

**DIE VERKENNING EN BESKRYWING VAN  
STRESSORS VAN LEERDERS IN 'N  
GRAAD 1-LEEROMGEWING**

**E PROZESKY**

**2005**

**DIE VERKENNING EN BESKRYWING VAN STRESSORS  
VAN LEERDERS IN 'N GRAAD 1-LEEROMGEWING**

deur

**E PROZESKY**

voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereiste vir die graad

**MAGISTER EDUCATIONIS  
(LEERONDERSTEUNING, VOORLIGTING EN BERADING)**

in die  
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE  
aan die  
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

**STUDIELEIER:**

Prof I Eloff

PRETORIA

## **MET OPREGTE DANK AAN**

*My Skepper!! Dankie vir die geleentheid, die wysheid en die insig. Dankie vir al die krag en liefde en met U teenwoordigheid wat my nie vir 'n halwe sekonde alleen gelos het nie!*

*My studieleier, prof Irma Eloff, wie se optimisme, positiwiteit en geduld my deur my hele verhandeling gemotiveer het. Dankie vir al Prof se tyd, liefde en Prof se breë, aansteeklike glimlag!*

*Dankie aan my ouers, Freddie en Theresa, wat van die begin tot die einde in my geglo het en my onophoudelik ondersteun het. Dankie vir julle ongelooflike liefde en bystand!*

*My broer, Wimpie! Dankie vir al die laat aande se deurlees. Dankie vir jou grappies en hulp, jou oneindige liefde en ondersteuning!*

*My kêrel, Cornel, wat my altyd aangemoedig het en my so ondersteun het. Dankie vir al jou liefde, blomme en positiewe gesindheid en net die feit dat jy altyd in my geglo het.*

*Aan die res van my familie en vriende: baie, baie dankie vir al julle gebede, liefde en ondersteuning. Julle het my gehelp om een van my drome te verwesenlik... Sonder julle sou dié reguit pad vol draaie gewees het.*

— / —

## **SUMMARY**

In this study the stressors of Grade 1 learners in their learning environment were explored and described. Data was collected through interviews with 32 Grade 1 learners, observation, field notes, as well as member checking with the Grade 1 learners in the end. The data analysis process included familiarisation and immersion, coding, interpretation and checking, as well as elaboration. Positive and negative stressors were separated as stressors that Grade 1 learners experience in their learning environment. The positive stressors were the educator's disposition, the learners' need to learn and to get educated, as well as the importance of friends on the playground. The negative stressors that emerged were a fear for physical pain on the playground, teasing and conflict among the Grade 1 learners, noise and chaos in the classroom, as well as a fear for the older children in the school. Even though the findings from this study cannot be generalised to other groups it can contribute towards a deeper understanding of factors that may cause stress for Grade 1 learners.

### **KEY WORDS**

Grade 1

Learners

Learning environment

Stress

Stressors

Positive stressors

Negative stressors



## INHOUDSOPGAWE

Bls

### **HOOFSTUK 1**

#### **INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING**

<b>1.1</b>	<b>INLEIDING EN RASIONAAL VAN STUDIE</b>	<b>1</b>
<b>1.2</b>	<b>NAVORSINGSVRAAG</b>	<b>3</b>
1.2.1	SAMEVATTENDE PROBLEEMSTELLING	3
1.2.2	NEWE-PROBLEEMSTELLINGS	3
<b>1.3</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE</b>	<b>3</b>
<b>1.4</b>	<b>DOEL VAN NAVORSING</b>	<b>3</b>
<b>1.5</b>	<b>DEFINIËRING VAN SENTRALE KONSEPTE</b>	<b>5</b>
1.5.1	VERKENNING	5
1.5.2	BESKRYWING	6
1.5.3	STRESSORS	6
1.5.4	GRAAD 1	7
1.5.5	LEERDER	7
1.5.6	LEEROMGEWING	7
<b>1.6</b>	<b>WAT HET MY GEMOTIVEER OM HIERDIE STUDIE TE DOEN?</b>	<b>8</b>
<b>1.7</b>	<b>STUDIEPROGRAM</b>	<b>9</b>



## **HOOFSTUK 2**

### **LITERATUUROORSIG**

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b>	11
<b>2.2</b>	<b>DIE GRAAD 1-LEERDER</b>	11
2.2.1	LIGGAAMLIKE ONTWIKKELING	11
2.2.1.1	Algemene liggaamlike ontwikkeling	11
2.2.1.2	Motoriese vaardighede en motoriese ontwikkeling	12
2.2.2	KOGNITIEWE ONTWIKKELING	13
2.2.2.1	Klassifikasie	13
2.2.2.2	Desentrering	13
2.2.2.3	Reeksvorming	13
2.2.3	PERSOONLIKHEIDSONTWIKKELING	14
2.2.3.1	Die selfkonsep	14
2.2.3.2	Emosionele ontwikkeling	15
2.2.4	SOSIALE ONTWIKKELING	16
2.2.4.1	Die rol van die gesin	16
2.2.4.2	Die rol van die skool	17
2.2.4.3	Die invloed van die portuurgroep	18
2.2.4.4	Die rol van die ontwikkeling van vriendskappe	19
<b>2.3</b>	<b>GRAAD 1 – DIE EERSTE SKOOLJAAR</b>	20
2.3.1	'N NUWE OMGEWING	20
2.3.2	AANPASSING	20
2.3.3	HOOGTEPUNTE VAN DIE EERSTE SKOOLJAAR	21
2.3.4	LAAGTEPUNTE VAN DIE EERSTE SKOOLJAAR	21
<b>2.4</b>	<b>LEEROMGEWING</b>	22
2.4.1	DIE SKOOL	22
2.4.2	DIE KLASKAMER	23
2.4.3	DIE OPVOEDER	25
2.4.4	DIE SPEELGROND	26
2.4.5	DIE LEERDER SE VERWAGTINGE BY DIE SKOOL EN IN DIE KLASKAMER	26
		Bls
2.4.6	KLASMAATS	27
2.4.7	NUWE VRIENDSKAPPE	27

<b>2.5</b>	<b>STRES EN STRESSORS</b>	29
2.5.1	DEFINISIE VAN STRES	29
2.5.2	DEFINISIE VAN 'N STRESSOR	30
2.5.3	NAVORSINGSBEVINDINGE TEN OPSIGTE VAN STRES BY KIND	31
2.5.3.1	Liggaamlike ontwikkeling	31
2.5.3.2	Kognitiewe ontwikkeling	31
2.5.3.3	Emosionele, sosiale en persoonlikheidsontwikkeling	32
2.5.3.4	Holmes en Rahe se stressorskaal	32
2.5.3.5	Simptome van stres by leerders	34
2.5.3.6	Lazarus se teorie rakende stres en die hantering daarvan	35
2.5.3.7	Mees algemene stressors by leerders	37
<b>2.6</b>	<b>KONSEPTUELE RAAMWERK</b>	44
<b>2.7</b>	<b>SAMEVATTING</b>	45



## **HOOFSTUK 3**

### **NAVORSINGSONTWERP**

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	46
<b>3.2</b>	<b>PARADIGMA</b>	46
3.2.1	DIE INTERPRETIVISTIESE PARADIGMA	47
3.2.2	SOSIAAL-KONSTRUKSIONISME AS PARADIGMA	48
<b>3.3</b>	<b>METODOLOGIE</b>	50
3.3.1	NAVORSINGSMETODE	51
3.3.2	PLEK/LOKALISERING VAN STUDIE	53
3.3.3	SELEKTERING VAN DEELNEMERS	54
<b>3.4</b>	<b>DATA-INSAMELING</b>	54
3.4.1	TEKENINGE	55
3.4.2	OBSERVASIE	55
3.4.3	ONDERHOUDVOERING	57
3.4.4	VELDNOTAS	58
3.4.5	TERUGVOER EN DEELNEMERS SE INSETTE	59
3.4.6	KLANKOPNAMES	59
3.4.7	DIE PROSES	60
<b>3.5</b>	<b>DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE</b>	62
3.5.1	BEKENDHEID EN VERDIEPING	64
3.5.2	KODERING	64
3.5.3	TERUGVOER DEUR DEELNEMERS	65
3.5.4	UITBREIDING	65
3.5.5	INTERPRETASIE	65
3.5.6	KONTROLERING	66

	Bls
<b>3.6 ETIESE RIGLYNE</b>	66
3.6.1 TOEGANG EN AANVAARDING	66
3.6.2 VOORDELIGHEID	67
3.6.3 INGELIGTE TOESTEMMING	67
3.6.4 BESKERMING TEEN BESKADIGING EN BENADELING	67
3.6.5 PRIVAATHEID VAN DIE DEELNEMER	67
3.6.6 VERTROULIKHEID	68
3.6.7 EERLIKHEID MET PROFESSIONELE KOLLEGAS	69
3.6.8 ETIESE RIGLYNE TEN OPSIGTE VAN ONDERHOUDE	69
3.6.9 ETIESE RIGLYNE TEN OPSIGTE VAN OBSERVASIE	69
<b>3.7 BETROUBAARHEIDSKRITERIA</b>	70
3.7.1 GELOOFWAARDIGHEID	70
3.7.2 TOEPASLIKHEID	70
3.7.3 KONSTANTHEID	71
3.7.4 NEUTRALITEIT	71
<b>3.8 SAMEVATTING</b>	71



## **HOOFSTUK 4**

### **BEVINDINGE EN LITERATUURKONTROLE**

<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	72
<b>4.2</b>	<b>BOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN DEELNEMERS</b>	72
<b>4.3</b>	<b>GRAFIESE VOORSTELLING VAN TEMAS</b>	73
4.3.1	DIE KLASKAMER EN DIE SPEELGROND	74
4.3.2	SUBTEMAS	74
4.3.2.1	Figuur 3: Die klaskamer	74
4.3.2.2	Figuur 4: Die speelgrond	75
4.3.3	FIGUUR 5: POSITIEWE STRESSORS	75
4.3.4	FIGUUR 6: NEGATIEWE STRESSORS	76
<b>4.4</b>	<b>BESPREKING VAN TEMAS</b>	76
4.4.1	POSITIEWE STRESSORS	77
4.4.1.1	Die opvoeder	77
4.4.1.2	Behoeftte aan leer en onderrig	79
4.4.1.3	Vriende	81
4.4.2	NEGATIEWE STRESSORS	82
4.4.2.1	Geraas en wanorde in die klaskamer	82
4.4.2.2	Vrees vir fisiese pyn en seerkry	84
4.4.2.3	Spottery en bakleiry tussen mede-Graad1-leerders	84
4.4.2.4	Vrees vir ouer leerders	86
4.4.3	TERUGVOER AAN OPVOEDERS	87
4.4.4	KONTROLERING DEUR GRAAD 1-LEERDERS	87
<b>4.5</b>	<b>LITERATUURKONTROLE</b>	90
4.5.1	POSITIEWE STRESSORS	91
4.5.1.1	Die rol van die opvoeder	91
4.5.1.2	Die behoefte aan leer en onderrig	93
4.5.2	NEGATIEWE STRESSORS	94
4.5.2.1	Geraas en wanorde in die klaskamer	94

	Bls
<b>4.6 SAMEVATTING</b>	96
4.6.1 DIE KLASKAMER	96
4.6.2 DIE SPEELGROND	96



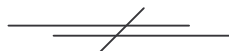
## **HOOFSTUK 5 OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b>	98
<b>5.2</b>	<b>NAVORSINGSVRAE</b>	98
5.2.1	SAMEVATTENDE PROBLEEMSTELLING	98
5.2.2	NEWEPROBLEEMSTELLINGS	99
<b>5.3</b>	<b>OPSOMMING EN GEVOLGTREKKINGS VAN BEVINDINGE</b>	102
5.3.1	POSITIEWE STRESSORS VAN GRAAD 1-LEERDERS	102
5.3.2	NEGATIEWE STRESSORS VAN GRAAD 1-LEERDERS	103
5.3.3	BEVINDINGE IN TERME VAN DIE KONSEPTUELE RAAMWERK	104
<b>5.4</b>	<b>AANBEVELINGS</b>	105
5.4.1	AANBEVELINGS VIR DIE PRAKTYK	105
5.4.2	AANBEVELINGS VIR OPLEIDING	106
5.4.3	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	107
<b>5.5</b>	<b>SAMEVATTING</b>	107



