

'n Verkenning van die stressors en stresshanteringsvaardighede van opvoeders betrokke by die insluiting van 'n graad 12-leerder met fisiese gestremdheid

I. Eloff & E. de Vaal

Departement Opvoedkundige Sielkunde, Fakulteit van Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria

SUMMARY

Investigating the stressors and coping skills of educators involved with the inclusion of a grade 12 learner with a physical disability

As inclusive education gains momentum in South Africa, more and more learners with disabilities are entering traditional mainstream schools. This has direct implications for regular class teachers who have to make inclusion work, and can, no doubt, give rise to feelings of stress. This study was aimed at exploring the stressors and coping skills of five teachers in Gauteng, who are including a Grade 12 learner with a physical disability. Data was gathered through in-depth interviews. The Teacher Stress and Coping Questionnaire (Physical Disability) provided the structure for these interviews. Through inductive analysis it appeared that the teachers involved in this study did not experience the inclusion of a learner with physical disability to be stressful. Even though the experience as a whole was not perceived as stressful, factors such as inadequate information, workload, the emotional disposition of the learner and peer group interactions were reported to be stressful. Problem-focused coping strategies were viewed as the most effective in dealing with the stress. The results from this study confirm existing findings, expand the scientific knowledge of teachers' experience regarding inclusive education, and indicate the way for future research.

1. INLEIDING

Die Suid-Afrikaanse samelewing is in die laaste dekade gekenmerk deur diepgaande sosiale, politieke en ekonomiese transformasie. Die totstandkoming van 'n nuwe demokratiese regering het veranderinge op bykans alle gebiede van die samelewing meegebring, en gelyke geleenthede vir alle Suid-Afrikaners, sonder enige vorm van diskriminasie, is aktief nagestreef. In lyn hiermee is die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel uitgedaag om te hervorm ten einde aan die diverse behoeftes van alle leerders te voldoen. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) gee uitdrukking hieraan in Artikel 5(1) waarin verklaar word dat: "A public school must admit learners and serve their educational requirements without unfairly discriminating in any way."

Onder hierdie Wet sou leerders wat in die verlede uitgesluit of op die kantlyn geskuif is, voortaan ingesluit word by die hoofstroom van onderwys (Farman & Muthukrishna 2002:231). Een groepering wat tradisioneel uitgesluit was, is leerders met spesiale onderwysbehoefte. Volgens Kochhar, West en Taymans (2000:5) word die term "spesiale onderwysbehoefte" omvattend gebruik om te verwys na:

... children with mental retardation; hearing impairments, including deafness; speech or language impairments; visual impairments, including blindness; emotional disturbances; orthopedic impairments; autism; head injuries; other health impairments; specific learning disabilities; and others who need special education and related services.

Wêreldwyd was daar tot aan die einde van die 1960's 'n skerp skeiding tussen hoofstroomonderwys en spesiale onderwys, waar die meeste ontwikkelde lande oor 'n goed georganiseerde aparte skoolstelsel beskik het, naamlik spesiale skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte en hoofstroomskole vir ander leerders (Oswald, Ackermann & Engelbrecht 2000:306). Ook die Suid-Afrikaanse leerderbevolking is in so 'n dualistiese onderwysstelsel bedien.

Die 1970's het egter intemasionaal groot veranderinge gebring. Daar was 'n sterk beweging weg van die afsondering van leerders met spesiale onderwysbehoefte in spesiale skole en klasse na hulle insluiting in gewone klasse saam met hulle onderskeie portuurgroepe (Oswald et al. 2000:306). Die National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) en National Committee for Education Support Services (NCESS) is in die 1990's deur die Minister en die Departement van Onderwys aangestel om spesifiek ondersoek in te stel na en aanbevelings te maak rakende alle aspekte van spesiale onderwysbehoefte en ondersteuningsdienste in onderwys en opleiding in Suid-Afrika. In die verslag wat voortgespruit het uit bogenoemde ondersoek, word die daarstelling van 'n enkele insluitende onderwysstelsel, wat in staat is om aan die diverse behoeftes van alle leerders te voldoen, aanbeveel. Die volgende operasionele definisie vir so 'n geïntegreerde onderwysstelsel is daargestel:

The separate systems of education which presently exist [“special” and “ordinary”] need to be integrated to provide one system, which is able to recognise and respond to the diverse needs of the learner population. Within this integrated system, a range of options for education provision and support services should be provided. Learners should have the ability to move from one learning context to another, e.g. from early childhood education (ECD) to general education and training (GET), from a specialized centre of learning to an ordinary centre of learning, or from a formal to a non-formal programme. The system of education should be structured in such a way that, irrespective of the learning context, opportunities for facilitating integration and inclusion of the learner in all aspects of life should be provided (DNE 1997:55).

Die implementering van so 'n geïntegreerde onderwysstelsel stel noemenswaardige uitdagings aan die gewone onderwysstelsel en meer spesifiek die opvoeders wat op 'n daaglikse basis hierdie veranderinge moet implementeer en baasraak (Forlin & Hattie 1996:200). Opvoeders word uitgedaag om hulle rolle en verantwoordelikhede te herbedink, relevante kennis te konstrueer en nuwe vaardighede aan te leer ten einde aan te pas by die verlangde veranderinge (Farman & Muthukrishna 2002:232; Swart & Pettipher 2001:41). Opvoeders speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van insluitende leeromgewings, aangesien hulle daaglik in 'n direkte verhouding met die leerders verkeer (Swart & Pettipher 2001:40). In die Witskrif “Spesiale onderwysbehoefte en die daarstelling van 'n insluitende onderwys- en opleidingsstelsel” (DNE 2001:18) word gestel: “Classroom educators will be our primary resource for achieving our goal of an inclusive education and training system.”

Dit is dus duidelik dat die heersende veranderinge wat met die implementering van 'n insluitende onderwysstelsel saamgaan, baie druk op opvoeders plaas. Hierdie druk intensifiseer wanneer veranderinge voorgestel word op wyses wat vorige praktyke kritiseer en opvoeders gevolglik laat ervaar dat hulle aangeval word (Kyriacou 1998:8). Green (2001:12) meld in hierdie verband: “Educators may resist change because their existing sense of professional competence is a significant aspect of their identity.” Travers en Cooper (1996:4) beskou verandering as 'n belangrike bron van stres onder opvoeders. Rigby, Bennett en Boshoff (1996:38) definieer stres onder opvoeders as “an alteration of psychological homeostasis resulting from aspects of the teacher's job that are perceived as threats to an individual's well-being or self esteem.” Wanneer bogenoemde stelling van Green in verband gebring word met Rigby et al. (1996) se definisie van stres, kan verstaan word waarom verandering aanleiding kan gee tot die ervaring van stres.

