



UNIVERSITY
OF
JOHANNESBURG

COPYRIGHT AND CITATION CONSIDERATIONS FOR THIS THESIS/ DISSERTATION



- Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.
- NonCommercial — You may not use the material for commercial purposes.
- ShareAlike — If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.

How to cite this thesis

Surname, Initial(s). (2012) Title of the thesis or dissertation. PhD. (Chemistry)/ M.Sc. (Physics)/ M.A. (Philosophy)/M.Com. (Finance) etc. [Unpublished]: [University of Johannesburg](https://ujdigispace.uj.ac.za). Retrieved from: <https://ujdigispace.uj.ac.za> (Accessed: Date).

**'n Kritiese evaluering
van
prestasiedruk
in die opvoedingsituasie**



UNIVERSITY
OF
JOHANNESBURG

NICO KOTZE

**'n Kritiese evaluering
van prestasiedruk in die
opvoedingsituasie**

deur

Nico Kotze

Verhandeling

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

Magister in die Opvoedkunde

in

filosofie van die opvoeding

in die Fakulteit Opvoedkunde

aan die

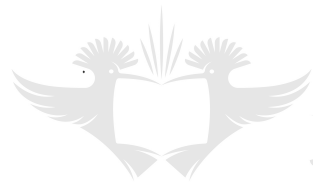
Randse Afrikaanse Universiteit

Studeleier: PROFESSOR D. P. J. SMITH

April 1992

Dankbetuigings

- * *Professor D.P.J. Smith vir sy tyd, belangstelling, begrip en ondersteuning*
- * *Dr. Hettie Willemse, opvoedkundige-sielkundige van die Transvaalse Onderwysdepartement, met wie 'n onderhoud gevoer is vir haar tyd en belangstelling.*
- * *Leonie Steyn, vir die netjiese setwerk van hierdie verhandeling.*
- * *My broer Stephanie, vir sy aanmoediging tydens die verloop van hierdie studie.*



UNIVERSITY
OF
JOHANNESBURG

Met liefdevolle herinneringe opgedra aan my ouers

SUMMARY

Pressure on children implies external forces making a compelling demand on their time and strength to comply with higher standards of excellence in the classroom and on the sports field.

Modern society greatly admires competence and efficiency and places special emphasis on achievement, success and winning. As a result children's education also reflects a tendency towards intense competition inside and outside the classroom.

Several underlying causes are given for the pressure on children. Conflicting values and the expectations of parents and teachers are the most important causes which create a feeling of uncertainty inside the child. It is, therefore, essential for educators to reconsider their attitudes towards children.

Pressure as a result of external forces often cause feelings of anxiety in children, affecting their learning abilities, creativity and personality development. In this regard the value of intrinsic motivation must be emphasized. This will enable a child to cope with failure and respond in a positive manner to the challenges of life.

The role of competition in the lives of children must be appreciated and educators need to justify their actions on moral grounds. If competition helps the child towards self-fulfilment, promotes cooperation among people, creates equal opportunities for all, recognizes human dignity, sets realistic expectations and protects the individual's health, it can be regarded as healthy competition which can be instrumental in the upliftment of a child's self-image and self-confidence.

A modular curriculum is often suggested as a solution for the problem of overloaded curricula which result in overstructured lives where children have very little time for themselves.

It is the intention of this study to create a greater understanding for the problem of increasing pressures on children in modern society.

Inhoudsopgawe

Hoofstuk Een

MOTIVERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN DIE ONDERSOEK

| | | |
|-----|-----------------------|---|
| 1. | Inleiding | 1 |
| 1.1 | Motivering | 1 |
| 1.2 | Probleemstelling | 3 |
| 1.3 | Begripsverheldering | 4 |
| 1.4 | Doelstelling | 6 |
| 1.5 | Program van Onderzoek | 6 |
| 1.6 | Metodologie | 8 |

Hoofstuk Twee

| | | |
|-------|---|----|
| 2. | Enkele oorsake van prestasiedruk in die opvoedingsituasie | 10 |
| 2.1 | Inleiding | 10 |
| 2.1.1 | Die verskyningsvorme van prestasiedruk . . . | 10 |
| 2.1.2 | Eksterne en interne faktore wat prestasie- druk veroorsaak | 12 |
| 2.2 | Eksterne faktore wat prestasiedruk veroorsaak | 12 |
| 2.2.1 | Omgewingsfaktore | 12 |

| | | |
|---------|--|----|
| 2.2.1.1 | Toekomsvrese | 13 |
| 2.2.1.2 | Akademiese sukses | 14 |
| 2.2.1.3 | Foutiewe kanalisering | 15 |
| 2.2.1.4 | Oorvol lewens | 15 |
| 2.2.1.5 | Botsende waardes | 15 |
| 2.2.1.6 | Volwassenheidseise | 15 |
| 2.2.1.7 | Skoolpraktyke | 16 |
| 2.2.1.8 | Portuurgroepdruk | 16 |
| 2.2.2 | Sosio-ekonomiese faktore | 16 |
| 2.2.3 | Skoolfaktore | 18 |
| 2.2.4 | Gesinsfaktore | 20 |
| 2.2.4.1 | Sosialisering van prestasiegemotiver- veerdheid | 21 |
| 2.2.4.2 | Toeganklikheid van die ouers | 21 |
| 2.2.4.3 | Die outoritêre gesin | 23 |
| 2.2.4.4 | Ouerlike ambisie | 24 |
| 2.2.4.5 | Ander gesinsfaktore | 24 |
| 2.3 | Interne faktore wat prestasiedruk veroorsaak | 25 |
| 2.3.1 | Persoonlikheidsfaktore | 25 |
| 2.3.2 | Kognitiewe faktore | 26 |
| 2.3.3 | Affektiewe faktore | 28 |
| 2.3.3.1 | Die verhouding tussen 'n kind en sy omgewing | 28 |
| 2.4 | Sintese | 29 |

Hoofstuk Drie

| | | |
|--------|--|----|
| 3. | Die gevolge van prestasiedruk in die opvoedingsituasie . . . | 31 |
| 3.1 | Inleiding | 31 |
| 3.2 | Samelewingseise en opvoeding | 31 |
| 3.3 | Stres en emosionele spanning | 32 |
| 3.4 | Psigo-somatiese ongesteldhede | 34 |
| 3.5 | Negatiewe faalangs | 36 |
| 3.5.1 | Angs en die leerproses | 37 |
| 3.6 | Uitputting, uitbranding en leervoosheid | 39 |
| 3.7 | Onderprestering en oorprestering | 40 |
| 3.7.1 | Onderprestering | 40 |
| 3.7.2 | Oorprestering | 42 |
| 3.8 | Prestasiebehepthed | 44 |
| 3.9 | Ontvlugtingsgedrag | 45 |
| 3.9.1 | Selfmoord | 45 |
| 3.9.2 | Neurotiese reaksies | 47 |
| 3.9.3 | Huis- en skoolverlating | 50 |
| 3.9.4 | Rebelsheid | 50 |
| 3.9.5 | Dwelm- en drankmisbruik | 51 |
| 3.9.6 | Seksuele wanpraktyke | 51 |
| 3.10 | Negatiewe karaktereenskappe | 52 |
| 3.10.1 | Aggressie | 53 |
| 3.10.2 | Egoïsme en swak sportmangees . . . | 54 |
| 3.11 | Gesondheids-, persoonlikheids- en gedragsprobleme . . . | 56 |
| 3.12 | Ongebalanseerde vorming | 60 |
| 3.13 | Sintese | 64 |

Hoofstuk Vier

| | | |
|-------|---|----|
| 4. | Kompetisie en Prestasiedruk | 67 |
| 4.1 | Inleiding | 67 |
| 4.2 | Die wesensaard van kompetisie | 67 |
| 4.2.1 | Ko-aksie | 67 |
| 4.2.2 | Teenaksie | 69 |
| 4.2.3 | Kompetisie en Samewerking | 71 |
| 4.2.4 | Die wenmotief | 71 |
| 4.2.5 | Die internalisering van kompetisie | 72 |
| 4.2.6 | Die onvermydelikheid van kompetisie | 72 |
| 4.2.7 | Samevatting | 72 |
| 4.3 | Die redes waarom mense kompeteer en hul aan prestasiedruk blootstel | 74 |
| 4.3.1 | Die invloed van topsport en rolmodelle | 74 |
| 4.3.2 | Die invloed van waardes op prestasiebewustheid | 75 |
| 4.3.3 | Risiko as kulturele waarde | 75 |
| 4.3.4 | Kompetisie-aktiveerders in 'n hoogs kompeterende samelewing | 76 |
| 4.3.5 | Kompetisie-aktiveerders in die mens self | 77 |
| 4.3.6 | Samevatting | 79 |
| 4.4 | Die beskouings met betrekking tot opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie | 80 |
| 4.4.1 | Die negatiewe beskouing | 80 |
| 4.4.2 | Die positiewe beskouing | 82 |
| 4.5 | Kriteria vir opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie | 87 |
| 4.6 | Sintese | 91 |

Hoofstuk Vyf

| | | |
|-----|---|-----|
| 5. | 'n Modulêre kurrikulum as 'n gedeeltelike oplossing vir skolastiese prestasiedruk | 94 |
| 5.1 | Inleiding | 94 |
| 5.2 | Toenemende prestasiedruk en die onderwyser/skoolse dilemma in die verband | 94 |
| 5.3 | Enkele modulêre onderrigmodelle wat reeds met welslae toegepas is | 97 |
| 5.4 | Die voordele van 'n modulêre kurrikulum met betrekking tot prestasiedruk | 100 |
| 5.5 | Sintese | 105 |

Hoofstuk Ses

| | | |
|-----|--|-----|
| 6. | Samevatting, Bevindings, Gevolgtrekkings en Aanbevelings . . | 107 |
| 6.1 | Die konteks van die studie | 107 |
| 6.2 | Die doel en fokusgebiede van die studie | 107 |
| 6.3 | Bevindings | 109 |
| 6.4 | Gevolgtrekkings | 115 |
| 6.5 | Aanbevelings | 115 |
| 6.6 | Navorsingsaanbevelings | 120 |
| 6.7 | Slotwoord | 121 |

| | |
|------------------------|-----|
| Bibliografie | 122 |
|------------------------|-----|

Hoofstuk Een

MOTIVERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN DIE ONDERSOEK

1. Inleiding

1.1 Motivering

Hierdie studie soek regverdiging in die grondige deurdinking van 'n aktuele debat oor prestasiedruk in die opvoedingsituasie en die implikasies wat dit vir die ontwikkeling van die kind oor 'n breë spektrum inhou.

Volgens Heffernan (1966:32–33) is daar toenemende druk op die kind om aan die prestasie-eise uit verskillende oorde, en op uiteenlopende terreine, te voldoen. Die volwassene dra dikwels sy eie gevoel van onmagtigheid teenoor lewenseise, oor op die kind in die vorm van strawwer eise ter wille van beter prestasies en uitmuntendheid. Hierdie eise plaas groot druk op die kind – ook uit vrees vir 'n onseker toekoms “where there is no room at the bottom” (Heffernan, 1966:23).

Lamprecht (1989:19) neem soos volg standpunt in oor prestasiedruk op skool: “Ek voel nie negatief oor die beklemtoning van onderskeidings nie. Dis nie nadelig vir die kind solank dit binne sy vermoë is om dit te behaal nie. Maar daar moenie eksterne dryfvere soos prestige of beurse wees nie. Dit sal 'n negatiewe angstevoel by die kind wek.”

Husén (Van der Walt, 1980:20) meen op sy beurt dat die “na binne-kyk-houding” van die skool vervang moet word – onderwysers moet opgelei word om die selfverwesenliking en selfvervulling van die leerling te bevorder. Dit gaan dus

vir hom om “humanistic strategies which will supply warmth, stimulation and support (within the school) as the conditions in which students can learn”.

Die verkenning van die opvoedingsproblematiek om prestasiegemotiveerdheid in die opvoedingsituasie word soos volg deur Schultz et al (1983:158) vanuit 'n heel ander gesigspunt benader: “It is very depressing to read statistics that indicate that our children are experiencing a great deal of stress, that they have many fears and anxieties, that they worry more than we might suspect, and that they wish their lives would be more joy-filled and emotionally rich.”

Russell (1977:101 – 111) wys op die gevare van ooropvoeding ter wille daarvan om die beste te wees. Die kind moet nie aan te veel onderrig blootgestel word nie, en korrektheid en nabootsing moet nie so oorbeklemtoon word dat dit die verbeelding inhibeer nie. Ook die uitwerking wat ooropvoeding op die kind het, word beklemtoon... “If they are compelled to tackle problems that are definitely beyond their powers, a kind of bewildered terror seizes hold of them, not only in relation to the particular problem in question, but also as regards all intellectually neighbouring territory.”

In die lig van dié waarskuwings teen ooropvoeding moet daar ook op oorprestering gelet word. Du Toit et al (1966:374) meen “die oorpresteerder is iemand wat as gevolg van oormatige idealisme en ambisie, of gewetensdwang en pligsbesef tesame met 'n gebrekkige selfkennis, vir homself 'n byna onbereikbare aspirasiepeil gestel het. Hy wil met die uiterste inspanning eintlik beter presteer as wat redelikerwys van hom verwag kan word. Met 'n betreklik beperkte verstandelike vermoë behaal hy miskien 'n eersteklas in standerd tien deur eenvoudig al sy werk uit die hoof te leer. Ongelukkig kan niemand hierdie pas volhou nie. Orals in die lewe vind 'n mens hierdie gekwelde, ongelukkige mense wat hulleself verniel met dit wat eintlik bo hulle vermoë is”.

Die beklemtoning van die prestasie-motief kom ook met betrekking tot sport ter sprake en word met die opvoedende waarde onderliggend daaraan in verband gebring. Delattre (1975:131 – 139) meen dat “...the testing of one's mettle in

competitive athletics is a form of self-discovery.” Sportdeelname kan – volgens Postma soos aangehaal deur Potgieter (1970:32) – prikkelbaarheid tot gevolg hê as ’n kind herhaaldelik aan wedstryde moet deelneem en dus dikwels voor die tyd spanning moet deurmaak.

Volgens Smith (onderhoud: 25/4/91) moet die kritiek nie teen prestasiegerigheid gerig word nie, maar eerder teen ongesonde prestasiebeheptheid. In dié verband moet gewaak word teen ekstrinsieke druk deur ’n outoritêre opvoedingstyl wat met gehoorsaamheidsafrigting gepaard gaan. ’n Oproep om groter ewewigtheid word gedoen, waardeur die klem nie op die klakkelose weergee van voorgeskrewe inhoude moet val nie, maar eerder op kreatiewe, analitiese en kritiese denke. Die kind se moontlikhede moet ook in breër verband ontwikkel word. Akademiese prestasie moet nie eensydig beklemtoon word sonder die inagneming van die ander waardes wat so ’n belangrike rol in die vorming van die kind se persoonlikheid speel nie.

Aangesien dit in dié studie om die agogiese gebeure gaan wat ’n verbetering van die onderwyspraktyk in die oog het, word die navorser se waaksaamheid verskerp deur die uiteenlopende menings rondom die prestasie-motief in die opvoedingsituasie ... en tree dit na vore dat dit hier om ’n tema gaan wat eers fundamenteel ondersoek moet word omdat dit nog nie uitgeklaar is nie (Smith, onderhoud: 7/2/91).

1.2 Probleemstelling

Die probleem wat in hierdie studie ondersoek gaan word, is prestasiedruk in die opvoedingsituasie (huis en skool) in die lig van die prestasie-motief wat ’n nuwe aansien in die samelewing verwerf het.

Gedurende die afgelope dekades het ’n polemie in onderwysgeledere ontstaan oor die beklemtoning van die prestasie-motief. Hierdie polemie is verder op die spits gedryf deur ’n debat in die openbare media met betrekking tot die sogenaamde “jag na A-simbole” in standerd tien en beweringe oor prestasiebeheptheid wat polarisasie veroorsaak het. In die lig van die sensasionele

beriggewing wat die debat gekenmerk het, het dit dwingend noodsaaklik geword om prestasiedruk in die opvoedingsituasie eers fundamenteel te ondersoek om tot die wortels daarvan deur te dring en die essensiële te verhelder, om te soek na 'n betekenisvolle geheelbeeld en die saak binne konteks te plaas ten einde tot 'n geldige interpretasie daarvan te kom. Om dit te bewerkstellig, sal die volgende vrae in oënskou geneem word: Hoe word prestasiedruk in die opvoedingsituasie kenbaar? Watter faktore veroorsaak dit? En wat is die uitwerking daarvan op die lewe van die kind?

As gevolg van 'n toenemende behoefte om antwoorde op bogenoemde probleme te vind, sal daar ook besin word oor 'n navolgenswaardige prestasie-etos en die langtermyn-doelstellings onderliggend aan die prestasie-motief in die opvoedingsituasie.

1.3 Begripsverheldering

Daar moet 'n onderskeid gemaak word tussen prestasiedruk in die opvoedingsituasie en 'n uitdagende leerervaring of omgewing, wat die kind stimuleer om sy vermoëns te toets deur 'n taak aan te pak wat sy belangstelling wek. Heffernan (1966:21) omskryf prestasiedruk soos volg: "Pressure implies an impelling stress or a constraining influence, an exigent demand on one's time or strength by an outside force. Learning under such pressure demands that the learner disregard his inner direction and attempt to meet exacting external demands for urgency and achievement."

Davis (1966:43) omskryf druk op skool soos volg: "Three school situations dominate most discussions about pressures on pupils: automated instructional procedures and devices; introduction of subject matter earlier than in the traditional curricular sequence; and specific pressures for 'excellence'. These pressures are related, in several instances, but usually are seen as separate problems crying for immediate ameliorative responses."

Prestasiedruk het volgens Pepitone (1980:51) destruktiewe gevolge vir kinders se ontwikkeling weens angs, vrees vir mislukking, vyandigheid en behepthheid met

die wenmotief in stede daarvan om intrinsiek gemotiveerd te raak. In dieselfde trant waarsku Russell (1977:102–111) teen oeropvoeding wat die kognitiewe domein onder druk plaas met 'n gevolglike nadelige uitwerking op kreatiwiteit, die intellek en die gesondheid.

Smith (1991:12) beskryf prestasiedruk in die opvoedingsituasie as ekstrinsieke druk op die kind wat angs en gesondheidsprobleme kan meebring, en waardeur kreatiewe, analitiese en kritiese denke daaronder ly.

Ten einde tot 'n duidelike begripsverheldering te kom, is dit nodig om die volgende aspekte met betrekking tot prestasiedruk uit te lig:

1. Daar moet onderskei word tussen prestasiedruk in die opvoedingsituasie wat dwingende eise aan 'n kind se aanwending van tyd en liggaamskragte stel ter wille van prestasies aan die een kant, en 'n uitdagende leerervaring wat die kind stimuleer om sy vermoëns te toets deur 'n taak aan te pak wat sy belangstelling wek.
2. Prestasiedruk word dikwels met eksterne druk op die kind geassosieer waardeur hy sy interne gerigtheid ("internal direction") ondergeskik aan eise van buite stel. Hierteenoor word intrinsieke gemotiveerdheid beklemtoon, en dikwels met gesonde prestasiegerigtheid in verband gebring wat die kind se kreatiewe, analitiese en kritiese denke bevorder en hom kan leer om druk te hanteer.
3. Prestasiedruk gaan volgens sommiges met oeropvoeding (te veel onderrig) gepaard ter wille van beter prestasies wat angs by die kind veroorsaak en die kognitiewe domein onder druk plaas. In teenstelling hiermee word meer vryheid vir die kind bepleit, sodat hy 'n ontdekkende ingesteldheid kan ontwikkel wat sy kreatiwiteit en intellektuele ontwikkeling tot volle ontplooiing kan laat kom.

1.4 Doelstelling

Die algemene doel met hierdie studie is om 'n kritiese evaluering van prestasiedruk in die primêre en sekondêre opvoedingsituasies te doen.

Ten einde in die algemene doel te slaag, word beoog om:

- die oorsake van prestasiedruk te identifiseer en te beskryf;
- die gevolge van prestasiedruk te identifiseer en te beskryf;
- die wesensaard van kompetisie as fasiliteerder van prestasiedruk, en die beskouings met betrekking tot die opvoedkundige en morele regverdigbaarheid van kompetisie, te beskryf;
- 'n modulêre kurrikulum as 'n moontlike teenvoeter vir prestasiedruk in die klaskamersituasie te bespreek; en
- opvoedkundig-verantwoordbare riglyne vir regverdigbare prestasiegerigheid in die opvoedingsituasie te beskryf.

1.5 Program van ondersoek

In hoofstuk twee word die verskyningsvorme van prestasiedruk aan die orde gestel. Daar sal ook aandag gegee word aan die onderliggende oorsake wat tot prestasiedruk aanleiding gee, te wete: *Eksterne faktore*, waaronder gesinsfaktore, skoolfaktore, omgewingsfaktore en sosio-ekonomiese faktore; *Interne faktore*, waaronder persoonlikheidsfaktore, kognitiewe faktore en affektiewe faktore met spesifieke verwysing na angs en spanning.

Die gevolge van prestasiedruk in die opvoedingsituasie word in hoofstuk drie beskryf met verwysing na die volgende:

- stres en emosionele spanning;
- psigo-somatiese ongesteldhede;
- negatiewe faalangs (vrees vir mislukking);

- uitputting, uitbranding en leervoosheid;
- onderprestering en oorprestering;
- prestasiebehepthed;
- ontvlugtingsgedrag;
- negatiewe karaktereienskappe;
- gesondheids-, persoonlikheids- en gedragsprobleme; en
- ongebalanseerde vorming.

In hoofstuk vier word kompetisie as potensiële fasiliteerder van prestasiedruk bespreek met besondere verwysing na:

- die wesensaard van kompetisie;
- die redes waarom mense kompeteer; en
- opvoedkundig en moreel nie-regverdigbare kompetisie.

'n Modulêre kurrikulum word in hoofstuk vyf bespreek as 'n moontlike teenvoeter vir prestasiedruk in die klaskamersituasie. Die volgende aspekte sal uitgelig word:

- toenemende prestasiedruk en die onderwyser/skool se dilemma in dié verband;
- 'n modulêre kurrikulum as 'n teenvoeter vir oormatige prestasiedruk in die opvoedingsituasie.

In hoofstuk ses sal bevindinge wat uit hierdie studie voortvloei, gestel word, terwyl riglyne vir 'n opvoedkundig-verantwoordbare beskouing oor die hantering van prestasiedruk in die opvoedingsituasie beskryf sal word.

1.6 Metodologie

Dit is belangrik dat die navorser sy metodes en tegnieke omskryf en in perspektief stel.

In hierdie studie is daar sprake van 'n *verkenning* van die problematiek rondom prestasiedruk in die opvoedingsituasie met die oog daarop om nuwe insigte daaromtrent in te win. Daarbenewens sal in die studie van 'n *nomotetiese navorsingstrategie* gebruik gemaak word om die universele kenmerke onderliggend aan prestasiedruk te beskryf.

Waar nodig word van 'n *woordanalise* gebruik gemaak om tot 'n suiwer insig van begrippe te kom. *Konsepanalise* sal op 'n deurlopende grondslag toegepas word deur 'n noukeurige ondersoek van die gebruik van 'n konsep in verskillende kontekste te gee om 'n konsep met betrekking tot sy volle betekenis te deurgrond. Daarbenewens word 'n literatuurstudie gedoen, terwyl die navorser hom kragtens die fenomenologiese metode verantwoord ten opsigte van die opvoedkundige relevansie van die studie; 'n duidelike tema-afgrensing; opskorting van vooroordele en uitleg van vooronderstellings; bevoegdheid om die ondersoek uit te voer; 'n bevraging van eie navorsingsingesteldheid; die bepaling van verskyningsplekke of bronne van kennis; voorlopige identifisering van die essensies van prestasiedruk en vasstelling van ooreenkomste; essensiebevestiging; konteksonthulling en sinbepaling; en die oorskryding van die beperktheid en subjektiwiteit van die navorser (Smith, 1989:14–21). Aanvullend en ondersteunend tot die ander navorsingsmetodes word, ter wille van intersubjektiwiteit en die nastrewing van 'n hoër en beter vorm van kennis en insig, van die *dialektiese metode* gebruik gemaak.

Met inagneming van die noodsaaklikheid van 'n kritiese ingesteldheid het die navorser hom ook vergewis van die volgende voorwaardes in die aanwending van *kritiese analise*:

- die inagneming van die konteks waarbinne 'n uitspraak gemaak word;

- die feit dat kritiek altyd teen die agtergrond van 'n verantwoordbare kriterium gestel moet word; en
- die feit dat verskillende wetenskaplikes verskillende wetenskapsbeskouinge het.

Aangesien hierdie studie verkennend van aard is omdat dit om die verbreding en verdieping van insig en begrip gaan, word daar ook van *onderhoudvoering* met deskundiges gebruik gemaak.



UNIVERSITY
OF
JOHANNESBURG

Hoofstuk Twee

2. Enkele oorsake van prestasiedruk in die opvoedingsituasie

2.1 Inleiding

Prestasiedruk in die opvoedingsituasie word deur 'n hele aantal faktore veroorsaak. Volgens Van der Walt et al (1983:249) is die mens 'n totaliteitswese en daarom word sy betrokkenheid by sy leefwêreld dienooreenkomstig gesien. In lyn met hierdie beskouing word die oorsake vir prestasiedruk in die opvoedingsituasie by menswees in die breër verband gesoek. Gevolglik sal op 'n verskeidenheid van aanleidende faktore gelet word, terwyl hierdie faktore ook in interaksie met mekaar in oënskou geneem sal word.

2.1.1 Die verskyningsvorme van prestasiedruk

Prestasiedruk in die opvoedingsituasie word deur middel van talle verskyningsvorme kenbaar, te wete:

1. Spanning en stres by leerlinge, byvoorbeeld:
 - (a) Spanning om aan onderwyser-verwagtinge te voldoen (Phillips, 1978:36–39);
 - (b) Skoolrapportuitslae (Phillips, 1978:36–39);
 - (c) Vrees by 'n leerling dat hy nie by die res van die klas sal kan byhou nie (Phillips, 1978:36–39);
 - (d) Vrees dat lae punte die kind in onguns by die onderwyser sal bring (Phillips, 1978:36–39)

2. Vrees vir mislukking weens te hoë verwagtinge deur ouers kan in sommige gevalle psigo-somatiese ongesteldhede soos maagprobleme, hoofpyne en senuweeagtigheid tot gevolg hê (Fleming, 1966: 63–68).
3. Van der Walt (1985:64) wys daarop dat daar nie slegs 'n negatiewe invloed op die prestasie self is met betrekking tot die uitwerking van angs nie, maar op sowel die leer as die weergee van leerinhoud.
4. Wanneer 'n kind oor 'n lang ononderbroke tydperk (byvoorbeeld, sy hele skoolloopbaan) aan ekstrinsieke druk blootgestel word, kan dit gebeur dat hy uitbrand en leervoos raak (McGuigan, 1966:50; Smith, onderhoud: 15/4/91).
5. 'n Kind wat bokant sy vermoë presteer, kan nie normaal sosialiseer nie (Willemse, onderhoud: 24/7/91).
6. Prestasiebeheptheid kom ter sprake wanneer 'n kind 'n bepaalde aktiwiteit (byvoorbeeld, akademie of sport) oordoen en nie blootstelling op ander lewensterreine kry nie, of as goeie eksamenpunte so oorbeklemtoon word dat kinders bloot op die memorisering van feite ingestel is. In só 'n geval sal die bemeestering van die vak in die breër verband daaronder ly (Smith, onderhoud: 25/4/91).
7. Kinders soek ontvlugting wanneer hulle nie meer aan die strawwe eise van opvoeders kan voldoen nie (Willemse, onderhoud: 24/7/91). In dié verband kom 'n neiging tot selfmoord dikwels voor, asook “vrees vir die donkerte,” huis- en skoolverlating, drank- en dwelmmisbruik, seksuele wanpraktyke en jeugmisdade (Fleming, 1966:70; Willemse, onderhoud: 24/7/91).
8. Negatiewe karaktereienskappe soos aggressie, egoïsme, swak sportmangees en rebelsheid word dikwels in verband gebring met eksterne druk op die kind (Willemse, onderhoud: 24/7/91). So wil 'n ouer met 'n swak selfbeeld soms vir sy minderwaardigheidsgevoel deur middel van die kind se prestasie kompenseer (Willemse, onderhoud: 24/7/91). Daarbenewens kom

vernielsug en afknouery ook baie keer voor omdat 'n kind ongelukkig voel omdat hy nie deur sy ouers aanvaar word soos hy is nie (Fleming, 1966:70; Willemse, onderhoud: 24/7/91).

9. Ongebalanseerde vorming doen hom voor indien kinders so hard moet werk dat hulle nie sosiaal met ander gesinslede en portuurgenote kan omgaan nie; gevolglik ly hulle sosiale ontwikkeling daaronder en hulle leer nie hoe om vrye tyd te gebruik en keuses uit te oefen nie (Smith, onderhoud: 25/4/91). 'n Skool staan ook dikwels as 'n "atletiekskool" of 'n "rugbyskool" bekend, terwyl ander aktiwiteite verwaarloos word (Potgieter, 1970:40).

2.1.2 Eksterne en interne faktore wat prestasiedruk veroorsaak.

Die faktore wat prestasiedruk by die kind tot gevolg het, kan in twee groepe ingedeel word, naamlik: faktore wat van buite op die kind inwerk en faktore wat in die kind self aanwesig is.

In die volgende paragraaf word aan genoemde twee stelle faktore aandag gegee.

2.2 Eksterne faktore wat prestasiedruk veroorsaak

2.2.1 Omgewingsfaktore

Volgens Scholtz (1976:38–48) dateer die benadering dat omgewingsinvloede medebepalend is vir die bereiking van voortreflikheid uit die ou Griekse tydperk. Sò beskryf Plutargus ($\pm 46 - 120$ N.C.) 'n eksperiment wat deur Lykurgus, die wetgewer van Sparta, met 'n groep klein hondjies uitgevoer is. Die een groep hondjies het hy gevoer tot hulle "vraatsige, lustelose knewels" was, terwyl hy die ander groep afgerig het om "vaardige jaghonde" te wees. Op 'n dag het Lykurgus sy vriende bymekaargeroep en die twee groepe honde aan hulle gewys – die jaghonde en die leegleërs – om sy argument te bewys, naamlik: dat gewoonte, oefening, leiding en leefwyse belangrike invloede is om voortreflikheid te ontwikkel.

Die waarnemings van die Russiese fisioloog en sielkundige, Ivan Pavlov (Scholtz, 1976:38), het daarop gedui dat mense van nature geneig is om aandag te gee aan hul omgewing. Pavlov het opgemerk dat die mens hom probeer oriënteer ten opsigte van sy wêreld en die gebeure met betrekking daartoe. Dit het hy die oriënteringsrespons genoem. Volgens Berlyne (Scholtz, 1976:38) is dit noodsaaklik vir die stimulering van psigologiese kompetensie om kinders van jongs af bloot te stel aan omgewingservaringe wat deur die kind as variërend, nuut en inkongruent waargeneem word. In dié verband verwys Hunt (Scholtz, 1976:39) na informasie-ervaringe. Daar word egter daarop gewys dat alle grade van nuwigheid nie ewe aantreklik is nie. As die impak van nuwigheid of die tempo van afwisseling te groot is, lei dit tot vermyding. As dit te laag is, bevat dit weinig inligting en word dit ook vermy. Hieruit word afgelei dat as verskille tussen bestaande indrukke en nuutinkomende indrukke te omvangryk is, word dit as onaangenaam ervaar en vermy.

Omgewingsinvloede word deur Heffernan (1966:21 – 34) met die kind se leerervaring in verband gebring as hy skryf dat 'n gesonde, uitdagende leeromgewing die leerder help om homself as 'n waardige, bekwame en aanvaarbare persoon te sien wat nuwe take met oorgawe kan aanpak. Hierteenoor gaan prestasiedruk gepaard met gevoelens wat dringendheid, onderdrukking en onsekerheid aanwakker deurdat die kind sy aandag fokus op eksterne verwagtinge wat van hom gekoester word. Die volgende invloede wat potensiele prestasiedruk tot gevolg het en wat van buite af op die kind inwerk, word deur Heffernan (1966:21 – 34) genoem:

2.2.1.1 Toekomsvrese

Die jeug van vandag se leefwêreld verskil hemelsbreed van dié van dertig of veertig jaar gelede. Weens die uitwerking van 'n verstedelike samelewing is hulle – danksy die massamedia – goed op hoogte met die spanninge in 'n wêreld “where there is no room at the bottom.” Probleme in verband met loopbaangeleenthede, huweliksgeluk en sekuriteit is 'n groter bron van kommer vir tieners as ooit tevore (Heffernan 1966:21 – 34).

2.2.1.2 Akademiese sukses

Daar is toenemende druk op kinders om akademiese sukses te behaal. Gevolglik is die klem op die ekstrinsieke beloning wat aan leer gekoppel word, terwyl die kind dit al moeiliker vind om by te hou, omdat hy nog nie liggaamlik en emosioneel volwasse genoeg is nie. Daarom ly die vormende waarde onderliggend aan die leerproses daaronder, terwyl individuele verskille ook misgekyk word (Heffernan, 1966:21 – 34; Smith, onderhoud: 15/4/91). Van Zyl (1973:143) wys daarop dat die opvoedingsbemoëienis met 'n kind op 'n verwagting dui dat die volwassenedwordende hom met toewyding en volharding aan die kultuurtaak sal wy. Dit is hulp by die vervulling van die lewenstaak. Verwagtings word gewek en gekoester. Die verwagtingspatroon moet rekening hou net die werklikheid. Wat behoort te wees as die ideaal waarna gestreef word, moet in die lig van wat kan wees as die realiteit gesien word. In die praktyk stel die ouer dikwels verwagtingspatrone vir hulle kinders wat buite verband met die moontlikheidsgrense van die individuele kind lê. Wanneer die eis te hoog is, ontwig dit die kind wat voortdurend weet dat hy sy ouers teleurstel. Hy voldoen nie aan wat van hom verwag word nie, voel onaanvaarbaar en beleef ongeborgenheid. Begrip vir wat behoort, in die lig van wat kan, is deel van elke pedagogiese situasie. Deur die erkenning van die faktisiteit wat wel deurbreek kan word, naas die grense wat nie oorskry kan word nie, kom die volwassenedwordende geleidelik tot selfkennis om realistiese verwagtingspatrone vir homself te stel (Van Zyl, 1973:143). In dié verband moet die nadelige uitwerking van onrealistiese verwagtinge wat aan kinders gestel word, beklemtoon word (Willemse, onderhoud: 24/7/91). Wanneer opvoeders eise stel waaraan die kind nie kan voldoen nie, voel hy dat hy nie aanvaar word soos hy is nie (Willemse, onderhoud: 24/7/91). Heffernan (1966:33) benadruk dat die onrealistiese verwagtinge van ouers en onderwysers dikwels tot gevolg het dat die kreatiwiteit wat in elke kind opgesluit lê, verwaarloos word. Die kind kan dus nie self die pas bepaal waarteen hy behoort te werk nie, hy kan nie probleme op sy eie individuele manier aanpak nie, terwyl hy ook nie sy unieke belangstellings en temperament kan uitleef nie. Daarom is dit belangrik dat ouers en onderwysers die selfverwesening van elke kind eerste behoort te stel en nie die kind se ontwikkeling ondergeskik moet maak aan volwasse oogmerke nie. Indien 'n kind ongeag sy vermoëns onder druk geplaas word om te kompeteer, is

dit potensieel skadelik vir sy persoonlikheid, sy selfbeeld, en sy uiteindelijke welslae as 'n volwassene (Heffernan, 1966:33).