<b>BIBLIOGRAFIE</b>	109
---------------------	-----

<b>ADDENDUMS</b>	118
------------------	-----



## LYS VAN FIGURE

	Bls
FIGUUR 2.1: 'N VERWERKTE GRAFIESE VOORSTELING VAN DONALD, LAZARUS EN LOLWANA SE EKO-SISTEMIESE TEORIE (2004)	23
FIGUUR 2.2: MASLOW SE HIËRARGIE VAN BEHOEFTE	45
FIGUUR 3.1: OPSOMMING RAKENDE DATA-INSAMELING	61
FIGUUR 4.1: KERNTHEMAS	74
FIGUUR 4.2: SUBTHEMAS (I)	74
FIGUUR 4.3: SUBTHEMAS (II)	75
FIGUUR 4.4: POSITIEWE STRESSORS VAN GRAAD 1-LEERERS IN DIE STUDIE	75
FIGUUR 4.5: NEGATIEWE STRESSORS VAN GRAAD 1-LEERERS IN DIE STUDIE	76



# HOOFSTUK 1

## INLEIDENDE ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING

### 1.1 INLEIDING EN RASIONAAL VAN STUDIE

Stres was oorspronklik 'n konstruk wat in die natuurwetenskappe gebruik is, totdat Hans Selye dit ook in die sosiale wetenskappe toegepas het. Endokrinoloog Hans Selye het internasionaal bekend geword met sy konseptualisering dat stres positief en negatief 'n konstante invloed het op ons in ons dag-tot-dag bestaan. Hy het tot die gevolgtrekking gekom dat ons alledaagse lewe uit twee tipes stres bestaan, naamlik aangename stres wat lei tot welstand, en onaangename stres wat lei tot siektes en virusse (The Toronto Star, 1956). Die afgelope drie, vier dekades was daar groeiende literatuur oor die konsep stres en dit raak toenemend relevant in die samelewing waarin ons vandag leef. Selye het ook daarin geslaag om 'n deurbraak te maak deur die mediese bedryf bewus te maak van die konsep stres sodat stres in 'n meer ernstige lig beskou is en meer aandag daaraan gegee is op die mediese gebied.

Volgens Sorensen (1993:79) is daar beperkte kennis ten opsigte van die graad van stres wat deur kinders ervaar word. Gettinger, Elliot en Kratochwill (1992:169) maak egter die volgende stelling:

*“There is considerable empirical evidence that stressful environmental conditions and events can have a negative impact on child development in the preschool years.”*

Oormatige stres, wat nie korrek hanteer word nie, kan nadelig wees vir 'n mens se gesondheid, sy werk, sy verhoudinge en ook vir die homself (Brown & Ralph, 1994:8). Stres het volgens Brown en Ralph (1994:16) sekere negatiewe uitwerking op 'n individu (volwassene asook kind), wat in 'n latere hoofstuk bespreek sal word. Dit sluit egter onder meer in:

**Sielkundig:** Hoofpyne, kroniese pyn, sweet, slaaploosheid, droë keel, verandering in bloeddruk.

**Kognitief:** Geheueverlies, gebrek aan belangstelling in werk, lae vlakke van konsentrasie, vergeetagtigheid.

**Emosioneel:** Angstigheid, huilerigheid, depressie, terugtrekking.

**Gedrag:** Dwelmverslawing, oormatige rook en drink, eetversteurings, impulsiwiteit.

**Geestelik:** Gevoelens van moedeloosheid, negatiewe ingesteldheid.

Die skool speel 'n besonderse rol by die opvoeding en vorming van 'n kind. Die leefwêreld waarin die kind eendag as volwassene moet staan, is kompleks. Skole skep 'n omgewing waarin leerders leer om in hierdie leefwêreld te funksioneer (Louw, 1993:13). Die skool bied dus vir die kind die oefenplek waar hy/sy dit wat waardevol en sinvol is vir sy toekomstige volwassenheid, kan leer.

Dit is voor die hand liggend watter belangrike rol die skool in die lewe van 'n kind speel. Die kind se Graad 1-jaar is veral van kardinale belang. Die Graad 1-jaar is die kind se eerste ervaring van 'n skool. Hy sal in sy eerste skooljaar sy eie persepsies en ingesteldheid vorm oor die konsep skool, afhangende van hoe hy/sy dit ervaar het. Die persepsies en ingesteldhede wat die Graad 1-leerder in sy/haar eerste skooljaar vorm, speel dikwels 'n deurslaggewende rol in die skooljare wat daarop volg.

*“Young children’s feelings about school and themselves as learners have important implications for their emotional well-being and success in school” (Valeski & Stipek, 2001:1198).*

Met bogenoemde as agtergrond is dit duidelik dat, indien 'n Graad 1-leerder positiewe ondervindings by die skool ervaar, dit 'n positiewe uitwerking kan hê op die leerder se skoolervarings, onder andere die leerder se skoolprestasies, sosialisering en ontwikkeling. In teenstelling hiermee is dit moontlik dat, indien 'n Graad 1-leerder stres en negatiewe ondervindings in die skool het en die stres nie effektief hanteer, benader of verwerk word nie, dit 'n negatiewe uitwerking op die kind se verdere ontwikkeling kan hê. Dit is dus van die uiterste belang om so vroeg as moontlik stressors by leerders, asook in die Graad 1-klaskamer as 'n leeromgewing te identifiseer, om sodoende optimale ontwikkeling te verseker.

## 1.2 NAVORSINGSVRAAG

### 1.2.1 SAMEVATTENDE PROBLEEMSTELLING

Die samevattende probleemstelling van hierdie studie kan as volg gegee word:

*Wat is die stressors van leerders in 'n Graad 1-leeromgewing?*

### 1.2.2 NEWEPROBLEEMSTELLING

- ✚ Wat behels stressors?
- ✚ Wat behels stressors in die klaskamer as leeromgewing?
- ✚ Wat behels stressors op die speelgrond as leeromgewing?
- ✚ Watter faktore kan aanleiding gee tot stres by Graad 1-leerders?
- ✚ Watter kontekstuele stressors kan teenwoordig wees in 'n Graad 1-leeromgewing?
- ✚ Wat is die positiewe stressors by Graad 1-leerders in 'n Graad 1-leeromgewing?
- ✚ Wat is die negatiewe stressors by Graad 1-leerders in 'n Graad 1-leeromgewing?

## 1.3 NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE

In hierdie studie sal daar gebruik gemaak word van kwalitatiewe navorsing om die stressors van leerders in Graad 1-klaskamers te identifiseer. Daar sal gebruik gemaak word van deelnemende-aksie-navorsing. Interpretivisme en sosiale konstruktionisme sal as paradigmas gebruik word om bogenoemde navorsingsvrae te beantwoord.

## 1.4 DOEL VAN NAVORSING

Die doel van hierdie studie is om die stressors van leerders in 'n Graad 1-leeromgewing by 'n laerskool in Pretoria te verken en te beskryf. Een van die hoofredes waarom hierdie studie 'n bydrae kan lewer, is die feit dat daar

substansiële navorsing gedoen is oor opvoeders en die stres wat hulle ervaar (Travers, 1996; Dunham & Varma, 1998; Russell, 2000 & Thody, 2000), terwyl daar egter nog beperkte studies gedoen is wat uitsluitlik fokus op die Graad 1-leerder en die stres wat hy/sy binne en buite die klaskamer ervaar. In hierdie studie sal daar gefokus word op die stressors van die Graad 1-leerders.

*“Although researchers have studied the effects of stress on adults for several decades, only within recent years has childhood stress been recognised as a problem” (Miller & McCormick, 1991:53).*

Graad 1 is ’n belangrike jaar vir die meeste leerders, omrede Graad 1 dikwels hulle eerste ervaring van skool en formele leeromgewings is. Donelan-McCall & Dunn (1997:156) maak die volgende stelling ten opsigte van die Graad 1: *“During the first-grade year, children are faced with many challenges. They must negotiate a new environment, handle increasing academic demands, and form new relationships with their teachers and classmates”*. Hulle vorm hulle eie persepsies en sieninge oor die skool. Hulle skep hulle eerste skemas oor die term ‘skool’. Louw (1993:3) stel dat, by die toetreding tot die formele skool, die meeste leerders huiwerig is omdat hulle die bekende, vertroude en geborge gesinsituasie verlaat en tot ’n onbekende situasie moet toetree. Daar is ook gevalle van leerders wat ’n transisie van ’n kleuterskool af maak en wat alreeds die geborge gesinsituasie verlaat het. Dit is moontlik dat hulle ook huiwerig kan wees omrede hulle ’n nuwe omgewing betree, of dit is moontlik dat hulle alreeds gewoond is aan die term ‘skool’, en minder gespanne is vergeleke met hulle klasmaats. In Gettinger, Elliot en Kratochwill (1992:168) word die volgende stelling ten opsigte van ’n leerder se eerste skoolervaringe gemaak:

*“... first educational experiences can introduce demands for which they may not have competencies ...”*

Gettinger *et al* (1992:151) is ook van mening dat stresvolle ervarings verwant is aan skoolprobleme soos gedrags- en emosionele probleme sowel as akademiese mislukking. Dit sluit swak vriendskapsverhoudings, mededingendheid, impuls-beheer-probleme, leerprobleme asook probleme met die selfkonsep in (Gettinger *et al*, 1992:152). Volgens Du Toit (1992:2) toon die term leerprobleme sekere tekorte, onder andere die uitsluiting van omgewings-, kulturele en ekonomiese

agterstande wat nie die kontekstuele aard van leer in ag neem nie. Op grond van laasgenoemde stelling noem Van Niekerk (1986:187) die sekondêre komplikasies wat moontlik leerprobleme kan veroorsaak:

- ✚ Emosionele spanning en onvermoë om in te skakel
- ✚ Skolastiese probleme
- ✚ Gedragsafwykings
- ✚ Negativisme
- ✚ Probleme met selfaanvaarding
- ✚ Frustrasie as gevolg van beperking van die ervaringswêreld
- ✚ 'n Swak selfbeeld
- ✚ Oorkompensasie
- ✚ 'n Lae frustrasietoleransie

Deur die stressors in 'n Graad 1-leeromgewing te identifiseer kan dit moontlik die kennisbasis rakende die stressors in 'n Graad 1-leeromgewing verbreed en sodoende as 'n hulpbron dien vir die opvoeders, ouers en leerders ten opsigte van die hantering van potensiële stressors. Op grond van hierdie studie kan daar moontlik intervensiemetodes ontwerp of voorkomende maatreëls getref word om stressors in die Graad 1-leeromgewing te verminder.

## **1.5 DEFINIËRING VAN SENTRALE KONSEPTE**

### **1.5.1 VERKENNING**

Kritzinger (1982:1202) definieer verkenning as om kennis te probeer insamel van 'n ligging en om te ondersoek. Odendal en Gouws (2003:1257) definieer verkenning as 'n handeling van verken en 'n verkenning van 'n situasie. Die navorser sal dus in hierdie studie kennis insamel en ondersoek instel rakende stressors vir Graad 1-leerders in 'n Graad 1-leeromgewing.

## 1.5.2 BESKRYWING

In Kritzinger (1982:92) word beskrywing gedefinieer as 'n voorstelling in woorde, 'n uiteensetting. Die navorser sal dus in hierdie studie haar bevindinge in woorde voorstel en 'n uiteensetting van die bevindinge gee.

## 1.5.3 STRESSORS

Volgens Plug, Louw, Gouws en Meyer (1997:18) is *stressors* enige eksterne of interne stimuli wat stres veroorsaak of die homeostase van die liggaam versteur. In Goldberg en Breznitz (1982:3) word *stressors* gedefinieer as bepaalde eise wat 'n bedreiging by die mens skep en ongemak veroorsaak. Hierdie eise word *stressors* genoem.

Stressors kan deur middel van eksterne faktore soos onder andere werklading, huislike omstandighede of die verlies van 'n ouer geskep word. Net so kan stres deur middel van interne faktore soos innerlike houdings en gedagtes (soos: "Ek moet aanvaar word") veroorsaak word.

