
4. Die onderwyser raak ongeduldig wanneer ons te veel onnodige vrae vra.	1	2	3	(71)
5. Die onderwyser sal dink dat ek intelligent probeer wees as ek baie vrae stel.	1	2	3	(72)
6. Die onderwyser nie van my hou nie.	1	2	3	(73)
7. Ek is bang dat my maats vir my sal lag as ek 'n verkeerde antwoord gee.	1	2	3	(74)
8. Die ander leerlinge sal dink dat ek slim probeer wees as ek gereeld vrae stel.	1	2	3	(75)
9. Ek nie my werk goed voorberei het nie.	1	2	3	(76)
10. Ek nie weet hoe om 'n vraag in die klas te stel nie.	1	2	3	(77)
11. Ek hikkel as ek 'n vraag moet beantwoord.	1	2	3	(78)
12. Ek nie 'n vraag in Engels kan beantwoord nie.	1	2	3	(79)
13. Ek nie die groot terme in 'n vak hardop kan sê nie.	1	2	3	(80)

Noem in die spasie voorsien enige ander moontlike oorsake hoekom jy CA ervaar in die klaskamer:

14. \_\_\_\_\_
15. \_\_\_\_\_
16. \_\_\_\_\_
17. \_\_\_\_\_

## QUESTIONNAIRE ON COMMUNICATION

(Not your name nor the name of your school will be mentioned in this investigation. Please answer the questions very honestly.)

For office use only (1-4)  
Questionnaire number

--	--	--	--

Sex: Male  (5)  
Female

Standard 

6	7	8	9	10
---	---	---	---	----

 (6)

Home Language 

Afrikaans	English	Other
1	2	3

 (7)

Please note: For each of the statements, encircle the appropriate number for when you have to communicate in (1) Afrikaans (2) English

1. Strongly disagree
2. Disagree
3. Undecided
4. Agree
5. Strongly agree

		IN AFRIKAANS						IN ENGLISH					
<b>PARTICIPATION IN GROUP DISCUSSIONS</b>													
1.	I dislike participating in group discussions.	1	2	3	4	5	(8)	1	2	3	4	5	(9)
2.	Generally I am comfortable while participating in a group discussion.	1	2	3	4	5	(10)	1	2	3	4	5	(11)
3.	I am tense and nervous while participating in a group discussion.	1	2	3	4	5	(12)	1	2	3	4	5	(13)
4.	I like to get involved in group discussions.	1	2	3	4	5	(14)	1	2	3	4	5	(15)
5.	Engaging in a group discussion with new people makes me tense and nervous.	1	2	3	4	5	(16)	1	2	3	4	5	(17)
6.	I am calm and relaxed while participating in group discussions.	1	2	3	4	5	(18)	1	2	3	4	5	(19)
<b>PARTICIPATION IN MEETINGS</b>													
7.	Generally I am nervous when I have to participate in a meeting.	1	2	3	4	5	(20)	1	2	3	4	5	(21)
8.	Usually I am calm and relaxed while participating in meetings.	1	2	3	4	5	(22)	1	2	3	4	5	(23)
9.	I am very calm and relaxed when I am called upon to express an opinion at a meeting.	1	2	3	4	5	(24)	1	2	3	4	5	(25)
10.	I am afraid to express myself at meetings.	1	2	3	4	5	(26)	1	2	3	4	5	(27)
11.	Communicating at meetings usually makes me uncomfortable.	1	2	3	4	5	(28)	1	2	3	4	5	(29)
12.	I am very relaxed when answering questions at a meeting.	1	2	3	4	5	(30)	1	2	3	4	5	(31)
<b>PARTICIPATION IN CONVERSATIONS</b>													
13.	While participating in a conversation with a new acquaintance, I feel very nervous.	1	2	3	4	5	(32)	1	2	3	4	5	(33)
14.	I have no fear of speaking up in conversations.	1	2	3	4	5	(34)	1	2	3	4	5	(35)
15.	Ordinarily I am very tense and nervous in conversations.	1	2	3	4	5	(36)	1	2	3	4	5	(37)
16.	Ordinarily I am very calm and relaxed in conversations.	1	2	3	4	5	(38)	1	2	3	4	5	(39)
17.	While conversing with a new acquaintance, I feel very relaxed.	1	2	3	4	5	(40)	1	2	3	4	5	(41)
18.	I am afraid to speak up in conversations.	1	2	3	4	5	(42)	1	2	3	4	5	(43)
<b>PUBLIC SPEAKING</b>													
19.	I have no fear of giving a speech.	1	2	3	4	5	(44)	1	2	3	4	5	(45)
20.	Certain parts of my body feel tense and rigid while giving a speech.	1	2	3	4	5	(46)	1	2	3	4	5	(47)
21.	I feel relaxed while giving a speech.	1	2	3	4	5	(48)	1	2	3	4	5	(49)
22.	My thoughts become confused and jumbled when I am giving a speech.	1	2	3	4	5	(50)	1	2	3	4	5	(51)
23.	I face the prospects of giving a speech with confidence.	1	2	3	4	5	(52)	1	2	3	4	5	(53)
24.	While giving a speech I get so nervous, I forget facts I really know.	1	2	3	4	5	(54)	1	2	3	4	5	(55)
<b>IN THE CLASSROOM</b>													
25.	Generally, I get nervous when I have to say something in class.	1	2	3	4	5	(56)	1	2	3	4	5	(57)
26.	I like it when the teacher asks a lot of questions.	1	2	3	4	5	(58)	1	2	3	4	5	(59)
27.	Usually my thoughts become confused when I have to answer a question.	1	2	3	4	5	(60)	1	2	3	4	5	(61)
28.	I am never afraid to go to class.	1	2	3	4	5	(62)	1	2	3	4	5	(63)
29.	In class I prefer the teacher to speak a lot so that I only have to listen.	1	2	3	4	5	(64)	1	2	3	4	5	(65)
30.	It does not bother me if I have to answer a question in class while the principal/inspector is on visit.	1	2	3	4	5	(66)	1	2	3	4	5	(67)

Below appears a list of possible causes of Communication Apprehension during teaching. Indicate to which extent each statement plays a role when you experience CA in the classroom:

I experience CA during classroom interaction because:

		No	Unsure	Yes	
1.	I feel selfconscious when I have to answer a question in the classroom.	1	2	3	(68)
2.	When I have to ask a question, all attention is focused on me.	1	2	3	(69)
3.	I am afraid the teacher might scold me when I give the wrong answer.	1	2	3	(70)
4.	The teacher might get impatient when we ask too many unnecessary questions.	1	2	3	(71)
5.	The teacher might think that I'm trying to act intelligent when I ask many questions.	1	2	3	(72)
6.	The teacher doesn't like me.	1	2	3	(73)
7.	I am afraid that my friends would laugh at me if I give the wrong answer.	1	2	3	(74)
8.	The other students might think I'm trying to act intelligent if I keep on asking questions.	1	2	3	(75)
9.	I haven't prepared my work thoroughly.	1	2	3	(76)
10.	I don't know how to ask a question in the classroom.	1	2	3	(77)
11.	I stutter when I have to answer a question in the classroom.	1	2	3	(78)
12.	I cannot answer a question in English.	1	2	3	(79)
13.	I cannot pronounce difficult terms in a subject.	1	2	3	(80)

Name, in the space provided, any other possible causes why you experience CA in the classroom:

14. \_\_\_\_\_
15. \_\_\_\_\_
16. \_\_\_\_\_
17. \_\_\_\_\_