2.2.1.3 Foutiewe kanalisering

Prestasiedruk onder jong adolessente word verder op die spits gedryf deurdat ouers universiteitsopleiding as die poort sien waardeur die kind móét gaan om op materiële gebied die mas op te kom. Daarom ignoreer ouers baie keer die raad van onderwysers en beroepsvoorligters wat op hoogte is met 'n kind se sterk en swak punte, en word die kind in 'n rigting gedwing waarvoor hy nie die vermoë of aanleg het nie. Ook binne die skool veroorsaak dit probleme, omdat almal akademiese vakke wil neem en die voordele van 'n praktiese beroepsrigting misgekyk word. Daarbenewens moet die rol wat die beskikbaarheid van beurse vir verdere studie by prestasiedruk speel, nie onderskat word nie (Heffernan, 1966:21 – 34; Smith, onderhoud: 15/4/91).

2.2.1.4 Oorvol lewens

Kinders is vandag vasgevang in oorgeskeduleerde, oorgestruktureerde en oorvol lewens. Naskoolse aktiwiteite neem soveel tyd in beslag dat kinders nie meet tyd het om regtig kinders te wees en hulle in die fantasieë daarvan uit te leef nie (Heffernan, 1966:21 – 34).

2.2.1.5 Botsende waardes

Heffernan (1966:21 – 34) wys daarop dat teenstrydige waardes geld omdat kinders aangemoedig word om sekere morele en godsdienstige beginsels na te streef, terwyl hulle moet toesien hoedat materiële sukses met oneerbare metodes deur volwassenes verwerf word. Druk wat uit botsende waardes voortspruit, is die moeilikste om te analiseer omdat dit kortstondig van aard is, en saam met verskille in die situasie verander ten opsigte waarvan die waardes geld.

2.2.1.6 Volwassenheidseise

Die kriteria vir sukses wat in die wêreld van die volwassene geld, word dikwels op die hedendaagse kind van toepassing gemaak. Sodoende word daar glad nie

kennis geneem van 'n kind wat nie aan kruinprestasies meedoen nie. Hierdeur kan die middelmatige kind 'n permanente minderwaardigheidsgevoel ontwikkel, terwyl die toppresterder se prestasies so uit verband geruk word dat hy nie die geleentheid kry om by sy portuurgroep aansluiting te vind nie (Heffernan, 1966:21 – 34; Smith, onderhoud: 15/4/91).

2.2.1.7 Skoolpraktyke

Die klassifisering van kinders volgens potensiaal het tot gevolg dat 'n wolk van lae verwagtinge oor die minder bedeelde kind hang. Daarbenewens plaas die groepering van begaafde kinders druk op die akademies talentvolle kind, omdat hy teen 'n kompeterende tempo moet werk om by te hou en sy posisie binne die groep te handhaaf. Ander skoolpraktyke wat op kinders inwerk, is: te veel huiswerk; te groot klasse; en oorbelaaide kurrikula (Heffernan, 1966:21 – 34; Smith, 1991:12).

2.2.1.8 Portuurgroepdruk

Die aanprysing, erkenning of bewondering van portuurgroepnote speel 'n groot rol in die lewe van die kind, omdat adolessensie 'n tydperk is waarin hy sterk aangewese is op die mening van ander (Heffernan, 1966:21 – 34; Mitchell, 1979:96).

2.2.2 Sosio-ekonomiese faktore

Volgens Scholtz (1976:63 – 65) druk die sosio-ekonomiese milieu waarin kinders opgroei 'n stempel af op hul prestasiestrewe en prestasieverwagtinge. In die Westers-kapitalistiese stelsel met vrye onderneming as vertrekpunt word veronderstel dat die mens bevoeg en verantwoordelik is om self besluite te neem, en hul "eie heil" uit te werk. Daarom word kompetensie, selfversorgendheid en effektiewe funksionering in die maatskappy hoog geag. In só 'n samelewing waar hoë eise met betrekking tot persoonlike bekwaamheid en deursettingsvermoë gestel word, is dit vir kinders belangrik om van kleins af te leer om na prestasie en kompetensie te strewe ten einde suksesvol te wees. Die afleiding word gemaak dat as kulture of gemeenskappe prestasie en kompetensie beklemtoon, sal hulle hierdie eienskappe by hul kinders aanmoedig en beloon.

Van der Walt (1985:55) maak die stelling dat in die moderne tydsgewrig alle sosiale stande gelykgemaak word, terwyl die kommunikasie-geleenthede in die gesin verskraal, sodat 'n gevoel van ongeborgenheid by beide ouers en kinders posvat. Die gevolg hiervan is dat die onseker kind nadelig beïnvloed word.

Dit is Phillips (1968:100) se bevinding dat kinders in die laagste sosio-ekonomiese vlakke 'n groot mate van gedragsafwykings toon, wat 'n uitwerking op hul skoolprestasies het. Van der Walt (1985:57–58) meen dat te veel stoflike middele ook 'n nadelige uitwerking op skoolprestasies kan hê. Nog sosio-ekonomiese faktore wat 'n invloed op 'n kind se prestasiegemotiveerdheid kan hê, is gesinsgrootte, onderwyspeil van ouers, behuising, beroepsaspirasies van ouers en rondtrekery van die gesin. Genoemde faktore word negatief geaffekteer deur swak ekonomiese omstandighede.

Die eise van die samelewing het volgens Ivan Illich (Van der Walt, 1980:24) sodanig geword dat die skool ook hoë eise aan die leerlinge moet stel, en derhalwe is daar baie kinders wat geen welslae kan behaal nie. Wie egter nie op skool welslae behaal nie, kan in die samelewing met sy hoë eise nie meer 'n heencome vind nie, met die gevolg dat hy 'n sogenaamde randeier word. Die “randeier” se kinders is as gevolg van 'n opvoedingsagterstand en milieuge-stremdheid nog minder as hyself in staat om in die skool welslae te behaal; die skool blameer die kind en die ouers se agterlike toestand vir die feit dat die kind nie in die skool kan vorder nie. So 'n kind val dan op sy beurt uit, word nog 'n “laer kwaliteit” randeier as sy ouer, en so gaan dit voort. Die gevolg is dat die gaping of die kloof tussen die “haves” en die “have nots” al groter word, en die skool se vermoë om die groterwordende gaping te oorbrug al onmoontliker word. Volgens hierdie uiteensetting het die skool hom by die produksie- en verbruikersmaatskappy aangepas... “die skool het 'n kennisfabriek en die onderwysers kennisprodusente geword.” Sodoende het die skool bloot 'n instrument geword “om te bepaal waar iemand op die piramide van maatskaplike rangordes sal staan.”

'n Ander mening is dié van Weber (1976:47–48) wat dit beklemtoon dat die presteerders van die moderne Westerse samelewing merendeels van Protestantse afkoms is. Volgens hom behels die Protestantse Etiek 'n lewensopvatting waar van die mens verwag word om aktief by sy omgewing betrokke te wees, en om oor die skepping in navolging van 'n Godgegewe opdrag te beheers. Uit hierdie strewe na beheersing van die skepping vloei voort die begeerte tot arbeidsaamheid en prestasie. Maar daar is 'n ander faset van die Protestantse Etiek wat lynreg teenoor hierdie dinamiese lewensbetrokkenheid staan, naamlik: eienskappe soos selfdissipline, selfbeheer, gehoorsaamheid, gesagsbetoning, deursettingsvermoë, verantwoordelikeitsaanvaarding, toewyding en selfopoffering. Hierdie twee fasette, die dinamiese en die inhiberende, is tegelykertyd werksaam. Dit is uit hierdie lewensbeskouing van die Protestantse Etiek dat die Westerse kapitalistiese stelsel met sy individualistiese prestasiegerigheid sy beslag gekry het.

2.2.3 Skoolfaktore

Volgens Van der Walt (1985:47) dra die gedifferensieerde onderwysstelsel van vandag by tot 'n toenemende prestasiebewustheid by leerlinge. Skoolprestasie verleen dikwels toelating tot sekere kursusse en gevolglik presteer die leerling hom in of uit 'n sekere kursus, sodat dit nie altyd sy belangstelling is wat die deurslag gee by vakkeuses nie. Dit is egter nie net by nuwe vakinhoudes waar die hoërskoolleerling hom moet aanpas nie, maar ook by intenser kompetisie wat geweldige prestasiedruk op haas elke moontlike gebied tot gevolg het. Trojanowicz (1978:388) beskou beheptheid met kompetisie, veral op skoolvlak as 'n grondoorsaak vir menige tienerprobleem. Die strawwer kompetisie tussen leerlinge en die heftigheid wat daarmee gepaard gaan, kan spanning laat ontstaan wat angs en vrees ontlok. Die kind word van jongs af geleer dat die samelewing net geleenthede bied vir wenners. Hierdeur word groter sosiale druk en verantwoordelikheid op die kind afgedwing ten spyte daarvan dat hy nie geestelik ryp genoeg is om dit te hanteer nie. In dié verband dra die skool baie daartoe by of die leerling hom as 'n wenner of verloorder sien. Monteith (Van der Walt, 1985:47) meen dat die leerling gewoonlik weet of daar baie of min van hom verwag word, en daarvolgens beskou hy homself as 'n wenner of verloorder. So sien baie kinders wat nie opgewasse is teen kwaai kompetisie nie, hulself as verloorders. Hierdie vooropgesette selfbeskouing kan as 'n "selfvervullende"

voorspelling dien wat tot mislukte skoolprestasie en gedragsprobleme lei. Hersov et al (1978:78) beskou die intense vorm wat hedendaagse kompetisie aanneem, as 'n aanleidende oorsaak tot aggressie by kinders wat uiteindelik in jeugmisdadigheid kan ontaard.

Le Roux (1989:19) meen dat kinders deur memorisering goeie punte behaal, sonder om die vak te bemeester. Tog kan daar nie sonder meer met eksterne eksamens weggedoen word nie. Die eksamenstelsel kan moontlik slegs verander word deur 'n modulêre stelsel in te stel, waarvolgens kinders sekere modules afskryf en dan die krediet daarvoor behou. Hulle skryf dan in matriek nie oor so baie werk nie, en dit verminder die spanning en angs.

In 'n rubriek oor geestesgesondheid in *Beeld* skryf die sielkundige, W. Jordaan (1989:12), dat die grondslag vir 'n ongesonde prestasie-motivering in die proses van gehoorsaamheidsafrigting deur 'n outoritêre opvoedingstyl, wat in die ouerhuis geld en op skool voortgesit word, lê. Hierdie styl het twee basiese boustone, naamlik: straf en beloning – straf vir dit wat nie aan die opvoeder (ouers en onderwysers) se verwagtinge en standarde voldoen nie, en beloning vir dit wat wel daaraan voldoen. Hiervolgens beteken straf: sarkasme, onttrekking van liefde, openlike en bedekte verwerping en sovoorts, terwyl beloning die volgende inhoud: 'n sterretjie en pryse in die vorm van sertifikate, medaljes, brons-, silwer-, en goue balkies, aanprysings, liefde en vergoedinkies. In hierdie verband word op die volgende gevare gewys: dat 'n leerling sy ontwikkelende selfbeeld net bou op die beginsel van hoe aanvaarbaar hy/sy vir die belangrike "figure" in sy/haar wêreld is; dat 'n kind net uit vrees vir straf die verlangde prestasie behaal, en dat kinders verhinder word om voldoende intrinsiek gemotiveerd te wees wat betref die versameling van kennis en die verwerwing van vaardighede. In die literatuur doen die outoritêre opvoedingstyl binne skoolverband hom onder andere soos volg voor:

1. Die onderwyser deel die take van leerling uit; dog hulle het geen seggenskap in die beplanning daarvan nie (Henderson en Bibens, 1970:32).
2. Die onderwyser se lof of kritiek is op die leerling gerig en neem nie die bemeestering van die leerinhoud genoegsaam in ag nie (Henderson en Bibens, 1970:33).

3. Sukses is net vir sekere uitgesoekte leerlinge beskore en die menswaardigheid van ander leerlinge word aangetas (Stiles en Dorsey, 1950:183).
4. Ekstrinsieke motivering met beloning word benadruk (Sergiovanni en Starrat, 1971:77).
5. Slegs leergeleentheid wat vir kognitiewe intelligensie voorsiening maak, word in 'n skool met 'n outoritêre opvoedingstyl beklemtoon, terwyl individuele menings nie geduld word nie (Stiles en Dorsey, 1950:9).

Kelly (Nel, 1981:69) verskil van die bevindinge soos hierbo gestel, as hy skryf: "I know of innumerable creative teachers who work daily within the traditional frame of reference." Aan die ander kant meen Inlow (1970:4) dat 'n outoritêre opvoedingstyl ten opsigte van die affektiewe faal, omdat die leerling se veiligheidsbeleving aangetas word. Die leerling wat hom onveilig voel, kan nie die moed aan die dag lê om te eksploreer nie.

Volgens Nel (1981:69) word die kind binne 'n outoritêre opvoedingstyl voortdurend voorgesê of voorgeskryf om sekere dinge te doen, en om dit op bepaalde maniere te doen. Daarbenewens word die kind nie altyd toegelaat om vanuit 'n eie waardesisteem sy eie keuses uit te oefen nie. Hier moet egter ook daarop gewys word dat die outoritêre opvoedingstyl nie noodwendig slegs 'n nadelige uitwerking het nie (Ausubel, 1978:462).

2.2.4 Gesinsfaktore

Die gesin het 'n dubbele taak, naamlik die versekering van menslike voortbestaan en die opvoeding van die mens met besondere verwysing na die rol wat die psigologiese, sosiale en ekonomiese funksies van die gesin in dié verband speel. In die gesin ontwikkel die kind van totale afhanklikheid na onafhanklikheid (Foley, 1974:64).

Van der Walt (1985:49) meen dat die gesin ook 'n invloed op prestasie sal hê, omdat die kind in al sy aktiwiteite onlosmaaklik by die gesin betrokke is. Vervolgens word aan enkele gesinsfaktore aandag gegee.

2.2.4.1 Sosialisering van prestasiegemotiveerdheid

Uit die bevindings van Mc Clelland (Scholtz, 1976:48) tree dit na vore dat ouerlike sosialisering 'n belangrike rol speel om die prestasie-ideaal by kinders te laat posvat. Dit word beklemtoon dat die waardes en ambisies van die moeder en vader gesamentlik of afsonderlik bydra tot 'n kind se ingesteldheid tot prestasie. In dié verband is die volgende medebepalend van die kind se prestasiegeneigdhed: hoedanig ouers hul kinders aanmoedig om te presteer, die wyse waarop ouers op hul kinders se prestasies en mislukkings reageer, die voorbeeld wat ouers stel, en die mate waarin hulle beheer oor hul kinders uitoefen.

Voorts beklemtoon Scholtz (1976:48) dat daar 'n sterk positiewe verwantskap is tussen die vroeë aanleer van selfstandigheid en prestasiegemotiveerdheid in die latere lewensjare. Maar daar word ook daarop gewys dat 'n te vroeë aandrang op onafhanklikheid deur die kind as verwerping vertolk kan word met 'n gepaardgaande ongeborgenheidsgevoel, angs en vertwyfeling. Dit word verder beklemtoon dat onafhanklikheidsopvoeding slegs een van 'n groot verskeidenheid faktore is wat tot prestasiegemotiveerdheid aanleiding gee. Die veronderstelling word ook gemaak dat "selektiewe aanmoediging, prys, beloning, straf, of die weerhouding van hierdie kontingente van versterking, 'n invloed op die sosialisering van prestasiegemotiveerdheid het."

Volgens Scholtz (1976:60) volg kinders die voorbeeld van hul ouers na. Daarom het prestasiegemotiveerde ouers gewoonlik kinders wat ook hierdie eienskap openbaar. Nabootsing en identifikasie geskied veral deur modelle en leefwyses wat as aantreklik ervaar word.

2.2.4.2 Toeganklikheid van die ouers

Die hedendaagse ouer se toeganklikheid vir sy kind kom steeds meer in gedrang omdat werkende moeders en afwesige vaders 'n algemene verskynsel in die moderne samelewing is (Van der Walt, 1985:51).

Daar bestaan kommer oor die afwesigheid van die moeder as identifikasie-figuur in menige dogter se lewe. Die werkende moeder het te min vrye tyd om by skoolaktiwiteite soos sport en kuns betrokke te wees. Binne die huislike opset het sy ook nie genoeg tyd beskikbaar om huiswerk te kontroleer nie. Haar aandag is deesdae meer op haar beroep toegespits – daarom is sy minder kind-gerig (Venter, 1984:11).

Hoewel die intieme moeder-kind verhouding volgens Sonnekus (1976:104) skade kan ly weens die moeder se beperkte tyd, wys Van der Walt (1985:51) daarop dat werkende moeders se dogters selfstandiger is as dié van nie-werkende moeders. Eksteen (1967:150) het op sy beurt bevind dat daar nie verskil is tussen die kinders van werkende en nie-werkende moeders met betrekking tot verskeie persoonlikheidsaspekte, soos jaloesie, selfvertroue, stugheid en gedragsafwykings nie.

Gresse (1971:88) skryf: “Deur onsekere volwassenes in die steek gelaat, is die kind grootliks afhanklik van sy portuurgroep om te identifiseer. Die maatstaf vir die juiste gedrag lê nou nie meer primêr in die gewete nie, maar in dit wat byval vind by die leeftydsgenote – die kind staan eintlik tereg voor sy leeftydsgenote.”

In 'n samelewing waarin prestasie-eise al hoe meer druk op die kind plaas, het die kind ook behoefte aan die sekerheid en gesag wat die vader bied (Van der Walt, 1985:51). Dit word voorts beklemtoon dat die kind vertroue by die vader leer, omdat hy die vertrouensverhouding skep en in stand hou, wat so belangrik is vir 'n kind se sekuriteit. Dit is die vader wat die kind in staat stel om uit die gesin na die breë samelewing te tree. Gresse (1971:85) plaas die rol van die vaderfiguur soos volg in perspektief: “Wanneer die voorbeeld van volwassenheid, wat in die ouers, en in besonder in die vader beliggaam word, afwesig is, of slegs in skadufigure ontaard, moet die kind sy eie toekomsbeeld uit 'n vaagheid skep, uit 'n veelheid wat hy nie duidelik kan omlyn of waaruit hy nog nie keuses kan maak nie.”

Dit word egter deur Dumont (1980:41) beklemtoon dat ouers wat na buite ont-plooiing en voldoening vind, nie noodwendig swak ouers is nie. In dié verband moet ouers se motiewe nie buite rekening gelaat word nie. Wanneer eie ambisie oorheersend by die ouers aanwesig is en gebalanseerde vorming daaronder ly, kan verwag word dat die kinders se identifikasie ook nadelig beïnvloed sal word.

2.2.4.3 Die outoritêre gesin

In die literatuur word daar dikwels krities standpunt ingeneem teenoor 'n outoritêre opvoedingstyl wat oënskynlik goeie prestasies op sport-, kultuur-, en akademiese gebied oplewer en wat hoë aansien (vir skole en ouers) in die samelewing beteken, want al hierdie respektabele “winste” het 'n angeltjie as hulle fyner bekyk word, naamlik: die dwingende indruk dat hier sprake is van afrigting tot prestasie deur middel van gehoorsaamheid (Jordaan, 1989:12).

Davis en Phares (1969:427–436) meen dat gesinne met 'n oorwegend-outoritêre benadering, meer geneig is om individue te sosialiseer wat 'n beskeie opvatting van selfverantwoordelikheid het.

Volgens Gresse (1971:24–25) doen die outoritêre gesin hom op twee wyses voor, naamlik:

- (i) Die gesin sonder hom af van die samelewing omdat hy hom nie met die norme wat daar geld, kan vereenselwig nie, en vrees dat hy oorweldig sal word. Alle vorme van vryetydsbesteding wat die samelewing bied, word as bedreiging waarteen die kinders beskerm moet word, gesien. Omdat die ouers self ongeborge binne die samelewing voel, spits hulle hul oormatig op die geborgenheidsaspek toe. Kinders wat só grootword, is sku en kan hulself nie handhaaf nie.
- (ii) In die tweede vorm waarin hierdie tipe gesin hom voordoet, is daar vyandigheid en aggressiwiteit teenoor die samelewing. Hoewel hierdie gesinne ook ongeborge voel binne die samelewing, isoleer hulle hul nie daarvan nie. Hulle tree eerder sterk aanvallend op deurdat daar duidelike sosiale

ambisies voorkom, byvoorbeeld: om in sosiale aansien te styg. Hierdie neiging tree na vore in die ouers se ambisies vir hul kinders waardeur hul hoogtes wil bereik wat hulle in hul eie lewens nie kon verwesenlik nie.

In sulke gesinne is die verhoudinge tussen ouers en kinders dikwels gespanne en kom die kinders gewoonlik in opstand teen die onderdrukkende gesag van die ouers.

2.2.4.4 Ouerlike ambisie

Volgens Dumont (1980:39) tree die neiging by kinders met baie ambisieuse ouers na vore om op hoërskool swakker te presteer. Dit geld veral ten opsigte van seuns wat in opstand kom teen hul moeders se volgehoue druk. Daar is verder bevind dat dogters nie soveel deur ouerlike ambisie geraak word as seuns nie, wat daaraan toegeskryf word dat 'n dogter se sekuriteit met 'n goeie huwelik in verband gebring word.

2.2.4.5 Ander gesinsfaktore

Ander gesinsfaktore wat prestasiedruk kan beïnvloed, is (Van der Walt, 1985:54):

1. Langdurige siekte van 'n ouer;
2. Rondtrekkery van die gesin waardeur die kind dikwels van skool moet verwissel wat hom herhaaldelik aan nuwe aanpassings blootstel;
3. 'n Generasie-gaping wat tot gevolg het dat die ouer nie die kind se leefwêreld begryp nie;
4. Sedeloosheid van die ouers waardeur die kind nie rigtinggewende norme en waardes verwerf nie;
5. Alkoholisme by die ouer(s) met gepaardgaande finansiële krisis wat tot gebrekkige identifikasie by die kind kan lei;
6. Werkloosheid, wat soos alkoholisme tot finansiële nood, frustrasie en spanning in die gesin kan lei;

7. Plek in die kinderry wat veral ten opsigte van die enigste kind, die oudste kind, die jongste kind, en die laatlam tot inkonsekwente optrede kan lei en wat kan wissel van verwenning tot oorbevraging van die kind;
8. Geslag van die kind, byvoorbeeld 'n enigste seun in 'n gesin met dogters;
9. Kerkloosheid/kerklosheid wat die kind verhinder om hegte geloofsbande met God te smee waardeur die sekerheid van geloofsverankering hom/haar ontsê word.

2.3 Interne faktore wat prestasiedruk veroorsaak

Daar is ook dié faktore wat binne die kind self geleë is wat tot prestasiedruk aanleiding kan gee. Hierdie faktore hou verband met eienskappe wat die kind oorgeërf het. Hier kom die kind se persoonlikheid, sy intelligensie, en sy affektiewe lewe ter sprake.

Volgens Krige (1972:2) het sielkundige navorsers in die verlede dikwels die verband tussen die intellektuele aspek van die persoonlikheid en prestasie oorbeklemtoon. Daarom het die siening van die persoonlikheid as 'n dinamiese geheel nie tot sy reg gekom nie. Uit die navorsing van Vlok (1955:75–76) is 'n positiewe, beduidende korrelasie gevind tussen intelligensie en akademiese sukses. Krige (1972:2) dui egter aan dat die invloed van nie-intellektuele faktore op akademiese prestasie al hoe meer op die voorgrond getree het. In dié verband word daarop gewys dat leerprestasie slegs 'n aspek van akademiese prestasie is en dat elke leerprestasie minstens twee elemente, naamlik 'n perseptuele en 'n konseptuele element, openbaar.

2.3.1 Persoonlikheidsfaktore

Die verband tussen persoonlikheid en akademiese prestasie is baie ingewikkeld (Krige, 1972:8). So het Lynn en Gordon (1961:194–203) 'n positiewe korrelasie gevind tussen introversie en volharding en tussen neurotiese neigings en die omvang van woordeskat. Astington (1960:225–236) het gevind dat volharding, onafhanklikheid en emosionele stabiliteit verband hou met sukses, terwyl die goeie presteerder minder ekstroverte neigings openbaar. Hierdie ondersoek is egter op verskillende

vlakke (laerskool en hoërskool) uitgevoer wat daarop dui dat die verband tussen persoonlikheid en prestasie van vlak tot vlak verskil (Krige, 1972:9).

Van der Walt (1985:59) wys daarop dat nie net karaktertrekke nie, maar die hele spektrum van die mens se psigiese, sosiale, morele en fisieke eienskappe belangrik is. Van der Walt (1985:59) beklemtoon dat 'n belangrike kenmerk van die persoonlikheid is dat dit geleidelik ontwikkel gedurende die individu se hele lewensloop, en dus nooit staties is nie. Daarbenewens word die persoonlikheidsontwikkeling van die adolessent deur 'n soeke na 'n eie identiteit gekenmerk. De Wit en Van der Veer (1978:178) meen dat as die identiteitsontplooiing nie toereikend geskied nie, kan die adolessent se selfstandigwording misluk. Sodoende kan die kind weens 'n gebrek aan selfvertroue van waagmoed weerhou word, sodat hy sy studies nie met die nodige lus en ywer kan aanpak nie waardeur 'n algehele afkeer van skoolwerk kan ontstaan.

Volgens Van der Walt (1985:60) kan ontoereikende persoonlikheidsontwikkeling lei tot verstourings in die kind se vermoë om te sosialiseer, emosionele onstabiliteit, prikkelbaarheid, heerssug, 'n gebrek aan entoesiasme, labiliteit, waaghalsigheid, inspanningloosheid, dikvelligheid en besluiteloosheid. 'n Kind wat met sodanige probleme worstel, kan hom nie met ywer aan taakverrigting wye nie.

2.3.2 Kognitiewe faktore

Die kognitiewe ontwikkeling van die mens word deur Korchin (1964:58–78) bespreek na aanleiding van die mens se besondere vermoë om sy aandag te kan verdeel. In dié verband verwys hy na die menslike ras se vermoë om twee dinge gelyktydig te doen.

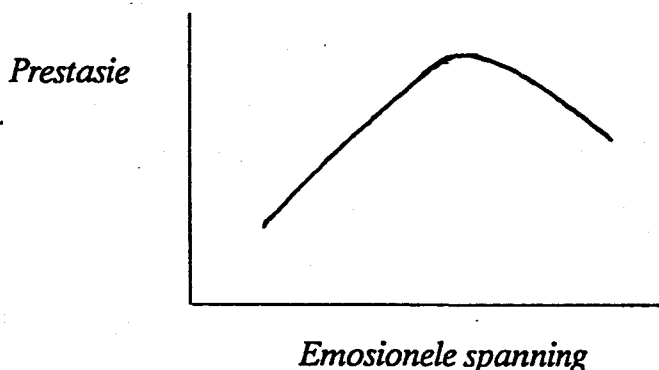
Volgens Van der Walt (1985:60) moet die verskille op kognitiewe vlak toegeskryf word aan die kennis wat beskikbaar is ten tyde van die leergebeure, die vaardighede waarvoor 'n leerling beskik, asook sy vorige prestasies.

Van der Walt (1985:61) wys daarop dat “alhoewel intelligensiemeting as ’n goeie voorspeller vir skoolprestasie kan dien, dit nie as absolute maatstaf gebruik kan word nie.” Ander faktore dra minstens vir die helfte by tot die variasie in skoolprestasie (Van der Walt, 1985:61). Korchin (1964:59) wys daarop dat in die laer diersoorte een aktiwiteit die hele wese van die organisme in beslag neem. Vir die mens is dit egter moontlik om sy kognitiewe prosesse op ’n eie besondere wyse te organiseer en te koördineer. Die aandagsveld bestaan dan op enige gegewe tydstep uit fokale en perifere gedeeltes. Maar dit wil voorkom of die mens onder die druk van verhoogde angs slegs een taak goed kan doen, omdat angs die aandag nie net verskerp nie, maar ook beperk. Korchin (1964:60) som die verband tussen emosionele spanning en prestasie soos volg op:

1. Op ’n lae vlak van emosionele spanning gee ’n verhoging van die spanning aanleiding tot verbeterde prestasie totdat die optimale vlak van emosionele spanning vir ’n besondere taak oorskry word.
2. Namate die spanning toeneem, word reaksies al hoe minder buigsaam en vind daar ’n regressie na eenvoudiger kognitiewe denkstrukture plaas.
3. Op die hoogste vlak van emosionele spanning verdwyn die vermoë om die reaksies te beheer en algehele regressie na eenvoudiger en meer perseptuele reaksies word waargeneem.

Die verband tussen emosionele spanning en prestasie kan grafies soos volg voorgestel word (Krige, 1972:5):

Figuur 1



2.3.3 Affektiewe faktore

Volgens Van Niekerk (1981:122) beleef die kind in opvoedingsnood in die eerste plek affektiewe nood. As 'n kind weens affektiewe nood swak presteer, moet hy nie op dieselfde wyse hanteer word as 'n kind wat leermoeilikhede openbaar omdat hy 'n lae intelligensie het nie. Dumont (1980:46) meen dat die oorsaak vir onderprestasie by die leerling in affektiewe nood in sy sosio-affektiewe persoonlikheidsontwikkeling gesoek moet word. Van der Walt (1985:61) skryf dat die leerling wat oor 'n lang tydperk swak prestasies lewer, ongelukkig raak, sodat sy konsentrasievermoë versleg. 'n Stabiele gevoelslewe dien dus as voorwaarde om die kind se kognitiewe vermoëns tot hul reg te laat kom.

Die ongeborge kind se selfbeeld is gewoonlik swak, terwyl die negatiewe etikettering wat daarmee saamgaan sy selfvertroue ondermyn (Vernon, 1984:276). Onderprestasie op skool word deur Barnard (1979:486–494) herlei na affektiewe verwaarlosing binne gesinsverband. In dié verband verwys hy na “verwerping in growwe en bedekte vorm, byvoorbeeld deur haatge vulde beskuldigings of fyn sarkasme, ongesonde binding tussen ouers en kinders, ambivalente gevoelsverhoudings tussen gesinslede, té veeleisende ouers, oorbeskermende ouers, en té streng dissipline”. Hierby voeg Hersov et al (1978:83) ook nog onvoldoende toesig en huweliksonmin.

2.3.3.1 Die verhouding tussen 'n kind en sy omgewing

In die moderne samelewing met sy strawwe prestasie-eise is dit vir die kind problematies om suksesvol by sy omgewing aan te pas. As hy nie 'n bevredigende verhouding, veral op inter-persoonlike gebied kan stig nie, kan dit sy verhoudingslewe in die geheel raak. Daarom is die affektiewe eienskappe wat die ouer teenoor die kind openbaar, so belangrik. So sal die kind wat in 'n liefdevolle en warm atmosfeer opgevoed word, geborgenheid ervaar, sodat hy suksesvol by sy omgewing kan aanpas. Aan die ander kant kan die kind wat in 'n liefdelose omgewing opgroei, verwerp voel waardeur hy dieselfde houding ten opsigte van sy omgewing sal openbaar. In hierdie verband is dit vir 'n adolescent seun belangrik om positief met sy vader te identifiseer. Mislukte iden-

tifikasie by 'n adolessente seun kan tot onaanvaarbare gedrag aanleiding gee wat groot druk op sy prestasiegemotiveerdheid kan plaas (Eksteen, 1980:290).

Vir suksesvolle aanpassing moet die individu innerlike vrede en ewewig ervaar. Innerlike ewewig is egter slegs moontlik met behulp van 'n realistiese uitkyk op die werklikheid wat suksesvolle aanpassing moontlik maak (Moriarty en Tous-sieng, 1976:141).

Indien die kind aanpassingsprobleme ondervind weens 'n onvermoë om 'n bepaalde situasie te verwerk, vind dit uiting in onaanvaarbare gedrag wat deur Vedder (1977:205) reaktiewe aanpassingsversteurings genoem word. Die kind rebelleer en verset hom teen gesagsfigure, terwyl sy skoolwerk agteruitgaan (Vedder, 1977:210–211). Die volgende manifestasies van swak aanpassing word deur Vedder (1977:161) uiteengesit, naamlik: terugtrekking, verset, onvanpaste gedrag vir 'n sekere ouderdom en onbeheerbaarheid.

2.4 Sintese

Voortvloeiend uit hierdie hoofstuk tree dit na vore dat die druk op kinders om te presteer grotendeels herlei kan word na die angs wat ouers en kinders as gevolg van onsekerhede inherent aan die hedendaagse samelewing ervaar. In hierdie verband beklemtoon Raubinger (1966:84) dat baie van die sigbare en verborge kragte wat in die samelewing werksaam is tot intenser kompetisie aanleiding gee. Ten einde aan die eise wat 'n kompeterende samelewing stel te voldoen, kan kinders nie vroeg genoeg leer om te kompeteer nie (Raubinger, 1966:84).

Uit hierdie hoofstuk word dit ook duidelik dat ouers en onderwysers dikwels sekere waardes oorbeklemtoon en die belangrikheid van andere uit die oog verloor. Gepaardgaande hiermee moet daarop gewys word dat prestasiedruk soms uit botsende waardes voortspruit wat onsekerheid by die kind tot gevolg het. Volgens Smith (1991:34) was daar in die verlede duidelike riglyne ten opsigte van wat reg, wenslik en aanvaarbaar is. In die hedendaagse samelewing bestaan daar egter nie meer algemeen-geldende waardes nie. Smith (1991:35) beklemtoon dat hierdie verwarring met betrekking tot waardes in die samelewing hand

aan hand gaan met besluiteloosheid en dikwels ook met die afwesigheid van moreel-aanvaarbare keuses en handeling.