Die voorkoms van stres onder opvoeders is belangrik omdat dit 'n onmiskenbaar negatiewe invloed kan uitoefen op die kwaliteit van onderwys (Rigby et al. 1996:38). Stres beïnvloed nie slegs opvoeders se geestesgesondheid nie, maar ook hulle beroepstevredenheid en effektiwiteit met die fasilitering van leer by leerders. Stres het tot gevolg dat opvoeders neig om die tyd en energie wat aan hulle werk spandeer word, te verlaag (dus verlaagde toewyding). Voorts kom verhoogde afwesighede voor en daar is 'n wesenlike afname in die bereiking van onderwysdoelstellings (Abel & Sewell 1999:287; Forlin & Hattie 1996:203; Male & May 1997:133). Stres onder opvoeders kan dus nie slegs beskou word as 'n probleem vir die individuele opvoeder nie, maar ook vir die leerders, die skool, die onderwysprofessie en die onderwysstelsel (Le Blanc, De Jonge & Schaufeli 2000:149; Rigby et al. 1996:38).

Ten einde kwaliteit-onderwys vir alle leerders te verseker en die negatiewe effekte van stres in die onderwys te bekamp en teë te werk, is dit nodig om ondersoek in te stel na die faktore wat aanleiding gee tot stres by opvoeders. Stres onder opvoeders is egter nie 'n nuwe verskynsel nie en heelwat studies is reeds in hierdie verband onderneem. Die mees onlangse studies sluit in dié van Abel en Sewell (1999), Van Zyl en Pietersen (1999), Brown en Ralph (1998), Male en May (1997), McEwen en Thompson (1997), Winiewski en Gargiulo (1997), Gersch (1996), Keiper en Busselle (1996) en Travers en Cooper (1996). Hierdie studies fokus egter op potensiële bronne van stres soos wat dit in die algemene, breë onderwyskonteks voorkom.

Die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte stel egter eiesoortige eise aan die betrokke opvoeder. Wanneer daar byvoorbeeld gekyk word na leerders met fisiese gestremdhede, is daar 'n aantal aspekte wat hulle vermoë beïnvloed om onderrigaktiwiteite uit te voer en die daaglikse roetines te voltooi. Feldman, Gordon en Snyman (2001:122) meld in hierdie verband:

Performance in educational activities may be unduly impaired by limitations which could affect eye-hand coordination, range of arm motion, head and trunk control, arm strength, overall stamina and endurance, reaching and grasping, speech, muscle tone, and may even involve the need to be physically repositioned during each instructional period. These potential limitations do not include possible side effects of medication and architectural barriers related to using educational equipment and materials, as well as difficulty in accessing school buildings and grounds, classrooms, lunch areas, bathrooms, multi-floor assignments, laboratory areas, school transportation vehicles, pay phones, desks, tables and drinking fountains.

In die lig van bogenoemde eiesoortige eise word eiesoortige stressors geantisipeer by insluitende onderwys aan 'n leerder met fisiese gestremtheid. Gersch (1996:165) stel dit duidelik dat opvoeders ondersteuning en erkenning van hulle emosionele behoeftes benodig ten einde effektiewe agente van verandering te wees. 'n Ondersoek na die stressors en streshanteringsvaardighede van opvoeders in hierdie konteks behoort 'n bydrae te lewer tot 'n beter begrip van wat moontlike ondersteuning aan hulle kan behels.

2. DOEL EN BEGRIPSOMSKRYWING

Die hoofdoel van hierdie studie is om die potensiële stressors en streshanteringsvaardighede van opvoeders betrokke by die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremtheid, te verken.

Stres is 'n alledaagse, dog komplekse verskynsel. Die literatuur bied verskillende definisies vir stres aan en die meeste definisies fokus op 'n bepaalde aspek daarvan. Hierdie studie sentreer rondom werkstres, waar werkstres beskou word as:

... a response syndrome of negative affect (such as anger and depression), usually accompanied by potentially pathogenic physiological changes (such as increased heart rate) resulting from aspects of the individual's job and mediated by the perception that the demands made upon the individual constitutes a threat to his/her self esteem or well-being and coping mechanisms activated to reduce threat (Travers & Cooper 1996:38).

Uit bogenoemde beskouing van stres is dit duidelik dat stres en streshantering onlosmaaklik verbind is. Streshantering verwys na 'n individu se poging om die negatiewe ervarings van stres te verhoed, te verminder en/of uit die weg te ruim (Bernier 1998:50) en kan gedefinieer word as "changes in the individual's way of thinking, feeling and behaving to meet contextual demands, as well as personal needs, aspirations, goals, etc." (Niehaus & Myburgh 1997:161).

Die beweging na insluitende onderwys kan moontlik aanleiding gee tot die beleving van stres by opvoeders. Insluitende onderwys spruit voort uit 'n toenemende bewustheid van menseregte en sosiale geregtigheid en word soos volg in hierdie studie gedefinieer:

Inclusion is the provision of services to students with disabilities, including those with severe impairments, in the neighbourhood school, in age-appropriate general education classes, with the necessary support services and supplementary aids (for the child and the teacher) both to assure the child's success – academic, behavioral and social – and to prepare the child to participate as a full and contributing member of society (Lipsky & Gartner 1996:763).

Insluitende onderwys, tesame met ander transformasies in Suid-Afrika, het 'n wesenlike verandering in die rol van opvoeders tot gevolg gehad. Waar opvoeders voorheen beskou is as die bewaarders van kennis, verantwoordelik vir "... pouring information into an empty vessel" (Mothata 2000:64), vervul hulle voortaan die rol van fasiliteerder of mediator. Die klem is op die leerproses eerder as op die onderrigproses en die leerder staan sentraal en is aktief betrokke in die leergebeure (Mothata 2000:64). Vir die doel van hierdie studie word 'n opvoeder dus gedefinieer in terme van 'n verskeidenheid rolle, onder andere fasiliteerder van leer asook mediator. Terselfdertyd word die kontekste waarbinne dit geskied, ook in ag geneem.

In lyn met bogenoemde behels die konteks van hierdie studie die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid. Fisiese gestremdheid is 'n toestand wat inmeng met 'n individu se vermoë om sy/haar liggaam te gebruik (Kirk, Gallagher & Anastasiow 1993:504). Definiëring van fisiese (liggaamlike) gestremdhede is problematies omdat sodanige gestremdheid 'n wye verskeidenheid manifestasies of vorme omvat en gesaghebbende skrywers nie ooreenstemming kan bereik oor watter gestremdheidstoestande ingesluit behoort te word by dié kategorie nie. Vir die doel van hierdie studie sal fisiese gestremdheid verwys na 'n fisiese beperking of aantasting van 'n permanente aard met uitsluiting van neurale, gehoor- en gesigsgestremdheid. Neurologies-verwante afwykings van die skelet- en spierstelsel word egter ingesluit by sodanige konseptualisering (Smith, 1990:435).