Goldberg en Breznitz (1982:3) verskaf die volgende definisie van *stressor*: "*Stressors are external events or conditions that affect the organism*". *Stressors* (situasies of geleenthede wat stres veroorsaak) word deur Sternberg (1998:694) gedefinieer as omgewingsveranderinge wat veroorsaak dat die persoon moet aanpas om die situasie te hanteer. Sternberg (1998:677) lê verder klem op die feit dat *stressors* negatief sowel as positief van aard kan wees.

*"Children come to understand that some stress is positive and necessary for the enjoyment of life"* (Davis, 1991:66).

In hierdie studie gaan ek poog om beide die positiewe en negatiewe *stressors* te identifiseer. 'n Punt wat deur Johnson (1986:17) gemaak word in die volgende stelling: "...*what may be stressful for one person may not be stressful for another*", sal in hierdie studie ter harte geneem word. In hierdie studie sal ek hierdie uitgangspunt as beginsel aanvaar.

#### 1.5.4 GRAAD 1

Daar word in die Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Wet no. 84 van 1996) verwys na die voorvereiste van 'n nasionale onderwysouderdom vir die betreding van 'n leerder in 'n algemene openbare skool.

Volgens bogemelde wet is die ouderdomnorm per graad die nommer van die graad plus ses, met ander woorde Graad 1 + 6 = 7. 'n Graad 1-leerder se ouderdom is dus ses jaar. Verder word daar ook gesê dat 'n leerder Graad-1 toe moet gaan sodat hy hy/sy in die Graad 1-jaar sewe word. Die Graad 1-leerder is met ander woorde ses jaar oud as hy/sy Graad 1 betree. Dit wil sê dat Graad 1 die eerste skooljaar in 'n primêre skool is.

#### 1.5.5 LEERDER

Eksteen (1997:318) definieer 'n leerling/leerder as 'n skolier of 'n beginner. In hierdie studie sal die Graad 1-skoliere dus as leerders beskou word.

#### 1.5.6 LEEROMGEWING

Louw *et al* (1997:204) gee die volgende definisie vir die begrip *leer*: “'n Term met 'n wye betekenis, wat dui op die relatief blywende veranderings wat die gevolg is van ervaring, of op die prosesse wat sodanige veranderings onderlê ...” Verder word die term *milieu/omgewing* gedefinieer as “Die onmiddellike fisiese en/of sosiale omgewing” (Louw *et al*, 1997:225).

Donald, Lazarus en Lolwana (1997:110) definieer die klaskamer as die primêre ligging waar onderrig en leer plaasvind in 'n skool/ *leeromgewing*. Verder bring Donald *et al* (1997:110) dit onder ons aandag dat 'n klaskamer uit drie hoofaspekte bestaan nl. die fisiese, die sosiale en die instruksionele. Die eerste aspek, naamlik die fisiese, sluit die gebou, geraas van buite of binne, die beligting, die klaskamer, die ventilasie, temperatuur, die klasgrootte, ens. (Donald *et al*, 1997:113). Pielstick (1988, in Donald *et al*, 1997:112) maak die volgende uitlating ten opsigte van die fisiese aspek van die klaskamer: “*We do not always realize the extent to which the physical aspects impact in the life of the classroom.*”

Die tweede aspek wat ter sprake is, die sosiale, omsluit drie aspekte: Die opvoeder, die leerders en die groepsdinamika<sup>1</sup> (Donald *et al*, 1997:116).

Die laaste aspek, naamlik die instruksionele, behels volgens Pielstick (1988) in Donald *et al* (1997:122) die mate waartoe die onderig-leer-proses gestruktureer is en in watter mate materiaal soos handboeke, werkboeke, ens. gebruik word. Volgens Van Niekerk (1986:13) kan die opvoedingsituasie omskryf word as die geheel van sinsbetrekkings ten aansien waarvan die volwassene en die kind kan handel.

Ten spyte van bekommernisse, belangstellings en sosiale patrone van leerders het die rol van die opvoeder 'n invloed op die sosiale dinamika van die klaskamer (Ramsey, 1991:68). Opvoeders het ook 'n invloed op die sosiale klimaat van die klaskamer, onder andere die daaglikse interaksies met die leerders die ouers en met hulle medewerkers (Ramsey, 1991:175).

## **1.6 WAT HET MY GEMOTIVEER OM DIE STUDIE TE DOEN?**

Ek het net om een rede na skool Sielkunde gaan studeer – my liefde vir kinders. Soos my studies uitgebrei het, het ek besef dat kinders tussen die ouderdom van 4 en 10 jaar my die meeste interesseer. Hulle aanpassing tot die samelewing met al sy uitdagings en die noodsaaklikheid van kinders om sosiale vaardighede soos selfvertroue, konflikhantering en stres hantering te bemeester is volgens my van die belangrikste aspekte wat vir kinders aangeleer moet word in vandag se wêreld. Terwyl ek op soek was na 'n geskikte tema vir my verhandeling, het ek gesien dat daar op die huidige oomblik beperkte navorsing gedoen is op leerders se stres in 'n leeromgewing in vergelyking met die navorsing wat alreeds gedoen is op die opvoeder se stres in die leeromgewing. As gevolg van my belangstelling in hierdie rigting en die beperkte navorsing wat gedoen is met Graad 1-leerders in hierdie gebied, het ek die spesifieke tema as my navorsingsonderwerp gekies.

---

<sup>1</sup> Interpersoonlike prosesse en interaksies wat die lewe van 'n groep as 'n geheel beïnvloed.

## 1.7 STUDIEPROGRAM

Hierdie verhandeling bevat die volgende hoofstukke:

### **HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING**

Hoofstuk 1 dien as oriëntering vir die studie. Kernkonsepte word bespreek en die probleemstelling word weergegee.

### **HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG**

In hoofstuk 2 word sekere ontwikkelingskenmerke van die Graad 1-leerder bespreek. Literatuur wat die leerder se eerste skooljaar, die leeromgewing, asook stressors wat die Graad 1-leerder kan beleef, omsluit, word ondersoek en bespreek. Die hoofstuk word afgesluit met die konseptuele raamwerk wat in hierdie studie gebruik gaan word.

### **HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP**

Hoofstuk 3 bevat inligting rakende die navorsingsontwerp van hierdie studie. Die navorser se data-insamelingsmetodes asook die wyses waarop data geanaliseer is, word bespreek. Etiese riglyne en aspekte rakende die betroubaarheid van hierdie studie word ook aangespreek.


### **HOOFSTUK 4: BEVINDINGE EN LITERATUURKONTROLE**

Kerntemas, asook die subtemas wat deur die navorser tydens haar onderhoudvoering geïdentifiseer is, word in Hoofstuk 4 uiteengesit en bespreek. Verder gebruik die navorser in hierdie hoofstuk ook bestaande literatuur om haar bevindinge te kontroleer.

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

Hoofstuk 5 dien as 'n opsomming van die bevindinge van hierdie studie. Gevolgtrekkings word gemaak rakende die bevindinge van die studie. Die

navorser maak ook aanbevelings vir die praktyk, opleiding en verdere navorsing. Ten slotte maak die navorser gebruik van haar konseptuele raamwerk om haar samevatting rakende hierdie studie voor te stel.



## HOOFSTUK 2 LITERATUUROORSIG

### 2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die fasette wat 'n rol speel ten opsigte van die Graad 1-leerder se liggaamlike, kognitiewe, persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling bespreek word. Verder sal daar gekyk word na die eerste skooljaar, die leeromgewing, stres en stressors by die Graad 1-leerder asook stres en stressors in die algemeen. Laastens word die konseptuele raamwerk vir hierdie studie voorgestel.

### 2.2 DIE GRAAD 1-LEERDER

Soos reeds vroeër genoem behels die ouderdom norm per graad, ingevolge die Suid-Afrikaanse Skole Wet (Wet no. 84 van 1996) die graad nommer plus ses. Dit wil sê 'n Graad 1-leerder is dus sewe jaar oud of andersins word hy sewe in sy Graad 1-jaar.

Volgens Louw *et al* (1999:326) staan die tydperk tussen die sesde en 12de lewensjare van 'n kind bekend as die *middelkinderjare*. Kern aspekte van die middeljarige kind se ontwikkeling sal nou bespreek word ten einde 'n holistiese ontwikkelingsperspektief op die wêreld van 'n Graad 1-leerder te verskaf. Aspekte wat bespreek word, sluit die kind se liggaamlike ontwikkeling, kognitiewe ontwikkeling, persoonlikheidsontwikkeling en die leerder se sosiale ontwikkeling in.

#### 2.2.1 LIGGAAMLIGE ONTWIKKELING

##### 2.2.1.1 Algemene liggaamlike ontwikkeling

Tydens die middelkinderjare is een van die mees uitstaande kenmerke van liggaamlike ontwikkeling dat die arms en die bene vinniger groei as die romp. Die groeitempo is ook nou heelwat stadiger as tydens die kleutertydperk en

adolessensie. Geleidelike groei vind dus tydens hierdie tydperk plaas. Die brein bereik ook nou sy volwasse grootte en gewig en die respiratoriese stelsel funksioneer nou meer ekonomies, met die gevolg dat die asemhaling van die kind nou dieper en stadiger is. Die bloedsomloopstelsel ontwikkel teen 'n stadiger tempo en die bloeddruk styg, maar die hartklop neem af tydens die middelkinderjare. Die melktande word ook tydens hierdie tydperk vervang met permanente tande (Louw *et al*, 1999:327).

### **2.2.1.2 Motoriese vaardighede en motoriese ontwikkeling**

Een van die kenmerkendste ontwikkelingskenmerke tydens die middelkinderjare is die aanleer en die verfyning van 'n verskeidenheid psigomotoriese vaardighede. Hierdie ontwikkeling vind plaas omrede daar 'n toename in krag, koördinasie en spierbeheer oor die liggaam is. Die balans en die elegansie van die liggaamlike bewegings verbeter ook drasties gedurende hierdie tydperk. Die leerder hardloop, spring, huppel, ry fiets, swem, skop bal, en neem graag deel aan fisiese aktiwiteite. In die algemeen ontwikkel seuns gewoonlik vinniger as meisies wat motoriese aktiwiteite betref. Elke jaar wat verby gaan, kan leerders vinniger hardloop, hoër spring en 'n bal 'n bietjie verder gooi (Sigelman, 1999:124). Teen sesjarige ouderdom kan leerders al met gemak hulle hemp se knope vasmaak, hulle skoenveters knoop, en eenvoudige ontwerpe namaak. Hulle kan ook gewoonlik maklik 'n reguit lyn met 'n skêr sny en verskeie nommers en letters oorskryf van 'n voorbeeld af.

Stressors wat Graad 1-leerders ervaar, kan verband hou met die bemeestering of gebrek aan bemeestering van motoriese vaardighede. Die bemeestering van byvoorbeeld knope vasmaak, kan beide 'n stressor of die verligting van 'n stressor beteken. Indien die leerder die gebrek aan bemeestering van die vaardigheid as 'n stressor beleef het, sal bemeestering verligting beteken. Terselfdertyd beteken bemeestering ook 'n groter onafhanklikheid van die leerder, wat aanvanklik as stresvol beleef kan word.

## **2.2.2 KOGNITIEWE ONTWIKKELING**

Louw *et al* (1999:330) stel die volgende ten opsigte van die leerder in die middelkinderjare se kognitiewe ontwikkeling:

### **2.2.2.1 Klassifikasie**

Leerders in die middelkinderjare is in staat om voorwerpe ten opsigte van hulle kleur, vorm en grootte te klassifiseer.

### **2.2.2.2 Desentrering**

Dit behels die vermoë om sekere aspekte van 'n saak te oorweeg. Volgens Piaget (1928/1951) word die vermoë eers verwerf tussen sewe- en 11-jarige ouderdom. Graad 1-leerders sal dus alreeds begin om die vermoë van desentrering te beoefen om dit in 'n latere stadium te bemeester.

### **2.2.2.3 Reeksvorming**

Dit verwys na leerders se vermoë om voorwerpe op 'n sistematiese wyse van klein na groot of van groot na klein te rangskik. Dit word ook bemeester tydens sewe- tot 11-jarige ouderdom en dus begin Graad 1-leerders alreeds om hierdie vermoë te bemeester.