Teen hierdie agtergrond word die volgende invloede wat op kinders inwerk, gestel:

1. Toekomsvrese wat verband hou met loopbaangeleenthede en sekuriteit;
2. Ekstrinsieke druk wat met akademiese sukses en sportprestasies gepaard gaan;
3. Onrealistiese verwagtinge wat aan kinders gestel word;
4. Foutiewe kanalisering waardeur die kind met die oog op beter studie- en loopbaangeleenthede in 'n rigting gedwing word waarvoor hy nie die aanleg het nie;
5. Die oorbeklemtoning van topprestasie sodat daar nie kennis geneem word van 'n kind wat nie aan kruinprestasies meedoen nie.

Uit die bespreking van die oorsake van prestasiedruk word dit ook duidelik dat daar skadelike gevolge is wat in ag geneem moet word. Daarom is dit noodsaaklik dat opvoeders hulle houding teenoor kinders in heroorweging sal neem, terwyl onderwysinstellings hul doelstellings sal moet herevalueer. Die behoeftes van die jeug sal in aanmerking geneem moet word by die beplanning van skoolprogramme en die organisering van skole, kolleges, teknikons en universiteite.

In die lig van die bespreking in hierdie hoofstuk, kan dit ten slotte gestel word dat die behoeftes van die samelewing ten beste gedien kan word as daar na die behoeftes van elke individuele kind omgesien word.

Hoofstuk Drie

3. Die gevolge van prestasiedruk in die opvoedingsituasie

3.1 Inleiding

Die doel met hierdie hoofstuk is om die gevolge van prestasiedruk in die opvoedingsituasie te identifiseer en te beskryf.

Gedurende die afgelope dekades was prestasiedruk met betrekking tot opvoeding dikwels in die nuus. Besorgheid in dié verband het egter hoofsaaklik oor die sigbaarder aspekte gegaan en dit het toenemend duidelik geword dat dit oor 'n probleem gaan wat intensiewer ondersoek moet word. Daarom is dit noodsaaklik om nie alleen die gevolge van prestasiedruk te identifiseer nie, maar om dit ook meer gestruktureerd te beskryf sodat daar 'n vollediger begrip kan wees vir dit wat in die skool en die samelewing gebeur.

3.2 Samelewingseise en opvoeding

Sedert die lansering van die eerste ruimtetuig deur Rusland in 1957, het dramatiese veranderinge op onderwysgebied wêreldwyd plaasgevind. 'n Ongekende wekroep vir beter onderwys het na vore getree. Daar was egter onduidelikheid in onderwysgeledere oor presies wat onderwysers moes doen om aan die nuwe eise te voldoen. Daarom is die leerinhoude "gelaai" sodat leerlinge met 'n stortvloed huiswerk oorval is (Doll, 1966: 3–5). Dit het besware ontlok dat die vermeerdering in die kwantiteit werk en leerinhoude nie noodwendig die kwaliteit van die onderwys verbeter nie. Sodoende is allerlei vernuwinge ingevoer ... nuwe handboeke is geskryf, onderwysers is aan verrykingskursusse blootgestel, terwyl aanpassings aan kurrikula gemaak is. Hierdie vernuwinge het tot intense kompetisie aanleiding gegee, en het die leerlinge onder groot psigiese en sosiale druk geplaas ... ook met die oog op tersiêre opleiding. Gevolglik het die hoeveelheid werk wat leerlinge moes bemeester oorweldigend toegeneem,

en die kloof tussen hoë en lae presteerders het al wyer geword (Doll, 1966: 3—5). Sedertdien het die probleem van prestasiedruk 'n nuwe faktor in die opvoedingsituasie geword. Phillips (1978:37) stel dit soos volg: “Children finding it hard to keep up with the rest of the class; children believing teachers sometimes give lower grades than they think they deserve; children believing some friends think they are a sissy because they made good grades; children believing that those who do poorly on their teacher’s tests lose the teacher’s approval ...”

Soos reeds gestel, is dit die doel met die hoofstuk om die gevolge van hierdie probleem te identifiseer en die aard daarvan te beskryf. Hiertoë word vervolgens oorgegaan.

3.3 Stres en emosionele spanning

Talle omskrywinge van stres is bekend. Phillips (1978:35) onderskei tussen twee vorme van stres, naamlik: “achievement stressors” en “social stressors.”

Greenberg (1984:2) omskryf stres as die “physical, mental or emotional reaction resulting from an individual’s response to environmental tensions, conflicts, pressures and other stimuli.”

Hoewel daar soms na “spanningsdruk” verwys word, is stres die gebruikelike term, omdat dit 'n aanvaarde mediese term is. Hieraan moet toegevoeg word dat stres veel meer as sensuspanning of ang is. So meen Phillips (1978:32) dat “anxiety is a reaction to stress.” Badenhorst et al (1986:26) stel dit soos volg:

“'n Persoon se reaksie op stres kan dalk duidelik wees vir die individu wat dit ondervind, sowel as vir diegene wat nou saam met hom lewe, maar dit kan ook so diep lê dat die persoon wat dit ondervind, eers werklik daarvan bewus raak as hy 'n siektetoestand opdoen wat die gevolg daarvan is.”

'n Belangrike aspek met betrekking tot ang is die manipulering van stres. Hier gaan dit om ego-betrokkenheid waardeur stres “geskep” word deur die individu onder die indruk te bring dat prestasie met betrekking tot 'n bepaalde taak met

intelligensie of lewensukses verband hou. Die aanname word dan gemaak dat sodanige “instruksies” die individu meer bedag en betrokke sal maak wat tot beter taakverrigting sal lei. ’n Hele aantal studies is gedoen wat daarop dui dat hierdie vorm van onderrig stres verhoog (Denny, 1966:596–602; Nicholson, 1958:303–319; Spielberger, 1966:589–595). In die klaskamer word ego-betrokkenheid dikwels aangewend as ’n middel om prestasiegemotiveerdheid te verhoog ten einde leerlinge se prestasies te verbeter. In dié verband het Finch, Kendall, Montgomery en Morris (1975:583–585), Gordon en Berlyne (1954:181–185) en Marlet en Watson (1968:200–203) bevind dat gereelde toetsing merkbaar meer stres tot gevolg het as minder gereelde toetsing. Lekarczyk en Hill (1969:147–154) dui aan dat minder stres ervaar word as gevolg van “speelse” onderrig as wat die geval is met die tradisionele onderrig wat met toetsing gepaard gaan.

Phillips (1978:36–39) noem die volgende prestasie-aanverwante faktore wat tot stres aanleiding gee:

1. Kinders wens baie keer dat hul onderwysers stadiger moet praat sodat hulle beter kan verstaan;
2. Kinders werk die hardste as hulle weet dat hul werk met die pogings van ander leerlinge vergelyk gaan word, waaruit dit na vore tree dat stres inherent is aan die kompetisiegerigheid wat onderliggend is aan skoolwerk;
3. Dit is inspannend vir kinders om aan die verwagtinge van onderwysers te voldoen;
4. Hulle koester vrese dat ander kinders vir hulle sal lag tydens ’n voordrag;
5. Dit skep probleme vir kinders om aan ouer-verwagtinge te voldoen met betrekking tot hul rapport-uitslae;
6. Hulle is bevrees dat hulle nie by die res van die klas sal kan byhou nie;
7. Kinders meen onderwysers gee laer punte as wat hulle verdien;

8. Kinders is bekommerd dat hul vriende teen hulle sal diskrimineer as hulle goeie punte behaal;
9. Vrese dat diegene wat lae punte behaal die onderwyser se goedkeuring kan verloor;
10. Ontevredenheid omdat kinders voel dat hulle nie genoeg aandag van die onderwyser en ander leerlinge kry nie;
11. Kinders meen dat hulle nie beter kan vaar in die toekoms as wat die geval in die verlede was nie.

D'Aurora en Fimian (1988:48) identifiseer vier stres-faktore: "Teacher Interactions, Academic Stress, Peer Interactions, and Academic Self-concept." Daarbenewens manifesteer stres hom deur emosionele opwelling, gedragsuitinge en fisiologiese reaksies: "Those students demonstrating poor interactions with teachers, who had problems dealing with academics, who experienced deteriorating interactions with peers, and who manifested poorer academic self-concepts, were those who also manifested higher than average Emotional, Behavioral, and Physiological stress manifestations."

Talle wenke word aan die hand gedoen om stres te bekamp en te hanteer. Chandler (1981:276–277) stel die volgende metodes in dié verband voor: "environmental manipulation, child management, behavior modification techniques, parent counselling, peer group counselling, family therapy, and individual counselling/psychotherapy." Ook ouers kan 'n aktiewe rol speel om stres by kinders te identifiseer deur na hul belewing daarvan te luister en terugvoer te verskaf. Terselfdertyd kan die belangrikheid van onderwysers om kinders bewus te maak van die fisiologiese reaksies weens stres, en hoe om dit te verminder, nie gering geag word nie (Thoreson en Eagleston, 1983:48–56).

3.4 Psigo-somatiese ongesteldhede

Hierdie begrip word deur Halliday (1948:45) omskryf as "a bodily disorder whose nature can be appreciated only when emotional disturbances, that is,

psychological happenings, are investigated in addition to physical disturbances, that is, somatic happenings.”

Volgens Alden (1966:64) is by individue met psigo-somatiese ongesteldhede bevind dat 'n groot mate van verkeerd aangewende emosionele energie in die vorm van angs, woede en haat 'n uitwerking het op fisiologiese prosesse. Daarom moet sekere ongesteldhede as 'n reaksie op eksterne faktore beskou word. In dié verband word daarop gewys dat maagprobleme, hoofpyne, allergieë, asma en verskeie vorme van senuweeagtigheid verhelp kan word as onderwysers meer aandag en liefde aan kinders gee om sodoende vrese uit die weg te ruim.

Gordon en Gordon (1963:8) wys daarop dat daar 'n groot toename in belangstelling in onderwys was sedert die lansering van die eerste ruimtetuig, soos die volgende stelling beaam: “Recognizing education as a means of advancement, parents begin to pressure the youngsters to make good grades in elementary and junior high school, and in senior high school — the heat is really on.” Die Gordons lewer voorts bewyse van 'n groot toename in psigiatriese gevalle onder adolessente, veral sedert 1958. Hierdie studie toon ook 'n toename in psigo-somatiese ongesteldhede soos maagsere en ingewandskwale in dié tydperk, en stel dit dan soos volg: “the majority of teenagers and young adults who sought psychiatric help blame their troubles on the strain of getting an education.”

Volgens Kuwin (1966:67) kan eksterne druk veroorsaak dat die serebrale korteks die brein stimuleer, waardeur die slymklier elektro-chemies gestimuleer word en hormone vrygestel word, sodat die endokriene kliere dwarsdeur die liggaam gestimuleer word. Hierdie kliere het 'n effek op bykans elke liggaamsstelsel. Daarom is daar so 'n groot verskeidenheid fisiese manifestasies weens eksterne druk.

Volgens Fleming (1966:67) bestaan daar geen twyfel nie dat die opvoedingssituasie baie daartoe bydra om druk op kinders te plaas en bevestig medici dat

die simptome hiervan dikwels eerder deur sielkundige as fisiese faktore veroorsaak word.

3.5 Negatiewe faalangs

'n Nuwe bron van angs, naamlik die vrees vir mislukking, het in die prestasiegeoriënteerde samelewing van die laat 20ste eeu na vore getree as gevolg van die hoë premie wat op prestasie geplaas word (Van der Walt, 1974:6).

Volgens Van Eeden (1983:34) het die kind geen versekering vir sy vermoëns en prestasies in die toekoms nie. Daarom kan 'n gevoel van nuttelosheid en onbelangrikheid die jong adolessent oorval.

Op sy beurt meen Claghorn (1971:331–334) dat vrees vir eksamenmislukking tot die bevraagtekening deur die adolessent van sy intellektuele vermoëns kan lei. Angstige leerlinge ondervind moeite om te begin studeer en hul daaglikse aktiwiteite te organiseer, terwyl abstrakte denke, visueel-motoriese koördinasie en die herroeping van kennis ook deur angs belemmer word.

Van Eeden (1983:32) haal vir Webb aan, en laasgenoemde wys daarop dat angstige leerlinge almal ontoereikend voel in verhoudings, terwyl hulle minder bevrediging uit hulle werk en ontspanning put as wat die geval behoort te wees. Fisieke gewoontes wat kinders se gevoelens van vrees en ontoereikendheid weerspieël, is die kou van naels en potlode of 'n gepeuter aan hul hare.

Wat angs en die leerproses betref, dui die bevindings van Diethelm en Jones daarop dat angs die tellings van die Koh-bloktoets aansienlik verlaag, terwyl die aanleer van die doolhofpatrone ook merkbaar stadiger is onder angstigheid. Daarbenewens dui resultate van navorsing daarop dat angs gedurende 'n toetsituasie 'n belangrike veranderlike in toetsprestasie was (Mandler en Sarason, 1952:166).

Navorsing oor die uitwerking van angs op skoolprestasie het bewys dat dit in baie gevalle onder lae angstoestande verbeter het, terwyl bevind is dat prestasie

onder hoë angstoestande afgeneem het (Doyal en Forsyth, 1972:23). In dié verband het Crombach bevind “dat die beste presteerders angstig genoeg was om relevante stimuli te identifiseer en daarop te reageer, maar nie soveel angs ervaar het dat hulle glad nie kon reageer nie” (Van Eeden, 1983:36). Die noue verband tussen negatiewe faalangs en mislukking tree duidelik na vore uit Van der Walt (1985:65) se uiteensetting dat angs vererger word “wanneer die leerling sy doelwit nie binne realistiese perke stel nie, of wanneer hy nie oor die vermoë beskik om ’n taak suksesvol uit te voer nie. ’n Bose kringloop word bereik wanneer die leerling sy mislukking ernstig opneem; hoe erger die mislukking, hoe groter en intenser die angs.”

3.5.1 Angs en die leerproses

Angs word deur Gouws (Van der Walt, 1985:59) getipeer as ’n toestand wat deur akute spanning, benoudheid en fisiologiese reaksies gekenmerk word. Dit is meer chronies van aard as vrees en word nie aan ’n spesifieke voorwerp of situasie gekoppel nie.

Volgens Wijngaarden (Van der Walt, 1985:63) ontstaan angs uit ’n gebrek aan liefde vir die “self” wat beskou word as die kern van die persoonlikheid, en ook hoe die persoon homself sien.

’n Gesonde selfkonsep stel die individu in staat om egte betekenisgewing aan die self te gee, sodat angs as steurende faktor opgehef kan word. Aangesien die hele leergebeure ten nouste met die kind se selfkonsep verweef is, verhoed ’n swak selfbeeld die kind om volgens vermoë te presteer (Thomas, 1980:26; Van der Walt, 1985:63).

Dit blyk dat angs nie net ’n onderliggende oorsaak vir swak skoolprestasie is nie, maar dat dit ook gevolg daarvan kan wees (Van der Walt, 1985:65). Mislukking word as ’n oorsaak vir angs wat dikwels voorkom aangegee. Dit neem toe as die kind nie sy doelwit realisties stel nie of as dit nie binne sy vermoë is om ’n taak suksesvol af te handel nie. Indien die leerling sy mislukking met erns bejeën,

vererger dit die gevoel van mislukking, wat weer 'n intenser angsgesvoel tot gevolg het (Cashdan et al, 1973:2).

As ang die konseptuele denke beperk, kan verwag word dat dit ook die leerproses, veral ten opsigte van perseptuele en konseptuele leer, sal beïnvloed (Krige, 1972:5). 'n Eksperimentele ondersoek deur Korchin en Levine (1957:234 – 240) toon definitiewe kognitiewe beperking as gevolg van verhoogde emosionele spanning. Die uitwerking van ang op die leerproses word ook duidelik weerspieël in die navorsingsbevindings van Taylor en Spence (Krige, 1972:5). In dié ondersoek is twee groepe van twintig proefpersone elk op grond van tellings op die T.M.A.S. geïdentifiseer. Die leersituasie het uit 'n reeks van twintig keuses tussen twee verbale reaksies bestaan, terwyl die leerkriterium bereik is indien 'n leerling twee keer agtereenvolgens die reeks foutloos voltooi het. Die resultate het getoon dat die hoë-ang-leerlinge meer foute maak, en ook langer neem om die leerkriterium te bereik. Soortgelyke resultate is deur Montague (1953:91 – 96) in 'n eksperiment behaal. In dié verband kan verwys word na die navorsing van Spence, Farber en McFann (Krige, 1972:5) wat bevind het dat in die geval van 'n lys woordpare met 'n minimum veralgemening, die hoë-ang-proefpersone beter presteer het. Die lae-ang-groep het weer beter presteer toe die leerstof minder perseptueel van aard was. Op sy beurt het Spielberger (1958:220 – 224) bevind dat hoë-ang-proefpersone beter in die maklike leertake presteer, terwyl lae-ang-proefpersone hoër tellings in moeilike leertake behaal het. Romanov (1958:166 – 173) het in 'n ondersoek met betrekking tot die invloed van ang op die vorming van konsepte bevind dat hoë-ang-groepe swakker presteer wanneer die verwarrende invloede vermeerder.

Volgens Boyle (1983:348) maak stimuli wat 'n emosionele toestand opwek, met ang of 'n depressiewe bui as gevolg, ernstig inbreuk op die leerling se vermoë om suksesvol te leer. Daar is nie alleen 'n negatiewe invloed op die prestasie self opgemerk nie, maar ook op die leergebeure in sy geheel, te wete op sowel die leer as die weergee van leerinhoud. Daarbenewens het Boyle vasgestel dat intelligensie nie soveel invloed op skoolprestasie uitoefen as emosionele faktore nie (Van der Walt, 1985:64). Onder hewige emosionele spanning en ang word pres-

tasie veral deur 'n gekombineerde effek van persoonlikheidsaspekte beïnvloed, naamlik: deursettingsvermoë, inisiatief, motivering, asook emosionele toestande en nie soseer deur intelligensie nie (Boyle, 1983:354).

Angs in die verhoudingslewe beïnvloed ook akademiese prestasie, want dit is juis in interpersoonlike gedrag waar ang na vore tree (Spielberger, 1966:133).

'n Kind word volgens Emery (1983:250) dikwels 'n slagoffer van depressie omdat hy deur ang oorval word. Indien in ag geneem word dat 'n angstoestand tot gevoelens van hulpeloosheid kan lei, kan verwag word dat die kind 'n mate van labiliteit met betrekking tot sy skoolwerk sal toon wat sy skoolprestasie onder druk kan plaas (Van der Walt, 1985:66).

3.6 Uitputting, uitbranding en leervoosheid

Die uitwerking van prestasiedruk in die opvoedingsituasie word treffend deur 'n sielkundige, W. Jordaan (1989:12), in 'n gesondheidsrubriek in Beeld voorgedra: "dat die hoofmeisie van 'n skool in die middel van haar matriekjaar besluit het om die skool te verlaat omdat sy die druk om te presteer nie meer kon hanteer nie, nie eens meer tyd gehad het, 'om 'n bietjie stout te wees nie,' is bevestiging van die skadelike uitwerking van ons prestasiebehepte kultuur. Dié anonieme hoofmeisie wat deelgeneem het aan 'n radioprogram oor stres op skool (Monitor, 17 Maart, 1989) het in besonderhede vertel hoe sy sedert kleintyd onder druk geplaas is om te presteer, en van die té hoë verwagtinge wat van haar gekoester is. En uiteindelik — in haar matriekjaar — het sy halt geroep."

Oor uitputting spreek McGuigan (1966:50) hom soos volg uit: "But if a youngster is continually subjected to an experience with which he cannot cope and which produces emotional tension, he becomes physically exhausted. The physical tiredness resulting from emotional stress does not subside quickly as it does after physical exertion. We develop then the tired child; the youngster who is restless, irritable, a poor eater, a poor student, and generally a source of concern to his parents and the schools."

Uitbranding word deur De Witt (1987:264) omskryf as “a disease of overcommitment.” De Witt (1987:264) verwys daarna as “ ’n toestand van emosionele uitputting wat baie sterk verband hou met ’n onhoudbare werk-oorbelading.”

In die moderne wêreld van “grootmenskinders” gee die volgende aanhaling van Doll (1966:9) ’n leerling se eie weergawe van wat prestasiedruk wat op uitbranding afstuur, is:

“I don’t think there’s anything physically wrong with me, but I just go through life feeling terribly tired. I usually sleep through the first period of the day. When I get home, I want to lie down and go to sleep. In the morning it takes a long time for my father to get me up. I haven’t been sick: I’ve only been nervous at certain times.

I’ve been able to handle the pressures quite well, except for the fatigue that’s involved. After studying, I feel tired because I’ve been reading over and over again the facts I’m likely to be tested on.

I go through times when I just seem to collapse. These are not necessarily at points of stress, but after them. There’s so much pressure, it seems, that it builds up to a point at which you have to let off steam. So I get nervous twitches, or my hands start shaking, or I start arguing with my friends.”

Ten slotte kan in aansluiting by McGuigan (1966:54) daarop gewys word dat kinders daarop geregtig is om hul kinderjare te geniet: “Let them be well educated, but let them be children.”

3.7 Onderprestering en oorprestering

3.7.1 Onderprestering

Volgens Fleming (1966:69) word druk in die opvoedingsituasie ook gemanifesteer deurdat “... some young people fail to achieve.”

Op sy beurt beskou Raths (1960:1) akademiese onderprestering as 'n ernstige sosiale en sielkundige probleem vir ouers, onderwysers en leerlinge. In sy studie bevind hy dat as onderwysers hul leerlinge bystaan in die opheldering van hul oortuigings en sienswyses, hul doelstellings en aspirasies, hul belangstellings en gedragsimptome soos afsydigheid en besluiteloosheid, hulle prestasies verbeter.

Die meerderheid navorsers (Miller, 1961:15; Lotz, 1964:412–419; Wellington en Wellington, 1965:9; Van Aarde, 1968:1–18) omskryf onderprestering as die situasie waar die individu onder sy vermoë (of dit wat van hom verwag word) presteer.

Horn (1977:10) gee Roos se definisie van onderprestering “as die situasie wat ontstaan as 'n leerling relatief beter presteer ten opsigte van die gemiddelde van sy ouderdoms- of standerdgroep in 'n aanleg- of verstandvermoëns-toets as in 'n gestandaardiseerde skolasiese toets op een of ander gebied.”

Volgens Torrance (1965:28) het Frankel bevind dat as onderprestering eers een maal gevestig is, sodanige onderprestering gaandeweg vererger. Dit is die bevinding van Raph et al (1966:17) dat onderprestering reeds vroeg (in die laerskool) aangetref word en dat dit toeneem in die hoërskool.

Die houding van lae presteerders teenoor hulle ouers word volgens Doll (1966:13) soos volg in leerlinge se kommentare weerspieël:

“My old man never looks at my report card. I guess he didn't do so good in school himself, and he's not going to bawl me out for an F or two.”

“Well, my mother works, and my pop never had much time for us kids. I've been on my own for years. When the report card is ready to be taken home, I just sign my mother's name and leave the card in the locker until tomorrow, and then give it back to my homeroom teacher.”

Ten slotte moet daarop gewys word dat navorsers mekaar se bevindinge oor onderprestering weerspreek. Hierdie standpunt word deur Horn (1977:13) ondersteun.

3.7.2 Oorprestering

Volgens Doll(1966:13) word hoë presteerders deur hul ouers “gedruk” om te presteer sonder dat hulle die omvang van ekstrinsieke druk besef, soos weerspieël in die volgende aanhaling uit ’n kommentaar van ’n leerling (Doll 1966:13):

“My parents don’t bother me *as long as* I bring home good report cards.”

“My parents say: ‘Do your best *and that will be all right.*’ I’ve always done my best.”

“You have people looking toward you. *All the hopes of your parents are instilled in you, and it’s up to you to fulfill them,* to get the good grades, to get into a good college.”

Du Toit (1966:374) is die mening toegedaan dat die oorpresteerder “in ’n poging om liefde en agting te wen” vir homself ’n baie hoë aspirasiepeil gestel het ... dat hy met die uiterste inspanning beter presteer as wat van hom verwag kan word, maar ... “ongelukkig kan niemand dit so volhou nie. Orals in die lewe vind ’n mens hierdie gekwelde ongelukkige mense.”

’n Ander mening is dié van Nel (1964:1–11) wat bevind dat die “goeie” presteerder meer introvertief is. Volgens hierdie ondersoek is die rede hiervoor die feit dat die “goeie” presteerder se intellektuele, kulturele en ander belangstellings moontlik hoër ontwikkel is as dié van sy sosiale omgewing, en gevolglik meng hy nie geredelik met ander nie. “Goeie” presteerders het ook ’n besonder sterk morele houding in vergelyking met onderpresteerders. Hulle is beter by die huis aangepas en het emosioneel net so vinnig ontwikkel as intellektueel. Die “goeie” presteerder is dus emosioneel volwasse, verantwoordelik, beskou

die lewe ernstiger, en omdat hulle meer teruggetrokke is, is hulle meer gespanne.

Roux (1977:73) bevind dat oorpresteerders nie “gekwelde, ongelukkige mense” is nie, maar eerder goedaangepaste mense. Navorsing dui ook op die volgende eienskappe wat verband hou met oorprestering, te wete: Konsensieusheid, pligsgetrouheid, erns, altruïsme, verantwoordelikheid, selfvertroue, onderworpenheid, flegmatiese temperament, en selfbeheer. Daarbenewens gee Roux (1977:82) onder meer die volgende kriteria vir oorprestering:

- (a) Daar is 'n positiewe korrelasie tussen intelligensie en akademiese prestasie;
- (b) Die kritiek teen die woord “oorpresteerder” is slegs geldig indien 'n mens prestasie koppel aan potensiaal;
- (c) Die identifikasie van oor- en onderpresteerders met behulp van intelligensie en prestasie as veranderlikes hang nou saam met die maatstawwe van prestasie en intelligensie.

Volgens Schutte (1973:9) onderskei Mitchell tussen twee soorte oorpresteerders, naamlik die “self-acceptant” en die “self-rejectant”. Die “*self-acceptant*”-oorpresteerder omskryf hy “as the well-adjusted good student. Although often of mediocre intelligence, she consistently aspires to the highest grades, and her actual grades are generally the highest obtained by any of the subgroups. She is a hard working, industrious person whose diligence has assured success in the past and who therefore, just expects further success in future. She probably obtains a large measure of ego-satisfaction through her academic work. She can put pressure on herself when she needs it most; toward the end of the course she considerably increased the gap between the last exam grade and her current level of aspiration, and then went on to come as close or closer to this new aspiration than she ever had before. She sees herself as a mature, worthy, well liked person who is competent to deal with life’s challenges, and can do so without undue nervousness or anxiety. Unlike the self-rejected over-achiever, her motivational system is not characterized by a strong sense of competitiveness.” Aan die ander

kant beskryf hy die “*self-rejectant*”-oorpresteerder soos volg: “The traits which serve to distinguish her from other appear to be the following: strong competitiveness, ambition, studiousness, feelings of unworthiness, acknowledged immaturity, extreme lack of self confidence, lack of success feelings, and nervousness and anxiety. These data should be considered in the light of the fact that the self-rejectant over-achievers are definitely a below average group intellectually.”

Samevattend moet daarop gewys word dat daar twee uiteenlopende menings oor oorprestering gehuldig word. Enersyds word oorpresteerders met ekstrinsieke druk in verband gebring en as ongelukkig en gefrustreerd voorgelou. Andersyds word hulle as goedaangepaste mense beskou.

3.8 Prestasiebehepthed

Volgens Smith (onderhoud: 25/4/91) moet ag geslaan word daarop dat kompetisiebehepthed moontlik onderliggend is aan prestasiebehepthed. Sodoende word die prestasie-motief uit verband geruk en so benadruk dat die vormende waarde van opvoedende onderwys buite rekening gelaat word. Gevolglik word oordrewe klem ter wille van ouer-, onderwyser-, en skooltrots op die prestasie-kriteria gelê sodat die kind ’n bepaalde aktiwiteit oordoer, en nie blootstelling op ander lewensterreine kry nie, en wat dan sy persoonlikheidsontwikkeling verskraal. ’n Voorbeeld hiervan is die beklemtoning van goeie eksamenpunte sodat kinders só op die memorisering van feite ingestel is dat die bemeestering van die vak in breër verband daaronder lê. ’n Ander nadeel van die oorbeklemtoning van die prestasie-kriteria in die opvoedingsituasie is dat die suksesvolle of uitstaande kinders (die “sterre”) al die aandag kry, wat die gemiddelde kind minderwaardig en uitgesluit kan laat voel. Die kritiek word nie teen prestasiegerigheid uitgespreek nie, maar eerder teen ongesonde prestasiebehepthed met ekstrinsieke druk op die kind wat tot angs en gesondheidsprobleme kan lei ... teen die oorbeklemtoning van die produkte van kennis, terwyl die proses van kennisverwerwing verwaarloos word ... en teen gehoorsaamheidsafrigting deur ’n outoritêre opvoedingstyl.

In Huisgenoot (Opperman, 1989:18–19) word gewys op een van Suid Afrika se taaiste wedlope: die jaarlikse stryd om soveel moontlik A's vir skool en kind in te palm. Hierop erken 'n anonieme skoolhoof in dieselfde artikel: "Natuurlik is dit goed vir 'n onderwyser as sy leerlinge goed vaar – veral vir sy bevordering." In dié verband waarsku Curwin en Fuhrmann (Van der Walt en Postma, 1987:33) dat nie die onderwyser of die kind die een ten koste van die ander moet groei nie.

3.9 Ontvlugtingsgedrag

Volgens Esty (1966:71) is daar 'n dieper begroning vir die druk wat op kinders uitgeoefen word, naamlik die drome wat in die harte van ouers ontstaan: "Our children's successes become our reward." Wanneer kinders nie meer weerstand kan bied nie, soek hulle ontvlugting. Daarom word daar vervolgens aandag gegee aan 'n paar vorme van ontvlugtingsgedrag wat ontstaan as gevolg van druk op kinders weens faktore wat van buite die onderwysprofessie op opvoeders inwerk.

3.9.1 Selfmoord

Dit is volgens Mitchell (1979:147) belangrik om daarop te let dat in die meeste selfmoordgevalle onder adolessente daar 'n gevoel van hopeloosheid en wanhoop voorkom, terwyl hulle hul lewens as leeg en betekenisloos ervaar. Die algemeenste simptome wat selfmoord voorafgaan, is 'n diep, allesomvattende depressie en 'n opvatting dat die dood die enigste uitweg is uit die stryd van hierdie wêreld wat dreig om die kind te oorweldig. Hoewel dit algemeen vir adolessente is om vertwyfeling te ervaar, word diegene wat tot selfmoord oorgaan as't ware "verlam" deur gevoelens van hulpeloosheid. Kinders wat selfmoord pleeg, het dikwels die vermoë om oor hulle gevoelens te praat, verloor. Daarbenewens dryf hul somber en nors lewenshouding ander mense weg.

Volgens Klagsbrun (Mitchell, 1979:147) is daar 'n hele aantal aanduiders van 'n moontlike selfmoordpoging. In sommige gevalle gee kinders al hulle besittings weg, asof hulle hul gereed maak vir 'n lang reis of 'n vakansie. Ander toon radikale veranderinge in gedrag – 'n goeie leerling se skoolwerk begin agteruit-

gaan deurdat hy sukkel om werk baas te raak wat vantevore vir hom maklik was, of 'n normale kind met 'n stabiele temperament raak geïrriteerd en steurend. Miller (1975:11–24) bevind dat die gemeenskaplike emosie wat in gevalle van selfmoord by adolessente aangetref word, een van depressiwiteit is wat dikwels vir verveeldheid of rusteloosheid aangesien word.

Die volgende aspekte word met betrekking tot selfmoord onder kinders beklemtoon (Mitchell, 1979:151–152):

1. Daar is nie eenstemmigheid of spanning onder jeugdige deel is van die groeiproses in die adolessente persoonlikheid nie, en of dit as deel van algemene lewenstres beskou moet word nie;
2. Baie adolessente ervaar opmerklik baie stres en druk en in hul pogings om dit te bowe te kom, wend hulle ontvlugtingsgedrag aan wat soms neuroties van aard is;
3. In die hedendaagse samelewing word vrese in verband met die toekoms al meer beklemtoon;
4. Laat adolessensie is die periode waarin adolessente stres en druk hom die heftigste voordoën;
5. Sekere verdedigingsmeganismes verminder die druk tydens die adolessente jare deurdat dit die werklikheid verwing;
6. Tipiese verdedigingsmeganismes by adolessente sluit in: die verdrywing van 'n gedagte, 'n wens of 'n herinnering na die onderbewustelike; om gedrag te openbaar wat by jonger kinders pas in 'n poging om aandag te trek of om verantwoordelikheid te ontduik; om gebeure so voor te hou dat dit die selfbeeld vlei; om te glo dat ander se motiewe dieselfde as 'n persoon se eie motiewe is; om met die sterk punte van 'n ander persoon te identifiseer om 'n persoonlike gevoel van innerlike krag te versterk;
7. Kinders wat geneig is om hulle op verdedigingsmeganismes te verlaat, is dikwels diegene wat rigied of onbuigsaam is, wat 'n lae stres-weerstand

openbaar en wat nie intieme vriende het nie, asook diegene wat 'n swak selfbeeld het.

3.9.2 Neurotiese reaksies

Wanneer die druk van die alledaagse lewe toeneem, kan die kind se vermoë om dit te hanteer, tekortskiet en gevolglik tree neurotiese reaksies in, byvoorbeeld (Mitchell, 1979:136 – 139):

1. Angsreaksies

Van tyd tot tyd word angs onbeheerbaar en oorval dit die individu in die vorm van vrees en paniek wat hom baie ontvanklik maak sodat hy gepreokkupeer is met innerlike angsgevoelens, en gevolglik nie effektief met ander mense kan omgaan nie. So 'n ervaring word as 'n angsreaksie beskryf en kom dikwels by kinders voor wanneer 'n eksamen op hande is.

2. Somatiese reaksies

Reaksies wat die doeltreffende funksionering van die liggaam affekteer, word somatiese reaksies genoem. Een groep somatiese reaksies word asteniese reaksies genoem, wat simptome soos moegheid, 'n gebrek aan energie en kragteloosheid insluit. 'n Ander ernstiger vorm van somatiese reaksies word psigo-somatiese reaksies genoem, en dit het fisiese ongesteldhede tot gevolg weens 'n oormaat van spanning, bekommernis, of angs (vergelyk 2.2.2).