3. PARADIGMA

Enige navorsingstudie word (implisiet of eksplisiet) deur bepaalde filosofiese uitgangspunte gerig wat aanduidend is van die navorsers se ingesteldheid oor kennis (Creswell 1998:19). Vir die doel van hierdie studie is daar van beide 'n interpreterende en 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma gebruik gemaak. Beide hierdie paradigmas skram weg daarvan om mense se gedagtes, gevoelens en ervarings te meet, te kwantifiseer en/of te verklaar, maar spits hulle eerder toe op omvangryke beskrywing en begryping van menslike handeling (Terre Blance & Kelly 1999:123). Navorsers wat van 'n interpreterende paradigma gebruik maak, aanvaar dat:

... people's subjective experiences are real and should be taken seriously (ontology), that we can understand others' experiences by interacting with them and listening to what they tell us (epistemology), and that qualitative research techniques are best suited to this task (methodology) (Terre Blanche & Kelly 1999:123).

Interpreterende benaderings gaan van die standpunt uit dat die oorsprong van menslike gedagtes, gevoelens en ervarings die mens self is en dat die mens voortdurend betekenis gee aan sodanige gedagtes, gevoelens en ervarings (Terre Blanche & Durrheim 1999:148). Betekenisgewing geskied egter altyd binne 'n bepaalde konteks. Gedrag, gevoelens en ervarings kan dus slegs verstaan word in verhouding tot die konteks (sosiaal sowel as persoonlik) waarbinne dit voorkom. Terre Blanche en Kelly (1999:125-126) meld in hierdie verband: "Meaning is always contextually grounded and one only has to learn how to gain access to the context to grasp meaning."

Daar word algemeen aanvaar dat stres die gevolg is van die wisselwerking tussen die individu (vermoëns) en sy/haar omgewing (eise). Verskeie skrywers (Aldwin 2000; Le Blanc et al. 2000; Lens & Neves de Jesus 1999; Kyriacou 1998) is egter van mening dat die individu se kognitiewe beoordeling van sy/haar vermoë om aan omgewingseise te voldoen, 'n bepalende faktor is in die mate van stres wat beleef word. Hieruit blyk dit dat stres en streshanteringsvaardighede op 'n intrapersoonlike grondslag berus, en eers wanneer dit as sodanig beskou word, kan begin word om te verstaan waarom een persoon oënskynlik floreer in 'n bepaalde omgewing, terwyl 'n ander sukkel of spanning ervaar. 'n Interpreterende benadering word beskou as by magte om hierdie subjektiewe betekenisgewing te ontsluit.

Sosiaal-konstruktivisme vind aansluiting by interpreterende benaderings deurdat dit ook 'n kwalitatiewe, interpreterende benadering is wat gemeoid is met betekenisgewing. Sosiaal-konstruktivisme verskil egter van interpretivisme deurdat dit "people treat as though their thoughts, feelings and experiences were the products of systems of meaning that exist at a social rather than an individual level" (Terre Blanche & Durrheim 1999:148). Sosiaal-konstruktivisme poog om aan te dui hoe subjektiewe betekenisgewing en ervarings van individue en groepe voortspruit uit (maar ook inwerk op) die breër diskoers (Terre Blanche & Durrheim 1999:148).

Die ontstaan van insluitende filosofieë word gesien as die gevolg van 'n proses van sosiale en politieke geregtigheid waar die regte van alle mense toenemend beklemtoon word. Dit is dan veral minderheidsgroepe, wat vroeër weens die 'andersheid = afwykendheid'-diskoers gesegregeer is, wat nou by die breër gemeenskap ingesluit word. Persone met (fisiese) gestremdhede is maar net een voorbeeld van 'n groepering individue wat weens hul andersheid tradisioneel uitgesluit is van die samelewing. Alvorens opvoeders se subjektiewe betekening van stres verstaan kan word, is dit nodig om die uitwerking te verstaan wat tradisioneel uitsluitende filosofieë op opvoeders se beoordeling van hul vermoë het om die situasie te hanteer.

In 'n poging om die stres en streshanteringsvaardighede van opvoeders betrokke by die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid te verstaan, het die navorsers besluit om van 'n interpreterende, sosiaal-konstruktivistiese benadering gebruik te maak.

4. NAVORSINGSONTWERP

'n Kwalitatiewe metodologie is geselekteer ten einde die stressors en streshanteringsvaardighede van opvoeders betrokke by die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid te verken. Vyf hoërskoolopvoeders uit die Pretoria-omgewing, wat betrokke was by die insluiting van 'n graad 12-leerder met fisiese gestremdheid, het aan die studie deelgeneem. Die vyf deelnemers het bestaan uit een manlike en vier vroulike opvoeders. Drie van die deelnemers se ouderdomme was in die interval

26-35 jaar, terwyl die oorblywende deelnemers aangedui het dat hulle ouderdomme tussen 40 en 55 jaar val. Al die deelnemers was gewone klasonderwysers. Die meeste deelnemers het oor tussen 11 en 16 jaar onderwyservaring beskik, met een deelnemer wat reeds 32 jaar in die onderwys was. Een opvoeder het oor beperkte (minder as drie jaar) ervaring in die onderrig van leerders met gestremdhede beskik, terwyl geen van die ander deelnemers enige ervaring in hierdie verband gehad het nie. Klasgroottes het gewissel van 18-32 leerders, met die betrokke leerder die enigste leerder met gestremdheid in die klas.

Die leerder was 'n parapleeg, 'n toestand wat ontstaan het weens 'n motorongeluk waarin sy in graad 11 betrokke was. Die leerder was reeds 'n skolier van die betrokke skool voordat die ongeluk plaasgevind het.