Die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede is noodsaaklik by leerders, omrede daar van leerders in 'n klassituasie verwag word om inligting te onthou en om dit te gebruik wanneer kognitiewe take uitgevoer word (Louw *et al*, 1999:330). Skoolbywoning blyk 'n belangrike faktor in die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede te wees. Indien 'n leerder skoolbywoning wil vermy as gevolg van sekere stressors wat in die skoolomgewing ter sprake is, kan dit dus 'n negatiewe invloed op sy/haar kognitiewe ontwikkeling hê.

### 2.2.3 PERSOONLIKHEIDSONTWIKKELING

Aspekte wat die meeste aandag geniet op grond van persoonlikheidsontwikkeling tydens die middelkinderjare, sluit die selfkonsep en emosionele ontwikkeling in.

#### 2.2.3.1 Die selfkonsep

Donald *et al* (1997:148) definieer die term *selfkonsep* as die mens/individu se denke oor hom-/haarself in verskillende vorme. Die eerste vorm verwys na 'n mens se kenmerkende eienskappe soos vroulik, lank of sosiaal. Op sy beurt word daar na die tweede vorm verwys as die waardes wat die persoon aan hierdie kenmerkende eienskappe heg, soos goed/sleg, begeerlik/onbegeerlik (Donald *et al*, 1997:148).

Humphreys (1996:2) onderskei tussen twee sentrale dimensies rakende die selfkonsep. Die eerste dimensie wat ter sprake is, is die gevoel om beminlik te wees. Dit sluit in om minder skaam, minder teruggetrokke, minder aandagsoekerig of minder aggressief te wees. Die tweede aspek waarna Humphreys (1996:2) verwys, is die gevoel van bekwaamheid. Dit behels vir 'n kind om minder bang te wees vir uitdagings en vir mislukkings, of om nie maklik ontstel te raak as hy 'n fout begaan het nie.

Die selfkonsep ontwikkel vinnig gedurende die middelkinderjare en dit word ook as 'n baie sensitiewe periode vir die ontwikkeling van die selfkonsep beskou. Die rede hiervoor is dat sekere ervarings belangrike gevolge vir die ontwikkeling daarvan inhou. Papalia en Olds (1995, in Louw *et al*, 1999:348), is van mening dat leerders van ses- tot sewejarige ouderdom begin om hulself in sielkundige terme te definieer. Hulle ontwikkel dus 'n konsep van die ware self (hoe hulle is), asook die ideale self (hoe hulle graag wil wees). Op hierdie ouderdom beskryf leerders hulle nie meer ten opsigte van aktiwiteite soos: "Ek kan swem!" nie, maar eerder in terme van hoe goed hulle dit wel kan doen, soos "Ek swem beter as my boetie." Hulle beskik nou oor die vermoë om meer akkurate beoordelings oor hulself te maak. Gedurende die middelkinderjare is leerders se kennis ten opsigte van hulle self nie net op prestasie gebaseer nie, maar ook op hulle behoeftes. 'n Voorbeeld

hiervan is byvoorbeeld 'n behoefte aan vriendskap en sekere verwagtings wat hulle aan hulself stel.

Volgens Sigelman (1999:275) is Graad 1-leerders geneig om informasie te soek wat hulle in staat stel om te sien of hulle beter, swakker of dieselfde is as hulle vriende. Algemene vrae of aanmerkings wat na vore sal kom in 'n Graad 1-leeromgewing, is byvoorbeeld: “Hoeveel het jy reg?” of “Ek het meer as jy”. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word op grond van Sigelman (1999:293) dat leerders se selfkonsep tydens die middelkinderjare baie konkreet en fisies van aard is. In hierdie studie is dit noodsaaklik om die nodige positiewe en/of negatiewe stressors te identifiseer wat betrekking het op die leerders se persoonlikheidsontwikkeling sodat die positiewe stressors verdere aandag kan geniet en die negatiewe stressors, waar moontlik, effektief hanteer kan word.

### **2.2.3.2 Emosionele ontwikkeling**

Tydens die middelkinderjare vind daar 'n groot verandering plaas ten opsigte van 'n beweging vanaf hulpeloosheid na groter onafhanklikheid. Emosies in diè tydperk is baie meer spesifiek, gesofistikeerd en divers. Teen die tyd dat leerders skool toe gaan, is hulle reeds bewus van hulle geslagsrolle, hulle geslagsidentiteit en hoe die twee geslagte verskil (Sigelman, 1999:304). 'n Faktor wat emosionele uitdrukking gedurende die middelkinderjare grootliks beïnvloed, is geslagsrolstereotipering. Leerders het 'n behoefte om uiting te gee aan hulle emosies, maar soms verhoed geslagsrolstereotipering gepaste uiting van emosies. Seuns het byvoorbeeld dikwels geleer om 'sterk' te wees en om nie te huil nie, en dogters, daarteenoor, het dikwels geleer om 'sag' te wees en aggressiewe gedrag te onderdruk (Louw *et al*, 1999:349). Wat spesifieke emosies betref, kan na Louw *et al* (1999:350) verwys word:

#### Vrees

Gedurende die middelkinderjare is daar 'n groot afname in vrees ten opsigte van liggaamlike veiligheid.

## Liefde

Voorskoolse leerders, asook leerders in die middelkinderjare, druk meestal hulle liefde fisiek uit deur byvoorbeeld te druk of te soen, maar tydens die middelkinderjare leer die leerders ook dat liefde nie net fisiek van aard is nie, maar ook deur mededeelsaamheid en kommunikasie uitgedruk kan word.

## Aggressie

Gedurende die middelkinderjare begin leerders om direkte aggressie teen ander te rig met die doel om seer te maak. Seuns is op hierdie stadium baie meer aggressief as meisies (Louw *et al*, 1999: 349). In hierdie studie is dit noodsaaklik om die verskeie emosies wat 'n Graad 1-leerder in die leeromgewing beleef, te identifiseer sodat spesifieke emosies wat tot latere stressors kan lei, verken en beskryf kan word.

### **2.2.4 SOSIALE ONTWIKKELING**

Die volgende vier faktore, wat betrekking het op die leerder in die middelkinderjare se sosiale ontwikkeling, sal kortliks bespreek word: Die rol van die gesin, die rol van die skool, die rol van die portuurgroep en vriendskapsontwikkeling.

#### **2.2.4.1 Die rol van die gesin**

Die huis bly steeds die plek vir leerders wat vir die meeste van hulle sekuriteit bied en hulle gesin is die middelpunt waarom hulle bestaan draai. Navorsers het bevind dat die ouer(s) se persoonlikheid 'n betekenisvolle invloed het op die leerder (Louw *et al*, 1999:354). Die spesifieke ouerskapstyl van die ouer(s) stuur die leerder se ontwikkeling in 'n spesifieke rigting. Sosiale ondersteuning in 'n gesin kan in 'n groot mate sekere negatiewe stressors soos armoede in 'n gesin teenwerk (Louw *et al*, 1999:355). Volgens Sigelman (1999:426) is kinders tussen sewe en elf meer sosiaal en kognitief volwasse indien hulle ouers hulle aanvaar net soos hulle is. Ouers wat min of geen aandag aan hulle kinders gee, hulle kinders afskeep of selde erkenning aan hulle gee, asook wanneer mishandeling plaasvind, het 'n negatiewe invloed op die kinders se sosiale en kognitiewe ontwikkeling (Sigelman, 1999:426).

In vandag se lewe bestaan daar verskeie gesinsvorme, onder andere gesinne waar albei ouers teenwoordig is, gesinne waar slegs 'n enkelouer teenwoordig is, gesinne waar geen ouers betrokke is nie – slegs 'n oma of 'n oupa, asook gesinne waar die ouer broer(s) en/of suster(s) as primêre versorgers optree.

#### 2.2.4.2 Die rol van die skool

*“Of all the formal institutions that children encounter in their lives away from home, few have as much of an opportunity to influence their behaviour as the schools they attend” (Shaffer in Louw et al, 1999:363).*

Die bogenoemde stelling word ondersteun deur die blote feit dat die gemiddelde leerder in Suid-Afrikaanse skole vir 12 jaar van sy lewe ses uur van die dag by die skool deurbring. Daar is ook gevalle van vroeë skoolverlating by sommige leerders wat nie die volle 12 jaar skool bywoon nie. 'n Vroeë skoolverlater word volgens West (1991:10) gedefinieer as 'n leerder wat skool verlaat om enige rede behalwe dood voordat die huidige graad voltooi is en sonder dat die leerder na 'n ander skool verskuif het. Ten spyte van vroeë skoolverlaters is dit dus duidelik dat die skool 'n baie belangrike rol speel in die meeste leerders se ontwikkeling, en die volgende twee aspekte wat 'n groot invloed het op leerders, sal vervolgens bespreek word: (1) aanpassing by die skool en (2) die rol van die onderwyser.

##### (1) Aanpassing by die skool

In Hook, Watts & Cockcroft (2002:178) definieer Piaget die term *aanpassing* as die vermoë om aan te pas by die verpligtinge van die omgewing. Dit sluit 'n proses in waar skemas<sup>2</sup> uitbrei, verander en ontwikkel. Verder het Piaget *aanpassing* in twee komplementerende kategorieë ingedeel, naamlik assimilasië<sup>3</sup> en akkommodasië<sup>4</sup> (Hook et al, 2002:178). Wanneer leerders die eerste keer die skoolsituasië moet betree, is daar groot aanpassings ter sprake. Alhoewel 'n groot persentasie van Graad 1-leerders alreeds in 'n kleuterskool of dagsorgsentrum was voordat hulle Graad 1 betree, is dit vir baie leerders die eerste ervaring van 'n formele skoolopset. Eerstens word die bekende huislike omgewing nou vir 'n groot gedeelte van die dag verlaat, en dit word vervang met 'n onbekende skool

<sup>2</sup> Gedagtevoorstellings wat informasie prosesseer vanuit die eksterne wêreld.

<sup>3</sup> Die proses om nuwe inligting te transformeer sodat dit inpas by huidige gedagtevoorstellings.

<sup>4</sup> Om huidige gedagtevoorstellings te verander sodat dit aanpas by nuwe ervaringe.

omgewing. Die opvoeder is 'n nuwe gesagsfiguur na wie geluister moet word, wat haar eie stel reëls het wat mag verskil van die leerder se ouers, van vorige versorgers en kleuterskoolonderwysers s'n. Daar moet ook nou nuwe gedragswyses aangeleer word waaraan die leerder nie gewoond is nie. Bo en behalwe dit alles word die leerder in 'n klaskamer geplaas waar hy/sy dikwels min of geen ander vriende ken nie, en die leerder word met ander woorde gedwing om met onbekende leerders te kommunikeer en saam te werk te verrig (Louw *et al*, 1999:367).

## **(2) Die rol van die opvoeder**

O'Hara (2000:91) maak die volgende uitlating ten opsigte van die belangrikheid van die opvoeder: *"The teacher is hugely influential in children's learning and development."* Opvoeders speel 'n sentrale rol in die leerders se leerervaring en hulle het 'n groot invloed op elke leerder se ontwikkeling. Die opvoeder moet die skooltake afhandel, met verskeie leerprobleme help en moet selfs by tye as 'n 'sielkundige' vir sekere leerders optree. Navorsing deur Raudenbusch (1984, in Louw *et al*, 1999:367), het bevind dat opvoeders se verwagtinge van verskeie leerders 'n groot invloed het op die leerders se leerproses, hul motivering, asook op hulle selfbeeld. Nevin en Knoblock (2005:17) maak die volgende stelling ten opsigte van die invloed wat 'n positiewe ingesteldheid by die opvoeder op die leerders kan hê:

*"... teacher enthusiasm can support the need for a positive learning environment for student motivation ..."*

### **2.2.4.3 Die invloed van die portuurgroep**

Gedurende die middelkinderjare is leerders meer geneig om vriendskappe te vorm met leerders van dieselfde geslag en ouderdom. Leerders meng met ander leerders om verskeie redes o.a. vriendskap, vermaak, en vir toegeneentheid. Volgens Williams en Stith (in Louw *et al*, 1999:369) speel die portuurgroep 'n baie belangrike rol in die ontwikkeling van enige leerder. Die belangrikste aspekte hiervan is:

#### Kameraadskap

Dit behels dat die leerder met persone met wie hy/sy assosieer, kan speel en gesels. Dit speel veral 'n belangrike en kenmerkende rol by leerders waar huislike omstandighede moontlik nie kameraadskap bied nie.