3. Obsessiewe-Kompulsiewe reaksies

'n Obsessie is 'n terugkerende gedagte, idee of wens waarvan die individu nie ontslae kan raak nie. 'n Kompulsiewe reaksie is voortdurende aandrange tot die uitvoering van handeling op 'n ritualistiese wyse, byvoorbeeld: die impuls om te steel (kleptomanie).

Obsessies hou verband met vrese of begeertes, terwyl kompulsiewe reaksies nie altyd in harmonie met obsessies is nie. So kan dit gebeur dat die adolessent met 'n obsessie dat sy lewe besig is om te disintegreer en in chaos te verval, 'n kom-

pulsiewe reaksie vir ordelikheid of presiesheid ontwikkel. Met behulp van so-danige kompulsiewe handelingte ervaar die individu verligting van angs. Daarom kan die kompulsiewe adolessent akute angs ondervind as hy nie toegelaat word om uiting te gee aan kompulsiewe reaksies nie. Vir 'n persoon wat 'n behoefte het aan 'n ontvlugting van lewensprobleme is 'n kompulsiewe reaksie dus inderdaad 'n "ontvlugtingsvoertuig."

4. Depressiewe reaksies

Hierdie reaksies word as intense belewinge van gewetenswroeging, hartskeer, en selfblaam ervaar wat gepaard gaan met passiwiteit, 'n verlies aan belangstelling, en 'n voorkeur vir afsondering. Adolessente wat depressiewe reaksies ervaar, word gekenmerk deur 'n onvolwasse, maar tog rigiede gewete, uitgesprokenheid oor skuldgevoelens en 'n sterk geneigdheid tot selfblaam wanneer sake verkeerd loop. 'n Oordrewe strewe na perfeksie verhoog die adolessent se skuldgevoelens omdat dit persoonlike verwagtinge tot 'n onmoontlikheid verhef (Mitchell, 1979:142).

Gedurende tydperke van depressie is die individu nie in staat tot volgehoue konsentrasie nie. Hy is rusteloos, maar terselfdertyd ook moeg en is uiters sensitief vir negatiewe opmerkings. Aangesien geestelike "regrukkers" in die vorm van chemiese middels so geredelik beskikbaar is, raak adolessente heel dikwels afhanklik van medikasie wat hulle help om van die neerdrukkende uitwerking van 'n depressie te ontsnap. Adolessente depressie kom gaandeweg meer voor en bereik sy hoogtepunt in die laat-adolessente jare. Mitchell (1979:143) stel die blootstelling van adolessente aan depressie treffend: "Phenomenologically, youth is a time of alternating estrangement and omnipotentiality. The estrangement of youth entails feelings of isolation, unreality, absurdity, and disconnectedness from the interpersonal, social, and phenomenological world. Such feelings are probably more intense during youth than in any other period of life. In part they spring from the actual disengagement of youth from society; in part they grow out of the psychological sense of incongruence between self and world. Much of the psychopathology of youth involves such feelings, experienced as the depersonalization of the self or the derealization of the world ..."

Volgens Maddi (1969:44) kom eksistensiële neurose dikwels onder adolessente voor wat 'n depressie kan vererger. Eksistensiële neurose word gekenmerk deur 'n oortuiging dat die lewe betekenisloos is, 'n gevoel van apatie en verveeldheid, en deur die afwesigheid van selektiwiteit in handeling. 'n Individu wat aan eksistensiële neurose ly, is nie in staat tot 'n verdieping in sy interaksie met andere nie, en is in sy persoonlike vitaliteit gestrem. Maddi beskryf dit as 'n "rather comprehensive psychological death where there is no longer even anguish or anger to remind the person that he is a person, and a very dissatisfied one at that." Volgens Mitchell (1979:145) is psigo-genetiese nihilisme baie nou hieraan verwant en vertoon dit die volgende simptome: 'n kognitiewe houding van betekenisloosheid wat neerslag vind in sinisme, pessimisme, en fatalisme; 'n emosionele toestand van verveeldheid, eentonigheid, apatie en 'n onvermoë om by verhoudinge betrokke te raak; passiwiteit en driftelike gedrag wat veroorsaak dat handeling onvoorspelbaar is, en 'n afwesigheid van entoesiasme en self-transendering.

5. Fobiese reaksies

'n Fobie is 'n sterk, irrasionele vrees vir iets wat geen werklike gevaar vir 'n persoon inhou nie. Fobiese adolessente is gewoonlik bewus van die nie-rasionele aard van hul vrese, maar is nie in staat om dit te verwerk en te hanteer nie. Sommige sielkundiges meen dat fobiese reaksies plaasvervangend is vir ander bronne van angs (Mitchell, 1979:136–137).

Van besondere belang in dié verband is skoolfobie wat soos volg deur Lindsay (1983:95) omskryf word: "Many children do not seem to have a phobia about school per se, but rather have an anxiety associated with leaving home. This reveals itself as a 'school phobia' mainly because the youngster is supposed to attend and refusal to do so causes confrontation and more anxiety, in both parents and their child."

Volgens Yule (1972:244–248) word vier tipes skoolfobies geïdentifiseer — die wat voorkom wanneer die kind vir die eerste keer skool toe gaan; dan wanneer die kind skool verwissel; vervolgens in die latere adolessente jare wanneer dit

met een of ander depressie in verband staan; en daardie gevalle wat 'n gevolg is van moontlike stres-ontlokkende gebeure wat in die kind se lewe mag voorkom.

Skoolfobie word deur Miller (Lindsay, 1983:92) aan sosiale angs, wat met pres-tasiedruk verband hou, toegeskryf.

3.9.3 Huis- en skoolverlating

In 'n studie oor kinders wat van die huis af weggeloop het, bevind Wolk en Brandon (1977:175–187) dat hulle hul ouers as minder ondersteunend en meer be-straffend beskou in vergelyking met kinders wat nog nooit weggeloop het nie. Daarbenewens is huisverlaters geneig om angstig en krities teenoor hulself te wees, terwyl hulle ongelukkig is met hul gesinsomstandighede. Mitchell (1979:93) wys daarop dat die adolessent wat van die huis af wegloop, 'n kind is wat te midde van baie beperkinge opgroei in huislike omstandighede waar hy dikwels aan straf blootgestel word.

Nou hieraan verbonde is die probleem van skoolafwesigheid wat uiteindelik uit-loop op skoolverlating. Seaton (Esty, 1966:77) meen dat die aantal kinders wat op skool uitsak by elke gemeenskap verskil vanweë sosio-ekonomiese, kulturele en etniese redes. Die opvoedkundige benadering en die heersende skoolklimaat het egter ook baie daarmee te doen. As 'n skool die verskillende leerstyle van sy leerlinge reguleer en vir sy leerlinge omgee en na hulle luister, daal uitsakking en skoolverlating.

3.9.4 Rebelsheid

Rebelse gedrag in die klaskamer word volgens Pomerantz (Lindsay, 1983:111–114) veroorsaak deur 'n onopgeloste innerlike konflik met 'n lang lewensduurte. Daarom is dit belangrik om dit wat onderliggend aan die probleem is, te onder-soek. 'n Moontlike struikelblok is die kind se weerstand, byvoorbeeld: die kind kan die bestaan van 'n dieperliggende konflik ontken. In dié verband word die kind beïnvloed deur 'n groot mate van stres wat deur 'n verskeidenheid faktore

veroorzaak word. Een daarvan is akademiese verwagtinge met betrekking tot eksamens.

3.9.5 Dwelm- en drankmisbruik

Volgens Esty (1966:78 – 80) probeer kinders om van hulle probleme te ontvlug deur middel van die gebruik van dwelms en alkohol. Hierdie ontvlugtingsmiddels word deur kinders gebruik in 'n oorspanne samelewing wat min omgee vir die wel en wee van ander ... 'n samelewing wat nie die behoeftes van kinders respekteer nie, maar wat van hulle verwag om die samelewing en dit wat hy voorgee om te wees, met respek te bejeën. Die afwykende gedrag van kinders – soos dwelm- en drankmisbruik – is hulle manier om te probeer voldoen aan onbevredigende en bedreigende omstandighede, hetsy in die vorm van eise of in die vorm van onverskillighede. Op hierdie wyse probeer kinders om hul begeertes en behoeftes kunsmatig te vervul. So intens is hierdie begeertes en behoeftes dat 'n tiener bereid is om siektes, vergiftiging, verkruppeling, en selfs die dood, te trotseer om verlossing, geluk en bevrediging te ervaar. Esty (1966:79) verwys na talle voorbeelde van kinders wat die pad byster geraak het en die materiële oorwegings, gebrek aan sensitiwiteit vir individuele verskille, en persoonlike motiewe (soos status en selftrots) wat na vore getree het in ouers se reaksie op hul kinders se gedrag.

3.9.6 Seksuele wanpraktyke

Die seksuele probleme van adolessente kan nie bloot aan een enkele oorsaak toegeskryf word nie, terwyl daar ook nie eenvoudige oplossings daarvoor bestaan nie. Desnieteenstaande word adolessente in toenemende mate deur teenstrydige menings in dié verband verwar en dra dié onsekerhede van volwassenes verder daartoe by dat die jeug hulle aan waardes oorgee wat tot wanpraktyke kan lei (Cox, 1983:127 – 128).

Volgens Esty (1966:77, 81 – 22) raak skoolmeisies in sommige gemeenskappe doelbewus swanger om skool te verlaat ten einde skolastiese mislukking te ontduik of om te voel hulle behoort iewers te midde van 'n oënskynlike vyandige wêreld. Mitchell

(1979:172–173) bevind dat adolessente se seksuele betrokkenheid die gevolg kan wees van opstandigheid teenoor gesagsfigure. In dié verband word Erikson aangehaal met verwysing na die neiging om bevrediging te verkry deur gedrag te openbaar wat strydig is met dit wat ander van 'n individu verwag. Dit is meer as blote koppigheid of negativisme en moet eerder as negatiewe identifisering gesien word wat so gemanifesteer word dat dit aanstoot gee aan die persoon (of simbool) wat op een of ander wyse 'n stressor vir die adolessent is.

In 'n studie met 'n groep tiener-moeders bevind Zongker (1977:477–488) dat hulle 'n swakker selfbeeld het as meisies wat nog nooit swanger geraak het nie. 'n Ander studie wat deur Sorensen (Mitchell, 1979:164) onderneem is, bring aan die lig dat ongeveer die helfte van die adolessente wat daarby betrokke was, meen dat seks as 'n afleier kan dien van die lewendruk wat hulle van dag tot dag ervaar.

Hoewel 'n verskeidenheid faktore dus kinders se seksuele gedrag bepaal, wys Esty (1966:81) daarop dat promiskuiteit toegeskryf kan word aan blootstelling aan aktiwiteite oor 'n breë spektrum voordat self-dissipline en gevoelens met betrekking tot self-verantwoordelikheid genoegsaam ontwikkel het.

3.10 Negatiewe karaktereienskappe

Volgens Sheppard (1978:15) word goeie skoolprestasie as element van 'n vasgestelde sosiale patroon of orde beskou en het die sosiale klimaat 'n beduidende invloed op skoolprestasie. Ten einde die adolessent se skoolprestasie in die regte perspektief te sien, moet sy ervaring van inter-persoonlike verhoudinge met betrekking tot onderwysers en sy portuurgroep in ag geneem word.

Realmuto et al (1983:259) bevind dat leerlinge wat ongewild is in hul portuurgroep ook in breër verband swak aangepas is. Dit is vir hulle moeilik om met die groep se sosiale norme en gedragskodes te konformeer en heel dikwels word hulle uitgewerp en raak hulle geïsoleerd. Die belangrikheid van die sosiale omgewing vir die kind se vorming word duidelik uit Eksteen (1980:365) se

bevinding dat daar 'n verband is tussen die kind se vermoë om met sy maats oor die weg te kom en sy skoolprestasie. Die sosiale aanpassing van die kind sal dus steeds meer aandag in die opvoedingsituasie moet geniet ... ook in die lig van Van der Walt (1985:44) se uitspraak dat die opgawe om optimaal te presteer tesame met nuwe toekomstige groter druk op die kind gaan plaas.

Teen hierdie agtergrond word die verskyning van negatiewe karaktereienskappe by kinders vervolgens ondersoek.

3.10.1 Aggressie

Van Eeden (1983:56–57) bevind dat aggressiwiteit in die meeste gevalle aan frustrasie toegeskryf kan word omdat frustrasie tot mislukking lei, waardeur die selfvertroue aangetas word wat persoonlike onsekerheid tot gevolg kan hê. Aggressiwiteit is 'n uitvloeiende hiervan in 'n poging om die beskadigde selfbeeld te beskerm en sodoende ongeborgenheid te bowe te kom, en ook om angs te hanteer. Aggressiwiteit en angs is dus nie maklik van mekaar te skei nie. In dié verband word daarop gewys dat omgewingsinvloede soos die ervaring van straf, verwerping of 'n gebrek aan sekuriteit aggressiwiteit in die hand kan werk.

Volgens Swart (1975:15–16) het navorsers bevind dat daar 'n verband is tussen aggressiwiteit en onsekerheid, angs, afhanklikheidsverhoudings en frustrasie (soos druk uit die omgewing). Daarom is dit 'n logiese afleiding dat daar ook 'n verband tussen aggressiwiteit en prestasie-gedrag of motivering behoort te wees. Die vraag wat hieruit spruit, is of aggressiwiteit 'n karaktereienskap is wat prestasie bevorder ... of is dit 'n onnatuurlike verskynsel wat die kind so met angs en frustrasie vul dat hy nie kan presteer nie? In dié verband word daarop gewys dat die prestasiemotivering van die adolessent verskil van die motivering van die jonger kind en word die volgende bevindings van Hebron (Swart, 1975:21) uitgelig:

- (a) dat die adolessent meer respons toon met betrekking tot stimulering en dat hy meer oop is "to stimulation of opportunity to differential reward;"
- (b) dat die adolessent 'n toekomstige doel beter begryp;

- (c) dat groep-waardes hom beïnvloed omdat hy homself volgens die groep evalueer, terwyl hy sy doel sal verander om by die groep aan te pas;
- (d) familie en kulturele determinante is ook belangrik by die bepaling van sy houding en motivering.

Swart (1975:16) wys op die noue verband tussen aggressie en prestasie ... dat 'n adolessent kan presteer met die oog daarop om beter as 'n ander mededinger te wees, of swak presteer om sy aggressie teen sy ouers of die outoriteite aan te toon. Volgens Hebron (Swart, 1975:21) manifesteer aggressiwiteit by die adolessent hom deur middel van die volgende gedragskenmerke, naamlik: skoolversuim, oneerlikheid, wreedheid, opstandigheid, vernielsug en humeurigheid.

3.10.2 Egoïsme en swak sportmangees

Die belangrikheid van egosentrisme word soos volg deur Mitchell (1979:93) beklemtoon: "The self is such a preeminent fact of youthful existence that it tends to become involved with every action and experience ... the self intrudes into events and spaces where it often does not belong." Adolessente is geneig om meningsverskille vanuit hulle eie verwysingsraamwerk te benader en dit is eers gedurende die laat adolessente jare dat hulle hierdie egosentrisme kan deurbreek.

Egosentrisme kan volgens Potgieter (1970:30) tot egoïsme en swak sportmangees lei as te veel klem op wedywering geplaas word. Hierdie gees van wedywering kan deurwerk na die breër samelewing en die sakewêreld, godsdienste en sosiale lewe binnedring. Sodoende word die wenmotief so verabsoluteer dat dit deel van die nasionale gees word, waardeur 'n waarde-konflik na vore tree en vroeë gevra word soos ... moet deelnemers geleer word om ten alle koste te wen? Moet hulle geleer word om enige denkbare metode — hoe oneerlik en verwerplik ookal — aan die dag te lê om 'n teenstander te troef? En moet die doel die middele heilig?

Schohaus (1932:94) meen dat solank as wat die skool onderwys op persoonlike sukses baseer, sal ambisie die dryfveer agter skoolprestasie wees en uiteraard

asosiale houdings tot onderwys verhef. Dit sal die indruk by kinders wek dat die lewe 'n slagveld is waar elke individu na sy eie belange en vooruitgang moet omsien ten koste van, en in opposisie tot ander lede van die gemeenskap. Daar word egter aangevoer dat die natuurlike behoefte vir samewerking wat nooit heeltemal vernietig kan word nie, voldoende is om die balans te handhaaf. Andersyds huldig Schohaus (1932:94) die mening dat geluk en kulturele vooruitgang aangewese is op die mate waartoe die skool betekenisvol aangewend kan word om gemeenskapsbeplanning doeltreffend te koördineer. Hier moet die oordra van ideale na die werklike lewe beklemtoon word. Die wenslikheid van kompeterende gedrag word dus bepaal deur die posisie van die persoon wat dit in werking stel. So sal die groter, sterker en beter toegeruste span 'n beter kans hê om te wen sonder om onregverdig te wees. As die wenspan skielik aan die verloorkant is, kan hy nie onregverdigheid as rede daarvoor aanvoer nie omdat hy moet beseft dat hy 'n regverdige kans gehad het om die nederlaag af te weer. Daarbenewens moet iemand wat in 'n kragmeting betrokke is met die uitsluitlike oogmerk om soveel moontlik munt uit 'n hulpelose opponent te slaan, se kompeterende ingesteldheid bevraagteken word. Kompetisie is gesond of ongesond afhangende van die wyse waarop die aktiwiteite bedryf word, die oogmerke van die kompetisie, en die omstandighede waarin dit plaasvind. Potgieter (1970:32–35) wys op die gevare van die uitbuiting van skolesport vir advertensiedoeleindes, waardeur die wenmotief allesoorheersend word omdat dit oor maksimum publisiteit gaan. Ook die afrigter span soms die wenmotief in om gunstige publisiteit te verkry wat tot beter werksaanbiedinge kan lei. Die kritiek word verder geopper dat die wenmotief 'n houding by die deelnemer kweek wat aan vyandigheid grens en dikwels tot emosionele spanning aanleiding gee en persoonlikheidsversteurings tot gevolg het. 'n Ander beswaar wat na vore tree, is dat die redelik suksesvolle deelnemer so selfgesentreerd raak dat sy gedrag sosiaal onaanvaarbaar word.

Johnson et al (1952:293–296) meen dat die emosionele verandering wat kompetisie voorafgaan, nie skadelik is nie, mits die deelnemer nie aan persoonlikheidsversteurings onderhewig is nie. Hieruit word die afleiding gemaak dat die normale kind die steurnisse kan hanteer wat met kompetisie gepaard gaan, maar dat die abnormale en senuagtige kind oorangstig kan raak. Williams (Potgieter,

1970:33) stel dit egter dat “education policy for a general practice, however, cannot be derived from the limitation of emotionally abnormal children. Such children should have the supervision in activities that their special problems require, but they are the special cases that illustrate the principle of individual differences.”

Ten slotte word in aansluiting by Smith (onderhoud: 25/4/91) daarop gewys dat kompetisie ’n “antropologiese feit” is en dat die regverdigbaarheid van die bestaan daarvan as ’n verskynsel nie ’n debatspunt is nie, maar eerder of kompetisie gesond of ongesond is en watter implikasies dit het vir die vormende waarde onderliggend aan die opvoeding van die kind.

3.11 Gesondheids- persoonlikheids- en gedragsprobleme

Hoewel spanning, wat volgens Phillips (1978:32) ’n gevolg van angs is, ’n psigosomatiese invloed het (Margalit en Ravin, 1984:226), het dit ook ’n somatiese effek (Van der Walt, 1985:69). Spanning het verhoogde klieraktiwiteit tot gevolg. ’n Persoon kan heelwat spanning verduur, solank hormone in normale hoeveelhede vrygestel word. Volgens Van der Walt (1985:69) ontstaan die gevaar wanneer daar ’n wanbalans intree wat die gesondheid van die individu benadeel en sy weerstand teen verdere spanning afbreek. Van der Walt (1985:69) meen dat dit vanselfsprekend is dat ’n leerling wat ’n siekte opdoen weens spanning, nie volgens sy vermoë sal kan presteer nie. Daarby kan volgehoue spanning oor ’n lang tydperk onherstelbare fisieke skade tot gevolg hê. Rutter (1981:324) beklemtoon dat volgehoue spanning selfs die persoonlikheid kan aftakel en soms tot ernstige geestelike versteurings kan lei. D’Aurora en Fimian (1988:44) meen dat ononderbroke spanning uiteindelik tot uitbranding kan lei. Daarbenewens merk Paykel (1978:245–254) op dat psigiatrisse probleme by kinders nie soseer aan krisis toegekryf kan word nie, maar eerder aan minder belangrike probleme wat op ’n dag-tot-dag-basis ervaar word.

Volgens D’Aurora en Fimian (1988:49) kan ’n spanningsprobleem weens volgehoue druk sigself manifesteer deur sigbare tekens van fisiologiese en emosionele ongesteldhede, asook abnormale gedragsuitinge, in die vorm van somatiese of

motoriese response (byvoorbeeld sweet, 'n ongesonde velkleur of hartkloppings) en in kognitiewe of affektiewe terme (byvoorbeeld depressiwiteit, geïrriteerdheid of afgetrokkenheid). Fimian (D'Aurora en Fimian, 1988:49) groepeer reaksies as gevolg van spanning in terme van emosionele-stres-response of gedrags- en fisiese manifestasies. Emosionele-stres-response wat genoem word, is angsgevoelens, ongeborgtheid, druk, kwesbaarheid en woede. Gedrags- en fisiese manifestasies wat genoem word, is maagpyn, duiseligheid, moegheid, defensiewe reaksies, huilerigheid en die verbreking van vriendskappe. Helms (D'Aurora en Fimian, 1988:49) voeg die volgende stres/spanningsresponse by: emosionele response – uitinge van frustrasie, verwardheid, ontsteltenis, sensuueagtigheid, woede en huilerigheid; gedragsmanifestasies – bakleierigheid, terugpraters teenoor onderwysers, om op ander leerlinge te skreeu en aandagtrekkery in die klas; en fisiese manifestasies – hoofpyne, maagpyne en lamheid op die maag. Fimian en Cross (1987:247–267) bevind dat kinders wat aan uitbranding onderworpe is baie meer intense uitputting ervaar en hulle van hul portuurgroep en onderwysers distansieer, terwyl hulle minder vervuld voel as hulle portuurgroep wat nie aan uitbranding onderworpe is nie.

Vanuit 'n praktiserende opvoedkundige-sielkundige oogpunt gesien, meen Dr. Hettie Willemse (onderhoud: 24/7/91) dat waar prestasiedruk 'n aanleidende faktor tot persoonlikheids- en gedragsprobleme is, doen angstigheid hom by die kind voor as hy in die oggend moet skool toe gaan. So 'n kind is bang vir mislukking weens te hoë verwagtinge (Willemse, onderhoud: 24/7/91).

Eie onvervulde ambisies by ouers speel dikwels 'n rol by die verwagtinge wat ouers vir hulle kinders stel. So wou 'n pa byvoorbeeld op sportgebied uitblink en omdat hy dit nie reggekry het nie, wil hy hê sy seun moet hierdie onvervulde ambisie namens hom verwesenlik. Ook wanneer 'n ouer op akademiese gebied nie die mas kon opkom nie, het dit al gebeur dat hy druk op sy kind plaas om te presteer om sodoende sukses te behaal waar hy self gefaal het. In dié verband is dit veral die gemiddelde kind wat daaronder ly as ouers te hoë verwagtinge van hulle kinders koester (Willemse, onderhoud: 24/7/91).

Uit gevallestudies (Willemse, onderhoud: 24/7/91) het dit aan die lig gekom dat kinders wat oorpresteer, dikwels ongelukkige kinders is omdat hulle nie normaal kan sosialiseer nie. Baie gedragsprobleme kom onder oorpresteerders voor, byvoorbeeld oneerlikheid en opstandigheid. Daarbenewens is ongelukkige oorpresteerders diegene wat ekstrinsiek gemotiveerd is (Willemse, onderhoud: 24/7/91). Kinders op lae IK-vlakke wat aan hoë verwagtinge blootgestel word, kan nie byhou nie en is ongelukkige kinders (Willemse, onderhoud: 24/7/91). Voorts tree dit na vore dat 'n ouer met 'n lae selfbeeld dikwels sy ongeborgenheid of minderwaardigheidsgevoel wil oorkom deur die prestasies van sy kind, en dus nie die afstand tussen prestasie en vermoë in ag neem nie (Willemse, onderhoud: 24/7/91).

Omdat kinders voel hulle kan nie aan ouers se verwagtinge voldoen nie, raak hulle depressief en dit lei tot ontvlugtingsgedrag (Willemse, onderhoud: 24/7/91). Die neiging tot selfmoord kom wel onder kinders voor, hoewel hulle selde tot die werklike daad oorgaan. Die meer algemene vorme van ontvlugting waaraan kinders hul oorgee, is vroeë skoolverlating, dwelm- en drankmisbruik en jeugmisdade (Willemse, onderhoud: 24/7/91).

Fobiese reaksies kom dikwels voor as gevolg van druk tydens eksamens en toetse en veral "vrees vir die donkerte" is hier ter sprake (Willemse, onderhoud: 24/7/91). In dié verband is daar gevalle bekend waar die ouers wakker geword het en die kind voor hul bed aangetref het waar hy vir homself bed gemaak het en geslaap het. Hieruit het na vore getree dat so 'n kind 'n behoefte het om deur die ouer aanvaar te word soos hy is (Willemse, onderhoud: 24/7/91).

Die belangrikheid van ouerverwagtinge in die lewe van 'n kind word geïllustreer deur 'n geval (Willemse, onderhoud: 24/7/91) waar een van 'n tweeling 'n intellektuele blokkasie beleef het en nie soos haar tweelingsuster aan die hoë verwagtinge van hul ouers kon voldoen nie. Gevolglik het sy drie keer van die huis weggegaan. Hieruit word dit duidelik dat kinders van ontvlugtingsgedrag gebruik maak indien hulle nie aanvaarding by die huis kry nie (Willemse, onderhoud: 24/7/91). Met betrekking tot ouerverwagtinge wys Willemse (onderhoud: 24/7/91) daarop dat daar onderskei moet word tussen 'n veeleisende ouer en 'n besorgde

ouer. Wanneer 'n kind nie aan die verwagtinge van 'n veeleisende ouer voldoen nie en hy word verwerp, kan hy op die lange duur sy toevlug tot dwelms neem in 'n poging om te ontvlug (Willemse, onderhoud: 24/7/91). Seksuele wanpraktyke is ook 'n gedragsprobleem wat as gevolg van prestasiedruk voorkom. 'n Geval (Willemse, onderhoud: 24/7/91) is bekend van 'n dogter wat haar ouers nooit kom tevrede stel nie en gevolglik seksueel aktief begin raak het. Sy het vertel dat sy na elke seksdaad 'n ontlading beleef het ... 'n gevoel van "ek kry hulle terug."

Volgens Willemse (onderhoud: 24/7/91) tree aggressie na vore as die kind ongelukkig voel omdat hy nie deur die ouers aanvaar word weens die feit dat hy nie aan hul verwagtinge voldoen nie. Aggressie is dikwels teen portuurgenote of kleiner kinders gerig, terwyl dit ook voorkom in die vorm van vernielsug, byvoorbeeld wanneer meubels of apparaat by die skool beskadig word (Willemse, onderhoud: 24/7/91).

Prestasiedruk hou ook verband met gedragsprobleme wat by onderwysers waargeneem is. So was daar die geval (Willemse, onderhoud: 24/7/91) van 'n onderwyseres wat hoë verwagtinge op akademiese gebied vir haarself gestel het. Toe sy nie daaraan kon voldoen nie, het sy uiteindelik aanvaarding deur middel van vriendskappe met skoolseuns gesoek.

Skoolhoofde is meestal begaan oor prestasies ter wille van die aansien van die skool en rig hulle nie tot die kinders individueel nie. Die druk word eerder op die onderwyser geplaas omdat die kinders se prestasies dikwels vir hom bevorderingsmoontlikhede inhou, en ook omdat skooltrots dit van hom vereis dat die kinders presteer (Willemse, onderhoud: 24/7/91). Prestasiedruk word dus via die onderwyser na die kind oorgedra. Daar moet egter onderskei word tussen skoolhoofde wat die kinders motiveer om aan sport deel te neem ter wille van die vormende waarde onderliggend daaraan, en skoolhoofde vir wie dit oor eie persoonlike prestige gaan as die skool presteer (Willemse, onderhoud: 24/7/91).

Weerstand van die kind en ouer se kant is meestal indirek aan prestasiedruk te wyte, byvoorbeeld as die kind iets verkeerd gedoen het en uit die skool geskors word vanweë die feit dat die skool se naam skade aangedoen is. Probleme kan ook ontstaan as die skool en die ouers nie ooreenstem oor 'n kind se leiersienskappe wanneer die kind nie as 'n prefek aangewys word nie (Willemse, onderhoud: 24/7/91).

Ter voorkoming van persoonlikheids- en gedragsprobleme weens prestasiedruk wys Willemse (onderhoud: 24/7/91) daarop dat die kind geleer moet word om homself te aanvaar, om sy eie potensiaal en sy tekortkominge te ken, en ouers moet nie 'n kind as 'n verlengstuk van hulself sien nie.

3.12 Ongebalanseerde vorming

Die oorbeklemtoning van die prestasiemotief waardeur die vormende waarde onderliggend aan opvoeding verskraal word, is 'n langtermyn-gevaar wat in berekening gebring moet word.

Volgens Horn (1989:18) is kinders se prestasies die enigste meting deur die onderwysers en die skool en daarom word akademiese prestasies so hoog aangeslaan. Dit is egter nie 'n toetsing van die ander norme en waardes wat op skool vir die kinders geleer behoort te word nie. Gevolglik word die doel en funksie van die skool, naamlik opvoedende onderwys, dikwels misgekyk ... dat die kind se volle potensiaal ontsluit moet word; hy moet akademies gestimuleer word, maar hy moet ook van die wêreld rondom hom leer ten einde die mens se moontlikhede in breër verband te help ontwikkel. Ook Van Rensburg (1989:18) waarsku teen die eensydige beklemtoning van die prestasiemotief ten koste van die breë vorming van die kind, en beveel aan dat die kind aangemoedig moet word om al die fasette van sy persoonlikheid te ontwikkel.

Oor die strewe na uitmuntendheid in die opvoedingsituasie skryf Smit (1987:162): "The general slowly evolving moulding and becoming of the child is ignored, and this in pedagogical terms is a dangerous oversight since excellence

in the three R's and other academic subjects is only indirectly related to the equally important social and emotional advancement of the child."

Volgens Smith (onderhoud: 25/4/91) word die prestasie-kriteria in die opvoedingsituasie oorbeklemtoon sodat gesonde prestasiegerigtheid deur ongesonde prestasiebeheptheid vervang word. Sodoende word sport oordoen terwyl kinders aan te veel akademiese druk blootgestel word. Die gevaar setel dus in ongesonde prestasieмотivering, waardeur die produkte van opvoeding beklemtoon word en die opvoedende taak van onderwys onderbeklemtoon word. Kinders moet leer om die feite weer te gee ten einde optimum prestasies te lewer, terwyl hulle nie geleer word om kreatiwiteit aan die dag te lê en analities en krities te dink nie (Smith, onderhoud: 25/4/91).

Smith (1991:12) maak melding van oorvol kurrikula en dat onderwysers nie werklik kans kry om diepgang te verleen aan belangrike en sinryke temas nie, omdat hulle hul meestal moet haas om net min of meer die kurrikula te dek. In dié verband waarsku Heffernan (1966:25) teen kurrikula wat die kind aan leerinhoud blootstel waarvoor hy nog nie gereed is nie. 'n Kurrikulum moet ook voorsiening maak vir die ontwikkeling van die kind se totale persoonlikheid, sodat hy uiteindelik 'n vollediger lewe kan lei (Heffernan, 1966:25).

Oor die oorvol lewens van hedendaagse kinders skryf Heffernan (1966:26) dat baie jongmense daagliks deur die paradoksale situasie gekonfronteer word dat van hulle verwag word om met oorgawe 'n vol dag by die skool én saans by die huis te werk, terwyl hul ouers en ander mense oorgenoeg vrye tyd het om te doen wat hulle wil. Dit word ook beklemtoon dat die oorgeskeduleerde en oorgestruktureerde lewens van kinders hul kreatiwiteit inhibeer ... "there must be time for the child to be alone, time for a little daydreaming" (Heffernan, 1966:28–29).

Volgens Heffernan (1966:26–27) sien ouers verdere opleiding as die poort waardeur die kind móét gaan om op materiële gebied die mas op te kom. Daarom ignoreer ouers baie keer die raad van onderwysers en beroepsvoorlig-

ters, wat op hoogte is met 'n kind se sterk én swak punte en word die kind in 'n rigting gedwing waarvoor hy nie die vermoë of aanleg het nie. Ook binne die skool veroorsaak dit probleme omdat almal akademiese vakke wil neem en die voordele van 'n praktiese beroepsrigting misgekyk word.

Baie waarde word in beide die primêre en die sekondêre opvoedingsituasie geheg aan die kriteria vir sukses wat in die wêreld van die volwassene geld, sodat daar glad nie kennis geneem word van 'n kind wat nie aan kruinprestasies meedoen nie (Smith, onderhoud: 15/4/91). Sodoende kan die middelmatige kind 'n permanente minderwaardigheidsgevoel ontwikkel terwyl die kruinpresteerder se prestasies so oorbeklemtoon word dat hy moeilik vind om by sy portuurgroep aansluiting te vind (Heffernan, 1966:28; Smith, onderhoud: 15/4/91).

Ander onewewigtighede wat deur Heffernan (1966:29–31) genoem word, is: teenstrydige waardes geld omdat kinders aangemoeding word om sekere morele en godsdienstige beginsels na te streef, terwyl hulle moet toesien hoedat materiële sukses met oneerbare metodes deur volwassenes nagejaag word; kinders word ook volgens potensiaal gegroepeer wat die wolk van lae verwagtinge lewenslank oor 'n kind se kop kan laat hang.

Volgens Potgieter (1970:40) het sommige skole 'n baie eng benadering in hul sportbeoefening. So staan 'n skool byvoorbeeld as 'n “rugbyskool” of as 'n “atletiekskool” bekend, terwyl ander aktiwiteite verwaarloos word. Die gevolg hiervan is dat die skool nie aan sy opvoedingstaak voldoen om die leerling vir volwaardige burgerskap en die lewe buite die skool voor te berei nie. Potgieter (1970:41) het bevind dat seuns van byvoorbeeld 'n “atletiekskool” dikwels nooit weer aan dié sport na skoolvoltooing deelneem nie, omdat hulle 'n oordosis van atletiek op skool gekry het. In dié verband word aanbeveel dat die beoefening van skolesport genoeg ruimte moet laat om die uitlewing van die belangstellings van die meeste leerling te akkommodeer.