Onderhoudvoering is as data-insamelingstegniek aangewend. Die onderhoude is aan die hand van 'n vraelys gevoer en 'n klankopname is van elke onderhoud gemaak. Die data wat deur onderhoude ingewin is, is gerugsteun deur veldnotas, soos deur die navorsers afgeneem. Vir die doel van hierdie studie is die Teacher Stress and Coping Questionnaire (Physical Disabilities) gebruik. Vrae is verbaal aan deelnemers gestel. Die vraelys het uit vier afdelings bestaan:

- Afdeling A dek die demografiese inligting van die deelnemer en daar word gefokus op geslag, ouderdom, ondervinding, lokaliteit en opleiding van opvoeders.
- Afdeling B beskou die klasstruktuur en potensiële komplikasies van die klas, gegrond op die hoeveelheid leerders met spesiale behoeftes in die klas.
- Afdeling C verken die mate van stres wat hoofstroomopvoeders ervaar tydens die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid. Daar word gefokus op die volgende aspekte van insluitende onderwyspraktyke: administrasie; ondersteuning; gesondheid; veiligheid en higiëne; leerdergedrag; die klaskamer; ouers; professionele vaardighede en persoonlike bevoegdhe.
- Afdeling D verken opvoeders se opvattinge oor die bruikbaarheid van verskillende tipes streshanteringsvaardighede in die vermindering van stres wat ervaar word weens betrokkenheid by insluitende onderrigpraktyke.

Response is op 'n vierpunt-Likertskaal aangeteken. Die mate van stres is aangedui vanaf 1 (glad nie stresvol) tot 4 (uiters stresvol), terwyl die mate van bruikbaarheid van streshanteringsvaardighede aangedui is vanaf 1 (nie bruikbaar) tot 4 (uiters bruikbaar). 'n Aparte aanduiding is toegelaat indien die stresfaktor of streshanteringsvaardigheid nie op die betrokke deelnemer van toepassing is nie.

Die data is inductief geanaliseer. Vanuit die rou data, soos verkry deur die onderhoude, vraelyste en veldnotas, is breë gemeenskaplike temas geïdentifiseer. Betekenisvolle eenhede is dienooreenkomstig gekodeer en saamgevoeg tot konstrakte.

Aangesien die navorsers sentraal gestaan het in die insameling sowel as analisering van die data, bestaan die moontlikheid dat waarnemersvooroordeel die navorsingsproses kon beïnvloed. Die volgende strategieë is egter in hierdie studie geïmplementeer om die effek van waarnemersvooroordeel te beperk en die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker (Leedy & Ormrod 2001:99; Hitchcock & Hughes 1995:180-182; Fraenkel & Wallen 1993:400):

- *Triangulasie*: 'n Verskeidenheid data-insamelingstegnieke, te wete onderhoude, vraelyste, klankopnames en veldnotas is gebruik. Die geldigheid van gevolgtrekkings verhoog wanneer dit ondersteun word deur data wat op verskillende wyses ingesamel is.
- *Terugvoer van ander*: Die navorsers het kollegas in die veld geraadpleeg rakende die toepaslikheid en geldigheid van interpretasies en gevolgtrekkings.
- Een deelnemer se beskrywing van 'n bepaalde aspek is teen 'n ander deelnemer se beskrywing van dieselfde aspek *gekontroleer*. Weens die paradigmatiese perspektief van die studie is teenstrydighede in beskrywings as verrykend beskou.

- *Deelnemervalidasië*: Gevolgtrekkings is teruggeneem na deelnemers om vas te stel of hulle daarmee saamstem.
- Die navorsers se *aannames, wêreldbeskouing en teoretiese oriëntasie* is aan die begin van die studie uitgeklaar.

5. RESULTATE

Wanneer die rou data as geheel beskou word, blyk dit dat die deelnemers nie die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid as stresvol beleef het nie, soos blyk uit die volgende aanhalings:

Ek sal vyf van Elize¹ in my klas kan hê – maklik! Ja, want sy't net aangegaan.

Dit was beslis nie stresvol nie.

Hierdie bevinding is in lyn met bestaande navorsingsresultate. Marais (1998:107), in 'n studie aangaande onderwysstudente se houdings teenoor leerders met spesiale onderwysbehoefte, het gevind dat die insluiting van leerders met 'n ligte graad van fisiese gestremdheid as uitvoerbaar geag word mits toepaslike steun in hierdie verband gelewer word, terwyl Eloff, Engelbrecht en Swart (2000) gevind het dat opvoeders betrokke by die insluiting van leerders met kognitiewe gestremdhede, aansienlik meer stres ervaar as diegene betrokke by die insluiting van leerders met fisiese gestremdhede. Die stres verbonde aan die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid blyk dus beperk te wees en opvoeders blyk 'n positiewe houding te openbaar teenoor die insluiting van sodanige leerders.

In hierdie studie is gevind dat dit veral met betrekking tot voorsiening in die mobiliteitsbehoefte van die leerder en kurrikulumaanpassings is dat weinig of geen spanning gerapporteer is. Opvoeders het die volgende te sê gehad rakende die voorsiening in die mobiliteitsbehoefte van die leerder:

Ek meen die fisiese aanpassings ... die bietjie sement wat gegooi is en trappies wat gelyk gemaak is, was nie regtig 'n probleem nie.

Die set-up in die klasse ... alles het goed gegaan daar ... haar vriendin (het net) die bank weggevat, die bank in die hoek gesit en sy't mos haar eie tafeltjie en as sy weer uit is, het sy net weer die bank teruggesit.

Daar was egter een opvoeder wat die voorsiening in die mobiliteitsbehoefte van die leerder as stresvol ervaar het. Hy meld vervolgens:

... toe ek sien wat 'n mission dit is om haar oor die hobbels te kry. Dit was vir my stresvol, veral na die kamp, toe ek gesien het hoe swaar sy is en as sy val ...

Verskeie navorsingstudies (Swart, Engelbrecht, Eloff & Pettipher 2002:184; Bothma, Gravett & Swart 2000:202; Oswald et al. 2000:311) het reeds aangetoon dat onvoldoende fasiliteite, infrastruktuur en ondersteuningstoestelle, met die gepaardgaande finansiële implikasies, as 'n struikelblok tot suksesvolle insluiting in Suid-Afrika beskou word. Bothma et al. (2000:202) meld in hierdie verband: "... teachers felt ... that their schools did not have the facilities or equipment needed by these learners, and that upgrading all the schools would be far more costly than building a few schools to cope with all the needs."

Die opvoeders wat aan die studie deelgeneem het, se beleving dat die voorsiening in die mobiliteitsbehoefte van die leerder nie stresvol was nie, blyk dus teenstrydig te wees met bestaande

navorsingsresultate. Hierdie teenstrydigheid kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die studie onderneem is in 'n omgewing wat finansiële in staat was om die nodige fasiliteite, infrastruktuur en ondersteuningstoestelle daar te stel. Die belangrikheid van toepaslike hulpbronne word dus beklemtoon.

Ten aansien van die kurrikulum het die deelnemers aan hierdie studie óf beleef dat dit nie nodig was om enige aanpassings te maak nie, óf dat die aanpassings wat wel nodig was, van so 'n geringe aard was dat dit nie as stresvol beleef is nie. Die volgende opmerkings belig die opvoeders se ervaring in hierdie verband:

Ek het haar onderrig net soos ek al die ander kinders onderrig het. Sy kon net nie kom waar die ander kinders gekom het nie. Sy's skerp, intelligênt gewees.