#### Geleentheid vir nuwe gedrag

Die portuurgroep bied geleenthede vir die aanleer van nuwe gedrag, veral vir gedrag wat leerders se ouers of ander volwassenes verbied. Met ander woorde, die portuurgroep bied geleenthede vir leerders om onafhanklik van hulle ouers se standaarde en waardes op te tree.

#### Kennis en inligting word oorgedra

Die kennis en inligting wissel van informele opleiding om sekere take te verrig, tot die aanleer van nuwe grappe, speletjies en raaisels.

#### Reëls en regulasies

Leerders leer deur middel van hulle eie portuurgroep dat sekere aspekte, soos om reëls te oortree, sekere negatiewe gevolge vir hulle kan inhou. Negatiewe opmerkings teenoor ander kan byvoorbeeld selfs verwerping deur die groep tot gevolg hê. Die nakoming van reëls kan ook sekere belonings tot gevolg hê vir die leerders, soos dat hulle byvoorbeeld deur die groep aanvaar word.

#### Versterking en verswakking van emosionele bande

Die portuurgroep het soms tot gevolg dat die sterk emosionele bande wat gevorm is met die ouers, beïnvloed kan word. Dit is 'n belangrike ontwikkelingstap in die ontwikkeling tot onafhanklikheid.

### **2.2.4.4 Die rol en die ontwikkeling van vriendskappe**

Lazarus en Folkman (1998:251) maak die volgende stelling rakende die sosiale omgewing: *“Just as the physical environment is constantly changing, so the social environment is also in a state of flux, thereby creating stress.”* Dié aspek rakende vriendskappe in die sosiale omgewing word in par. 2.4.7 bespreek.

## 2.3 GRAAD 1 – DIE EERSTE SKOOLJAAR

Berne (2003:3) bespreek kernfaktore van die eerste skooljaar soos volg:

### 2.3.1 'N NUWE OMGEWING

Die skoolomgewing verskil van die huislike omgewing sowel as van die pre-primêre omgewing. Die aantal leerders is aansienlik meer, en vir sommige leerders kan skool dus 'n stresvolle ervaring wees. Alhoewel daar leerders sal wees wat alreeds vriende by die laerskool ken, is daar ook die gevalle waar sommige heeltemal vreemd is en niemand ken nie. Dit kan 'n sterk gevoel van eensaamheid en angs by die leerder meebring. Die leerder moet ook gewoond raak aan langer dae, asook die roetine van die skool. Daar is ook nuwe reëls wat nagekom moet word, onder andere die dra van 'n skool uniform. Verder moet die leerders ook sekere verantwoordelikhede op hulle neem, soos om hulle besittings op te pas en om toestemming te vra om die kamer te verlaat. Daar word ook die verantwoordelikheid aan die leerders gegee om sekere take te verrig, byvoorbeeld huiswerk.

### 2.3.2 AANPASSING

Le Roux (1992:3) definieer die term *aanpassing* soos volg:

*“Die proses van verandering, opoffering of skikking van persoonlike omstandighede binne die fisiese en/of sosiale omgewing, ten einde 'n effektiewe verhouding met die werklikheid te bewerkstellig.”*

Vir baie Graad 1-leerders is dit nie 'n probleem om in die oggende afskeid te neem van hulle ouers nie, en sodoende sal hulle die skool betree met 'n glimlag. Maar daar is wel leerders vir wie hierdie aanpassing 'n probleem is en elke oggend 'n stresvolle ervaring is. Dié spesifieke leerders sal huil as hulle ouers hulle in die klaskamer agterlaat en met verloop van tyd kan hulle ook psigosomatiese klagtes soos maagkrampe, hoofpyne of moegheid opper ten einde skoolbywoning te vermy (Berne, 2003:175).

### 2.3.3 HOOGTEPUNTE VAN DIE EERSTE SKOOLJAAR

Berne (2003:168) lig die volgende punte uit ten opsigte van hoogtepunte van die eerste skooljaar:

#### Verhoogde onafhanklikheid

Gewoonlik sal leerders in hulle eerste skooljaar in die gewoonte kom om meer goed vir hulle self te doen, soos om hulleself aan te trek en om hulle eie skooltas te pak.

#### Gewilligheid om te leer

Hoe meer die leerders leer, hoe meer sal hulle wil leer.

#### Nuwe vriende

Die eerste skool jaar is 'n kritieke jaar wat sosiale groei betref. Gedurende hierdie jaar sal geleenthede oor die leerders se pad kom om meer van vriendskap te leer.

### 2.3.4 LAAGTEPUNTE VAN DIE EERSTE SKOOLJAAR

Die laagtepunte van die eerste skooljaar volgens Berne (2003:172) is die volgende:

#### Moegheid

Skool is veeleisend en daar sal van leerders vereis word om heelwat energie te gebruik om deur die dag te kom.

#### Infantiele optredes

Wanneer leerders onder stres verkeer, is hulle geneig om soms kinderlike gedrag te vertoon, soos om byvoorbeeld soos 'n baba te praat, hulle duim te suig en om een van hulle ou speelgoed saam bed toe te vat. Dit dien as streshanteringsmeganisme en kan meer aandag en aanvaarding vir party Graad 1-leerders beteken.

## Siekte

In die eerste skooljaar is leerders se weerstand teen aansteeklike siektes geneig om baie laag te wees. Die rede hiervoor is dat hulle in noue kontak met 'n hele aantal leerders is, wat beide binne en buite die klaskamer funksioneer en van wie sommiges dalk siek mag wees.

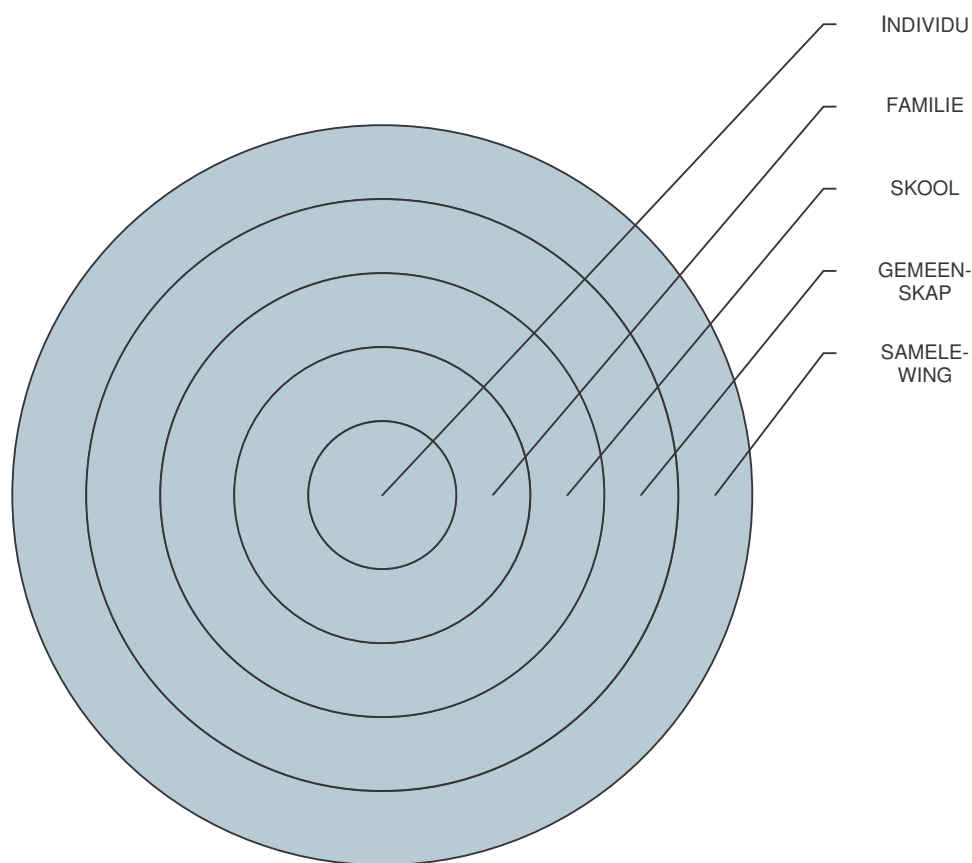
## Slegte gewoontes

Sodra leerders vir die eerste keer skool toe gaan, sal hulle 'n hele nuwe taal- of kommunikasiestyl ontwikkel. Dit word die sogenaamde 'speelgrondtaal' genoem. Dit sluit soms vuil taal en woorde in, asook gedrag wat onvanpas is. Ek is egter van mening dat die teendeel ook waar is. Leerders kan ook aan goeie taalgebruik en goeie gewoontes blootgestel word en dit aanleer.

## 2.4 LEEROMGEWING

### 2.4.1 DIE SKOOL

Die skool word deur Pretorius (1990) in De Wit en Booyen (1995:36) beskryf as: *“n Samelewingsinstituut wat deur die samelewing daargestel word om die kind te voorsien van sekere vaardighede, kennis en insigte wat hy in sy latere volwasse lewe sal nodig hê”*. Die eko-sistemiese teorie van Donald, Lazarus en Lolwana (2004) is gebaseer op die interafhanklikheid en verhoudings tussen verskillende organismes en hulle fisiese omgewing (Donald *et al*, 2004:45). Laasgenoemde verhoudings word op 'n holistiese manier benader. Om die eko-sistemiese teorie te illustreer het Donald, Lazarus en Lolwana gebruik gemaak van 'n grafiese voorstelling (Donald *et al*, 2004:46). Die grafiese voorstelling stel voor dat, indien daar versteuring plaasvind op 'n spesifieke deel van die illustrasie, dit outomaties die ander dele van die illustrasie ook sal affekteer (sien Figuur 2.1).



**FIGUUR 2.1: 'N VERWERKTE GRAFIESE VOORSTELLING VAN DONALD, LAZARUS EN LOLWANA SE EKO-SISTEMIESE TEORIE (2004)**

Ek beskou dus in hierdie studie die skool as 'n plek waar die kind as individu begelei word tot inskakeling by ons samelewing. Daarna is die skool se betekenis 'n plek van selfverwesenliking en selfontdekking met 'n siening van die kind as individu en as gemeenskapswese.

#### **2.4.2 DIE KLASKAMER**

Volgens Donald *et al* (1997:111) is die klaskamer 'n sub sisteem van die hele skoolsisteem. Interaksies vind nie net by die skool plaas nie, maar ook met die gesinne/families en klasmaats. Dit wil sê dat die klaskamer met die hele gemeenskap en die sosiale sisteem as 'n geheel in interaksie is. Om die klaskamer te verstaan, volgens Donald *et al* (1997:112), is dit noodsaaklik om bewus te wees van die verskeie onsienbare kragte wat die klaskamer beïnvloed.

Dit sluit verskille in die klas, met verwysing na ras en geslag, in. Afsonderlik van die skool se kultuur het die klaskamer ook sy eie kultuur wat gevorm word deur die waardes, norme, patrone en tradisies, en die manier waarop dinge in die klas gedoen word. Volgens Berggren (2004:67) probeer leerders hulle bes om die klaskamereise te hanteer, en hy maak die volgende stelling in dié verband:

*“...children do their best to cope with too many classmates, or too much noise in the learning environment ...”*

Die kultuur van die klaskamer het ’n invloed op alle aspekte van die klaskamerlewe – insluitende die impak van die opvoeder-leerder-verhouding, leerders se ontwikkeling, asook op die leerders se prestasies.

Drie aspekte wat volgens Donald *et al* (1997:112) as die belangrikste beskou word vir ’n klaskameromgewing, is die fisiese, sosiale en instruksionele aspekte. Die fisiese aspek sluit die gebou/klaskamer, geraas, beligting, ventilasie, die temperatuur en sitplek-organisering in. Wat die sosiale aspekte behels, is die opvoeder, die leerders, groepsdinamika, deelname, patrone van kohesie en besluitneming kernaspekte. Laastens word daar verwys na die instruksionele aspekte wat die opvoeder-leer-proses, aktiewe eksplorاسie, interaksie in die sosiale konteks en verbetering ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling insluit, asook om ’n persoon as ’n geheel te verstaan (Donald *et al*, 1997:112). Volgens Reid, Hresko en Swanson (1991, in Du Toit, 1992:10), beklemtoon die kognitiewe benadering tot gewone onderrig dat die leerder sentraal staan in die onderwysgebeure, asook dat hy aktief betrokke is by sy eie leer en dat vorige ervarings en die betekenis wat hy daaraan gee, by leer ’n rol speel.