Potgieter (1970:41) meen daar is 'n neiging om al die beskikbare tyd en geld vir die ontwikkeling van top-atlete ter wille van die aansien van die skool aan te

wend. Gevolglik word die gemiddelde atleet verwaarloos en kom een van die basiese oogmerke met opvoeding, naamlik die vormende waarde onderliggend aan gesonde ontspanning, nie tot sy reg nie. Ook die seleksie-proses in die beoefening van skolesport word deur Potgieter (1970:41) aangespreek. Hiervolgens word sommiges vir spanne of deelname gekies en ander nie, wat laasgenoemdes minderwaardig, haatdraend of verneder kan laat voel. In dié verband vermeld Potgieter (1970:41) die nadelige uitwerking van 'n verlies aan sosiale aansien indien 'n leerling uit 'n bepaalde span weggelaat is. Dit is dikwels die geval met 'n seun wat as 'n vorm van straf uit die eerste span weggelaat word. Reid (Potgieter, 1970:41) beklemtoon die volgende punt ... "It is not the competition or the acknowledgement of inequality as such which is bad, but the making of these inequalities into a main standard of human assessment." Potgieter(1970:42) benadruk ook die gevare van die oorbeklemtoning van die wenmotief waardeur afrigters slegs by een aspek van sportbeoefening belang het, terwyl hulle andersins swak gekwalifiseerd is "... we had lots of trainers but few coaches and educators." Dit word egter gestel dat onderwysers deesdae baie beter as vantevore gekwalifiseerd is om sportafrigting te behartig.

Inherent aan individueelgerigte kompetisie is die gevaar dat die atleet so selfgerig kan raak dat sy gedrag sosiaal onaanvaarbaar word. Hoewel individueelgerigte sportdeelname 'n plek in opvoeding het en sosiaal voordelig is, word daarop gewys dat dit soms gebeur dat 'n atleet te veel van homself dink, sy teenstanders uit die oog verloor en uiteindelik onverskillig teenoor hulle staan (Potgieter, 1970:34).

Oor die kwessie van toeskouerbetrokkenheid by kompetisie binne skoolverband wys Potgieter (1970:35) daarop dat buite-belangstelling in skoolaktiwiteite bevorderlik is, maar dat dit ook nadelig kan wees indien dit voorskriftelik raak. Aangesien die Westerse samelewing kompetisiegeoriënteerd is en die wen-ten-alle-koste-gedagte sterk aanwesig is, moet die rol van ouers by toeskouerbetrokkenheid nie onderskat word nie. In dié verband wys Weber (Potgieter 1970:36) op die volgende ongewenste kenmerke van verkeerd gekanaliseerde toeskouerbelangstelling:

1. Die beklemtoning van die wenmotief deur die publiek plaas druk op die afrigter. Dit het tot gevolg dat die afrigter buitensporige druk op homself én die deelnemers plaas in 'n poging om te wen, waardeur die ander opvoedkundige oogmerke agterweë gelaat word. As die publiek die aantal wedstryde wat 'n span wen as 'n kriterium stel vir 'n suksesvolle afrigter, dan is dit vanselfsprekend dat hy die wenmotief as sy uiterste doel sal stel, ongeag die uitwerking daarvan op ander. So 'n uitgangspunt is gewis teenstrydig met 'n gesonde opvoedkundige benadering.
2. Die gebruik van sleutelspelers ongeag hul fisiese toestand in belangrike wedstryde is teenstrydig met erkende gesondheidsbeginsels.
3. Sommige administrateurs en aanbieders van sportgeleenthede is dikwels nie self onderwysers nie en dra nie die breë opvoedkundige doelstellings van sportbeoefening op die hart nie.

In die lig van die voorafgaande, is dit duidelik dat ongebalanseerde vorming en die gevare daaraan verbonde op verskillende wyses in die opvoedingsituasie kenbaar word.



3.13 Sintese

Uit hierdie hoofstuk word dit duidelik dat prestasiedruk tot angs by die kind aanleiding gee wat op sy beurt die kind se leervermoë, kreatiwiteit en persoonlikheidsontwikkeling beïnvloed. Dit blyk voorts dat daar weer 'n keer en met 'n ander oog na ouerbegeleiding gekyk moet word omdat angs nie net 'n gevolg van prestasiedruk in die opvoedingsituasie is nie — dit is ook 'n oorsaak van baie probleme wat met sodanige druk verband hou. Daarom moet daar met behulp van ouerbegeleiding aan die volgende aspekte aandag gegee word:

1. Die Selfbeeld van die Kind

'n Kind se selfbeeld bepaal hoe hy op probleme gaan reageer en hulle gaan hanteer (Lamprecht, 1988:16). Ouers moet hulle dus 'in die kind se wêreld kan indink en probeer vasstel hoe hy sy ervarings beleef (Lamprecht, 1988:17). Daarom is dit so belangrik dat ouers nie hul kind as verlengstuk van hulself sien

nie (Willemse, onderhoud: 24/7/91). In dié verband beklemtoon Lamprecht (1988:18–19) dat die belangrikste persone in 'n kind se lewe aanvanklik sy ouers is en gevolglik oefen hulle ook die grootste invloed uit op die ontwikkeling van sy selfbeeld en is dit belangrik dat ouers nie hul onsekerheid na die kind oordra nie.

2. Ouerverwagtinge

Volgens Lamprecht (1988:41) is motivering deur verwagtinge een van die kragtigste maniere om 'n kind tot prestasie te motiveer. Beide Lamprecht (1988:42) en Willemse (onderhoud: 24/7/91) beklemtoon egter dat dit by ouers ingeskerp moet word om hul kind te aanvaar soos hy is en om hul verwagtinge realisties te stel, terwyl hulle ook die uniekheid van hul kind as individu moet erken.

3. Intrinsieke gemotiveerdheid

Willemse (onderhoud: 24/7/91) benadruk die waarde van intrinsieke gemotiveerdheid en bevind dat ongelukkige oorpresteerders diegene is wat ekstrasiek gemotiveerd is. Hieruit word dit duidelik dat intrinsieke motivering baie daartoe kan bydra om die kind tot gesonde prestasiegerigheid te lei. Lamprecht (1988:66–67) gee die volgende kenmerke van 'n intrinsiek-gemotiveerde kind:

- *Deursettingsvermoë.* Hy pak sake aan wat vir hom belangrik is en voer dit deur.
- *Hy bepaal sy eie standaarde.* Hy is nie van ander afhanklik om namens hom besluite te neem nie.
- *Hy aanvaar volle verantwoordelikheid* vir wat hy doen.
- Indien hy in sy eie oë *sukksesvol* was, is dit vir hom *genoegsame beloning*.
- 'n *Intrinsiek-gemotiveerde kind kan mislukking verwerk* en laat nie toe dat sy selfbeeld daardeur geknou word nie.

Ekstrinsieke motivering aan die anderkant, word deur Lamprecht (1988:62) met die volgende gevaartekens in verband gebring:

- Ekstrinsiek-gemotiveerde kinders raak maklik *gespanne en angstig*, omdat hulle nie oor die kragbrom van innerlike gemotiveerdheid beskik nie. Hulle is steeds afhanklik van bronne van buite (veral van ander mense) vir motivering, terwyl hierdie bronne of mense in oomblikke van spanning nie altyd daar is om hulle te onderskraag nie. Daarby is hulle dikwels afhanklik van die “goedkeuring” van ander wat verder tot hulle spanning en angstigheid bydra.
- Sulke kinders raak *oorafhanklik* van hul ouers se ondersteuning en koppel hul doelwitte aan die goedkeuring en aanprysing van hul ouers.
- Nog ’n gevaarteken is dat hierdie kinders dit *moelik vind om vir hulleself ’n standaard te bepaal* wat hulle wil bereik. Hulle raak afhanklik van die standaard wat ander vir hulle stel.
- ’n Ander gevaarteken is dat hulle ’n houding van *onbetrokkenheid* openbaar, omdat hulle net probeer voldoen aan dit wat andere van hulle verwag.

Ekstrinsieke motivering kan baie nuttig en selfs waardevol wees omdat dit wat die kind eers onder dwang (ekstrinsieke motivering) doen, later uit eie wil en belangstelling (intrinsieke gemotiveerdheid) gedoen word (Lamprecht, 1988:62).

Die skool kan as ’n platform dien vanwaar ouerbegeleiding geïnisieer word om ouers sodoende op die gevare van prestasiedruk te wys, asook hoe prestasiegerigheid in die primêre en die sekondêre opvoedingsituasie in die beste belang van die kind beklemtoon moet word.

Hoofstuk Vier

4. Kompetisie en Prestasiedruk

4.1 Inleiding

Kompetisie word dikwels met prestasiedruk in verband gebring (McGuigan, 1966:51; Russell, 1977: 101 – 111). Daar word aangevoer dat daar 'n kompeterende ingesteldheid op alle lewensterreine is, en dat kinders geleer moet word om te kompeteer ten einde beter vir die volwasse lewe toegerus te wees. Daar is dus 'n groeiende tendens om kompetisie op sowel sportgebied as in die klaskamer te beklemtoon (McGuigan, 1966:51). Daarom is dit die doel met hierdie hoofstuk om :

- ❑ die wesensaard van kompetisie te ondersoek;
- ❑ die redes waarom mense kompeteer en hulle aan prestasiedruk blootstel, te identifiseer en te beskryf;
- ❑ die beskouings met betrekking tot die opvoedkundige en morele reverdigbaarheid van kompetisie te stel; en
- ❑ kriteria daar te stel met die oog op opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie.

4.2 Die wesensaard van kompetisie

Vervolgens word aan 'n aantal fundamentele aspekte van kompetisie aandag gegee.

4.2.1 Ko-aksie

In toestande van ko-aksie word van kompeteerders vereis om op hul eie te werk gewoonlik, hoewel nie noodwendig nie, aan gemeenskaplike, onverdeelbare take

wat in wese vir almal dieselfde is. Die vordering van een kompeteerder word ook nooit opsetlik deur die tussenkoms van 'n ander belemmer nie (Pepitone, 1980:72).

By ko-aksie is die potensiaal vir kompetisie geleë in situasie- en persoonlike veranderlikes wat tot interpersoonlike vergelyking lei (Pepitone, 1980:72). Hoofsaaklik twee situasie-veranderlikes dra afsonderlik en in interaksie by tot 'n kompeteerder se motivering in toestande van ko-aksie, te wete: doelnastrewing en die mate van ooreenkoms tussen die aktiwiteite wat ter sprake is (Pepitone, 1980:72).

Sukses in kompeterende situasies omvat twee moontlikhede, naamlik: (1) waar die sukses van een persoon nie afhang of inmeng met die sukses van ander persone nie, en (2) waar die sukses van een die sukses van al die ander verhoed (Pepitone, 1980:72). Hoewel die aktiwiteite of take in toestande van ko-aksie geen interaksie vereis nie, veroorsaak die teenwoordigheid van doelnastrewing en die mate van ooreenkoms tussen die aktiwiteite of take tog dat gevoelens van interafhanklikheid by die "akteurs" posvat, sodat hulle verplig voel om van mekaar kennis te neem. Hier is die proses van sosiale vergelyking die tussenkomende veranderlike (Pepitone, 1980:72), want al word interpersoonlike interaksie nie in toestande van ko-aksie vereis nie, het selfs die eerste sosiaal-sielkundige navorsers op die gebied waargeneem dat ko-aksie nie-verbale stimuli opwek – "the sights and sounds of others doing the same thing" (Pepitone, 1980:72).

Volgens Goethals et al (1977:265) verkies mense om hulself te vergelyk met "those who are perceived to be similar to themselves on attributes that are related to their opinions or performance level." Hierdie mening word deur 'n studie van Zanna et al (1975:86–93) ondersteun wat aantoon dat persone met hul gelykes ten opsigte van vermoë (en behorende tot dieselfde geslag) vergelyk wil word.

Pepitone (1980:74) maak melding van 'n "dryfkrag" wat in prestasie-situasies teenwoordig is waarna Festinger (1954:117–140), soos volg verwys: "it moti-

vates the person to do somewhat better than others and/or better than one's previous performance." Pepitone (1980:74) meen dat hierdie "dryfkrag" in verband staan met prestasieverwante motiewe wat veral in kompetisie-toestande aangetrof word, en dat dit nie maar net 'n vergelyking tussen gelykes behels nie. Hy stel dit soos volg: "achievement motives lead one to compare with someone of slightly superior ability, presumably in an effort to surpass him."

Vergelyking word deur Pepitone (1980:75) omskryf as 'n proses wat hom voordoen wanneer twee of meer persone mekaar op een of ander wyse as relevant beskou. Daarbenewens veronderstel Pepitone (1980:75) dat vergelyking die volgende drie verbandhoudende prosesse omvat:

- (i) aandaggewende prosesse waardeur ander waargeneem word om die eie vordering, asook ander se vordering, te meet;
- (ii) evalueringsprosesse waardeur gevolgtrekkings gemaak word met betrekking tot 'n opponent se sterk en swak punte; en
- (iii) motiveringsprosesse word opgewek in die vorm van prestasieverwante motiewe.

Die vergelykingsproses kan dus deur enigeen van hierdie drie subprosesse geïnisieer word.

4.2.2 Teenaksie

By teenaksie is interaksie daarop ingestel om ander deelnemers te verswak, te oorwin of uit te skakel (Pepitone, 1980:76). Doelnastrewing is teenwoordig, terwyl die aard van die aktiwiteite of take die tipe interaksie bepaal wat kan wissel van minimale taakgesentreerde kommunikasie en ander vorme van minimale interpersoonlike kontak tot maksimale interafhanklikheid, byvoorbeeld dat elke aksie van A 'n teenaksie van B vereis. Al hierdie tipes interaksie kan implisiet of ekplisiet deur middel van reëls beheer word waarby deelnemers hulle moet neerlê tydens hul pogings om die oorhand oor mekaar te kry (Pepitone, 1980:76).

Wedywering in sport bied goeie voorbeelde waar openlike interpersoonlike interaksie – verbaal of fisies – essensieel is vir 'n wenner om te voorskyn te tree. Die aandag van deelnemers is in sulke situasies daarop toegespits om inligting met betrekking tot 'n opponer se sterk en swak punte te bekom. Wat die aktiwiteit ookal mag wees, vertoon die gedrag van deelnemers altyd die voorneme om die beperking van die eie vordering deur ander deelnemers te neutraliseer, of om die verdediging van ander te neutraliseer, of om self verdedigend op te tree, of om mekaar te dwarsboom ten einde ander deelnemers te verhoed om die doel te bereik wat deur almal begeer word (Pepitone, 1980:77).

Volgens Pepitone (1980:77) hang die resultate in alle tipes wedywering af van persoonlike vaardigheid en onbekende toevallige faktore waarvoor die persoon min of geen beheer het nie (byvoorbeeld: weertoestande, beenkrampe en-sovoorts).

Met betrekking tot kompetisie maak Pepitone (1980:295) melding van skaarsheid wat hy in verband bring met die begeerte na sekere voorwerpe waaraan daar 'n tekort is. Daar moet egter nie net op die skaarsheid van voorwerpe gelet word nie, maar ook op die potensiële simboliese waarde daarvan, byvoorbeeld: iemand wil nie net rykdom hê met die oog op materiële welvaart nie; hy wil ryk wees met die oog op die sosiale voordele wat daarmee gepaard gaan (Pepitone, 1980:295). By skaarsheid behels doelbereiking dus materiële goedere waarvan die prestigewaarde gemanipuleer word (Pepitone, 1980:295). So word daar dikwels op sportgebied vir 'n trofee gewedywer wat die simboliese waarde van 'n oorwinning verteenwoordig, en gaan dit nie soseer om 'n waardevolle voorwerp in sigself nie (Pepitone, 1980:78). Daarbenewens kom skaarsheid voor wanneer die aantal persone wat dieselfde voorwerpe begeer die aantal beskikbare voorwerpe oorskry (Pepitone, 1980:78).

Aggressiewe teenaksie doen hom nie openlik in kompeterende situasies in klas-kamers voor nie (Pepitone, 1980:78), omdat onderwysers gewoonlik aktiwiteite of take verkies wat ko-aksie vereis (Pepitone, 1980:78). Die meeste skole is steeds geneig om eerder formele geleenthede vir teenaksie in kompetisie by

wyse van buite-kurrikulêre aktiwiteite (byvoorbeeld op die sportveld) te skep (Pepitone, 1980:79).

4.2.3 Kompetisie en samewerking

'n Belangrike wesenselement van kompetisie is dié van samewerking. Perry (1975:128) bevestig hierdie wesenselement waar hy dit stel dat kompetisie nie noodwendig samewerking tussen twee kompeteerdere uitsluit nie; in wese vereis dit juis samewerking ten opsigte van die spelreëls ten einde kompetisie moontlik te maak (Arnold, 1989:18). Carron (1980:216) is meer spesifiek as Perry waar hy soos volg tussen samewerking en kompetisie onderskei: "A cooperative social situation is one in which the gains by one individual contribute to a gain by all individuals in the situation -- the rewards are shared equally ... conversely, in a competitive social situation, the gain by one individual reduces the gain which can be obtained by any other group member -- the rewards are dependant upon the level of contribution made and are, therefore, unequally shared." Hierdie standpunt sluit in wese aan by dié van Dearden (1976:114) wat 'n belangrike bydrae lewer deurdat hy drie wesenselemente van kompetisie beskryf. Hy stel drie voorwaardes wat afsonderlik en gesamentlik teenwoordig moet wees voordat daar van kompetisie sprake kan wees, te wete:

1. A en B moet beide x begeer. Daar moet dus een of ander gemeenskaplike voorwerp wees wat in aanvraag is;
2. die verkryging van x deur A moet B van die verkryging van x uitsluit; en
3. sowel A as B moet volhard om x te probeer verkry ongeag wat die ander party doen.

4.2.4 Die wenmotief

Om te probeer wen mag 'n noodsaaklike kenmerk van kompetisie wees, maar dit moet nie verwar word met die swakke deelnemer se onderliggende motief vir deelname nie. Baie mense het nog nooit in hul lewens gewen nie, maar dit verhoed nie dat hulle aanhou met kompeteer nie. Hul rede vir deelname mag dalk eerder te doen hê met 'n begeerte na ontspanning, fiksheid, genesing, vriendskap of 'n

nastrewing van uitmuntendheid as om te wil wen ten einde meerderwaardigheid teenoor ander te demonstreer (Arnold, 1989:20).

4.2.5 Die internalisering van kompetisie

Wilson (1989:29) beklemtoon die waarde van 'n ander wesenskenmerk van kompetisie ... "competing against one's self." Deur met jouself te kompeteer, word die waardigheid van die individu beskerm deurdat hy nie as 'n mislukking gebrandmerk word weens vergelyking met ander nie. Op hierdie wyse kan die idee van kompetisie en prestasie-standaarde geïnternaliseer word – in ander woorde, om jouself teen die standaard inherent aan die aktiwiteit te meet, eerder as om jouself aan die standaard van ander kompeteerdere te meet (Wilson, 1989:29).

4.2.6 Die onvermydelikheid van kompetisie

Kompetisie is in 'n sekere sin onvermydelik vir enigeen wat in 'n bepaalde aktiwiteit wil presteer aangesien prestasie verband hou met ander mense wat bepaalde standaarde nastreef. Om 'n goeie atleet te wees, hou in dat daar in vergelyking met ander atlete presteer word. Daarbenewens is sommige aktiwiteite van nature kompeteerend, byvoorbeeld: tennis, atletiek en debatskompetisies (Wilson, 1989:28).

4.2.7 Samevatting

In die lig van die voorafgaande uiteensetting kan die volgende wesenskenmerke van kompetisie ter samevatting gestel word:

1. beloning is 'n belangrike wesenselement van kompetisie en geskied op grond van elke individuele deelnemer se prestasie ongeag die prestasies van ander deelnemers, of op grond daarvan dat daar net een wenner is;
2. kompetisie omvat kompeteerende handeling wat geen interaksie tussen deelnemers vereis nie (ko-aksie), maar ook daardie kompeteerende handeling wat wel interaksie (by wyse van teenaksie) vereis;

3. die potensiaal vir kompetisie is dikwels in situasie- en persoonlike veranderlikes geleë wat tot interpersoonlike vergelyking lei;
4. doelnastrewing en die mate van ooreenkoms tussen die aktiwiteite wat ter sprake is, dra by tot 'n kompeteerder se motivering in toestande van kompetisie;
5. die strewe na sukses as 'n wesenselement van kompetisie hou twee moontlikhede in – waar die sukses van een persoon nie afhang of inmeng met die sukses van ander persone nie, en waar die sukses van een die sukses van al die ander verhoed;
6. sosiale vergelyking is 'n ander wesenlike aspek van kompeterende situasies waardeur kompeteerders van mekaar se vermoëns kennis neem, en ander waargeneem word om die eie vordering, asook die vordering van ander, te meet;
7. 'n ander wesenselement van kompetisie is die neiging dat persone verkies om met hul gelykes ten opsigte van vermoë vergelyk te word;
8. prestasieverwante motiewe is wesenlik van kompetisie-situasies, waardeur die individu gemotiveer word om beter as ander te presteer, of op sy vorige beste te verbeter;
9. kompetisie word ook deur middel van reëls beheer waarby deelnemers hulle moet neerlê tydens hul pogings om die oorhand oor mekaar te kry;
10. kompetisie word dikwels gekenmerk deur 'n begeerte na voorwerpe waaraan daar 'n tekort is, en wat 'n potensiële simboliese waarde het;
11. samewerking tussen deelnemers met betrekking tot die spelreëls is van wesenlike belang ten einde kompetisie moontlik te maak;
12. die wenmotief is 'n noodsaaklike kenmerk van kompetisie, maar daar word ook gekompeteer met 'n sosiale, inspanning-, fiksheids-, en 'n selfverbeteringsmotief;
13. die internalisering van kompetisie en prestasie-standaarde waardeur die individu homself teen die standaard inherent aan die aktiwiteit meet, eerder

as aan die standarde van ander kompeteerdere, is nog 'n wesenselement van kompetisie;

14. kompetisie is in 'n sekere sin onvermydelik vir enigeen wat in 'n bepaalde aktiwiteit wil presteer aangesien prestasie verband hou met ander mense wat sekere standarde nastreef, maar ook omdat sommige aktiwiteite van nature kompetierend is.

4.3 Die redes waarom mense kompeteer en hulle aan prestasiedruk blootstel

Volgens Scholtz (1976:18) is die hedendaagse gemeenskap sterk positief ingestel op prestasie, vooruitgang, opwaartse mobiliteit, sukses en die vermoë om met baanbrekersvernuf te voorskyn te kom. Byna op elke terrein is daar 'n aanvraag vir baanbrekers — mense wat fyn kan beplan en berekende risiko's kan loop.

Teen hierdie agtergrond word nou oorgegaan tot 'n bespreking van die redes waarom mense kompeteer en hulle aan prestasiedruk blootstel.

4.3.1 Die invloed van topsport en rolmodelle

Die invloed van topsport met betrekking tot kompetisie en prestasie moet nie onderskat word nie (Scholtz, 1976:74). Hoewel slegs 'n klein elitegroep aan die strawwe eise van topsport kan voldoen, het dit nietemin 'n enorme impak — dit vul die nuuskolomme, dit geniet prominensie oor die radio en op die televisie en voorsien die sporthelde van gister, vandag en môre (Scholtz, 1976:74).

Op hulle beurt beklemtoon Silva en Weinberg (1984:242) die uitwerking van die blootstelling aan rolmodelle deur middel van die televisie en ander media op die kompetisiebelewing onder jong sportmanne. Nideffer (1984:35) meen dat intense toeskouerbelangstelling nog 'n rede is waarom sportmanne hulle aan prestasiedruk blootstel.

Volgens Scholtz (1976:84) kan aanvaar word dat die nuwe kompetisiegees van die laat twintigste eeu 'n sneeubal-effek móés hê. Hy stel dit dat daar oortuigende wetenskaplike getuienis is "dat die waarneming van gedrag, veral as dit

voordele inhou, voldoende aansporing bied om sulke handeling na te boots en sig daarmee te identifiseer. Ons weet dat skares mense daaglik na prestasiesport kyk, daarvan lees en daaroor praat. Hulle neem waar hoe mense na prestasie en oorwinning strewe, en hoe prestasie met prys, aansien en selfs beroemdheid bekroon word. Iets moet bly vaskleef – al is dit net om 'n positiewe ingesteldheid tot die prestasiemotief te ontwikkel” (Scholtz, 1976:84).

4.3.2 Die invloed van waardes op prestasiebewustheid

Uit die sportprestasies van die verskillende volkere en religieuse groeperinge tree dit volgens Scholtz (1976:68) na vore “dat daar 'n noue wisselwerking moet bestaan tussen die waardes en ideale wat mense aanhang en hul bereidwilligheid om prestasies te lewer. Sommige volke, of groeperinge van volkere, presteer beter op sportgebied as ander. Die rede hiervoor word gesoek in die waardesisteme van sulke groepe, die sosiale verwagtinge wat daaruit voortspruit en sosio-ekonomiese toestande. Sportprestasies hou ook verband met ideologieë wat aangehang word, ekonomiese praktyke, die mate van arbeidsverdeling, industrialisasie, wetenskaplike en tegnologiese ontwikkeling, gesentraliseerdheid van gesag en dies meer.”

Sosiale verwagtinge, soos die wat hul oorsprong in religieuse grondbeskouinge en waardes (byvoorbeeld die Protestantse Etiek) vind, kan ook 'n bron van aansporing tot kompetisiebewustheid en dus groter prestasiegerigheid wees (Scholtz, 1976:68–71).

4.3.3 Risiko as kulturele waarde

Nog 'n rede waarom mense kompeteer, is risiko as kulturele waarde waarvolgens risikobereidheid bewonder word (Scholtz, 1976:25). Daar kan dus verwag word dat individue in groepsverband risikogeneig sal wees ten einde die positiewe evaluasie van ander te bekom, of hulle negatiewe evaluasie vry te spring (Scholtz, 1976:25).

Voorts stel Scholtz (1976:25) dit dat groepsituasies individue op hoogte bring met die risikobereidheid van ander. Aangesien risikobereidheid positief geëvalueer word, is swak risikogeneigdes volgens Scholtz (1976:25) bereid om die nodige aanpassings te doen om self meer risikobereid te word. Hieruit word dit duidelik dat een persoon graag meer risikobereid as 'n ander wil wees. Indien hy dus deur onderlinge vergelyking vasstel dat dit nie so is nie, doen hy die nodige regstelling. Dit verklaar waarom persone in groepsverband meer risikobereid is as alleen (Scholtz, 1976:25).

Risikoneming word deur Scholtz (1976:26) as 'n "instrumentele handeling" beskou, "as 'n eienskap van die strategie wat gevolg word om 'n doel te bereik." Die bereiking van die doel word as "sukses" gereken en doelverpassing as "mislukking" (Scholtz, 1976:26). Tesame met 'n persoon se strewe na sukses probeer hy van mislukking af wegbeweeg. Hierdie neiging tree duidelik in mededingingsituasies na vore (Scholtz, 1976:26). Dit word ook benadruk dat wanneer die toetrede tot kompetisiesituasies met sukses bekroon word, sal so 'n persoon meer geneë wees om in die toekoms weer kompetisiesituasies op te soek (Scholtz, 1976:27). Dit word ook deur Scholtz (1976:50) gestel dat aanmoediging, waarderende kennisname en prys van insidente waar prestasie gelewer word daartoe behoort te lei dat iemand in die toekoms weer kompetisiesituasies sal opsoek.

Die afleiding word gemaak dat as kulture of gemeenskappe waarde toeken aan prestasie en kompetisie sal hulle geneig wees om hierdie eienskappe by hul kinders aan te moedig en te beloon waar dit voorkom. Die veronderstelling is dat sulke kulture uiteindelik suksesvolle kompeteerdere (en presteerdere) sal oplewer (Scholtz, 1976:64–65).

4.3.4 Kompetisie-aktiveerders in 'n hoogs kompeterende samelewing

'n Goeie voorbeeld van 'n kompeterende samelewing is dié van die Ifugao in die Filippyne (Bethlehem, 1982:253). Die gemeenskapslewe van die Ifugao is op 'n klasseindeling gebaseer, terwyl rykdom en prestige die trappe van die sosiale leer is. Drie klasse word onderskei: die laagste is die "nawatwat" wat nie grond het om rys te ver-

bou nie; 'n middelklas wat bekend staan as die “natumok”, en wat genoeg grond het om rys vir eie behoeftes in normale jare te produseer; en die hoogste klas wat die “kadangyang” genoem word, en wat genoeg grond het om 'n surplus te produseer. Aangesien rys die bevolking se gunsteling voedselsoort is en daar 'n tekort aan grond is, is dit die “kadangyang” wat in staat is om kapitaal te genereer deur hul surplus te verkoop. Vermoedelik die belangrikste rede vir die uitsonderlike kompeterende ingesteldheid van die Ifugao is juis hierdie tekort aan grond aangesien hul bure, die Kalingas, nie 'n tekort aan grond het nie en sterk ooreenkomste met die Ifugao-kultuur vertoon, maar nie so kompetierend is nie (Bethlehem, 1982:253–254).

Hoewel daar samewerking tussen die lede van 'n huisgesin is, word die Ifugaose gemeenskapslewe deur strawwe kompetisie gekenmerk. Om lid te word van die “kadangyang” moet 'n persoon rykdom verkry om 'n aantal duur onthaalfeeste te hou, en groot offers te maak. Die seun van 'n “kadangyang” kan slegs as 'n “kadangyang” erken word as hy genoeg rykdom kan bekom. Dit is egter die prestigewaarde wat met rykdom gepaard gaan wat hoog deur hierdie mense geag word (Bethlehem, 1982:254).

Uit hierdie uiteensetting van die Ifugao se sosiaal-ekonomiese leefwyse tree die volgende kompetisie-aktiveerders na vore:

1. Dit waarvoor gekompeteer word, moet waarde hê, in aanvraag wees en skaars wees;
2. Dit waaraan daar 'n skaarste is moet 'n potensiële simboliese waarde hê, byvoorbeeld die hoë aansien waarmee rykdom by die Ifugao gepaard gaan.

4.3.5 Kompetisie-aktiveerders in die mens self

MacDonald (1985:52) maak melding van die gejaagde mens wat na erkenning smag en dit soek in meer werk, meer tekens van sukses, of lof van die wêreld. Hierdie soort mens word gedryf deur die volgende faktore (MacDonald, 1985:56):

1. 'n behoefte aan aanvaarding;
2. 'n drang na erkenning, mag, rykdom, of misplaaste waardes;
3. 'n vroeë ervaring van ernstige verlies, skaamte, of 'n tekort aan een of ander basiese behoefte, byvoorbeeld: ouerliefde of emosionele nabyheid;
4. 'n soeke na 'n plaasvervangende ervaring soos om deur groot skares aanvaar te word; en
5. 'n eenvoudige soeke na liefde.

'n Swak selfbeeld word deur Kohn (1986:98) as 'n baie belangrike rede beskou waarom mense hulle aan prestasiedruk blootstel. Wanneer 'n individu 'n goeie selfbeeld het, is hy nie van die goedkeuring van ander afhanklik nie, maar as iemand 'n swak selfbeeld het, voel hy minderwaardig. In die verband maak Kohn (1986:99) die volgende stelling: "We compete to overcome fundamental doubts about our capabilities and, finally, to compensate for low self-esteem."

Dit word deur Kohn (1986:100) benadruk dat daar 'n verskil is tussen om iets goed te doen, en om iets beter as iemand anders te doen. Daardie persoon wat tevrede voel oor homself is bloot daarop ingestel om iets goed te doen, en is nie daarop uit om sy meerderwaardigheid teenoor ander te bewys nie (Kohn, 1986:100). Die begeerte om beter as ander te wees, is inherent kompenserend (Kohn, 1986:100), omdat 'n individu daarmee vir 'n persoonlike tekortkoming wil vergoed. Kohn (1986:101) meen dat kompetisie 'n behoefte is as hy dit stel dat "being good at an activity is something we choose to do; outperforming others experienced as something that we have to do. Our self-esteem is at stake." Kohn (1986:102) meen dus dat mense eerder kompeteer om mislukking te vermy, sodat hul tekortkominge nie ontbloot word nie. Sels talentvolle mense glo dikwels nie in hulself nie, en daarom is hul drang na erkenning onversadigbaar en het hulle 'n behoefte om te bewys dat hulle beter as ander is (Kohn, 1986:104).

Volgens Kohn (1986:104) is die feit dat kompetisie op erkenning ingestel is 'n bevestiging dat aanvaarding deur ander swaar in die individu se gemoed weeg. Daarom speel die goedkeuring van byvoorbeeld die afrigter so 'n groot rol in die

lewe van die sportman (Kohn, 1986:106). In onderhoude met persone wat aan kompetisiesport deelneem, is bevind dat liefde en die goedkeuring van 'n belangrike vaderfiguur telkens na vore getree het wanneer deelnemers hul uitlaat het oor hul motivering om te kompeteer (Kohn, 1986:106).

4.3.6 Samevatting

In die lig van die voorafgaande uiteensetting kan samevattend die volgende redes gegee word waarom mense kompeteer:

1. Die blootstelling aan rolmodelle deur middel van die televisie en ander media het 'n sneeubal-effek op die kompetisiebelewing van mense, omdat die waarneming van gedrag – veral as dit voordele inhou – voldoende aansporing bied om sulke handeling na te boots, en daarmee te identifiseer.
2. Die ideale en waardes wat volke of kulture aanhang, het 'n invloed op mense se kompetisiebewustheid, en hul bereidwilligheid om prestasies te lewer.
3. Risiko as kulturele waarde waarvolgens risikobereidheid bewonder word, het ook 'n invloed op die kompeterende ingesteldheid van mense, omdat verwag kan word dat individue in groepsverband risikogeneigd sal wees ten einde die positiewe evaluasie van ander te bekom of hulle negatiewe evaluasie vry te spring.
4. Onderlinge vergelyking is nog 'n rede waarom mense kompeteer, omdat aanvaar kan word dat as iemand binne groepsverband vasstel dat 'n ander persoon meer risikobereid is, hy die nodige regstelling sal doen. Daarom is mense binne groepsverband meer risikobereid as alleen.
5. Aanmoediging, waarderende kennisname en prys van insidente waar prestasie gelewer word, behoort daartoe te lei dat iemand in die toekoms weer kompetisiesituasies sal opsoek.
6. Mense kompeteer vir dit wat waarde het, in aanvraag is en skaars is, en omdat dit waaraan daar 'n skaarste is 'n potensiële simboliese waarde het.