Dis maklik om gestremde leerlinge by die hoofstroom in te skakel, mits sy verstandelike vermoë dit toelaat. Dan is dit baie maklik. Want soos ek sê, kyk nou wat het ek met Elize gedoen. Daar's geen ekstras nie.

Soodak, Podell en Lehman (1998:493) het gevind dat meer ervare opvoeders meer geneig is om te differensieer in die instruksionele proses. 'n Positiewe verband is gevind tussen differensiasie in die instruksionele proses en opvoeders se aanvaarding van insluitende onderwys. Die meeste van die opvoeders wat aan hierdie studie deelgeneem het, het tussen 11 en 16 jaar onderwyservaring. Kurrikulumaanpassings het moontlik so spontaan plaasgevind dat die betrokke opvoeders dit self nie eens agtergekom het nie. Volgens Soodak et al. (1998:481) dui navorsingsresultate daarop dat opvoeders se houding teenoor insluitende onderwys verskil ooreenkomstig hulle persepsie van die spesifieke gestremdheid en die verwagte eise wat leerders se instruksionele en bestuursbehoefte op hulle sal plaas. Dit kan dus wees dat die opvoeders se persepsie dat dit nie vir hulle nodig was om kurrikulumaanpassings te maak nie, in 'n groot mate bygedra het tot die lae stresvlakke, soos gerapporteer deur die betrokke opvoeders.

Bogenoemde bevinding dat opvoeders nie die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid as stresvol beleef het nie, word verder ondersteun deur 'n analise van die data wat verskaf is deur die voltooide vraelyste. Alhoewel die hoeveelheid vraelyste ($n = 5$) nie 'n statistiese verwerking van die antwoorde moontlik maak nie, is die hoë frekwensie '*Glad nie stresvol*'- antwoorde deur die deelnemers in hierdie studie prominent. Ten spyte hiervan was daar wel sekere aspekte rondom die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid wat vir die betrokke opvoeders stresvol was. Onvoldoende inligting, verhoogde tydsdruk sowel as die hantering van die leerder se emosionele behoeftes en portuurgroepinteraksie, is as die primêre bronne van stres geïdentifiseer. Die deelnemers het geneig om meer uit te brei by die gedeeltes waar hulle wel stres ervaar het. Hierdie effek behoort in ag geneem te word by die interpretasie van die volgende resultate.

'n Behoefte aan meer inligting rakende die leerder se fisiese toestand is ervaar en 'n gebrek aan sodanige inligting is as stresvol beleef, soos blyk uit die volgende opmerkings:

Ek sou 'n bietjie meer wou weet van wat met haar aangaan. Ek het maar so op my eie uit 'gefigure' dat haar blaas en maag en al daai goed gaan ...

Mens het meer kennis nodig oor wat om in so 'n situasie te verwag en hoe om dit te hanteer. Ons het nog nooit so iets gehad nie. Ons is nog nooit gekonfronteer met so iets nie.

As sy enige ander mediese goeters moes oorkom, ek sou nie lekker geweet het nie. Moet jy haar laat lê of beweeg, hoe erg is haar besering, moet jy haar aan die arms optrek of wat ook al. Netnou breek jy haar werwels af.

In 'n studie deur Strong en Sandoval (1999:360) oor die bekommernisse verbonde aan die insluiting van 'n leerder met neuro-muskulêre gestremdheid in Amerika, het angstigheid aangaande die leerder se mediese toestand prominent na vore getree. In lyn hiermee het Soodak et al. (1998:489) gevind dat, hoewel opvoeders nie vyandigheid openbaar teenoor die insluiting van leerders met fisiese gestremdheid nie, hulle wel duidelike tekens van angs toon. Daar is verder gevind dat die mate van angs wat ervaar is, direk verband gehou het met die individuele opvoeder se gevoel van doeltreffendheid, waar lae vlakke van persoonlike doeltreffendheid aanleiding gegee het tot verhoogde vlakke van angs.

Gereelde afwesigheid het addisionele aanspraak op die betrokke opvoeders se tyd gemaak en sodanige tydsdruk was vir die opvoeders stresvol, aangesien dit nie slegs beperk was tot werksure nie, maar opvoeders ook persoonlike tyd moes opoffer om die leerder behulpsaam te wees. Opvoeders was ook bekommerd oor die behoeftes van die ander leerders wat moontlik in die proses afgeskeep is. Opvoeders het die volgende in hierdie verband opgemerk:

Elize moes maar self regkom en ek het maar geglo haar vriendin help. Jy kan nie, met ander woorde, as jy sien 'n kind het hierdie sielkundige probleem ... jy't nie regtig tyd om tyd met die kind te spandeer nie, want die res van die klas moet aandag kry...

Daar is net soveel tyd wat jy aan haar kan spandeer, en omdat jy in 'n normale skool is, vereis die ander kinders baie van jou ... en daar's buitemuurse aktiwiteite. Daar is net nie fisies tyd nie.

Ek wou alles in my vermoë doen om haar te help, maar dit was stresvol omdat ek uit my pad moes gaan en my persoonlike lewe half moes inboet.

Een opvoeder het egter ervaar dat die leerder selfstandig aangegaan het en weinig addisionele aanspraak op haar tyd gemaak het. Sy meld in hierdie verband:

Sy was heel party tyd afwesig, maar sy't heel selfstandig op haar eie gewerk. Eintlik was hierdie vriendin van haar wonderlik in die opsig dat sy gesorg het dat haar werk ingehaal is.

'n Ander opvoeder het beleef dat gereelde afwesigheid nie slegs verhoogde tydsdruk tot gevolg het nie, maar ook die kontinuïteit van die leerinhoud versteur. Sodanige kontinuïteitsversteurings het die opvoeder se monitering van die leerder se vordering bemoeilik, wat vir haar stresvol was. Sy vertel vervolgens:

Sy het baie klastoetse en goed gemis en dan weet jy nie wat weet sy en wat weet sy nie. En elke keer as jy dan vir 'n kind ekstra werk moet verduidelik, waar moet jy die bobbejaan gaan haal?

Suid-Afrikaanse studies rakende opvoeders se ervarings, houdings en voorbereidheid op insluitende onderwys (Swart, Engelbrecht, Eloff & Pettipher 2002:183; Engelbrecht, Swart & Eloff 2001:258; Hay, Smith & Paulsen 2001:218; Bothma, Gravett & Swart 2000:202; Oswald et al. 2000:311) toon dat opvoeders nie voorbereid en toegerus voel om geïntegreerde klasse te onderrig nie. Kommer bestaan ook oor die behoeftes van "gewone" leerders sowel as die las van addisionele verantwoordelikheid en die hoeveelheid tyd wat van opvoeders vereis word ten einde in die diverse behoeftes van alle leerders te voorsien. Beskikbare literatuur blyk dus die beskouing te onderskryf dat onvoldoende inligting en toenemende tydsdruk belangrike bronne van stres in die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid is.