Ramsey (1991:44) ondersteun die feit dat die individu self, die huidige vaardigheidsvlakke, die tipe persoonlikhede en verhouding tussen die leerders die klasklimaat en ook die leerders se interaksie met mekaar beïnvloed. Verder is Ramsey (1991:68) van mening dat die fisiese struktuur, die tipe materiale wat beskikbaar is en die rol van die opvoeder die sosiale interaksie en die klasklimaat beïnvloed.

'n Positiewe klasklimaat is ter sprake wanneer die leerders wedersydse steun van mekaar ontvang, wanneer goeie intellektuele prestasies van hulle self en van hulle medeklasmaats ter sprake is, wanneer leerders 'n betekenisvolle invloed op mekaar het, asook op hulle opvoeder, en wanneer samewerking as 'n noodsaaklikheid vir leerprestasie beskou word. 'n Positiewe klasklimaat in 'n klas is bevorderlik vir die leerders se eie waardigheidsgevoel en leerprestasie. Die meeste leerders wil tuis voel, asook persoonlike aanvaarding, bekwaamheid en betrokkenheid in die klassituasie beleef. 'n Positiewe klasklimaat het optimale skoolaanpassing, optimale geleentheid en selfaktualisering vir die leerders tot gevolg.

### 2.4.3 DIE OPVOEDER

*"... I, the teacher, become less of a stage director and more of a stage hand, helping each child to play their part in the theatre which we call classroom" (Pluckrose, 1994:23).*

Donald *et al* (1997:115) is van mening dat, soos alle leerders in die klas, die opvoeder ook sy/haar eie persoonlike talente, probleme en ontwikkelingskwelpunte in die klaskamer inbring. Die opvoeder se agtergrond het 'n groot invloed op die wyse hoe sy onderrig aanbied en dus het dit 'n groot effek op die leerders. Die opvoeder se houding kan 'n groot invloed op die leerders hê. As die opvoeder dus 'n positiewe, optimistiese houding teenoor haar werk openbaar, is dit moontlik dat die leerders ook positief en optimisties sal wees. As die opvoeder, daarteenoor, 'n negatiewe houding het en op 'n onredelike wyse teenoor die leerders optree, is dit moontlik dat die opvoeder die leerders se ingesteldheid ook negatief kan beïnvloed.

Verder gee Donald *et al* (1997:116) voorbeelde van positiewe opvoeders se karaktereenskappe: warmte, vriendelikheid, ondersteuning, goeie kommunikasietegnieke – veral om 'n goeie luisteraar te wees, empatie, ordelike beheer, respek vir die leerders, positiewe terugvoer vir leerders, beloning vir leerders wat positiewe gedrag toon, regverdigheid en konsekwentheid. Donald *et al* (1997:116) stel dat dit dat, indien 'n opvoeder positief is, sy 'n positiewe invloed en resultaat in die klas sal kry.

#### 2.4.4 DIE SPEELGROND

Berry (2001:107) is van mening dat dit baie belangrik is vir skole, en die skool se personeel, om die potensiële leergeleenthede van die buitelewe of speelgrond raak te sien en dit te benut. Die sosiale en emosionele welvaart van skoolgaande leerders beïnvloed hulle selfbeeld en sodoende het dit 'n direkte effek op hulle prestasies en vordering in die klaskamer. Bullock (2002:132) maak die volgende stelling ten opsigte van leerders se verwagtinge en ervarings van die speelgrond:







*“Children desire and need interaction with peers, physical activity and time outdoors. Consequently, they often consider outside recess to be their favorite part of the school day. Sadly ... many children who are bullied report that problems occur on the playground and view the playground as a lonely, unhappy, and unsafe environment ...”*

Berry (2001:107) noem verder dat leerders wat voel hulle is 'n mislukking op die speelgrond, dikwels hierdie persepsie saam met hulle dra waarheen hulle ook al gaan – soos byvoorbeeld die klaskamer.

#### 2.4.5 DIE LEERDER SE VERWAGTINGE BY DIE SKOOL EN IN DIE KLASKAMER

*“Learning, growth, the struggle towards social acceptance and the battle to overcome personal inadequacy takes place inside each child as an individual ...”* (Pluckrose, 1994:23).

Volgens Pluckrose (1994:25) toon navorsing dat die volgende gevoelens deur leerders tussen vyf- en sewejarige ouderdom ervaar wil word binne die klaskamer:

-  'n gevoel van positiewe prestasie;
-  'n gevoel dat dit 'n plesier is om te leer;
-  'n gevoel van uitdaging;
-  'n gevoel van selfwaarde;
-  'n gevoel van veiligheid en vertroue;
-  'n gevoel van sorg en aanvaarding.

Op grond van bogenoemde inligting blyk dit dat leerders in hierdie situasie 'n positiewe verwagting het ten opsigte van die klasomgewing. In hierdie studie sal daar gekyk word na die Graad 1-leerders se positiewe en/of negatiewe verwagtinge rakende die leeromgewing, en die wyses waarop dit as stressors figureer/nie figureer nie.

#### **2.4.6 KLASMAATS**

*“...the children, as they become familiar with each other, create an unique peer culture that reflect their particular developmental issues, interpretations of adult roles, and their reactions to the expectations and constraints of the teacher” (Ramsey, 1991:44).*

Elke leerder in die klas bring ook sy/haar talente en persoonlike probleme en ontwikkelingskwelpunte in die klaskamer in. Die leerder se gesin/familie en ander mikrosisteme waarby die leerder betrokke is, het ook 'n invloed op wat by die skool en in die klaskamer gebeur. Alle leerders in die klas het hulle eie sterk en swak eienskappe. Dit is dus belangrik om almal te probeer verstaan, hulle te help waar nodig is, almal te akkommodeer en om almal te aanvaar soos hulle in die klaskamer is (Donald, *et al*, 1997:116).

#### **2.4.7 NUWE VRIENDSKAPPE**

Die eerste skooljaar is volgens Berne (2003:170) 'n belangrike jaar vir sosiale groei en dit bied geleentheid om nuwe vriendskappe aan te leer.

Volgens Van Schalkwyk (2000:41) bied vriendskappe tydens die middelkinderjare<sup>5</sup> sosiale en ontwikkelingsvoordele. Leerders se behoefte aan vriendskap bring hulle in 'n baie komplekse sosiale sisteem. Hulle leer dat ander leerders nie noodwendig dieselfde uitgangspunt as hulle het nie, dat sekere norme en waardes noodsaaklik is vir aanvaarding en dat sekere emosionele ervarings slegs deur vriendskappe gevorm kan word en nie deur familie nie.

---

<sup>5</sup> Die tydperk tussen ongeveer die sesde en twaalfde lewensjare staan bekend as die middelkinderjare (Louw *et al*, 1999:326).

Volgens Selman en Selman (1979, in Louw *et al*, 1999:372), ontwikkel vriendskapsverhoudinge deur vyf oorvleuelende stadia:

**Stadium 0 – Kortstondige speelmaatskap (Drie- tot sewejariges):**

Kinders vorm nie werklik vriendskappe tydens hierdie stadium nie. 'n Vriend is meer iemand wat op 'n huidige oomblik beskikbaar is of iemand wat sekere voordele bied. Byvoorbeeld: “Hy is my maatjie, want hy bly langs my,” of “Sy is my maatjie, want sy het mooi poppe.”

**Stadium 1 – Eenrigting-bystand (Vier- tot negejariges):**

'n Vriend in hierdie stadium is iemand wat doen wat die leerder wil hê hy moet doen. Sodra die ander leerder nie doen wat die vriend beveel nie, dan is hulle nie meer vriende nie. Byvoorbeeld: “Sy is nie meer my maatjie nie, want sy wou nie saam met my bal speel nie.”

**Stadium 2 – Tweerigting-mooiweersamewerking (Ses- tot twaalfjariges):**

Kinders word hier bewus dat gee en neem 'n baie belangrike deel van enige vriendskap vorm. Nou word vriende gesien as mense wat mekaar help, byvoorbeeld: “Ons is goeie vriende, want hy het my gehelp toe ek geval het.”

**Stadium 3 – Intieme onderling-gedeelde verhoudings (Nege- tot 15-jariges):**

Vriendskap word hier geassosieer met persoonlike probleme en met die deel van geheime. Aangesien hierdie stadium nie in die middelkinderjare val nie, is dit dus nie ter sake vir hierdie studie nie.

**Stadium 4 – Outonome interafhanklikheid (Twaalf jaar tot volwassenheid)**

Kinders respekteer mekaar se behoeftes tydens hierdie stadium. Dit strek ook buite die ouderdom van die middelkinderjare en is dus nie van toepassing op hierdie studie nie.

Dowling (2000:20) lê klem op die feit dat dit belangrik is vir kinders om van jongs af vriendskappe te vorm. Kinders van vyf- tot sesjarige ouderdom sal openlik vir die ander kind vra: “Sal jy my maatjie wees?” Hulle sal maklik ontsteld raak as ander hulle vriendskap weier. Booth Church (2003:32) is van mening dat vyf- en sesjarige 'n behoefte het om iewers te behoort aan 'n klein groep leerders of aan

een spesiale vriend. As 'n leerder misluk om met ander te sosialiseer en om vriendskappe te vorm, kan dit baie ongelukkigheid meebring. As 'n leerder elke dag skool toe moet gaan met die wete dat hy/sy min of geen vriende of ondersteuning by hulle kry nie, kan dit 'n negatiewe effek op die leerder se studies hê, en dit is moontlik dat dit tot gevolg kan hê dat die leerder sal weier om skool by te woon (Dowling, 2000:20).

Kutnick (1988:71) is van mening dat vriendskappe nie kan ontwikkel by jong leerders tensy hulle mekaar ken nie. Daar is baie individuele faktore wat die ontwikkeling van vriendskappe beïnvloed. Een van die hoofkategorieë is die leerder se sosiale vaardighede en aanpasbaarheid. Dit behels die leerder se vaardighede om vriendskappe en verbintenisse te vorm en te behou, asook om effektiewe metodes van emosionele ekspressie te gebruik. Leerders het nodig om hulle vriende gereeld te sien. Hulle moet met ander woorde 'n konstante verhouding met mekaar hê.

## **2.5 STRES EN STRESSORS**

### **2.5.1 DEFINISIE VAN STRES**

Lazarus en Folkman (1998:12) gee die volgende definisie van stres: *“Stress is not a variable but a rubric consisting of many variables and processes.”* Volgens Lazarus en Folkman (1998:12) bring sommige navorsers die konsep stres in verband met alle aktiwiteite wat aanpassing insluit. Hulle stem egter nie saam met bogenoemde stelling dat aanpassing te alle tye stres tot gevolg het nie.

*“Much that people do to adapt, however, goes on routinely and automatically through cognitive processes and specific actions and styles of living that do not necessarily involve stress”* (Lazarus & Folkman, 1998:12).

Hornby (in De Wit & Booysen, 1994:145) is van mening dat die term *stres* verskillende verskyningsvorme het: Dit verwys na

 eksterne druk, of na 'n stressor wat druk veroorsaak,

- ✚ 'n gewig of krag wat aanpassing en verandering veroorsaak,
- ✚ 'n vorm van liggaamlike reaksie op 'n spanningsvolle toestand.

In hierdie studie sal *stres* gedefinieer word as 'n positiewe of negatiewe ervaring wat deur Graad 1-leerders ervaar word as gevolg van verskeie faktore/invloede.

## 2.5.2 DEFINISIE VAN 'N STRESSOR

Elliot en Eisdorfer (1982, in Lazarus & Folkman, 1998:14), onderskei tussen vier tipes stressors, naamlik:

### (1) Akute, tydgebonde stressor

Dit behels byvoorbeeld gebeure soos die stres wat 'n kind sal ervaar net voordat hy/sy geopereer word of om in aanraking te kom met 'n ratelslang.