7. Redes in die mens self veroorsaak ook dat mense kompeteer, te wete:
 - 'n behoefte aan aanvaarding;
 - 'n drang na erkenning; en
 - 'n vroeë ervaring van ernstige verlies, skaamte of 'n tekort aan een of ander basiese behoefte, byvoorbeeld: ouerliefde of emosionele nabyheid;
8. Mense kompeteer dikwels om twyfel oor hul eie vermoëns te oorkom, en om vir 'n lae selfbeeld te kompenseer;
9. Individue doen in baie gevalle aan kompeterende aktiwiteite mee om die goedkeuring van persone wat vir hulle belangrik is (byvoorbeeld 'n ouer, onderwyser of afrigter), te verkry.

4.4 Die beskouings met betrekking tot die opvoedkundige en morele regverdigbaarheid van kompetisie

Volgens Arnold (1989:15) is daar twee beskouings met betrekking tot kompetisie, naamlik: die negativistiese en die positivistiese. Vervolgens sal hierdie twee beskouings oor kompetisie bespreek word.

4.4.1 Die negativistiese beskouing

Fielding (1976:140) – verteenwoordiger van die negativistiese beskouing oor kompetisie – skryf soos volg: “I reject the use of competition in schools: competition as a social ideal seems to me abhorrent; competition as a procedural device is morally repugnant because whatever other criteria one wishes to include or omit I would insist that part of one’s characterisation contains some reference to working against others in a spirit of selfishness.”

In breë trekke kom Fielding (1976:124 – 146) se besware teen kompetisie daarop neer dat dit samewerking bedreig, en betekenisvolle persoonlike en sosiale verhoudings ondermyn.

Die volgende is die vernaamste punte van kritiek teen kompetisie soos deur Fielding (1976:124 – 146) gestel:

1. Kompetisie is onregverdig, diskrimineer teen die minder bedeelde en beklemtoon ongelykheid en sosiale ongeregtigheid.
2. Kompetisie lei tot slegte gevoelens en geweld.
3. As wedywing die enigste motivering is vir werk of taakverrigting is daar sprake van ongesonde kompetisie.
4. Kompetisie sluit samewerking uit.
5. 'n Samelewing met 'n kompeterende ingesteldheid sal na alle waarskynlikheid gekenmerk word deur oorwegend individualistiese waardes, terwyl persoonlike sukses as die summum bonum beskou sal word.
6. Kompetisie is moreel onaanvaarbaar, omdat dit in 'n gees van selfsugtigheid bedryf word.
7. Kompetisie kan daartoe lei dat die opvoedingsukses van een kind gemeet word teen die mislukking van 'n ander kind.
8. Kinders wat nie uitblink nie, belewe vernedering en ontwikkel 'n weersin in die hele onderwysstelsel.

Die klem val ietwat anders by Russell (1977:101 – 111). Hy meen dat:

1. kompetisie ten koste van samewerking beklemtoon word; en
2. dat kompetisie in die klaskamersituasie uitsluitlik daarop ingestel is om beurse en werkgeleenthede te bekom.

Een van die nadelige effekte van kompetisie in die opvoedingsituasie is dat dit, veral met betrekking tot die beste leerlinge, tot ooropvoeding gelei het. Dit het volgens Russell (1977:102) 'n skadelike uitwerking op die verbeelding en intellek, en selfs op die gesondheid.

Die verbeelding van die kind word deur die beklemtoning van feitelike korrektheid en te veel onderrig geïnhibeer (Russell, 1977:102–103). Aangesien 'n ryke verbeelding gepaard gaan met vryheid en individualisme is dit ongerieflik vir die onderwyser, “especially when competition requires a rigid order of merit.” Gevolglik ly die ontwikkeling van die kind se ontdekkende ingesteldheid daaronder (Russell, 1977:103).

Die intellektuele ontwikkeling van die kind word ook deur oopvoeding beïnvloed, omdat dit tot vermoeidheid lei (Russell, 1977:104–105). Daar word verwys na Pavlov se eksperiment toe hy 'n hond geleer het om tussen ellipse en sirkels te onderskei. Gaandeweg het Pavlov die ellipse meer sirkelagtig gemaak tot 'n punt bereik is waar die hond se onderskeidingsvermoë gewyk het. Daarna het die hond alles vergeet wat hy vantevore van sirkels en ellipse geleer het (Russell, 1977:104). Dieselfde gebeur met kinders as hulle probleme moet oplos wat vir hulle te ingewikkeld is – “a kind of bewildered terror seizes hold of them, not only in relation to the particular problem in question, but also as regards all intellectually neighbouring territory” (Russell, 1977:104). Daarom waarsku Russell (1977:101 – 111) teen te veel opvoeding ter wille daarvan om die beste te wees, en beklemtoon hy dat oopvoeding daartoe kan lei dat 'n persoon sy spontaneïteit en selfvertroue kan verloor.

Dit is dus Russell (1977:111) se mening dat die wêreld nie kompetisie nie, maar eerder samewerking nodig het omdat die emosies wat met kompetisie verbind word nie 'n heilsame uitwerking op die mens het nie.

4.4.2 Die positivistiese beskouing

Prvulovich (1982:82–83) – 'n verteenwoordiger van die positivistiese beskouing oor kompetisie – skryf soos volg: “Competition can and does bring out new talents, often undreamt of, and in its various forms caters for different abilities, talents and skills. Moreover it encourages new ventures, and whets the appetite for more knowledge and deeper self-fulfilment.”

Die positivistiese beskouing beskou kompetisie dus as 'n voorwaarde vir persoonlike ontwikkeling en sosiale vooruitgang (Arnold, 1989:15).

In die lig van Fielding (1976:124 – 146) se kritiek teen kompetisie sal Prvulovich (1982:77 – 87) se verweer teen hierdie kritiekstellings vervolgens gestel word.

Teenoor Fielding (1976:124 – 146) se beswaar dat kompetisie onregverdig is, teen die minder bedeelde diskrimineer en ongelykheid en sosiale ongeregtigheid beklemtoon, stel Prvulovich (1982:77) dit dat spesiale voorsorg getref word om kinders wat gespesialiseerde aandag nodig het, te akkommodeer. Prvulovich (1982:77 – 78) erken dat individuele verskille met betrekking tot intelligensie, vermoëns, besondere talente of die uitdagings van verskillende kompeteerende situasies tot kompetisie bydra. Hy meen egter dat dit bykans onmoontlik is om kompetisie – in watter vorm ookal – uit te skakel, omdat dit so 'n komplekse aangeleentheid is.

Ten opsigte van Fielding (1976:124 – 146) se kritiek dat kompetisie tot slegte gevoelens en geweld lei, word deur Prvulovich (1982:78) toegegee dat dit soms die geval is. Hierdie neiging kom in die breë samelewing voor en suurdeeg dikwels deur na die skoolsituasie (Prvulovich, 1982:78). Met verwysing na die misbruik van kompetisie vereenselwig Prvulovich (1982:78) hom met diegene wat hulle daarteen uitspreek dat kompetisie 'n doel in sigself word, eerder as dat dit tot beter sportmanskap en goeie onderlinge betrekkinge lei en 'n manier is om van oortollige energie ontslae te raak.

Fielding (1976:124 – 146) se kritiek teen wedywering as enigste motivering vir werk of taakverrigting word ook deur Prvulovich (1982:78) as geregverdigde kritiek beskou. Hy beklemtoon egter dat nie alle vorms van wedywering ongewens is nie. Gesonde wedywering op 'n vriendskaplike grondslag is aanbevelenswaardig en verstandige onderwysers maak daarvan as 'n motiveringsmiddel gebruik. In dié verband wys Prvulovich (1982:78) daarop dat twee boesemvriende op skool teen mekaar kan kompeteer sonder dat een van hulle op enige wyse daardeur benadeel word. Onderwysers besef ook dat sommige leerlinge nie hard

kan werk as daar nie vir hulle 'n uitdaging in die vorm van gesonde kompetisie is nie ... "not a fight to the death but friendly, cooperative, considerate competition" (Prvulovich, 1982:78). Sodanige wedywering is nie ongewens nie en opvoeders kan met vrymoedigheid daarvan gebruik maak as dit versigtig, simpatiek en met begrip aangewend word (Prvulovich, 1982:78). So 'n benadering staan in skrilte kontras met Fielding (1976:124 – 146) se standpunt dat wen of verloor die wese van kompetisie is (Prvulovich, 1982:78 – 79).

Volgens Fielding (1976:124 – 146) is kompetisie en samewerking kontradiksies. Hoewel Prvulovich (1982:79) toegee dat dit in enkele uitsonderlike gevalle so mag wees, stel hy dit dat kompetisie verskeie vorme van samewerking vereis. Hierin word hy deur Dearden (1972:121) ondersteun as hy benadruk dat kompeteerdere in sport moet saamwerk deur hulle aan die reëls van die spel te onderwerp. Ook in spanverband word samewerking vereis. Dearden (1972:121) skryf soos volg hieroor: "The best football teams are not necessarily those composed of eleven star players but those who work together." Perry (1975:128) meen "competition and cooperation are necessarily interdependent." Prvulovich (1976:79) stem hiermee saam en beweer dat daar nie so iets is soos 'n samelewing wat of eensydig kompetierend of eensydig samewerkend is nie – "each society is a mixture of the two." Skoolaktiwiteite weerspieël ook hierdie onderlinge afhanklikheid tussen kompetisie en samewerking (Prvulovich, 1982:79).

'n Ander beswaar wat teen kompetisie geopper word, is dat kompetisie onaangenaam en selfsugtig is (Fielding, 1976:124 – 146). Hoewel dit toegegee word dat kompetisie met inspanning gepaard gaan, beklemtoon Prvulovich (1982:80) dat dit ook pret, vreugde, plesier en uitbundigheid verskaf om trofee te wen en lof te ontvang, en onlangse Olimpiese kampioene beaam dit. Prvulovich (1982:80) meen dat dit selfsugtig mag lyk om die beste na te streef, en hoewel so 'n strewe met moeite en inspanning gepaard gaan, is dit nie moreel verkeerd nie. Solank opvoeding besorg is oor die betekenisvolle kan die nastrewing van prestasie nie moreel sleg wees nie (Prvulovich, 1982:80).

Die volgende punt van kritiek wat deur Fielding (1976:124 – 146) gestel word, is dat 'n samelewing met 'n kompeterende ingesteldheid deur individualistiese waardes gekenmerk sal word, en persoonlike sukses bo enigiets anders sal stel. Hierteenoor stel Prvulovich (1982:80) dit dat hierdie oorwegend individualistiese waardes net so belangrik is in kommunistiese gemeenskappe as wat kollektivistiese of kommunale waardes is. So was kommunistiese lande soos die toenmalige USSR van die kompetierendste gemeenskappe tot nog toe bekend (Prvulovich, 1982:80). Ook die Westerse wêreld floreer weens kompetisie. Daarom word aanvaar dat dit nie verkeerd of ongesond kan wees as 'n gees van kompetisie in skole werksaam is nie (Prvulovich, 1980:80).

Nog 'n beswaar teen kompetisie deur Fielding (1976:124 – 146) is dat dit moreel onaanvaarbaar is, omdat dit in 'n gees van selfsugtigheid bedryf word. Prvulovich (1982:81) beklemtoon dat kompetisie nie weggewens kan word nie; dit is 'n onweerlegbare feit ... “the fact is that competition is just there.” Op sy beurt meen Dunlop (1976:128) dat kompetisie in alle skoolaktiwiteite aanwesig is. Die onvermydelikheid van kompetisie word verder deur Prvulovich (1982:81) in verband gebring met “the distribution of the means necessary for educational progress, particularly financial provisions.” Hierdie middele wat opvoeding moontlik maak, is dikwels ontoereikend en beperk. Daarom moet daar van sekere meganismes gebruik gemaak word om die beste en billikste verspreiding of verdeling van sodanige middele moontlik te maak. Prvulovich (1982:81) gee toe dat daar 'n onregverdige verdeling van middele of bronne kan wees “but this by no means invalidates the inevitable use of competitive processes as means for selection processes.” Prvulovich (1982:81) benadruk die noodsaaklikheid van meganismes om 'n regverdige en bevredigende verdeling van onderwysbronne moontlik te maak, en as Fielding (1976:124 – 146) volgens hom ontevrede is met die bestaande meganismes van verdeling moet daar na plaasvervangende meganismes gekyk word. Dearden (1972:127) laat hom soos volg hieroor uit: “Competition as a distributive device can be both the fairest, because such competition is related to one’s abilities and merits, and the most efficient, because it chooses those most likely to benefit from it.”

Fielding (1976:124–146) maak ook beswaar daarteen dat kompetisie daartoe kan lei dat die opvoedingsukses van een kind gemeet word teen die mislukking van 'n ander kind. Kompetisie, so beweer Fielding (1976:124–146), lei tot die diskriminasie tussen die wat bepaalde take kan bemeester en die wat dit nie kan doen nie wat tot onregverdige voordeel lei met vyandigheid en ongelukkigheid as resultaat. Prvulovich (1982:81) meen dat kinders nie filosofiese argumente nodig het om te weet wie die vinnigste kan hardloop, wie die beste opstel kan skryf, of wie die slimste is nie – hulle aanvaar makliker as volwassenes dat sulke verskille bestaan. Daarbenewens kan kompetisie so gereël word dat soveel kinders as moontlik sukses behaal. Al behaal X die eerste plek is dit nie noodwendig 'n vernedering vir die wat op sy hakke eindig nie, want hulle beoordeel hulself volgens hul eie standaard. Dit is dus nie 'n geregverdigde uitgangspunt om aan te voer dat die sukses van een kind tot die mislukking van 'n ander bydra nie aangesien dit aanvaar moet word dat differensiasie deel van die lewe is (Prvulovich, 1982:81–82).

Daar word ook aangevoer dat kompetisie daartoe bydra dat kinders wat nie uitblink nie vernedering belewe, en 'n weersin in die onderwysstelsel ontwikkel (Fielding, 1976:124–146). Prvulovich (1982:82) is van mening dat kompetisie nie hiervoor geblameer kan word nie, want selfs in 'n nie-kompeterende klas-kamersituasie sal 'n toegewyde onderwyser 'n kind daarop moet wys dat sy werk nie goed genoeg is nie. Die ondersoek van Child (1976:45) dui daarop dat kompetisie nie nadelige effekte het nie, “provided the level of competitive antagonism is not too high, performance appears to be improved.” Dunlop (1976:129) ondersteun hierdie bevinding en huldig die mening dat kompetisie mense in staat stel om prestasies te lewer waartoe hulle nie geweet het hulle in staat is nie. Prvulovich (1982:82) maak melding van Rijsman wat in 'n ondersoek bevind het dat diegene wat gemiddeld presteer het in kompetisiesituasies harder probeer het tydens 'n volgende probeerslag. Prvulovich (1982:82–83) kom dus tot die gevolgtrekking dat kompetisie tot die ontdekking en ontwikkeling van nuwe talente lei.

Die kritiek teen kompetisie dat dit antropologies onregverdigbaar is omdat die strewe om bo uit te kom teen die natuur van dinge is, word volgens Prvulovich (1982:83) weerlê deur die doen en late van mense wat lewende bewyse bied van 'n natuurlike kompeterende benadering. Kinders is van kleins af geneig om af te wys, klein kindertjies kompeteer om hul ouers se goedkeuring te verkry, later kompeteer hulle om die beste en grootste versameling van plakkate oor sportsterre te hê, of wie die meeste vrae in die klas reg beantwoord het. Al hierdie voorbeelde getuig van spontane kompetisie en is nie die gevolg van doelbewuste ouerlike beïnvloeding nie (Prvulovich, 1982:83), en dui daarop dat kompetisie 'n wesenseienskap van die mens is.

Die gevolgtrekking waartoe Prvulovich (1982:86) kom, is dat daar wel voorbeelde is waar kompetisie onregverdig en diskriminerend is; dit mag soms met oneerlikheid gepaard gaan en immoreel en onnatuurlik wees en tot slegte gevoelens en selfs geweld lei. Dit sal egter onverantwoordelik wees om kompetisie op grond van sekere ongewenste misbruike te veroordeel aangesien kompetisie (en 'n kompeterende ingesteldheid) baie tot die welvaart en vooruitgang in baie lande en kulture bygedra het (Prvulovich, 1982:86).

4.5 Kriteria vir opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie

In die lig van die talle standpunte wat kompetisie of voorstaan of teenstaan, tree dit na vore dat kriteria daargestel moet word waarmee kompetisie beoordeel of geëvalueer kan word. Daarom word vervolgens aan kriteria vir die opvoedkundige en morele regverdigbaarheid van kompetisie aandag gegee.

1. Geleentheid tot Selfverwesenliking

Selfverwesenliking wat uit die bespreking in 4.4.2. na vore tree as kriterium vir opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie vereis dat die kind kompetisie as aanmoedigend en uitdagend moet kan beleef; kompetisie moet belangstelling en inspanning bevorder en die kind aanspoor om sy beste te lewer waardeur hy nuwe talente kan ontdek en leer om sy begaafdhede te waardeer, asook om 'n begeerte na meer kennis en selfvervulling te ontwikkel (Prvulovich, 1982:82 – 83).

2. Samewerking en wedersydse respek

'n Ander kriterium vir opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie waarna in 4.4.2 verwys word, is samewerking. Prvulovich (1982:79) beklemtoon dit dat kompetisie wat samewerking tussen mense bevorder gesond is, terwyl Smith (1989:27–28) bedagsaamheid en goeie sportmangees hoog ag; die vernedering van die opponer moet nie die doel van kompetisie wees nie. Daarom moet daar respek vir ander deelnemers wees en moet hulle binne die reëls van die spel die geleentheid gegun word om hul talente te ontplooi (Smith, 1991:41). Die onderwyser moet dus 'n kompetisiegees wat met onregverdigheid en immorele middele gepaart gaan, verwerp (Arnold, 1989:22).

3. Morele waarde-oriëntasie

Moreel regverdigbare kompetisie soos in 2.4 behandel, vereis die bevordering van morele waardes soos eerlikheid, altruïsme, regverdigheid en die opheffing van die individu. Kompetisie moet pleks van opponergerigheid eerder gaan om objekgerigheid en die bemeestering van die kuns van die spel (Smith, 1989:28).

4. Gelyke geleenthede

Nog 'n kriterium vir opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie is die van gelyke geleenthede (soos bespreek in 4.4.2) waarvolgens daar alleen van werklike kompetisie sprake kan wees indien al die deelnemende partye 'n billike kans het om bo uit te kom (Zanna et al, 1975:86–93). Dit tree ook na vore dat kompetisie wat ongelykheid beklemtoon nie regverdigbaar is nie, omdat dit 'n mislukkingsoriëntasie by die gemiddelde kind tot gevolg kan hê waardeur 'n minderwaardigheidsgevoel op die lange duur kan posvat (Fielding, 1976:124–146). Die verloorder of minder talentvolle kind moet dus ondersteun word deur aan hom erkenning te gee volgens sy eie besondere vermoëns (Prvulovich, 1982:81–82).

5. Menswaardigheid

'n Baie belangrike kriterium vir opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie waarna in 4.4.2 verwys word, is die erkenning van die menswaardigheid

van ander deelnemers. Dit word deur Prvulovich (1982:78) toegegee dat as wedywering 'n doel in sigself word, dit vyandigheid tussen deelnemers kan ontlok. Hy beklemtoon dat nie swak sportmangees, slegte gevoelens of geweld nie, maar eerder “friendly, cooperative, considerate competition” nagestreef behoort te word.

Wilson (1989:29) beklemtoon die waarde daarvan om met jouself te kompeteer waardeur die waardigheid van die individu beskerm word deurdat hy homself teen die standaard inherent aan die aktiwiteit meet, en nie aan die standaard van ander deelnemers nie.

6. Intrinsieke motivering

Intrinsieke motivering (soos behandel in 3.1.3) is ook 'n kriterium vir opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie. Met die oog daarop dat elke deelnemer sy beste onder druk lewer, is dit belangrik om te bepaal of hy van elemente van buite afhanklik is vir sy motivering, en of hy oor 'n innerlike krag beskik wat hom aanspoor om sukses te behaal (Lamprecht, 1988:66) en in staat stel om mislukkings te verwerk.

7. Bevordering van die gesondheid

Hierdie kriterium vir opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie vereis dat die kind nie (soos behandel in 3.3 en 3.4) aan te veel emosionele druk blootgestel moet word ter wille van steeds beter prestasies nie, aangesien dit angs kan wek wat tot gesondheidsprobleme (byvoorbeeld maagsere) aanleiding kan gee (Kuwin, 1966:67).

8. Realistiese verwagtinge

Die belangrikheid van realistiese verwagtinge (wat in 2.2.1.2 behandel is) as 'n kriterium vir opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie kan nie onderskat word nie. In dié verband wys Lamprecht (1988:47) daarop dat elke mens 'n plafon het wat prestasie betref, en dat te hoë verwagtinge tot frustrasie en 'n gevoel van onbekwaamheid en 'n gevolglike verlies aan motivering lei, terwyl te lae verwagtinge nie tot motivering bydra om effektief te kompeteer nie. Verwagtinge moet dus realisties en bereikbaar wees, sodat kompetisie vir die deelnemer 'n sinvolle ervaring kan wees.

Enkele riglyne

In die lig van die voorafgaande uiteensetting word die volgende riglyne gestel met die oog op die hantering van die potensieel skadelike gevolge van opvoedkundig en moreel nie-regverdigbare kompetisie op skool:

1. Die prestasiemotief moet nie eensydig beklemtoon word sodat gesonde prestasiegerigheid deur ongesonde prestasiebeheptheid vervang word nie (Smith, 1991:12);
2. Wat vir die kind as ideaal gestel word, moet gesien word teen die reële agtergrond van wat werklik binne sy vermoë is (Van Zyl, 1973:143), sodat hy tot selfaanvaarding kan kom en nie 'n swak selfbeeld ontwikkel nie;
3. Die onderwyser en die ouer moet die kind se menswaardigheid respekteer. Indien hy 'n angstige persoonlikheid openbaar, moet die eise wat aan hom gestel word met groot verantwoordelikheid gepaard gaan ten einde stres en emosionele spanning te verminder (Thoreson en Eagleston, 1983:48–56);
4. Gesonde kompetisiegerigheid behoort begroning te vind in 'n lewensbeskouing waar dinamiese wêreldbetrokkenheid en inisiëringsbereidheid aan die een kant, en selfbeheersing (selfbeteueling, nederigheid, selfdissipline, selfaanvaarding en verantwoordelikheid) aan die ander kant met mekaar versoen word (Scholtz, 1976:69);

5. Tydens die opvoedingsgebeure moet die opvoeder daarteen waak dat hy nie die klem eensydig op prestasiegerigheid laat val, sodat die kind so selfgerig raak dat hy nie as deel van 'n groep kan ontwikkel nie (Potgieter, 1970:34);
6. Die opvoedingstyl moet voorsiening maak vir selfaktualisering. Die verskille tussen kinders en hulle vermoëns moet so hanteer word dat elke kind sy eie identiteit kan ontdek en ontwikkel (Fleming, 1966:89 – 95);
7. Die breë vormende waarde onderliggend aan sportbeoefening op skool moet benadruk word. Daarom behoort die beoefening van skolesport op grond van dieselfde kriteria as wat vir die res van die kurrikulum geld, geregverdig te word (Potgieter, 1970:44).

4.6 Sintese

Uit hierdie hoofstuk het dit na vore getree dat nie kompetisie as sodanig nie, maar wel die wyse waarop dit beoefen word, die kern van die probleem is (Arnold, 1989:21; Smith, 1991:37). Met die oog op 'n gesonde benadering met betrekking tot kompetisie in die opvoedingsituasie stel Arnold (1989:22) drie moontlikhede, naamlik:

- i. om die waarde-oriëntasie te verander;
- ii. om 'n appèl tot die rasonale te rig; en
- iii. om 'n voorbeeld te stel met betrekking tot dit wat as ideaal voorgehou word.

Elkeen van hierdie aspekte word vervolgens verduidelik.

i. *Die verandering van die waarde-oriëntasie*

Smith (1991:34) benadruk die feit dat daar 'n waarde-krisis in die moderne samelewing is ... die waardes wat in een lewensfeer aanvaarbaar en navolgenswaardig is, is nie so aanvaarbaar in 'n ander lewensfeer nie. Daarbenewens is waardes nie meer gegewe nie maar word gekies (Smith, 1991:34).

Wilson (1989:26–27) beklemtoon dat die vermyding van kompetisie onmoontlik is en dat kinders aangemoedig moet word om so te kompeteer dat kompetisie nie 'n doel in sigself word nie. Volgens Arnold (1989:22) moet die onderwyser in staat wees om die strewe na oorwinning deur middel van onregverdige en immorele middele te beheer en te verwerp. Smith (1991:37) stel dit soos volg: “The problem is not how to abolish competition because it is thought irredeemably harmful but rather how to safeguard it from becoming corrupt.”

Die idee van “competing against one’s self” het volgens Wilson (1989:29) baie meriete, omdat dit die waardigheid van die leerling beskerm, en hy nie as 'n mislukking gebrandmerk word deur hom met sy maats te vergelyk nie. Daarom is dit belangrik om die idee van kompetisie en prestasiestandaarde te internaliseer deur jouself aan die standarde inherent aan die bepaalde aktiwiteit te toets (Wilson, 1989:29).

ii. *Om 'n appèl tot die rasionele te rig*

Meakin (1981:246) meen dat gesprekvoering deel van die opvoedingsproses moet uitmaak. Die doel daarmee behoort te wees om die ontwikkelende kind sensitief te maak vir die morele vooronderstellings onderliggend aan kompetisie, en dat hy 'n keuse het om hom daarby neer te lê of nie. Maar die onderwyser behoort ook deur middel van 'n appèl tot morele beredenering ongesonde praktyke ondubbelsinnig af te keur, en gesonde praktyke aan te beveel. Sodoende kan die ontwikkeling van 'n navolgenswaardige etiek en gedragswyses soos nederigheid na 'n oorwinning en waardigheid na 'n nederlaag op 'n rasionele wyse beslag kry (Arnold, 1989:23).

iii. *Om 'n voorbeeld te stel met betrekking tot dit wat as ideaal voorgelê word*

Volgens Arnold (1989:23) is oorredende gesprekvoering in sigself nie genoeg nie – leerlinge moet 'n voorbeeld hê om na te volg sodat hulle kan sien wat eerlikheid, regverdigheid, dapperheid, vasberadenheid en grootmoedigheid behels. Daarom is dit so belangrik dat die onderwyser bewus moet wees van sy rol, want

dit is hy wat die maatstawwe stel wat diegene onder sy toesig so dikwels navolg (Arnold, 1989:23).

iv. *Gevolgtrekking*

Dit is dus duidelik dat kompetisie nie vermy of ontken kan word nie, en dat indien dit reg beoefen word dit kan bydra om die kind se selfvertroue en eiewaarde op te hef, om steeds hoër te reik, om sy talente te waardeer, om druk te verwerk, om te leer om homself in te span en te volhard, om met sy medemens saam te werk, en om sensitief te wees vir die morele vooronderstellings onderliggend aan kompetisie om ongesonde praktyke te kan afwys.



Hoofstuk Vyf

5. 'n Modulêre kurrikulum as 'n gedeeltelike oplossing vir skolastiese prestasiedruk

5.1 Inleiding

Die doel met hierdie hoofstuk is die bespreking van 'n modulêre kurrikulum as 'n gedeeltelike oplossing vir die probleem van skolastiese prestasiedruk met die klem op:

- toenemende prestasiedruk en die onderwyser/skool se dilemma in die verband;
- enkele modulêre onderrigmodelle wat reeds met groot sukses toegepas is; en
- die voordele van 'n modulêre kurrikulum as teenvoeter vir prestasiedruk in die onderrigleerbeure

5.2 Toenemende prestasiedruk en die onderwyser/skool se dilemma in die verband

Kinderartse, psigiaters en neuroloë spreek hul al sterker uit teen die uitwerking van druk op hul jong pasiënte (Heffernan, 1966:21). Opvoeders, welsynorganisasies en jeugbeskermingsorganisasies herlei wanaanpassing onder jeugdiges terug na die spanning wat deur druk veroorsaak word (Heffernan, 1966:21).

Smith (1991:12) blameer oorvol kurrikula as een van die oorsake van nie-regverdigbare druk op beide onderwyser en leerling. Onderwysers moet hulself meestal haas om net min of meer die kurrikula te dek. Die gevolg is dat te min klem op insig en interpretasie geplaas word, terwyl die selfstandige en kreatiewe denke van leerlinge verwaarloos word (Smith, 1991:12).

Die kennisontploffing waarmee die moderne mens (samelewing) te kampe het, word deur Kruger (1980:4) as oorsaak gegee vir die druk wat op die hedendaagse kurrikulum uitgeoefen word. Hierdie fenomenale toename in kennis moes volgens Kruger (1980:4) noodwendig neerslag vind in die onderskeie onder-
rigprogramme met bepaalde nuwe effekte wat – as dit nie aan bande gelê word nie – tot die volgende didaktiese probleme kan lei:

1. die oorlading van sillabusse (Kruger, 1980:4);
2. die idee dat die bemeestering van inhoude (in plaas van die soek na sin) die doel van die onderwys is (Kruger, 1980:4);
3. die oorboordgooi van lewensvatbare didaktiese praktyke, omdat in 'n oor-
laaide kurrikulum daar eenvoudig nie tyd is vir selfontdek, selfsoek en self-
vind deur die leerder nie (Kruger, 1980:4);
4. 'n wandidaktiek waarin afrigting hoë aansien geniet, want in baie gevalle
loop die beste “drywer” met die louere van skolastiese “prestasie” deur sy
leerders weg (Kruger, 1980:4);
5. eksamendwang met 'n hoë premie op 'n beslissende eindeksamen wat
hoofsaaklik die beheersing van feite in plaas van insig meet, en die onder-
wys in 'n dwangbuis van memoriseer-reproduseer-tipe lesverlope plaas
(Kruger, 1980:5);
6. 'n neiging tot 'n analitiese losrafelende werkswyse, eerder as die insien van
sinsamehange, die lê van verbande en die maak van eie gevolgtrekkings
(Kruger, 1980:5);
7. Die uitskakeling van die lewe self, asof dit nie ter sake is vir leer nie
(Kruger, 1980:5);
8. die geringskatting van selfstandige studie (Kruger, 1980:5);
9. die miskenning van die leerder se reg op 'n eie standpunt (Kruger, 1980:5); en
10. die verheffing van die goeie memoriseerder en die reproduseerder tot
akademiese elite omdat die goeie reproduseerder, alhoewel hy nie nood-

wendig 'n oorwoë standpunt daarop nahou nie, bloot vanweë die feit dat hy goeie punte in 'n geheue-toetseksamen behaal, ook as mens hoog aangeslaan word (Kruger, 1980:5).

'n Ander mening is die van Van Rensburg (1989:19) wat meen dat die aanloklikheid van universiteitsbeurse en keuring vir sekere leergange veroorsaak dat sommige kinders net studeer en nie al die fasette van hul persoonlikhede ontwikkel nie. Volgens Nuwenhuys (1989:19) leer kinders standaardvrae uit die kop en kry goeie simbole, al het hulle nie insig in die vak nie. Smith (1991:12) spreek op sy beurt kommer uit oor die gevare van eksamenafrigting, ongesonde motivering tot prestasie en gehoorsaamheidsafrigting deur 'n outoritêre opvoedingstyl.

Kruger (1980:98) skryf soos volg: “Die Suid-Afrikaanse (blanke) skole roem hulle daarop dat hulle hul toespits op opvoedende onderwys – tog is dit 'n kenmerk van ons skole dat daar oorwegend streng abstrakte kognitiewe doelstellings nagestreef en geëvalueer word. Die reg van elke leerling op kansegelykheid en sosiale mobiliteit word erken, tog het die RSA een van die rigiedste differensiasiestelsels in die Westerse wêreld.”

Smith (onderhoud: 2/9/91) benadruk dit egter dat hoewel prestasiedruk – en al die potensieel nadelige gevolge wat daarmee gepaard gaan – oënskynlik besig is om toe te neem, daar begrip moet wees vir die onderwyser en die skool se dilemma in die verband, naamlik: om standarde te probeer handhaaf ten einde aan beroeps- en samelewingseise te voldoen. Horn (1989:19) stel hierdie dilemma waarin beide onderwyser en skool hom bevind soos volg in perspektief ... “dat 'n eksamen ongelukkig 'n maklike meetinstrument is, en leerlinge moet op die een of ander manier getoets word. Tot tyd en wyl daar 'n beter metingstelsel is, sal skole eksamengerig wees. Maar ongelukkig kan 'n kind eksamen skryf sodra hy leertegniese bemeester het. En 'n eksamen toets nie altyd insig nie”. Le Roux (1989:19) onderskryf hierdie mening... “dat die onderwysstelsel te eksamengerig is, maar dat lande waar eksamens afgeskaf is – soos in Israel – dit spoedig weer ingestel het ter wille van evaluering vir indiënsneming”. Ook Wilson (1989:29) beklemtoon die belangrikheid van “standards of excellence” in die onderwys.

'n Modulêre kurrikulum word dikwels as 'n oplossing vir die probleem van prestasiedruk aanbeveel (Le Roux, 1989:19; Smith, onderhoud: 2/9/91). Dit word egter beklemtoon dat dit slegs 'n gedeeltelike oplossing kan bied, en wel met betrekking tot die klaskamersituasie. Sover dit buite-kurrikulêre aktiwiteite betref, word die probleem afsonderlik aangespreek.