Die opvoeders se beleving van die leerder se emosionele reaksies as labiel en onvoorspelbaar, sowel as die leerder se geslotenheid aangaande haar eie gevoelens, was vir die betrokke opvoeders stresvol, soos blyk uit die volgende opmerkings:

Jy moes haar half met handskoene hanteer. Jy wil haar nie onnodig kwaad maak of ontstig nie.

As jy haar probeer help, jak sy jou net af ... Sy't glad nie oopgemaak oor haar gevoelens nie... Ek hou nie daarvan as kinders vir jou 'n vinnige antwoord gee of sommer net 'snap' oor enigiets nie en sy kon partykeer sommer net 'snap'.

'n Aspek wat moontlik verband hou met die leerder se emosionele gesteldheid en 'n bykomende bron van stres vir die opvoeders was, is portuurgroepinteraksie. Nie slegs die leerder met fisiese gestremdheid se inskakeling by die normale portuurgroep nie, maar ook die normale portuurgroep se hantering van en reaksie op sodanige leerder het aanleiding gegee tot spanning. Die volgende aanhalings beskryf die opvoeders se belevings in hierdie verband:

Sy was baie withdrawn. Sy was heeltemal op haar eie en het nooit aan klasgesprekke deelgeneem nie.

Hulle (die portuurgroep) het haar partykeer ook maar net uitgelos, waar hulle haar nie deel gemaak het nie.

Male en May (1997:139) het uitdagende en moeilike gedrag van leerders met spesiale onderwysbehoefte as 'n belangrike bron van stres geïdentifiseer, terwyl Miller, Brownwell en Smith (1999:204) gevind het dat die voorsiening in die gedragsbehoefte van leerders met gestremdhede daartoe aanleiding kan gee dat opvoeders ooreis, gespanne en oneffektief in hul verhoudings met leerders voel. Hoewel die literatuur dus die hantering van 'n leerder se emosionele gesteldheid as 'n potensiële bron van stres in onderwys aan leerders met gestremdhede bevestig, kon geen verwysing gevind word aangaande die invloed van portuurgroepinteraksie op opvoeders se beleving van stres, al dan nie. Die bevinding dat portuurgroepinteraksie aanleiding gee tot stres by opvoeders betrokke by die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid, kan dus beskou word as 'n unieke bydrae wat hierdie studie gelewer het tot die bestaande kennisbasis aangaande opvoeders se beleving van insluitende onderwys.

Streshanteringsvaardighede het die laaste gedeelte van die onderhoude en die vraelyste uitgemaak. Dit het die aard van die verkreë data oor streshanteringsvaardighede beïnvloed: verbale data het teen hierdie tyd gefluktoreer, maar die data wat verkry is uit die voltooide vraelyste, het konstant gebly. Ten einde te vergoed vir die beperkte verbale data het die navorsers gebruik gemaak van die deelnemers se response, soos aangedui op die vraelyste. Deur eenvoudige teltegnieke te implementeer, is die volgende strategieë as die mees bruikbare geïdentifiseer:

Probleem-gefokusde strategieë:

- Bespreek die situasie met die leerder se ouers.
- Bespreek die situasie met kollegas.
- Genereer verskillende oplossings vir moeilike situasies.
- Raadpleeg hulp en hulpbronne van ander opvoeders.
- Win professionele hulp vir die leerder in.
- Bespreek die situasie met bekwame persone soos 'n opvoedkundige sielkundige.

- Bespreek die situasie met die hoof.
- Fokus op wat volgende gedoen moet word.
- Benut die hulp van ander leerders.

Affektief-gefokusde strategieë:

- Win geestelike of godsdienstige hulp in.
- Behou 'n positiewe uitkyk.
- Behou 'n sin vir humor.
- Laat leerder vir lang rukke onafhanklik werk.
- Verseker jouself dat dinge in die toekoms beter sal gaan.
- Win advies van familie en vriende in.

'n Grafiese voorstelling van die deelnemers se response word in Bylaag 1 verskaf.

Oor die algemeen blyk dit dat die opvoeders wat by hierdie studie betrokke was, probleem-gefokusde strategieë as meer bruikbaar beskou het in die hantering van die stres verbonde aan die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid. Strong en Sandoval (1999:363-364) het gevind dat aktiewe probleemoplossing angstigheid in die leerder, ouers, sowel as in opvoeders verminder, en 'n konkrete wyse bied waarop behoeftes en bekommernisse hanteer kan word. Hieruit wil dit dus voorkom dat die aanwending van probleem-gefokusde streshanteringstrategieë stres meer effektief teenwerk en kan die hoë voorkoms van probleem-gefokusde strategieë by die opvoeders betrokke in hierdie studie direk in lyn gebring word met die lae stresvlakke, soos gerapporteer deur die betrokke opvoeders. Buiten die invloed van probleem-gefokusde strategieë blyk dit dat die beperkte tydsduur en omvang van die ervaring, tesame met ondersteunende interpersoonlike verhoudinge, klaarblyklik bygedra het om die opvoeders se hantering van die situasie te vergemaklik. Dit lyk asof die feit dat daar slegs een leerder met 'n gestremdheid in die skool was, dit vir die opvoeders makliker gemaak het om die situasie te hanteer. Verder was die leerder wat ingesluit is, reeds in Graad 12, wat opvoeders met die vooruitsig gelaat het dat die status quo in die aansienlike toekoms sal verander. Een opvoeder het die volgende opmerking gemaak:

Ek dink die feit dat ek geweet het dis net sy, dis net een keer en dis gou verby ... Ek dink die feit dat sy amper klaar was en dis 'n kwessie van hou net bietjie uit, staan hierdie paar ure af, gaan aan ...

Die deelnemers het die volgende opgemerk rakende die ondersteuning wat vanuit die interpersoonlike verhoudings voortgespruit het:

Maar omdat mens hierdie kind so goed geken het en mens ken haar ouers, bou mens maar 'n persoonlike band op.

Die feit dat ek haar vooraf geken het en omdat ek haar makliker kon lees. Dit help.

Ons hoof was baie supportive en ons het ook onder mekaar gesels. Dit was maar die gesels onder mekaar.