### (2) Reeks-stressor

Dit behels 'n opeenvolging van stresvolle ervarings wat plaasvind oor 'n spesifieke periode as gevolg van stresverwante aspekte wat plaasgevind het, soos die kind se ouers wat besig is met 'n egskeiding of 'n leerder wat vir 'n lang tydperk by die skool geboelie word.

### (3) Kroniese wisselvallige stressors

Kroniese wisselvallige stressors kan daaglik, weeklik of maandeliks plaasvind. 'n Voorbeeld behels om byvoorbeeld van tyd tot tyd huis toe te stap of om boodskappe na die hoof se kantoor te neem.

### (4) Kroniese stressor

Dit behels 'n permanente gebrek of kroniese stres, byvoorbeeld 'n leerder se gesondheid, soos diabetes.

De Wit en Booysen (1994:146) definieer 'n *stressor* as 'n bron van stres, bv. eksterne druk of omstandighede. Verder is De Wit en Booysen (1994:146) van mening dat stressors gewoonlik deur eksterne oorsake veroorsaak word, maar terselfdertyd kan dit ook die gevolg wees van innerlike houdings en gedagtes, soos: "Ek is nie goed genoeg nie."

*“... stressors are things that make you feel bad, nervous or worried”*  
(Lewis, Siegal & Lewis 1984, in Sharrer & Ryan-Wenger, 2002:26).

In hierdie studie sal 'n stressor beskou word as enige positiewe of negatiewe faktor wat volgens Graad 1-leerders as stresvol beskou word in die leeromgewing. Dit kan ekstern of intern van aard wees.

### **2.5.3 NAVORSINGSBEVINDINGE TEN OPSIGTE VAN STRES BY DIE KIND**

*“Stress is part of even the youngest students’ lives, making the concept of a carefree childhood nearly obsolete...”* is 'n stelling wat deur Fallin, Wallinga en Coleman (2001:17) gemaak is wat gerig is op die feit dat stres al op 'n vroeë ouderdom deur leerders ervaar word.

Stamford (1999:2) het in 'n navorsingstudie bevind dat die vier hoogs beleefde stressors deur leerders onder die ouderdom van 12 jaar skoolbekommernisse, familie, groepsdruk en die omgewing insluit. De Wit en Booyen (1994:146) lys die volgende bevindinge ten opsigte van stres by die kind:

#### **2.5.3.1 Liggaamlike ontwikkeling**

Die leerder se persepsie van 'n spesifieke stressor beïnvloed die mate waarin hy/sy stres ervaar. Leerders wat aan te veel stres blootgestel word, toon dikwels agterstande ten opsigte van fisiese groei en sensomotoriese ontwikkeling. Stres werk ook soms nadelig op die spysverteringstelsel in, wat die leerder se weerstand teen siektes moontlik kan verlaag. Slaapprobleme by leerders kan ook die gevolg van hoë stresvlakke wees.

#### **2.5.3.2 Kognitiewe ontwikkeling**

Jong leerders is geneig om meer omvattende gedragsdisorganisasie te toon in reaksie op stres. Leerders van die middelkinderjare, en jonger, beskik ook dikwels nie oor die vermoë om die volgorde van 'n stresvolle traumatiese gebeurtenis te herroep nie. Leerders ouer as drie jaar vergeet gewoonlik nie stressors of

traumatiese gebeure nie. Inhibisie van spontane denke vind meestal plaas by leerders om hierdie herinneringe te vermy.

### 2.5.3.3 Emosionele, sosiale en persoonlikheidsontwikkeling

Algemene emosies van die leerder ten opsigte van stres is vrees, woede, jaloesie en hartseer. Stres verhoog ook die antisosiale gedrag by leerders. Ontkenning deur middel van fantasie vind dikwels plaas by die leerder om sodoende emosionele pyn te verlig (De Wit & Booyesen, 1994:147).

### 2.5.3.4 Holmes en Rahe se stressorskaal




Holmes en Rahe (1967:216) definieer stres in terme van 'n stressorskaal, wat universele toepassingswaarde het en dus nie net vir kinders ontwerp is nie. Die tellings van stressors wat die leerder se lewe in die afgelope twaalf maande beïnvloed het, word hier bymekaar getel om 'n 'streslading' te bepaal. Tellings van tussen 0 en 30 wys dat die leerder 'n gemiddelde streslading dra. Met 'n telling van tussen 31 en 50 dra die leerder 'n bogemiddelde streslading. Indien die telling bo 51 is, is dit moontlik dat die leerder waarskynlik gedragsveranderinge, gesondheidsprobleme en ander stresverwante versteurings mag toon (De Wit & Booyesen, 1994:149).

STRESSOR		TELLING
1.	Dood van 'n ouer	20
2.	Egskeiding van ouers	19
3.	Ouer verlaat huis permanent	19
4.	Plasing in pleegsorg	18
5.	Kroniese siekte wat kind se lewe bedreig	17
6.	Dood van broer of suster	16
7.	Dood van intieme familielid	16
8.	Kroniese siekte wat ouer se lewe bedreig	15
9.	Ernstige persoonlike besering	15
10.	Dagsorg-, crèche- of kleuterskooltoetrede	15
11.	Verandering van skool	14
12.	Hospitalisering	14
13.	Gesin se lewenspeil verander betekenisvol	13
14.	Ouer word gehospitaliseer	12

STRESSOR		TELLING
15.	Ouer dien tronkstraf uit	12
16.	Ouer doen weergmagdiens	12
17.	Moeder/Vader begin werk	11
18.	Beduidende verandering in daaglikse roetine	10
19.	Geboorte van 'n nuwe baba	10
20.	Hertroue van ouers	9
21.	Finansiële probleme tuis	9
22.	Gestremde broer/suster tuis	9
23.	Verhuising	8
24.	Versoening van ouers	7
25.	Ouer verloor werk	7
26.	Skool begin of sluit	6
27.	Tydlike skeiding van ouers, bv. lang kuier	6
28.	Aanleer van of probleme met toilet-roetine	5
29.	Swangerskap van moeder	5
30.	Konflik tussen ouers	5
31.	Broer/suster gaan skool toe	4
32.	Nuwe aktiwiteit bv. Swemlesse	3
33.	Vakansie	2
34.	Kersfees	1
35.	Verjaarsdag	1

Verder lê De Wit en Booyen (1994:149) klem daarop dat stressors van leerders nie veralgemeen kan word nie. As 'n vader byvoorbeeld die huis moet verlaat, kan dit vir een leerder baie traumaties wees, maar vir 'n leerder wat mishandel word, mag dit dalk 'n verligting van stressors wees. Volgens De Wit en Booyen (1994:145) ervaar leerders soortgelyke stresvlakke as volwassenes in hulle leewêreld. Stres is egter vir sommige leerders moeiliker om te hanteer as wat dit vir volwassenes is, omdat sommige leerders nog nie oor effektiewe verdedigingsmeganismes, aanpassingsmetodes of probleemoplossingsvaardighede beskik nie.

Stanford en Yamamoto (2001:20) bring die volgende faktore onder ons aandag:

-  die intensiteit van die stressor
-  die duur van die stressor
-  die toestand waarin die persoon hom/haar bevind; en

die omstandighede van die gebeurtenis.

Hierdie faktore dui op die gevolgtrekking wat deur Stanford en Yamamoto (2001:20) gemaak is dat die effek wat 'n stressor op enigiemand het, afhang van sekere faktore wat in interaksie met mekaar is.

### 2.5.3.5 Simptome van stres by leerders

De Wit en Booysen (1994:153) lys die volgende simptome rakende stres by die leerder:

SISTEEM:	SIMPTOME VAN STRES:
FISIOLOGIESE SIMPTOME	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aanhoudend siek, baie maag- en hoofpyn</li> <li>- Naarheid</li> <li>- Hartkloppings</li> <li>- Krampe en sweet</li> <li>- Gehoorversteurings</li> <li>- Ongeluksvatbaarheid</li> <li>- Lompheid</li> <li>- Aanhoudende moegheid om geen verklaarbare rede nie</li> <li>- 'n Agterstand t.o.v. sensomotoriese ontwikkeling</li> </ul>
KOGNITIEWE SIMPTOME	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verwardheid</li> <li>- Onvermoë om te konsentreer</li> <li>- Foutiewe persepsies t.o.v. stresvolle gebeurtenisse</li> <li>- Onvermoë om inligting in te neem en te prosesseer</li> <li>- Oormatige dagdromery en fantasieë</li> <li>- Vergeetagtigheid</li> <li>- 'n Pre-okkupasie met die stressor</li> <li>- Taalagterstand</li> <li>- Gebrekkige toekomspektief</li> </ul>
EMOSIONELE & SOSIALE SIMPTOME	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oorsensitiwiteit</li> <li>- Ongeduldigheid</li> <li>- Onttrekking</li> <li>- Geïrriteerdheid en buierigheid</li> <li>- Frustrasie</li> <li>- Aggressie</li> <li>- Woedebuie</li> <li>- Skuldgevoelens</li> <li>- Afknouerigheid</li> <li>- Regressie</li> <li>- Afgetrokkenheid</li> <li>- Min selfvertroue</li> </ul>

SISTEEM:	SIMPTOME VAN STRES:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Swak sosialisering en verhoudingsprobleme</li> <li>- Meer interpersoonlike konflik</li> <li>- Fobies en vrese</li> <li>- Angs</li> <li>- Negatiwiteit</li> <li>- Depressie</li> <li>- Senuweeagtigheid</li> </ul>
GEDRAG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vermydingsgedrag</li> <li>- Afgetrokkenheid</li> <li>- Eetversteurings</li> <li>- Slaapversteurings</li> <li>- Eliminasië-versteurings (enuresis, enkoprese)</li> <li>- Spiersametrekings</li> <li>- Spraakprobleme</li> <li>- Kners oormatig op tande</li> <li>- Impulsief en hiperaktief</li> <li>- Steel</li> <li>- Krap rofies, byt naels</li> <li>- Verdraai feite en vertel leuens</li> <li>- Swak oogkontak</li> <li>- Huilerigheid en klagtes</li> <li>- Kompulsiewe gedrag</li> <li>- Sukkel om betrokke te raak in konstruktiewe spel</li> <li>- Selfstimulering (duimsuig, masturbasie)</li> </ul>

### 2.5.3.6 Lazarus se teorie rakende stres en die hantering van stres

Lazarus het in Ross (2003:4) die elemente van stres in drie kategorieë ingedeel wat konstant in oorgang is, met potensieël oorvleuelende grense en variasies in kompleksiteit. Die drie elemente is daaglikse probleme, kroniese lewenseise en groot lewensgebeurtenisse.

#### (1) Daaglikse probleme

Dit behels die kleiner irritasies, bekommernisse en bevels van die alledaagse lewe, wat karaktereenskappe van die sosiale omgewing insluit, byvoorbeeld om tandarts toe te gaan, gestraf te word deur die opvoeder omdat huiswerk nie voltooi is nie of as ouers die leerder verbied om televisie te kyk.

## (2) Kroniese lewenseise

Dit behels langtermyn (voortdurende) stressors op die leerder, soos om drie keer 'n week fisioterapeut toe te gaan of diabetes.

## (3) Groot lewensgebeurtenisse

Dit is die mees dramatiese van die drie elemente. Dit het gewoonlik 'n groot impak op die leerder. Voorbeelde hiervan is 'n boetie of sussie met 'n langtermyn-siekte, blootstelling aan gesinsgeweld en hoë huishoudelike konfliktekwensies.

Vir die doel van hierdie bespreking word stressors in hierdie drie kategorieë gekategoriseer. Daar behoort egter in gedagte gehou te word dat veranderende omstandighede daartoe kan bydra dat stressors in een of meer kategorieë val en dat dit ook moontlik met verloop van tyd na 'n ander kategorie kan verskuif.