5.3 Enkele modulêre onderrigmodelle wat reeds met welslae toegepas is

Ter aanvang is dit noodsaaklik om duidelikheid te verkry oor wat met 'n modulêre kurrikulum bedoel word. Kruger (1988:112) verwys daarna as 'n kurrikulum wat uit 'n aantal modules bestaan. 'n Module word as "a special kind of teaching-learning unit" bestempel (Kruger, 1988:112) en word omskryf as:

- i. *'n goed gedefinieerde kerninhoud;*
- ii. *'n goed afgeronde deel van 'n dissipline;*
- iii. *'n onderrigleer-tema met dissiplinêre samehang.*

Daar is verskeie variasies van modulêre onderrigmodelle waarvan 'n paar vervolgens kortliks bespreek word (Schoeman, 1986:16 – 22):

1. Die Kellerplan of PSI (Personalized System of Instruction)

Hier word 'n betrokke kursus in leereenhede/modules afgebaken, elk met duidelike doelwitte. Die onderwyser is hoofsaaklik vir die opstel van die modules verantwoordelik. Die doelwitte en leerinhoud van 'n module word met behulp van 'n studiehandleiding uiteengesit wat addisionele handboeke, artikels en ander studiemateriaal wat nodig is, bevat. Van die leerling word verwag om deur middel van hierdie studiemiddele deur selfstudie 'n eenheid te bemeester voordat 'n volgende eenheid aangepak word. Geen tydbeperrings word gestel nie, terwyl die onderwyser se rol verander na dié van die motiveerder en stimuleerder van leerling-belangstelling (Schoeman, 1986:16 – 17).

'n Belangrike kenmerk van dié onderrigmodel is die rol wat leerling-assistente (“proctors”) speel. Hul hooftake is die evaluering van toetse, administratiewe hulp en die verlening van studiehulp deur byvoorbeeld leergesprekke met individuele leerlinge te voer (Schoeman, 1986:17):

Die sukses van die Kellerplan hang nou saam met die volgende (Schoeman, 1986:17):

- die verwagte eindprestasie van die leerling word in die doelwitte duidelik uiteengesit;
- die leerinhoud wat bemeester moet word, word in maklik hanteerbare eenhede verdeel;
- versterking is deurlopend en onmiddellik waar nodig;
- die leerling kry persoonlike aandag wanneer hy dit nodig het;
- onsuksesvolle toetsing word nie in aanmerking geneem nie en kan herhaal word totdat sukses behaal is; en
- lesingbywoning is nie verpligtend nie en die lesings dien as motivering vir die leerlinge.

2. Geprogrammeerde onderrig

Hierdie onderrigmodel is gebaseer op opeenvolgende reekse stellings of “rame” wat so ontwerp is dat die feite wat bemeester moet word, uitkristalliseer. Toetsvrae word in die program vervat en onmiddellike terugvoering van die leerrespons word verskaf. Die veronderstelling is dat die leerling, nadat hy aan verskeie van hierdie stimulus-respons-eenhede onderwerp is, in staat sal wees om tussen die feite wat by moet bemeester, te kan onderskei (Schoeman, 1986:18).

Daar is twee maniere waarop geprogrammeerde inhoud aangebied kan word, te wete: die linêere en die vertakkende metode (Schoeman, 1986:18).

In die linêere metode word die inhoud in opeenvolgende leereenhede aangebied. Die leerling moet die inhoud van die leereenheid eers bemeester voordat daar tot die volgende eenheid oorgegaan kan word. Die leerling word dus progressief tot die einddoel gelei. Leerlinge vorder gevolglik teen hul eie tempo, terwyl die laaste leereenheid 'n toets bevat wat aan die leerling terugvoering oor sy vordering gee. Daar word ook aangedui watter remediërende stappe nodig is vir die verbetering van die leerling se prestasie indien dit nodig is (Schoeman, 1986:18).

Die leerling word dus stapsgewys deur die program gelei en omdat sukses verseker is, dien dit as aansporing en versterking van die leerprikkel. Die stapsgewyse aanbieding van die leerstof geskied logies en gegradeerd, terwyl die leerling ook dadelik bevestiging van die korrektheid van sy antwoord kry (Schoeman, 1986:18).

Net soos in die geval van die linêere metode bestaan die vertakkende metode ook uit 'n aantal opeenvolgende raampies wat elk die basiese inhoud asook 'n vraag, insluit. Die verskil lê daarin dat die leerling 'n keuse uit 'n aantal moontlike oplossings het. Na aanleiding van die keuse van sy antwoord, word die leerling verder gevoer totdat bewys word of sy keuse reg of verkeerd was. Elke stap bevat meer leerstof, terwyl daar in die beplanning voorsiening gemaak word vir foute wat deur die leerling gemaak word. Die uitgangspunt hier is dat die leerling deur sy foute sal leer (Schoeman, 1986:18).

Volgens Schoeman (1986:19) word programmering deur vryheid van individuele tempo, aktiewe betrekking van die leerling by die leergebeure en die deeglike beplanning van die didaktiese verloop, gekenmerk.

3. Die oudio-toriale model van Postlethwaite

Hierdie onderrigmodel bestaan uit die indeling van 'n kursus in sogenaamde minikursusse, die formulering van doelwitte vir elke mini-kursus en die programmering van die leerling se leeraktiwiteite vir elke mini-kursus in ooreenstem-

ming met die kursusdoelwitte. Daar is vier fases of strategieë, (Schoeman, 1986:20), naamlik:

- 'n algemene besprekingsessie;
- 'n selfstandige studiesessie;
- kleingroepbesprekings; en
- 'n evalueringssessie.

Die selfstandige studiesessie wat uit 'n studiehandleiding bestaan wat deur 'n verskeidenheid hulpmiddels aangevul word, is die kern van hierdie onderrigmetode. Dit bied die leerling die geleentheid om aktief en teen sy eie tempo met die leerinhoud om te gaan (Schoeman, 1986:20).

4. Gevolgtrekking

'n Modulêre kurrikulum bied dus die geleentheid aan die onderwyser vir 'n groter mate van individualisering, sodat daar in die leerling se individuele behoeftes en verwagtings voorsien kan word.

5.4 Die voordele van 'n modulêre kurrikulum met betrekking tot prestasiedruk

'n Modulêre kurrikulum het verskeie voordele (Kruger, 1988:113) wat ook verreikende implikasies vir die probleem van prestasiedruk kan hê (Le Roux, 1989:19), te wete:

i. *Duidelik gedefinieerde doelstellings en doelwitte*

Onduidelikhede aangaande die doelstellings en doelwitte van 'n nie-modulêre kursus wat oor 'n jaar strek, lei tot ongedefinieerde en selfs onredelike verwagtinge met gevolglike onsekerhede en angsgevoelens by die leerder (Heffernan, 1966:21–34). 'n Modulêre stelsel daarenteen bied die moontlikheid dat 'n onderwyser duidelike afgebakende korter termyn opdragte aan die leerder kan

gee. Modulêre kurrikula is tradisioneel ook duidelik ingedeel met baie spesifieke doelwitte vir elke module (Kruger, 1988:113).

ii. *Toetsing en evaluering*

Die probleem van prestasiedruk in die opvoedingsituasie word dikwels na die eksamengerigtheid van die huidige onderwysstelsel herlei (Horn, 1989:19; Le Roux, 1989:19). En ten spyte van kritiek teen byvoorbeeld die sogenaamde A-jagtery in standerd tien en die gevare daaraan verbonde (Van Rensburg, 1989:19), is daar eenstemmigheid oor die noodsaaklikheid van een of ander vorm van evaluering (Horn, 1989:19; Le Roux, 1989:19; Smith, onderhoud: 2/9/91). So bepleit Le Roux (1989:19) 'n modulêre stelsel sodat kinders nie oor soveel werk eksamen hoef te skryf nie met al die skadelike gevolge daaraan verbonde.

Daar moet ook daarvan kennis geneem word dat deur middel van 'n modulêre kurrikulum evaluering meer intensief kan geskied (Kruger, 1988:114). In dié verband spreek Kruger (1988:114) hom soos volg uit: "An important advantage of a modular curriculum is that a test or some form of assessment can be administered on completion of the module. It is possible to set summative tests and allow students to complete the requirements of a given part of a curriculum. The testing takes place in relatively shorter intervals, and both the lecturer and the students know where they stand. Also, a certain level of performance in these tests may mean that a student need not to have to write on that content again. He or she can then concentrate on the next module." Hieruit word dit duidelik dat 'n modulêre kurrikulum 'n teenvoeter vir die probleem van oorvol kurrikula is, omdat kinders sekere modules afskryf en dan die krediet daarvoor behou sodat hulle op die ou end nie so oorlaai is met werk nie (Le Roux, 1989:19). Sodoende word die spanning en angs, wat met oorvol kurrikula gepaard gaan, vermy (Le Roux, 1989:19).

iii. *Die kwessie van herhaling*

Kruger (1988:116) beveel aan dat onderwysinstellings weg moet beweeg van "mislukking" deur 'n leerling 'n hele akademiese jaar of 'n kursus in sy geheel te

laat druij. Voorts beklemtoon hy dat leerlinge selde 'n hele kursus druij – hulle ervaar dikwels slegs met betrekking tot bepaalde gedeeltes van die leerinhoud probleme. As 'n leerling dus probleme ondervind om aan die vereiste standaard in 'n enkele module te voldoen, behoort dit van so 'n leerling verwag te word om slegs daardie module te herhaal (Kruger, 1988:116). So 'n leerling wat slegs een module herhaal, pleks van 'n hele jaarkursus, het nie noodwendig 'n verlaging van standarde tot gevolg nie (Kruger, 1988:116). Dit is egter moontlik dat prestasiedruk met behulp van so 'n stelsel aansienlik verminder kan word (Le Roux, 1989:19).

iv. *Spesiale modules*

Volgens Smith (1991:12) het oorvol kurrikula tot gevolg dat onderwysers nie kans kry om diepgang aan belangrike en sinryke temas te verleen nie. Daarbenewens opper Smith (1991:12) besware oor te veel klem op die produkte van kennis en te min op die proses van kennisverwing; te veel klem op die weergee van voorgeskrewe inhoude en te min op kreatiewe, analitiese en kritiese denke. Heffernan (1966:25) meen dat 'n kurrikulum voorsiening moet maak vir die ontwikkeling van die kind se persoonlikheid in breër verband, sodat hy 'n vollediger lewe kan lei.

Wanneer 'n kurrikulum in modules onderverdeel word, kan spesiale modules ingestel word (Kruger, 1988:116). So kan 'n module byvoorbeeld saamgestel word om sekere vooraf-kennis aan leerlinge te gee met betrekking tot 'n spesifieke kursus betreffende: vaardighede, probleemoplossing en die metodes van 'n betrokke dissipline (Kruger, 1988:116). Soms het individuele leerlinge behoefte aan 'n module wat 'n werklike uitdaging bied, en hulle sal verryk. Sulke leerlinge kan in gevolge 'n modulêre kurrikulum uit eie vrye wil so 'n gevorderde module volg wetende dat dit besondere eise aan hul vermoëns gaan stel. Terselfdertyd kan die suksesvolle afhandeling van so 'n module aan hulle die voordeel bied van bykomstige insig en agtergrond met betrekking tot die onderhawige kursusinhoud (Kruger, 1988:116). Kinders kan ook spesiale krediet vir sodanige modules ontvang (Kruger, 1988:116).

Deur die instelling van so 'n stelsel kan elke kind tot self-realisering gelei word (Heffernan, 1966:33) en kan druk deur 'n uitdagende leeratmosfeer vervang word. Ook wanneer leerlinge 'n agterstand het ten opsigte van 'n kursus kan 'n spesiale module in die kurrikulum ingebou word om hulle te help (Kruger, 1988:116). Op hierdie wyse maak 'n modulêre kurrikulum nie net voorsiening vir die kruinpresteerder nie, maar word ook na die minder skrande kind omgesien om te verhoed dat hy 'n permanente minderwaardigheidsgevoel ontwikkel (Smith, onderhoud: 15/4/91).

v. *Kurrikulumvernuwing*

Kruger (1988:114) meen dat dit tydrowend en dikwels frustrerend is om 'n kurrikulum in sy geheel te herontwerp. 'n Goedkoper en doeltreffender manier om 'n kurrikulum te verbeter, is om effektiewe veranderinge aan modules aan te bring waar dit toepaslik en nodig is (Kruger, 1988:114). Die beweegredes vir sodanige veranderinge moet verkieslik uit die ervaringsveld van die onderwyser self kom, of uit die kennis en insigte wat beskikbaar word weens die navorsing van ander persone in dieselfde veld (Kruger, 1988:114). Sodoende kan die hersiening van 'n kurrikulum op 'n deurlopende grondslag geskied, omdat die veranderinge 'n beperkte omvang het en goedkoper en minder tydrowend is (Kruger, 1988:114). Die voortdurende gevaar van 'n kurrikulum wat verouder en selfs irrelevant kan raak, kan dus op hierdie wyse behoorlik aangespreek word (Kruger, 1988:114).

vi. *Toewysing van personeel*

Fleming (1966:95–97) meen dat prestasiedruk bekamp kan word deur die onderrigleerbeure aan die werklikhede van die lewe te koppel, en dit waardegeoriënteerd te maak. Kenmerke van sodanige onderrig is die volgende (Fleming, 1966:95–97): Kontak met die leerder, 'n ondersoekende en ontdekkende ingesteldheid, variasie met betrekking tot aktiewe betrokkenheid deur 'n individu by 'n betekenisvolle strewe na kennis, die gemeenskap as 'n onderrigleer-laboratorium, en onafhanklike denke en waardevorming.

Kruger (1988:115) benadruk dat die tradisionele kurrikulum die swakheid het dat een leerkrag normaalweg 'n jaarkursus in sy geheel moet aanbied. Vanselfsprekend sal so 'n persoon in sekere afdelings van die leerinhoud groot belangstelling toon en kan hy goed ingelig wees daaromtrent, maar daar sal ook daardie afdelings wees waarin hy min belangstelling toon. Hierdie gebrek aan belangstelling werk gewoonlik deur na die leerlinge (Kruger, 1988:115). In 'n modulêre benadering het 'n departementshoof die geleentheid tot buigzaamheid om 'n personeellid aan 'n bepaalde module op grond van belangstelling, kennis, vaardighede en persoonlike voorkeur toe te wys (Kruger, 1988:115). Daar kan selfs van 'n kundige van buite gebruik gemaak word wat nie die tyd het om vir 'n langtydperk klas te gee nie. So 'n persoon kan oorgehaal word om 'n module van beperkte omvang aan te bied. Op hierdie wyse kan interaksie tussen die skool en die werklike leefwêreld van die volwassene moontlik word. Leerlinge behoort ook groot waarde te heg aan die standpunte en idees van 'n persoon wat sukses in sy/haar veld behaal het (Kruger, 1988:115).

Volgens Kruger (1988:115) kan personeel ook baie doeltreffend as deel van hul normale pligte vir kurrikulum-evaluering aangewend word. Sodanige hersiening van 'n kurrikulum kan die beste binne die omvang van 'n module gedoen word, omdat dit geleenthede bied vir die voortdurende uittoetsing van die kurrikulum. Op hierdie wyse kan die personeel terselfdertyd op 'n deurlopende grondslag waardevolle indiensopleiding kry, terwyl verseker word dat 'n kurrikulum nie uit pas raak met werklikheidseise nie omdat dit van tyd tot tyd hersien word (Kruger, 1988:115). Aspekte waaraan in die verband aandag gegee behoort te word, is (Kruger, 1988:117):

- a. 'n Module moet nie oorlaai word met inhoud, sodat die kursus in sy geheel te moeilik word nie. In die verlede het dit geblyk dat oorlaaide kursusse geneig is om oppervlakkig en 'n blote reproduksie van kennis, te wees (Kruger, 1988:117).
- b. Modules wat onafhanklik ontwikkel word, moet altyd in ooreenstemming met die kursus in sy geheel wees (Kruger, 1988:117).

- c. As 'n vak, dissipline of sub-dissipline die verantwoordelikheid van 'n enkele persoon is, word dit 'n groeipunt. In die geval van 'n modulêre kurrikulum moet daardie groei getemper word in die lig van wat in die kursus as 'n geheel geakkommodeer kan word (Kruger, 1988:117).
- d. Die dissiplinêre samehang van die vakinhoud is van primêre belang. Indien 'n modulêre kurrikulum verkeerd saamgestel word, kan dit 'n onsamehangende struktuur wees – elke module mag 'n duidelike fokus hê, maar die aaneenskakeling met die ander modules mag nie ontbreek nie.

5.5 Sintese

Uit die voorafgaande uiteensetting blyk dit dat bepaalde aspekte met betrekking tot 'n modulêre kurrikulum positief op die kind kan inwerk. Hieraan word vervolgens aandag gegee:

1. Aangesien 'n modulêre stelsel die moontlikheid van duidelike afgebakende korter termyn opdragte en baie spesifieke doelwitte vir elke module bied, kan ongedefinieerde en selfs onredelike verwagtinge met gevolglike onsekerhede en angsgevoelens by die leerder tot 'n groot mate uitgeskakel word.
2. 'n Modulêre kurrikulum kan 'n teenvoeter vir die probleem van oorvol kurrikula wees, omdat kinders sekere modules afhandel en krediet daarvoor behou, sodat hulle op die ou end nie oor so baie werk eksamen hoef te skryf nie. Met behulp van 'n modulêre kurrikulum kan 'n leerling moontlik ook slegs daardie module waarin hy nie die vereiste standaard behaal nie, herhaal in stede daarvan om 'n hele jaarkursus te herhaal. Sodoende kan die vrees vir mislukking en gepaardgaande angsgevoelens verder verminder word.
3. Spesiale modules kan ingestel word wat besondere eise aan 'n kind se vermoëns stel, en bykomstige insig en agtergrond met betrekking tot die kursusinhoud bied. Op die wyse kan die kind tot self-realisering gelei word, waardeur druk deur 'n uitdagende leeratmosfeer vervang kan word. Vir leerlinge met 'n agterstand kan 'n spesiale module in die kurrikulum ingebou word om hulle te help.

4. Deur effektiewe veranderinge aan modules aan te bring, kan die kurrikulum op 'n deurlopende grondslag hersien word waardeur die probleem van oorvol en verouderde kurrikula behoorlik aangespreek kan word, wat verreikende implikasies ten opsigte van die vermindering van prestasiedruk kan hê.

Gevolgtrekking

'n Modulêre kurrikulum kan dus in 'n groot mate bydra om prestasiedruk in die onderrigleerbeure te verminder deur duideliker en redeliker verwagtinge, deurdat kinders nie oor so baie werk eksamen hoef te skryf nie, en omdat die druk deur 'n uitdagende leeratmosfeer vervang kan word, terwyl akademiese standaarde terselfdertyd gehandhaaf kan word.



Hoofstuk Ses

6. Samevatting, Bevindings, Gevolgtrekkings en Aanbevelings

6.1 Die konteks van die studie

Die hedendaagse samelewing stel hoë eise wat druk op die kind plaas om te presteer. So meen Scholtz (1976:2) dat die moderne mens deel vorm van 'n kultuur met 'n besondere instelling tot kompetensie en bekwaamheid, tot die individu se vermoë om te presteer, sukses te behaal en te wen. Daar is agting vir hoogs bekwame persone en waardering vir prestasie. Diegene wat oor uitsonderlike bekwaamhede beskik, geniet prominensie in die nuusmedia, hulle ontlok bewondering. Die feit dat daar so op prestasie gereageer word, bevestig dat 'n samestelling van waardes en verwagtinge geld wat sterk positief teenoor die prestasie-motief staan. Die gevolg hiervan is dat wedywering floreer en dat die opvoeding en sosialisering van kinders op die optimalisering van sukses ingestel is (Scholtz, 1976:2).

Teen hierdie agtergrond is die probleem van prestasiedruk in die opvoedingsituasie in dié studie in oënskou geneem.

6.2 Die doel en fokusgebiede van die studie

Die algemene doel met hierdie studie was om 'n kritiese evaluering van prestasiedruk in die opvoedingsituasie te doen.

Om in die gestelde doel te slaag, is die oorsake en gevare van prestasiedruk geïdentifiseer, beskryf en geëvalueer. Voorts is die rol van kompetisie met betrekking tot prestasiedruk bespreek en is kriteria gestel waarteen kompetisie beoordeel kan word. 'n Modulêre kurrikulum is as 'n gedeeltelike oplossing vir prestasiedruk beskryf.

Die fokus van die studie was hoofsaaklik op prestasiedruk in die primêre en sekondêre opvoedingsituasies toegespits met besondere verwysing na:

- die uiteenlopende menings met betrekking tot die beklemtoning van die prestasiemotief in opvoeding;
- die oorsake van prestasiedruk met verwysing na eksterne en interne faktore wat prestasiedruk veroorsaak;
- die gevolge van prestasiedruk met die klem op sowel die meer sigbare as die minder sigbare gevolge;
- kompetisie en prestasiedruk met verwysing na die wesensaard van kompetisie, opvoedkundig en moreel nie-regverdigbare kompetisie en kriteria waarteen dit beoordeel kan word; en
- 'n modulêre kurrikulum as 'n oplossing vir prestasiedruk in die klaskamer-situasie met die klem op die onderwyser/skool se dilemma om te midde van toenemende prestasiedruk steeds akademiese standaarde te handhaaf. Daar is ook gewys op die voordele wat 'n modulêre kurrikulum as 'n teenvoeter vir prestasiedruk bied.

Vervolgens word hierdie hoofstuk hoofsaaklik gewy aan die belangrikste bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings vir 'n opvoedkundig verantwoordbare hantering van prestasiedruk.

6.3 Bevindings

Die bevindings wat uit hierdie studie voortspruit, moet beoordeel word in die lig van die onvermydelikheid van 'n kompeterende ingesteldheid as 'n natuurlike eienskap van die mens.

Voorts word dit benadruk dat ten spyte van toenemende prestasiedruk en al die potensieel nadelige gevolge wat daarmee gepaard gaan, die onderwyser en die skool 'n verantwoordelikheid het om standarde te handhaaf met die oog daarop om aan beroeps- en samelewingseise te voldoen.

Dit word ook beklemtoon dat kompetisie die individu aanspoor om sy beste te lewer.

Hierdie studie neem dus positief standpunt in met betrekking tot prestasiegerigheid. Die kritiek is eerder gerig teen opvoedkundig en moreel nie-regverdigbare kompetisie met die klem op die volgende:

- die inhibering van selfverwesenliking;
- die beleving van mislukking en ongelukkigheid;
- onrealistiese verwagtinge;
- die aftakeling van die kind se selfbeeld en gesondheid;
- selfgesentreerdheid;
- die oormatige beklemtoning van die wenmotief;
- die beklemtoning van ongelykheid; en
- die miskenning van die individualiteit en menswaardigheid van elke kind.

Teen hierdie agtergrond word die bevindings van 'n fundamentele studie oor prestasiedruk in die opvoeding en onderwys vervolgens gestel.

1. Skoolpraktyke

Bevinding

- Die kriteria vir sukses wat in die wêreld van die volwassene geld, word dikwels op die kind van toepassing gemaak. Sodoende kry die kruinpresteerders (die wat 'n A-gemiddelde kry of in sport uitblink) al die aandag, terwyl glad nie kennis geneem word van die kinders wat nie aan kruinprestasies meedoen nie. (Vergelyk 2.2.1.6)
- Die klassifisering van kinders volgens potensiaal (die skrander kinders en minder intelligente kinders in afsonderlike klasse) laat 'n wolk van lae verwagtinge oor die minder bedeelde kind hang wat hom lewenslank kan bybly. (Vergelyk 2.2.1.7)
- Gehoorsaamheidsafrigting deur 'n outoritêre opvoedingstyl met straf (in die vorm van sarkasme, onttrekking van liefde en openlike en bedekte verwerping), en beloning (in die vorm van 'n sterretjie, pryse soos sertifikate, medaljes, brons-, silwer-, en goue balkies, aanprysing, liefde en vergoedinkies) is die grondslag vir 'n ongesonde prestasiemotivering. (Vergelyk 2.2.3)

2. Ouerverwagtinge

Bevinding

- Ouers sien dikwels hul kind as 'n verlengstuk van hulself, byvoorbeeld: 'n ouer het onvervulde ambisies op sport-

Opvoedingsimplikasies

- Die kind kan gewoonlik aanvoel of daar baie of min van hom verwag word, en daarvolgens beleef hy homself as waardig of onwaardig. So sien baie kinders wat nie welslae kan behaal nie, hulself as verloorders. Deur 'n ophef van wenners te maak en die gemiddelde kinders te laat voel dat daar nie van hulle kennis geneem word nie, skep die skool 'n mislukkingsoriëntasie by die kind wat nie 'n wenner is nie wat sy latere lewe kan beïnvloed.
- Dit is moontlik dat 'n kind sy ontwikkelende selfbeeld net bou op die beginsel van hoe aanvaarbaar hy vir die belangrike "figure" in sy wêreld is, en dat hy weens straf of beloning die verlangde prestasie behaal. Sodoende word kinders verhoed om voldoende intrinsiek gemotiveerd te wees en omdat hy voortdurend voorgeskryf word, leer die kind nie om vanuit 'n eie waardesistiem eie keuses uit te oefen nie.

Opvoedingsimplikasies

- Die kind leer nie om homself te aanvaar of om sy eie potensiaal en sy tekortkominge te ken nie. Omdat die kind die

of akademiese gebied wat die kind dan namens hom moet verwesenlik. (Vergelyk 3.11)

- Ouers stel dikwels onrealistiese verwagtinge aan 'n kind, byvoorbeeld: dieselfde hoë verwagtinge word aan 'n gemiddelde kind gestel as dié wat van 'n broer of suster met uitsonderlike vermoëns gekoester word. (Vergelyk 2.2.1.2)

3. Ongebalanseerde vorming

Bevinding

- Die prestasie-motief word soms oorbe-klemtoon waardeur een aktiwiteit by-voorbeeld, akademiese prestasies, so hoog aangeslaan word dat 'n kind net studeer, en nie blootstelling op ander lewensterreine kry nie. (Vergelyk 3.12)

4. Foutiewe kanalisering

Bevinding

- Ouers ignoreer dikwels die raad van onderwysers en beroepsvoorligters wat hul kind se vermoëns ken, waardeur die kind in 'n rigting gedwing word waarvoor hy nie die vermoë of aanleg het nie. (Vergelyk 3.2.1.3)

gevoel kan kry dat hy nie deur sy ouers aanvaar word soos hy is nie, kan hy hom tot ontvlugtingsgedrag wend.

- Wanneer ouerverwagtinge te hoog is, ontwrig dit die kind wat besef dat hy sy ouers teleurstel. Omdat hy nie kan vol-doen aan wat van hom verwag word nie, voel hy onaanvaarbaar en beleef hy on-geborgenheid wat tot vrees vir mislukking en 'n lae selfbeeld kan lei.

Opvoedingsimplikasies

- Dit is moontlik dat die doel en funksie van die skool, naamlik opvoedende onder-wys, misgekyk word sodat die breër vor-ming van die kind daaronder ly, en sy volle potensiaal nie ontsluit word nie. Die gevaar setel in 'n ongesonde presta-siemotivering waardeur die produkte van opvoeding beklemtoon en die opvoeden-de taak van onderwys onderbeklemtoon word.

Opvoedingsimplikasies

- Die uniekheid van elke kind word misge-kyk, omdat ouers verdere opleiding as die poort sien waardeur hul kind móét gaan om op materiële gebied die mas op te kom. So gebeur dit soms dat 'n kind aka-demiese vakke móét neem en die voorde-le van 'n praktiese beroepsrigting miskyk, waardeur hy 'n vroeë lewensmislukking kan beleef wat sy selfverwesenliking aan bande kan lê.

5. Ekstrinsieke en intrinsieke gemotiveerdheid

Bevinding

- Ongelukkige oorpresteerders wat hulle dikwels aan ontvlugtingsgedrag (huis- en skoolverlating, jeugmisdade, drank- en dwelmmisbruik) of negatiewe karaktereienskappe (swak sportmangees, aggressie en rebelsheid) skuldig maak, is skynbaar diegene wat aan ekstrinsieke druk deur hul ouers blootgestel is. (Vergelyk 3.1.1)
- Intrinsieke gemotiveerdheid het groot waarde omdat dit 'n kind leer om sy skoolwerk uit eie wil en belangstelling aan te pak en van uitdagings te hou. (Vergelyk 3.13)

6. Sosialisering

Bevinding

- Kinders wat oorpresteer is skynbaar ongelukkige kinders. (Vergelyk 2.1.1 en 3.11)

7. Kurrikula

Bevinding

- 'n Fenomenale toename in kennis en 'n wekroep vir beter onderwys het onder-rigprogramme in skole beïnvloed wat aanleiding gegee het tot die volgende didaktiese probleme: (Vergelyk 3.2.3 en 5.2)

Opvoedingsimplikasies

- Omdat sulke kinders voel dat hulle nie aan hul ouers se verwagtinge voldoen nie, raak hulle maklik depressief en het 'n lae selfbeeld. Gevolglik soek hulle onvlugting deur middel van vroeë skoolverlating, dwelm- en drankmisbruik en jeugmisdade.
- 'n Intrinsiek gemotiveerde kind het 'n goeie selfbeeld, sodat hy mislukkings kan verwerk. So 'n kind koppel nie sy doelwitte aan die goedkeuring of aanprysing van ouers en onderwysers nie.

Opvoedingsimplikasies

- Dit is moontlik dat hulle nie normaal kan sosialiseer nie aangesien hul so hard moet werk dat hul nie sosiaal met ander gesinslede en portuurgenote kan omgaan nie. Gevolglik ly hul sosiale ontwikkeling daaronder omdat hul nie leer hoe om vrye tyd te gebruik en keuses uit te oefen nie.

Opvoedingsimplikasies

- Dit het in baie gevalle daartoe aanleiding gegee dat leerlinge met 'n stortvloed huiswerk oorval is, en hul lewens oorvol geraak het sodat hulle nie normaal kon sosialiseer nie en aan angs onderhewig is.
- Die gevolg hiervan is dat leerlinge dikwels nie die geleentheid kry om deur denkende

- Oorlaaide sillabusse het tot gevolg dat daar gehaas moet word om net min of meer al die werk gedoen te kry. (Vergelyk 3.2)
- Lewensvatbare didaktiese praktyke is oorboordgegooi omdat daar in 'n oorlaaide kurrikulum eenvoudig nie tyd is vir selfontdek, selfsoek en self-vind deur die leerder nie. (Vergelyk 5.2)
- 'n Wandidaktiek het daartoe gelei dat afrigting hoë aansien geniet en die beste “drywer” se leerlinge dikwels met die beste prestasies spog. (Vergelyk 5.2)
- 'n Eksamenstelsel is ingestel met die klem op 'n beslissende eindeksamen wat hoofsaaklik die beheersing van feite vereis. (Vergelyk 5.2)

8. Sportbeoefening

Bevinding

- 'n Skool staan dikwels as 'n “rugbyskool” of as 'n “atletiekskool” bekend, terwyl ander aktiwiteite verwaarloos word. (Vergelyk 3.12)
- Daar is 'n neiging om al die beskikbare tyd en geld vir die ontwikkeling van top-atlete ter wille van die aansien van die skool aan te wend. (Vergelyk 3.12)
- Dit is inherent aan individueelgerigte kompetisie dat 'n deelnemer te selfgerig kan raak. (Vergelyk 3.12)
- Buite-belangstelling in skoolaktiwiteite is nadelig indien dit voorskriftelik raak, byvoorbeeld in die geval van toeskouer-betrokkenheid of borge wat skolesport

verwerking tot probleemoplossing te kom nie. Gevolglik word hul kreatiwiteit gedemp en word hul vermoë om analities en krities te dink, nie ontwikkel nie.

- Dit is moontlik dat “dril” en herhaling die verantwoordelikheid van die leerder om aktief aan die leergebeure deel te neem, kan inhibeer.
- 'n Moontlike gevolg is dat daar nie verdieping van insig plaasvind nie, omdat die lê van verbande en die maak van eie gevolgtrekkings agterweë gelaat word.
- Dit is moontlik dat die kind goed mag presteer in die eksamen, terwyl daar weinig tereg kom van die vormende waarde onderliggend aan die leerinhoud nie.



UNIVERSITY
OF
JOHANNESBURG

Opvoedingsimplikasies

- Die skool voldoen nie aan sy opvoedings-taak om die leerling vir volwaardige burgerskap in die lewe buite die skool voor te berei nie.
- Die gemiddelde atleet word verwaarloos en een van die basiese oogmerke met opvoeding, naamlik die vormende waarde onderliggend aan gesonde ontspanning, kom nie tot sy reg nie.
- Soms gebeur dit dat 'n deelnemer weens selfgesentreerdheid te veel van homself kan dink, sy teenstanders uit die oog verloor en uiteindelik onverskillig teenoor hulle staan en dat sy gedrag sosiaal onaanvaarbaar word.

vir advertensiedoeleindes wil gebruik.
(Vergelyk 3.12)

9. Angs en Prestasiedruk

Bevinding

- Angs neem toe by die leerling wanneer hy sy doelwit nie binne realistiese perke stel nie, of wanneer hy nie oor die vermoë beskik om 'n taak suksesvol uit te voer nie. (Vergelyk 3.5)

10. Opvoedkundige evaluering

Bevinding

- Weinig kom van opvoedkundige evaluering in die Suid-Afrikaanse (blanke) skole tereg, omdat daar hoofsaaklik voorkeur gegee word aan kognitiewe evaluering. (Vergelyk 5.2)

- Dit is moontlik dat die beklemtoning van die wenmotief deur elemente van buite druk op die afrigter kan plaas. Dit kan tot gevolg hê dat die afrigter buitensporige druk op homself én die deelnemers kan plaas, in 'n poging om te wen, waardeur die ander opvoedkundige oogmerke agterweë gelaat word.

Opvoedingsimplikasies

- Dit is moontlik dat angswens 'n vrees vir mislukking fisiese manifestasies kan vertoon soos maagsere, hoofpyne en asma.

Daar is ook bevind dat angswens:

- die kind se leervermoë, kreatiwiteit en persoonlikheidsontwikkeling beïnvloed; en
- leerlinge se abstrakte denke, visueel-motoriese koördinasie en die herroeping van kennis belemmer.

Opvoedingsimplikasies

- Aangesien kinders se prestasies die enigste meting deur die onderwysers en die skool is, word akademiese prestasies baie hoog geag. Dit is egter nie 'n toetsing van die ander norme en waardes wat op skool vir die kinders geleer behoort te word nie. Gevolglik word opvoedende onderwys as doel en funksie van die skool verwaarloos, en word die kind se volle potensiaal nie ontsluit nie. Sodoende word hy net akademies gestimuleer, terwyl die ander fasette van sy persoonlikheid nie ontwikkel word nie.