Soodak et al. (1998:493) het gevind dat opvoeders wat die geleentheid het om saam te werk, meer bereid is om leerders met gestremdhede in hoofstroomklasse te onderrig, ongeag hulle opvatting oor hul eie bekwaamheid om leerders met spesiale onderwysbehoefte te hanteer, terwyl Gersten, Keating,

Yovanoff en Hamiss (2001:560) gevind het dat stres verminder wanneer spesiale opvoeders betekenisvolle, substansiële gesprekke met die hoof en ander personeel aangaande hulle werk voer. Ondersteunende verhoudinge blyk dus tereg as 'n teenvoeter vir stres beskou te word.

Daar was egter een deelnemer aan hierdie studie wat interpersoonlike verhoudinge eerder as 'n bron van stres beleef het. Sy het gemeen dat die hoof outokraties was, dat hulle (die opvoeders) nie geken is in besluitneming nie en dat die hoof se besluite dikwels by haar aanleiding gegee het tot gevoelens van stres. Walsh (1998:21) asook Travers en Cooper (1996:51) beklemtoon egter dat interpersoonlike verhoudings beide 'n bron van ondersteuning en/of 'n bron van stres kan wees, waar die kwaliteit van verhoudinge die bepalende faktor is. Travers en Cooper (1996:51) meen verder dat die hoof 'n belangrike rol speel in hierdie verband, aangesien goeie werksverhoudings slegs kan floreer as die organisatoriese struktuur só ontwerp is dat goeie werksverhoudings tussen individue gefasiliteer word. Die potensiele bydrae van ondersteunende verhoudinge om stres te verlig, die invloed van die hoof op die kwaliteit van verhoudinge, sowel as individuele verskille in die beskouing van verhoudinge as ondersteunend, al dan nie, soos geblyk het uit hierdie studie, word dus bevestig.

5. SAMEVATTING

Soos blyk uit die resultate van hierdie studie, ervaar opvoeders betrokke by die insluiting van 'n leerder met fisiese gestremdheid, slegs beperkte stres. Faktore wat wel tot stres aanleiding gee, sentreer hoofsaaklik rondom onvoldoende inligting, toenemende tydsdruk en die hantering van die leerder se emosionele gesteldheid, soos blyk uit haar gedrag. Beskikbare literatuur blyk sodanige bronne van stres te bevestig. 'n Bykomstige bron van stres wat nie in die literatuur bevestig word nie, maar wel uit hierdie studie na vore getree het, hou verband met portuurgroepinteraksie. Dit kan dus gesien word as 'n unieke bydrae wat hierdie studie lewer tot die uitbouing van die bestaande kennisbasis rakende opvoeders se ervaring van insluitende onderwys.

Verder het geblyk dat, ten spyte van individuele verskille, opvoeders hoofsaaklik van probleem-gefokusde streshanteringstrategieë gebruik gemaak het. Literatuur bevestig dat probleem-gefokusde strategieë meer effektief is in die hantering van werkstres as affektief-gefokusde strategieë.

VOETNOOT

1. Naam verander.

BIBLIOGRAFIE

- Abel, M.H. & Sewell, J. 1999. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92(5): 287-293.
- Aldwin, C.M. 2000. *Stress, coping and development. An integrative perspective*. New York: The Guilford Press.
- Bernier, D. 1998. A study of coping: successful recovery from severe burnout and other reactions to severe work-related stress. *Work and stress* 12(1): 50-56.
- Bothma, M., Gravett, S. & Swart, E. 2000. The attitudes of primary school teachers toward inclusive education. *South African Journal of Education* 20: 200-204.
- Brown, M. & Ralph, S. 1998. The identification of stress in teachers. In *Stress in teachers: past, present and future*. Edited by J. Dunham and V. Varma. London: Whurr. 37-56.
- Creswell, J.W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. London: Sage.
- Department of National Education (DNE). 1997. *Quality education for all. Overcoming barriers to learning and development*. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and the National Committee for Education Support Services (NCESS). Pretoria: Government Printer.

- Engelbrecht, P., Swart, T.E. & Eloff, I. 2001. Stress and coping skills of teachers with a learner with Down's syndrome in inclusive classrooms. *South African Journal of Education* 4: 256-260.
- Farman, R. & Muthukrishna, N. 2002. The inclusive classroom. In *Psychology for teaching and learning: what teachers need to know*. Edited by N. Kruger and H. Adams. Johannesburg: Heinemann. 231-245.
- Feldman, D., Gordon, P.A. & Snyman, H. 2001. Changing roles for principals and educators. In *Promoting learner development*. Edited by P. Engelbrecht and L. Green. Pretoria: Van Schaik. 21-147.
- Forlin, C. & Hattie, J. 1996. Inclusion: is it stressful for teachers? *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 21(3): 199-217.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. 1993. How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill Inc.
- Gersch, I. 1996. Teachers are people too. *Support for learning* 11(4): 165-169.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M.K. 2001. Working in special education: factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children* 67(4): 549-567.
- Green, L. 2001. Theoretical and contextual background. In *Promoting learner development*. Edited by P. Engelbrecht and L. Green. Pretoria: Van Schaik. 3-16.
- Hay, F.J., Smit, J. & Paulsen, M. 2001. Teachers' preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education* 21(4): 213-218.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. Research and the teacher – a qualitative introduction to school-based research. Second edition. London: Routledge.
- Keiper, R.W. & Buselle, K. 1996. The rural educator and stress. *Rural educator* 17(2):18-21.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastasiow, N.J. 1993. Education of exceptional children. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kochhar, C.A., West, L.L. & Taymans, J.M. 2000. Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility. Columbus: Merrill.
- Kyriacou, C. 1998. Teacher stress: past and present. In *Stress in teachers: past, present and future*. Edited by J. Dunham and V. Varma. London: Whurr. 1-13.
- Le Blanc, P., De Jonge, J. & Schaufeli, W. 2000. Job stress and health. In *Introduction to work and organizational psychology*. Edited by N. Chmiel. Massachusetts: Blackwell. 148-178.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. Practical research: planning and design. Seventh edition. New Jersey: Merrill.
- Lens, W. & Neves De Jesus, S. 1999. A psychological interpretation of teacher stress and burnout. In *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Edited by R. Vanderberghe and A.M. Huberman. Cambridge: University Press. 192-201.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. 1996. Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review* 66(4): 762-796.
- Male, D.B. & May, D. 1997. Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education* 24(3): 133-140.
- Mc Ewen, A. & Thompson, W. 1997. After the national curriculum: Teacher stress and morale. *Research in education*. 57-66.
- Miller, M.D., Brownwell, M.T. & Smith, S.W. 1999. Factors that predict teachers staying in, leaving or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2): 201-218.
- Mothata, S. 2000. *A dictionary of South African education and training*. Johannesburg: Hodder & Stoughton.
- Niehaus, L & Myburgh, C.P.H. 1997. An exploratory path-analytical approach to strategies teachers utilize in holding their own (coping). *South African Journal of Education* 17(4):161-174.
- Oswald, M., Ackermann, C.J. & Engelbrecht, P. 2000. Onderwysers in hoofstroomskole se houding teenoor inklusiewe onderwys. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 40(4): 306-317.
- Rigby, C.J., Bennett, H.F. & Boshoff, A.B. 1996. Teacher stress interventions: a comparative study. *South African Journal of Education* 16(1): 38-45.
- Smith, A.M. 1990. Kinders met fisieke gestremdhede. In *Kinders met probleme: 'n ortopedagogiese perspektief*. Geredigeer deur J.A. Kapp. Pretoria: J.L. van Schaik. 434-450.
- Soodak, L.S., Podell, D.M. & Lehman, L.R. 1998. Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education* 31(4): 480-497.
- South African Schools Act. 1996. Pretoria: Government Printer.
- Strong, K. & Sandoval, J. 1999. Mainstreaming children with a neuromuscular disease: a map of concerns. *Exceptional Children* 65(3): 353-366.
- Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I. & Pettipher, R. 2002. Implementing inclusive education in South Africa: teachers' attitudes and experiences. *Acta Academica* 34(1): 175-189.