□

6.4 Gevolgtrekkings

Uit hierdie studie kan tot die volgende gevolgtrekkings gekom word:

1. Die druk op kinders om te presteer, kan tot 'n groot mate toegeskryf word aan die angs wat ouers en kinders ervaar vanweë onsekerhede inherent aan die samelewing waar sowel sigbare as verborge kragte tot intense kompetisie aanleiding gee.
2. Verwarring met betrekking tot waardes gaan dikwels met besluiteloosheid en die afwesigheid van moreel-aanvaarbare keuses en handeling gevaard wat onsekerheid by die kind tot gevolg het.
3. Prestasiedruk gee in baie gevalle aanleiding tot angs by die kind wat sy leervermoë, kreatiwiteit en persoonlikheidsontwikkeling nadelig beïnvloed. Angs is dus nie net 'n gevolg van prestasiedruk nie — dit is ook 'n oorsaak van baie probleme wat daarmee in verband staan.
4. Daar moet toegesien word dat kompetisie op skool opvoedkundig en moreel regverdigbaar beoefen word, sodat die kind sy talente kan leer waardeer, sy selfvertroue en eiewaarde opgehef kan word, en hy kan leer om homself in te span en te volhard.
5. Prestasiedruk in die onderrigleergebeure kan grotendeels verminder word deur duideliker en redeliker verwagtinge met behulp van 'n modulêre kurrikulum te stel. Wat buite-kurrikulêre aktiwiteite betref, kan die opvoedende waarde onderliggend aan gesonde ontspanning tot sy reg kom deur al die leerlinge die geleentheid te bied om aan sport op skool deel te neem, en nie slegs die uitblinkers nie.

6.5 Aanbevelings

Vervolgens word met inagneming van die kriteria vir opvoedkundig en moreel regverdigbare kompetisie in hoofstuk vier (4.5) 'n aantal aanbevelings vir 'n opvoedkundig verantwoordbare hantering van prestasiedruk gedoen.

1. 'n Navolgenswaardige prestasie-etos

Gesonde prestasiegeerigheid behoort begroning te vind in 'n lewensbeskouing waar dinamiese wêreldbetrokkenheid en inisiëringsbereidheid aan die een kant, en selfbeheersing aan die ander kant met mekaar versoen word. Sodoende kan 'n balans gevind word tussen die begeerte om te presteer en eienskappe soos selfbeteueling, nederigheid, selfdissipline, selfaanvaarding, verantwoordelikheid en gesagserkenning. Met so 'n lewensbeskouing waar twee teenoormekaarstaande uitgangspunte op mekaar inwerk, kan verdere rigsgoere geld ten einde ongesonde prestasiebeheptheid teen te werk. (Vergelyk 2.2.2)

2. Gebalanseerde vorming

'n Ewewigtige beklemtoning van die prestasie-motief vereis dat die kind se volle potensiaal ontsluit moet word. Ander aspekte wat ten opsigte van 'n gebalanseerde benadering met betrekking tot prestasie en opvoeding ter sprake kom, is:

- Die beklemtoning van die prestasie-motief in die opvoedingsituasie moet rekening hou met die opvoedende taak van onderwys. Die klem moet nie net op die produkte van opvoeding val nie; kinders moet ook geleer word om kreatiwiteit aan die dag te lê en analities en krities te dink.
- Kurrikula moet so saamgestel wees dat onderwysers genoeg tyd het om diepgang te verleen aan sinryke temas en hul nie net moet haas om die leerplan te voltooi nie.
- Die kind moet nie so met werk oorlaai word dat hy geen vrye tyd het nie — hy moet genoeg tyd hê om homself te wees en sy kreatiwiteit te laat ontplooi.
- Die sterk en swak punte van 'n kind moet in ag geneem word, sodat hy aangemoedig word om hom in 'n rigting te begewe waarvoor hy die vermoë en aanleg het.
- Die kind moet toegelaat word om normaal te sosialiseer en by sy portuurgroep aan te sluit. Daarom moet hy nie aan die kriteria vir sukses wat vir volwassenes geld, blootgestel te word nie.

- Die opvoeder moet konsekwent wees in sy waardetoekenning teenoor die kind.
- Sportbeoefening op skool moet die vormende waarde onderliggend aan gesonde ontspanning erken, en nie al die beskikbare tyd en geld vir die ontwikkeling van topsportmanne aanwend ter wille van die aansien van die skool nie.
- Die skool moet buite-belangstelling in skoolaktiwiteite aanmoedig maar moet nie toelaat dat dit voorskriftelik raak nie. (Vergelyk 3.12)

3. Intrinsieke gemotiveerdheid

Opvoeders moet daarop let dat as die kind dit wat van buite aan hom voorgehou is tot eie geestesbesit kan maak en selfgemotiveerd kan raak, is daar sprake van intrinsieke gemotiveerdheid. Dan kan hy deursettingvermoë aan die dag lê; hy kan vir homself standarde stel; hy kan mislukking verwerk; en hy kan verantwoordelikheid aanvaar vir dit waarin hy hom begeef. Die selfgenoegsaamheid en selfvertroue wat uit innerlike gemotiveerdheid voortspruit, maak 'n kind beter toegerus om die druk van moderne prestasie-eise te hanteer, omdat hy nie so maklik gespanne en angstig raak as die eksternbeheerde persoon nie. (Vergelyk 3.13)

4. Die ouer-kindverhouding

Ouers moet hul kinders aanvaar soos hulle is. Hulle moet hul verwagtinge realisties stel, en hul kind se individuele uniekheid erken. Aangesien 'n kind se ouers so 'n belangrike rol in sy lewe speel, kan ouers deur begrip vir hul kind en sy behoeftes daadwerklik bydra om sy selfbeeld te verbeter. Hy moet onder die indruk kom van die waarde van sekuriteit in die emosionele lewe van sy kind. Daarom moet hy "huislike warmte" aan sy kind bied. Dit is ook belangrik om positief te wees wanneer 'n kind gekritiseer word. Die kind se selfbeeld moet nie geknou word met voortdurende neerhalende opmerkings nie — sy menswaardigheid moet te alle tye op die hart gedra word.

In die moderne samelewing is daar 'n groot gebrek aan kommunikasie wat tot gevolg het dat die kind uitgesluit voel. Die ouer moet dus daarop bedag wees om groter vrymoedigheid tussen hom en sy kind te bewerkstellig. Hy moet versigtig wees om nie te direk teenoor sy kind op te tree nie – dit kan hom afskrik en in sy dop laat kruip. Die ouer behoort ook die regte geleenthede te skep om die kind by aktiwiteite betrokke te laat raak wat hom kreatief kan laat voel.

Ouers moet hulle voortdurend afvra: leef ek my genoeg in by die aktiwiteite van my kind? Wil ek nie dalk my kind van die ander samelewingsverbande losmaak, van hom 'n presteerder maak en niks meer nie? Of wil ek sien dat hy op alle terreine sy plek volstaan? Ouers moet besef – dit is 'n mens, in die volle sin van die woord, waarmee hulle te doen het; sy opvattinge, voorliefdes en afkere is net so belangrik as die nastrewing van sy ideale, want omgewings- en sosiale faktore speel 'n deurslaggewende rol om die beste uit 'n kind te haal. Teen hierdie agtergrond “stuur” ouers hul kind se verwagtinge. Hulle moet aanvaar dat hul kind met sekere talente geseën is, maar dat hy ook beperkinge het. Ouers moet dus nie hul kind se ingebore eienskappe – wat nie verander kan word nie – met die eienskappe van ander kinders vergelyk nie. Hulle moet nie iemand anders van hom probeer maak wat aan hul verwagtinge voldoen, dog in die proses sy eie verwagtinge te na kom nie. (Vergelyk 2.2.4 en 3.13)

5. Die skoolklimaat

Die menswaardigheid van die kind moet by beide ouer en skool as 'n vertrekpunt geld wanneer prestasie en opvoeding ter sprake kom. 'n Skool wat 'n hoë premie op menswaardigheid plaas, sal elke kind tuis en gelukkig laat voel en nie slegs diegene wat uitstaande prestasies lewer nie. As die kind voel hy word as lid van die skoolgemeenskap aanvaar en erken, neem sy selfrespek toe. Sodoende kan die kind hom oopstel om sy eie vordering te verwerk deur dit met ander te deel.

Dit is belangrik dat die skool geleenthede moet skep vir kommunikasie met ouers. Sodoende kan onderlinge vertroue bevorder word, terwyl ouers 'n beter begrip kan kry ten opsigte van die hantering van hul kind. (Vergelyk 2.2.3 en 3.13)

6. Die onderrigleergebeure

Aangesien die onderrigleergebeure as't ware die spil is waarom alles in die skool draai, kan dit baie bydra om probleme in verband met prestasiedruk uit te skakel. Die onderwyser behoort, wanneer hy besig is om kinders te onderrig, hul prestasiegerigheid so te stimuleer dat hulle nie selfgerig raak nie, maar as deel van 'n groep 'n ontdekkende ingesteldheid ontwikkel. In dié verband is dit belangrik om die onderrig aan die werklikhede van die lewe te koppel sonder om die kind aan die prestasie-eise van die volwasse wêreld bloot te stel. Al lerende moet hy in sy denke ontwikkel deur kennis te interpreteer en arbeidsaamheid as 'n deug te beskou, asook om 'n eie persoonlike waardesisteem op te bou. Dan kan die onderrigleergebeure 'n sinvolle belewenis wees sonder dat die prestasiesimbole oorbeklemtoon word. (Vergelyk 5.2 en 5.4)

7. Die opvoedingstyl

In die geloof dat die kind oor die moontlikheid beskik om 'n goeie mens te word, behoort 'n opvoedingstyl te geld wat gelyke geleenthede aan elke kind bied ten einde sy volle potensiaal te ontplooi. Om die kind self te laat doen, moet hy met begrip en empatie begelei word. Daarbenewens moet die kind opgevoed word tot 'n sinsbelewenis van alle dinge deur 'n bewuswording van die intrinsieke waarde van die leerinhoud waarmee hy hom besig hou. Die eensydige beklemtoning van evaluering moet vermy word, terwyl die doelstellings met die kurrikulum aan die kind verduidelik moet word en ruimte vir selfaktualisering gebied moet word. Om dit te bewerkstellig moet die verskille tussen kinders en hulle vermoëns erken word, sodat elke kind sy eie indentiteit kan ontdek en ontwikkel. Daarom is affektiewe geborgenheid van groot belang – die opvoeder verleen bystand, terwyl die kind opgevoed word om self te ontdek en om nie bang te wees om foute te maak nie.

So 'n opvoedingstyl waar die kind toegelaat word om eie inisiatief te neem, stel hom in staat om die behoorlikheidsnorme aan te leer en self daarvolgens besluite te neem. Sodoende kan die kind 'n eie selfdisipline en pligsbesef ontwikkel.

Uit die voorafgaande word dit duidelik dat 'n opvoedingstyl waar opvoeder en opvoedeling mekaar wedersyds aanvaar, onderlinge vertroue en respek laat gedy. Dit lei daartoe dat die kind gewoonlik spontaan op die onderwyser se versoeke reageer. Op hierdie wyse word die kind opgevoed om 'n eie lewenstaak te aanvaar wat inhou dat hy selfbepaling, selfstandigheid, verantwoordelikheid en selfdisipline aan die dag kan lê. (Vergelyk 2.2.3, 2.2.4 en 4.5)

8. Die skool se bewustheid van die probleem van prestasiedruk

- Die onderwysowerhede kan baie daartoe bydra om skole bewus te maak van die probleem van prestasiedruk deur onderwysers deur middel van in-diensopleiding op hoogte te bring met die verskyningsvorme, oorsake en gevare daaraan verbonde.
- Opvoedkundige-sielkundiges moet skoolvoorligters behulpsaam wees met die regte beklemtoning van die prestasie-motief en die hantering van probleme wat met prestasiedruk saamhang.
- Opvoeders moet op hoogte gebring word in sake die hantering van spanning en angs.
- Openlike gesprekke tussen ouers en voorligters moet deurlopend plaasvind om 'n beter begrip vir die kind se aspirasies en verwagtinge te ontwikkel.
- Daar behoort 'n herevaluering gedoen te word met betrekking tot die prestasie-motief in sportbeoefening op skool om toe te sien dat dit in lyn is met die eise van gebalanseerde vorming, en nie onderhewig is aan uitbuiting deur borge wat eise stel soortgelyk aan die wat vir kruinpresteerders in die wêreld van professionele sport geld nie. (Vergelyk 3.13)

6.6 Navorsingsaanbevelings

Uit hierdie studie het dit na vore getree dat dit noodsaaklik is om kurrikula te evalueer om te bepaal of aanpassings met betrekking tot die huidige kurrikulumstelsel gemaak moet word in die lig van die volgende:

- oorvol kurrikula wat tot gevolg het dat onderwysers nie diepgang aan belangrike temas kan gee nie;
- kinders wat so oorlaai is met werk dat hulle nie meer vrye tyd het nie.

Navorsing behoort toegespits te word op die moontlike lewensvatbaarheid van 'n modulêre kurrikulumstelsel binne skoolverband waarvolgens kinders sekere modules afhandel, en nie oor so 'n groot hoeveelheid leerstof skryf as wat die geval is met die tradisionele eksamenstelsel nie, waardeur angs en spanning verminder kan word.

Uit die studie het dit ook na vore getree dat die hele kwessie van oorprestering weer ondersoek behoort te word in die lig van teenstrydige bevindinge in die verlede.

6.7 Slotwoord

In hierdie studie is gepoog om prestasiedruk in die opvoedingsituasie krities in oënskou te neem. Daar is op die oorsake en gevare van prestasiedruk gewys, terwyl daar ook aandag gegee is aan 'n moontlike oplossing vir die probleem.

Die verwagting bestaan dat onderwysowerhede na aanleiding van hierdie bevindinge en gevolgtrekkings met nuwe insig na die probleem van prestasiedruk sal kyk.

Bibliografie

- Alden, VR 1966. *Children under pressure*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. p.64.
- Arnold, PJ 1989. Competitive Sport, Winning and Education. *Journal of Moral Education*, vol. 18 (1), Jan. p.15, 18, 20, 22, 23.
- Astington, SK 1960. Personality assessment and academic performance in a boy's grammar school. *British Journal of Educational Psychology*, 30. p.225 – 236.
- Ausubel, DP; Novak, JD and Hanesian, H 1978. *Educational psychology, a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston. p.462.
- Badenhorst, DC; Calitz, LP; Van Schalkwyk OJ en Van Wyk, JG 1986. *Skoolbestuur*. Pretoria: HAUM
- Barnard, MC 1979. Skolastiese onderprestasie by die primêre skoolkind en die rol wat gesinsverhoudinge daarin speel. *Die Unie*, 75 (11), Mei. p.486 – 494.
- Bethlehem, DW 1982. *Cooperation and Competition*. Berkshire: Van Nostrand Reinhold (UK) Co. p.253 – 254.
- Boyle, GJ 1983. Effects on academic learning of manipulating emotional states and motivational dynamics. *The British Journal of Educational Psychology*, 53 (1). p.347 – 357.
- Carron, AV 1980. *Social psychology of sport*. Ithaca: Mouvement Publications. p.216.
- Cashdan, A and Williams, P 1973. *Maladjust and learning*. The Open University. p.2.
- Chandler, LA 1981. What teachers can do about childhood stress. *Phi Delta Kappan*, 63. p.276 – 277.
- Child, D 1976. *Psychology and the child*. London: Holt, Reinhart and Winston. p.45.
- Claghorn, J 1971. The many faces of anxiety in different age groups. *New York State Journal of Medicine*, 71 (3), February. p.331 – 334.
- Cox, I 1983. Cumulative deficit in culturally disadvantaged children. *The British Journal of Educational Psychology*, 53 (1). p. 127 – 128, 317 – 326.
- D'Aurora, DL and Fimian MJ 1988. Dimensions of life and school stress experienced by young people. *Psychology in the schools*, vol. 25, Jan. p.44, 48, 49.

D'Aurora DL and Fimian, MJ 1988. Dimensions of life and school stress experienced by young people. In: Helms, BJ, A study of the relationship of child stress to demographic, personality and school variables, *Psychology in the Schools*, vol. 25, Jan. p.49.

Davis, OL 1966. *Children under pressure*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. p.43

Davis, WL and Phares LJ 1969. Parental antecedents of internal – external control of reinforcement. *Psychological Reports*, 24. p.427 – 436.

Dearden, RF 1976. *Problems in Primary Education*. London; Routledge and Kegan Paul. p.114.

Dearden, RF 1972. Competition in education. *The proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, X, July. p.121 – 127.

Delattre, EJ 1975. Some reflections on success and failure in competitive athletics. *Journal of the Philosophy of sport*, 2. p.131 – 139.

Denny, JP 1966. Effects of anxiety and intelligence on concept formation. *Journal of Experimental Psychology*, 72. p.596 – 602.

De Wit, J en Van der Veer, G 1978. *Psychologie van de Adolescentie*. Intro-Nykerk. p.178.

De Witt, JT 1987. Die professionele uitbrandingsindroom – 'n onderwysbestuursperspektief. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 7 (4). p.264 – 271.

Doll, RC, RS 1966. *Children under Pressure*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. p.3 – 5, 9, 13.

Doyal, GT and Forsyth, RA 1972. The effect of test anxiety, intelligence and sex on children's problem solving ability. *The Journal of Experimental Education*, vol. 41 (2). p.23.

Dumont, JJ 1980. *Leerstoornissen I. Theorie en model*. Rotterdam: Lemniscaat. p.39, 41, 46.

Dunlop, F 1976. Competition in education. *Cambridge Journal of Education*, vol. VI (3). p.128, 129.

Du Toit, JM en Van der Merwe, AB, 1966. *Sielkunde, 'n Algemene Inleiding*. Kaapstad: HAUM. p.374

Eksteen, AJ 1980. *Die invloed van ontoereikende vaderidentifikasie op skolasiese prestasie*. Ongepubliseerde D. Ed.-verhandeling, Potchefstroomse Universiteit vir CHO. p.290, 365.

- Eksteen, AJ 1967. *Die persoonlikheidsstruktuur en die ortopedagogiese rehabilitasie van leerlinge by die kliniekskool Loopspruit*. M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. p.150.
- Emery, PE 1973. Adolescent depression and suicide. *Adolescence*, 18 (70). p.245–258.
- Esty, G 1966. *Children under Pressure*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. p.71, 77, 79, 81, 82.
- Festinger, L 1954. A Theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7. p.117–140.
- Fielding, M 1976. Against competition. *The proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, X, July. p.124–146.
- Finch, AJ; Kendall, PC; Montgomery, LE and Morris, T 1975. Effects of two types of failure on anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 1975, 84. p.583–585.
- Fimian, MJ and Cross, AH 1987. Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students: a preliminary investigation. *Journal of Early Adolescence*, 6. p.247–267.
- Fleming, RS 1966. *Children under pressure*, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. p.67, 69, 89–97
- Fleming, RS 1964. Needed research on Characteristics of today's youth. *Educational Leadership*, vol. 21, April. p.477.
- Foley, VD 1974. *An introduction to family therapy*. New York: Grune and Stratton. p.64.
- Goethals, GR and Darley, JM 1977. Social comparison theory: An attributional approach. In: Suls, JM and Miller, RL, *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*. Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corp., Halsted Press, Wiley. p.265.
- Gordon, R and Gordon, K 1963. *The blight on the ivy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. p.8–12.
- Gordon, WM and Berlyne, DB 1954. Drive-level and flexibility in paired-associate nonsense syllable learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 6. p.181–185.
- Greenberg, SF 1984. *Stress and the teaching profession*. Paul H Brooks Publishing Co. p.2.

Gresse, DA 1971. *Sosio-pedagogiese verkenning: 'n Eerste wegwys in die sosio-pedagogiek vir onderwysstudente*. Kaapstad: Juta en Kie. p.24, 25, 85, 88.

Halliday, JL 1948. *Psychosomatic Medicine: a study of the sick society*. New York: Norton. p.45.

Heffernan, H 1966. *Children under pressure*. Ohio: Charles E. Merrill publishing Co. p.21 – 34.

Henderson, G and Bibens, RF 1970. *Teachers should care*. New York: Harper and Row. p.32, 33.

Hersov, LA; Berger, M and Shaffer, D 1978. *Aggression and anti-social behaviour in childhood and adolescence*. Oxford: Pergamon Press. p.78, 83.

Horn, AL 1977. *'n Sielkundige ondersoek na skoolprestasies in 'n stelsel van gediferensieerde onderwys*. M.A.-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje Vrystaat. p.10, 13.

Horn, W 1989. Die groot jag na A-simbole. *Huisgenoot*, 19 Januarie 1989. p.19.

Inlow, GM 1970. *Maturity in High School teaching*. New Jersey: Prentice Hall. p.4.

Johnson, W and Harmon, J 1952. The emotional reactions of college athletes. *American A.H.P.R. Research Quarterly*, vol. 23. p.293 – 296.

Jordaan, W 1989. Behep met prestasie: Kinders word nes sirkusdiere wat op suikerklontjie wag. *Beeld*, 22 Maart 1989. p.12.

Kohn, A 1986. *No contest: the case against competition*. Boston: Houghton Mifflin Company. p.98 – 102, 104, 106.

Korchin, SJ 1964. Anxiety and cognition. *Cognition*, Sheerer. P.58 – 78.

Korchin, SJ and Levine, S 1957. Anxiety and verbal learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54. p.234 – 240.

Krige, HL 1972. Die verband tussen persoonlikheid en leerprestasie (referaat gelewer tydens die negende kongres van SIRSA: Stellenbosch, September 1970). Pretoria: *Monografie van die sielkundige instituut van die Republiek van Suid-Afrika*, nr. 118, Augustus 1972. p.2, 5, 8, 9.

Kruger, RA 1980. *Beginnels en Kriteria vir Kurrikulumontwerp*. Pretoria: HAUM. p.4, 5, 9 – 10, 33 – 62, 75, 84, 91 – 92, 98.

Kruger, RA 1988. A Modular Curriculum for Tertiary Education. *Bulletin for university teachers*, 20 (2). p.112, 113, 114, 116, 117.

- Kuwin, SF 1966. *Children under pressure*. Ohio: Charles E. Merrill Publishers Co. p.67
- Lamprecht, C 1989. Die groot jag na A-simbole. *Huisgenoot*, 19 Januarie 1989. p.19
- Lamprecht, C 1988. *My kind 'n wenner*. Kaapstad: Tafelberg. p.16–19, 34, 37, 41, 42, 47, 62, 66–67,.
- LeKarczyk, DT and Hill, KT 1969. Self-esteem, test anxiety, stress, and verbal learning. *Developmental Psychology*, I. p.147–154.
- Le Roux, P 1989. Die groot jag na A-simbole. *Huisgenoot*, 19 Januarie 1989. p.19.
- Lindsay, G 1983. *Problems of adolescence in the secondary school*. London: Croom Helm. p.92, 95.
- Lindsay, G 1983. Problems of adolescence in the secondary school. In: Pomerantz, M, *Problems of some abnormal conduct in comprehensive schools and what can be done about them*. London: Croom Helm. p. 92, 95, 111–114.
- LötZ, JvZ 1964. Onderprestasie van die begaafde leerling. Deel 1. *Onderwysbulletin*, 9 (4). p.412–419.
- Lynn, R and Gordon, IE 1961. The relation of neuroticism and extraversion to intelligence and educational attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 31. p.194–203.
- MacDonald, G 1985. *'n Tyd vir Orde*. Kaapstad: Struik Christelike boeke. p.52–56.
- Maddi, S 1969. *Personality Theories: a comparative analysis*. Homewood 111: Dorsey Press. p.44.
- Mandler, G and Sarason, SB 1952. A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 47. p.166.
- Margalit, M and Ravin, A 1984. LD's expressions of anxiety in terms of minor somatic complaints. *Journal of learning disabilities*, 17 (4). p.226.
- Marlett, NJ and Watson, D 1968. Test anxiety and immediate or delayed feedback in a test-like avoidance task. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8. p.200–203.
- Meakin, DC 1981. Physical education: an agency of moral education? *Journal of the Philosophy of Education*, 15 (2), p.246.
- Miller, J 1975. Suicide and adolescence. *Adolescence*, vol, X, no. 37. p.11–24.

- Miller, LM 1961. *Guidance for the under-achiever with superior ability*. Washington: US Government Printing Office. p.15.
- Mitchell, JJ 1979. *Adolescent psychology*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada Limited. p.93, 96, 136 – 139, 142, 143, 145, 147, 151, 152, 172, 173.
- Montague, EK 1953. The role of anxiety in serial rote learning, *Journal of Experimental Psychology*, 45. p.91 – 96.
- Moriarty, AE and Toussieng, PW 1976. *Adolescent coping*. New York: Grune and Stratton. p.141.
- McGuigan, RA 1966. *Children under pressure*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. p.48 – 54.
- Nel, DS 1981. *Die invloed van die skoolhoof se bestuurstyl op leermotivering en leerprestasie in die sekondêre skool*. M.Ed.-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. p.69.
- Nel, EM 1964. Die persoonlikheidseienskappe van 'n groep begaafde studente wat onderpresteer. *Die S.A. Sielkundige*, nr. 18. p.1 – 11.
- Nicholson, WM 1958. The influence of anxiety upon learning: interference or drive increment? *Journal of Personality*, 26. p.303 – 319.
- Nideffer, RM 1984. *Psychological foundations of Sport*. Illinois: Human Kinetics Publishers, Inc. p.35, 242.
- Nuwenhuys, J 1989. *Die groot jag na A-simbole*. Huisgenoot, 19 Januarie 1989. p 19.
- Opperman, M 1989. *Die groot jag na A-simbole*. Huisgenoot, 19 Januarie 1989. p.18.
- Paykel, ES 1978. Contribution of life events to causation of psychiatric illness. *Psychological Medicine*, 8. p.245 – 254.
- Pepitone, EA 1980. *Children in cooperation and competition*. Massachusetts: Lexington Books. p.51, 70 – 79, 295.
- Perry, LR 1975. Competition and cooperation. *British Journal of Educational Studies*, XXIII, 2. p.128.
- Phillips, BN 1978. *School stress and anxiety*. New York: Human Sciences Press. p.36 – 39.
- Phillips, L 1968. *Human adaptation and it's failures*. New York: Academic Press. p.100.

Potgieter, JR 1970. *A comparison of attitudes toward intensive competition among high school pupils*. M. Ed.-verhandeling. Grahamstad: Rhodes Universiteit. p.32–42.

Prvulovich, ZR 1982. In defense of competition. *Journal of Philosophy of Education*, 16, (1). p.77–78, 80, 81, 82, 83, 86.

Raph, JB; Goldberg, MC and Passow, AH 1966. *Bright under-achievers*. New York: Teachers College Press. p.17.

Raths, JD 1960. *An application of clarifying techniques to academic achievers in the High School*. Unpublished Doctoral Dissertation. New York University p.1.

Raubinger, FM 1966. *Children under pressure*. Charles E. Merrill Publishing Co. p.84

Realmuto, GM; Shenehon, DL and Erickson, WD 1983. Deviant adolescents: social rejection and psychiatric diagnosis. *Adolescence*, 18 (70). p.259.

Romanov, CV 1958. Anxiety level and ego involvement as factors in concept formation. *Journal of Experimental Psychology*, 56. p.166–173.

Roux, NE 1977. *'n Ondersoek na oor- en onderprestering by hoërskoolleerlinge met spesiale verwysing na motiverings- en persoonlikheidsaspekte*. M.A.-verhandeling. Potchefstroomse Universiteit vir CHO. p.73, 82.

Russell, B 1977. *Education and the social order*. London: Union Paperbacks. p.101–111.

Rutter, M 1981. Stress, coping and development: some issues and some questions. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 22 (4). p.324.

Sadock, B; Kaplan, H and Freedman, A 1976. The sexual experience. In: Jense, GP, *Adolescent Sexuality*. Baltimore: Williams and Wilkins Co. p.148.

Schoeman, H 1986. *Geïndividualiseerde onderrig as 'n nuttige onderrigwyse in tersiêre onderwys*. Monografie, Buro vir universiteitsonderwys, Randse Afrikaanse Universiteit. p.16–22.

Schohaus, W 1932. *The dark places in Education*. London. p.94.

Scholtz, GJL 1976. *Die prestasiemotief: toegepas op spel en sport*. Inogurele rede gehou by die aanvaarding van 'n professoraat in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys op 2 April 1976. p.1, 2, 18, 25, 26, 27, 38–48, 50, 60, 64–65, 68, 69, 71, 74, 84.

Schultz, EW and Heuchert, CM 1983. *Child stress and the school experience*. New York: Human Sciences Press Inc. p.158.

Schutte, J 1973. *Die persoonlikheidsbeeld van die oorpresteerder aan 'n Natalse stedelike sekondêre skool*. M.Ed.-verhandeling. Potchefstroomse Universiteit vir CHO. p.9.

Sergiovanni, TJ and Starratt, RJ 1971. *Emerging patterns of supervision: Human perspectives*. New York: McGraw-Hill. p.77.

Sheppard, TA 1978. A social interaction and academic performance. *Education research and perspectives*, 5 (1). p.3 – 15.

Silva, JM and Weinberg, RS 1984. *Psychological foundations of sport*. Illinois: Human Kinetics Publishers, Inc. p.242.

Smit, AJ 1987. Excellence in Education. *South African Journal for Education*, 7 (3). p.161, 162.

Smith, DPJ (Fakulteit Opvoedkunde, Randse Afrikaanse Universiteit) onderhoud: 7/2/91

Smith, DPJ (Fakulteit Opvoedkunde, Randse Afrikaanse Universiteit) onderhoud: 15/4/91.

Smith, DPJ (Fakulteit Opvoedkunde, Randse Afrikaanse Universiteit), onderhoud: 25/4/91.

Smith, DPJ (Fakulteit Opvoedkunde, Randse Afrikaanse Universiteit), onderhoud: 2/9/91.

Smith, DPJ 1989. *Enkele navorsingsmetodes in die Opvoedkunde*. Monografie, Fakulteit Opvoedkunde, Randse Afrikaanse Universiteit. p.14 – 21.

Smith, DPJ 1989. *Kompetisie*. Monografie. Fakulteit Opvoedkunde, Randse Afrikaanse Universiteit. p.27 – 29.

Smith, DPJ 1991. Sonde eerder die behepthed. *Beeld*, 23 Januarie 1991. p.12.

Smith, DPJ 1991. Sport, values and the development of a moral character. *Sociological perspectives of movement activity*. p.34, 35, 37, 41.

Sonnekus, MCH 1976. *Ouer en kind*. Johannesburg: Perskor-uitgewery. p.104.

Spielberger, CD 1958. On the relationship between anxiety and intelligence. *Journal of consulting psychology*, 22. p.220 – 224.

Spielberger, CD 1966. *Anxiety and Behaviour*. New York: Academic Press. p.133, 589 – 595

- Stiles, LJ and Dorsey, MF 1950. *Democratic teaching in secondary schools*. Chicago: JB Lippincott. p.9, 183.
- Swart, N 1975. *'n Psigodinamiese ondersoek na die verhouding tussen aggressie en skoolprestasie*. M.A.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. p.15 – 16, 21.
- Thomas, JB 1980. *The self in education*. Berks: NFER Publishing Company Ltd. p.26.
- Thoreson, CE and Eagleston, JR 1983. Chronic stress in children and adolescents. *Theory into practice*, 12. p.48 – 56.
- Trojanowicz, RC 1978. *Juvenile delinquency*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall. p.388.
- Torrance, EP 1965. *Gifted children in the classroom*. New York: The Macmillan Co. p.28.
- Van Aarde, JA 1968. Enkele aspekte van onderprestering by intelligente laerskoolleerlinge. *Suid-Afrikaanse Sielkundige*. Monografie nr. 73, Januarie. p.1 – 18.
- Van der Walt, AM 1974. *Die verband tussen angs en prestasie-aspirasie*. M.A.-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. p.6.
- Van der Walt, JL 1980. *Die beweerde mislukking van die skool. 'n Vraagstuk vir fundamenteel-opvoedkundige besinning*. Inougurele rede by die aanvaarding van die amp as hoogleraar. Potchefstroomse Universiteit vir CHO. p.20 – 24.
- Van der Walt, JL; Dekker, I en Van der Walt, ID 1983. *Die opvoedingsgebeure: 'n skrifmatige perspektief*. Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studies. F3 versamelwerke nr. 18. Potchefstroomse Universtiteit vir CHO. p.249.
- Van der Walt JL en Postma, W 1987. *Strominge in die Opvoedingsteorie*. Owen Burgess Publishers. p.33.
- Van der Walt, NIB 1985. *Die verband tussen angs, aanpassing, die verhoudingslewe en skoolprestasie van kliniekskoolleerlinge*. M.Ed.-verhandeling. Potchefstroomse Universiteit vir CHO. p.46 – 78.
- Van Eeden CJ 1983. *Die invloed van emosionele faktore en sosio-ekonomiese status op skoolprestasie*. M.A.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria. p.32 – 36, 56 – 57.
- Van Niekerk, PA 1981. *Die onderwyser en die kind met probleme*. Stellenbosch: Universiteit-Uitgewers en -Boekhandelaars. p.122.

- Van Rensburg, L 1989. Die groot jag na A-simbole. *Huisgenoot*, 19 Januarie 1989, p.19.
- Van Zyl, P 1973. *Opvoedkunde: 'n handleiding vir beginnerstudente. Deel 1.* Johannesburg: De Jong, p.143.
- Vedder, R 1977. *Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden.* Groningen: Wolters-Noordhoff. p. 161, 205, 210–211.
- Venter, R 1984. Minder geld en minder tyd by die werk. *Die Vaderland*: 15 Augustus. p.11.
- Vernon, L 1984. Who is responsible for our children's education. *Childhood Education. Journal of the association for childhood education international*, 60 (4). p.276.
- Vlok, A 1955. *Die verband tussen intelligensie en akademiese aanpassing van eerstejaarstudente aan die universiteit.* M.A.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria. p.75–76.
- Weber, M 1976. *The protestant ethic and the spirit of capitalism.* London: George Allen and Urwin Ltd. p.47–48.
- Wellington, CB and Wellington, J 1965. *The under-achiever: challenges and guidelines.* Chicago: Rand McNally and Co. p.9.
- Willemse, H (praktiserende opvoedkundige-sielkundige van die Transvaalse Onderwysdepartement), onderhoud: 24/7/91.
- Wilson, J 1989. Competition. *Journal of Moral Education*, vol. 18 (1), Jan. 1989. p.26, 27, 28, 29.
- Wolk, S and Brandon, J 1977. Runaway adolescents' perceptions of parents and self. *Adolescence*, Summer 1977, vol. XII. No. 46. p.175–187.
- Yule, W 1972. Differential prognosis of reading backwardness and specific reading retardation. *British Journal of Educational Psychology*, 43. p.244–248.
- Zanna, MP; Goethals, GR and Hill, JF 1975. Evaluating a sex related ability: social comparison with similar others and standard setters. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11 p.86–93.
- Zonker, C 1977. The self-concept of pregnant adolescent girls. *Adolescence*, vol. XII, no. 48. p.477–488.