Swart, E. & Pettipher, R. 2001. Changing roles for principals and educators. In *Promoting learner development*. Edited by P. Engelbrecht and L. Green. Pretoria: Van Schaik. 30-44.

Travers, C.J. & Cooper, C.L. 1996. Teachers under pressure: stress in the teaching profession. London: Routledge.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. Social constructionist method. In *Research in practice*. Edited by M. Terre Blanche and K. Durrheim. University of Cape Town Press. 147-172.

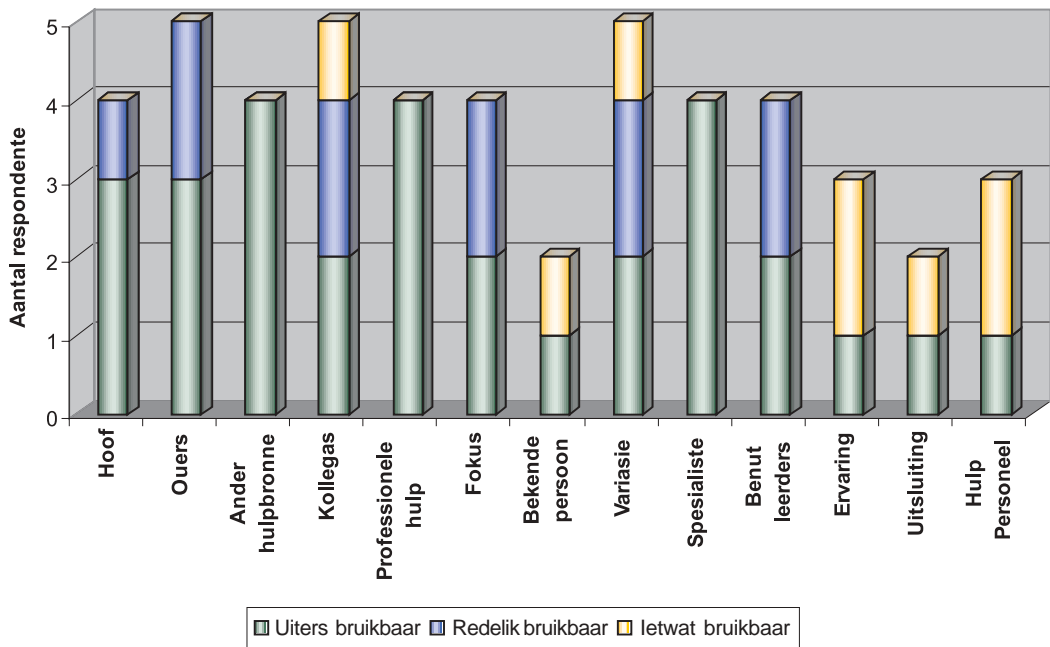
Terre Blanche, M. & Kelly, K. 1999. Interpretive methods. In *Research in practice*. Edited by M. Terre Blanche and K. Durrheim. University of Cape Town Press. 123-146.

Van Zyl, E. & Pietersen, C. 1999. An investigation into work stress experienced by a group of secondary school teachers. *South African Journal of Education* 19(1): 74-78.

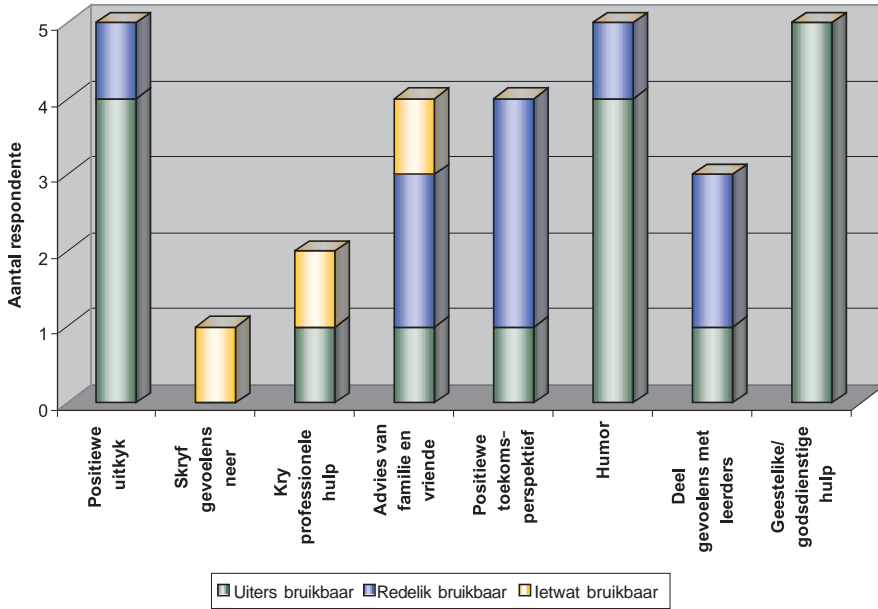
BYLAAG 1

Grafiese voorstelling van deelnemers se response ten aansien van die bruikbaarheid van verskeie stresshanteringsstrategieë

Staafdiagram 1: Verspreiding van aanwending van probleem-gefokusde strategieë



Staadfiagram 2: Verspreiding van aanwending van affektief-gefokusde strategieë: kognitief



Staadfiagram 3: Verspreiding van aanwending van affektief-gefokusde strategieë: fisies