### Beoordeling

Volgens Lazarus in Ross (2003:5) is kinders gedurig besig om die kwaliteit van gebeure, en wat dit vir hulle bied, te beoordeel. Hy verdeel hierdie in twee vorme van beoordeling, om sodoende betekenis aan hulle gebeure te bind:

#### ○ Primêre beoordeling

Hier plaas die leerders die belangrikheid van die gebeure t.o.v. hulle welvaart in rangorde. Wanneer die gebeure 'n bedreiging is, soos byvoorbeeld as 'n boelie ter sprake is, dan skuif hulle gewoonlik na die tweede vorm;

#### ○ Sekondêre beoordeling

Leerders weeg die positiewe teen die negatiewe op in verband met die opsies wat gebruik kan word om die situasie te hanteer. Op hierdie punt moet die leerders vir hulleself die vraag kan afvra: "Kan iets gedoen word om die situasie te verbeter?" (Ross, 2003:5).

### Hanteringsvaardighede en hulpbronne

Volgens Lazarus val die stresmanteringsvaardighede van leerders in twee groepe (Ross, 2003:6):

### **(1) Persoonlike hulpbronne**

Dit sluit in dat die leerder nie die hulp van ander nodig het nie. Hier kan onder andere probleemoplossingshantering en emosie-gefokusde hantering gelys word. Die probleemoplossingshantering behels dat die leerder die stressors hanteer deur byvoorbeeld weg te bly van 'n boelie en kontak met die spesifieke persoon vermy. Wat die emosie-gefokusde hantering betref, fokus die leerder die stresshantering op die emosie/s wat as gevolg van die stressor beleef word. Die leerder probeer om die emosies te wysig wat voorkom as gevolg van 'n spesifieke stressor (bv. die boelie). Die leerder poog om die negatiewe emosies te vervang met meer positiewe emosies, bv. deur neerslagtigheid te vervang met optimisme dat die probleem spoedig opgelos word, of deur aan aktiwiteite deel te neem wat 'n gevoel van optimisme wek.

### **(2) Ondersteuningshulpbronne**

Die leerder maak hier gebruik van ander se hulp. Gewoonlik sal leerders wat nie self 'n stressor kan hanteer nie, gebruik maak van sy/haar sosiale ondersteuningshulpbronne, byvoorbeeld vriende, familie of opvoeders. Alhoewel die leerder 'n ondersteuningsnetwerk het, is dit nie te sê dat die ondersteuningsnetwerk ten alle tye die leerder kan help nie. Die kwaliteit van die leerder se sosiale ondersteuningsnetwerk, die mate waarin die netwerk in die spesifieke leerder glo en of die lede bereid is om ondersteuning te bied of nie, speel alles 'n rol rakende suksesvolle eindbevindinge ten opsigte van die leerder se hantering van die spesifieke stressor.

#### **2.5.3.7 Mees algemene stressors by leerders**

Ross (2003) lig die volgende stressors uit wat leerders ervaar: skool geweld, leerders wat mekaar terg en boelies. Onder andere sal dié drie stressors vlugtig bespreek word.

##### **a. Boelies**

Wheeler (2004:33) beskryf die term boelie-gedrag as herhalende fisiese of sielkundige intimidasie wat moedswillig en nadelig is. Verder is hy van mening dat boelie-gedrag direk kan plaasvind deur middel van verbale of fisiese aanvalle, of

indirek deur middel van verwerping of uitsluiting. Cross (2001:36) gee die volgende definisie van 'n boelie:

*“A bully is a person who uses any approach at his or her disposal including, but not limited to, intimidation (physical, emotional, verbal), positional authority, relational authority, or societal authority to create limiting effects on another’s behaviors, thoughts, or feelings.”*

Cross (2001:36) maak dit verder bekend dat boelies in alle groottes, vorme en van verskeie agtergronde afkomstig is. Volgens Askew (1989, in Ross, 2003:23), is die verskynsel van boelie-gedrag 'n kontinuum van gedrag met die doel om mag en dominansie oor 'n ander persoon te handhaaf. Fanning (2005:4) is van mening dat boelie-gedrag oor verskillende vorme beskik, onder andere die noem van afbrekende name, terg, dreigemente en rasistiese aanmerkings. Besag (1989), in Ross (2003:23), onderskei op sy beurt die verskillende vorme van boelie-gedrag deur te verwys na die fisieke, sielkundige en verbale aspekte daarvan. Verder is Besag (Ross, 2003:23) van mening dat boelies 'aanval' met die intensie om stres te veroorsaak by ander tot hulle eie voordeel en bevrediging. Laastens gee Johnstone, Munn en Edwards (1991, in Ross, 2003:23) die definisie dat boelie-gedrag die willekeurige, bewuste begeerte is om 'n ander persoon te dreig of af te skrik.

Snell, MacKenzie en Frey (in Walker, Ramsey & Grasham, 2004:238), identifiseer drie kritiese kenmerke wat die algemeenste voorkom by boelies:

'n Magswanbalans tussen die slagoffer en die boelie wat faktore soos fisiese grootte, ouderdom, volwassenheid, sosiale status en groepsondersteuning insluit; om doelbewuste skade of beserings aan te rig; of aanhoudende en kroniese aggressie en intimidasie wat 'n spesifieke individu oor 'n lang tydperk teiken.

Volgens Walker *et al* (2004:240) het die Amerikaanse Departement van Onderwys vier tipes boelies geïdentifiseer, naamlik fisiese, verbale, emosionele en seksuele boelies, asook direkte en indirekte boelies. Direkte boelies maak gebruik van oop aanvalle op 'n individu, wat fisiese kontak, dreigemente en intimidasie insluit. In kontras hiermee word daar na indirekte boelies verwys wat meer subtiel voorkom

en wat meer gebruik maak van verbale maniere, soos om stories te vertel en om ander leerders name te noem. In die algemeen is daar gevind dat seuns meer geneig is om as boelies geklassifiseer te word en dat seuns meer gebruik maak van direkte tegnieke. Meisies, daarteenoor, maak meer gebruik van indirekte tegnieke.

*“... bullying is frequently thought as a male activity, consisting of such overt acts as physical intimidation or the more common verbal abuse or threats ... bullying that is more commonly practiced by girls is relational aggression ... shunning, whispering, spreading negative rumors, and mocking targeted students” (Christie, 2005:726).*

Smokowski en Holland Kopasz (2005:8) het in hulle navorsing bevind dat, indien boelie-gedrag verdra word, dit die hele leeromgewing besoedel en dat leerders nie in staat is om te leer, te groei en in interaksie te tree in 'n veilige, positiewe atmosfeer nie.

## **b. Spot en Terg**

Volgens Shapirpo, Baumeister en Kessler (1991, in Ross, 2003:138), kan terg beskryf word as persoonlike kommunikasie wat gerig is op 'n teiken wat die drie komponente, naamlik aggressie, humor en dubbelsinnigheid insluit.

Ervarings in die kinderjare lê die fondasie vir 'n kind se persoonlikheid en identiteit. Dit wil soms voorkom asof 'n leerder wat positiewe emosionele en sosiale ervarings beleef, geneig is om tot 'n meer positiewe en selfversekerde leerder te ontwikkel. Onderskeie faktore kan 'n invloed hê op die vorming van die leerder se identiteit en sy/haar persoonlikheid, onder andere positiewe terugvoer van ander, rolmodelle, vroeë ervarings, suksesbelewings en interne selfspraak. Hierteenoor bestaan die moontlikheid dat die leerder wat gereeld negatiewe terugvoer van ander ontvang, geneig is tot 'n baie laer selfbeeld asook 'n gebrek aan selfvertroue (Freedman, 2002:8). Dit wil dus voorkom asof kinders hulleself dikwels beskou in die lig van die terugvoer wat hulle oor hulleself van andere ontvang.

Freedman (2002:21) verwys na die top 10 faktore waaroor kinders gespot word:

- (1) Voorkoms;
- (2) vaardighede – fisies en intellektueel;
- (3) identiteit – geslag, ras, geloof en kultuur;
- (4) gedrag;
- (5) gesins-/familie-omstandighede;
- (6) besittings;
- (7) opinies;
- (8) name;
- (9) gevoelens/emosies; en
- (10) vriende.

Volgens Ross (2003:144) is baie ses- en sewejariges in staat om verskillende vorms van terg te identifiseer. Hulle is met ander woorde in staat om terg as 'speel' of as met die doel om “seer te maak” te onderskei. Op hierdie ouderdom is leerders vatbaar vir ander se opinies, omrede hulle dit soms moeilik kan vind om in die openbare-skool-situasie selfversekerd te wees. Hulle is dus sensitief, en word maklik deur ander se opmerkings beïnvloed.

*“Children are like dry sponges. They quickly absorb acceptance and approval, and they can be just as quick to soak up rejection and disapproval” (Ross, 2003:8).*

### **c. Wapens by skole**

Alhoewel wapens meer gedra word deur ouer leerders, is daar alreeds volgens Friday (1996:21) gevalle waar wapens skool toe gedra is deur selfs baie jong leerders en dit word al hoe meer algemeen. Lee (2005:3) het tydens sy navorsing met die volgende bevinding na vore gekom: *“Police have discovered from visits to UK primary schools that children as young as seven are carrying knives to school to ward off bullies.”* Volgens Friday (1996:21) is dit maklik om 'n wapen in Amerika in die hande te kry as gevolg van die beskikbaarheid van wapens in die gemeenskap en by leerders se huise. Friday (1996:21) lê klem op die feit dat wapens by alle gemeenskappe beskikbaar is en nie net by die laer-klas

gemeenskappe nie. Geweld, en wapens by skole, is 'n refleksie op die persoonlike houdings van leerders en hulle families. Die algemeenste wapens wat by skole gedra word, is vuurwapens, speelgoedgewere, pype, rookbomme, 'n kous met 'n snoekerbal binne-in, skêre, hamers, skeermeslemmetjies en koeëls. Die algemeenste wapen wat deur kinders gedra word, is 'n mes (Friday, 1996:25).

#### d. Wangedrag in die klaskamer

Charles (2002:44) is van mening dat *klaskamer-wangedrag* gedefinieer word as enige gedrag wat met opset of onbesonnenheid deur leerders se gedrag geïdentifiseer word, wat inmeng met onderrig, ander bedreig of intimideer, en die gemeenskap se standarde, morele, etiese of wettige gedrag oorskry. Rabinowitz (2005:1908) het die volgende stelling gemaak ten opsigte van die effek wat geraas in die leeromgewing op die leerder se gedrag het:

*“... children react to noise stress by tuning out unwanted noise or stimuli, in the process also paying less attention to other inputs, such as a teacher’s speech.”*

Charles (2002:45) identifiseer 13 tipes leerder-wangedrag:

- (1) **Onoplettendheid:** Dit kan dagdromery insluit, leerders wat by die venster uitstaar en denke oor aspekte wat nie relevant is ten opsigte van die werk wat in die klaskamer behandel word nie.
- (2). **Lusteloosheid:** Dit behels leerders wat weier om deel te neem, min belangstelling toon en lae motivering toon vir klasaktiwiteite.
- (3) **Onnodige praat:** Leerders wat voortdurend praat tydens lesse en oor onderwerpe praat wat nie relevant is tot die onderwerpe wat in die klas aangespreek word nie, val onder hierdie kategorie.
- (4) **Rondbeweeg in die klaskamer:** Dit sluit leerders in wat opstaan en in die klaskamer rondloop sonder toestemming van die opvoeder.
- (5) **Steuring en irritasie:** Dit behels leerders wat die ander leerders in die klassituasie terg, of ander leerders name noem.
- (6) **Onderbreking:** Uitblakering, praat en lag van leerders op ongewenste tye staan bekend as onderbreking.

- (7) **Leuens:** Sommige leerders is geneig om vir ander leerders ongerief te veroorsaak deur die waarheid te verdraai.
- (8) **Stelery:** Dit sluit leerders in wat items neem wat nie aan hulle behoort nie.
- (9) **Kullery:** Dit behels leerders wat voordeel trek uit ander se werk vir persoonlike voordeel.
- (10) **Seksuele teistering:** Sommige leerders plaas ander leerders in 'n ongemaklike posisie deur aanraking of deur middel van seksuele taalgebruik.
- (11) **Kwaadwillige onheil:** Leerders wat by kwaadwillige onheil betrokke is, rig met opset skade aan skooliendom of items wat nie aan hulle behoort nie.
- (12) **Aggressie en bakleierey:** Dit sluit leerders in wat aggressiewe gedrag teenoor ander leerders toon wat die volgende gedrag kan insluit: dreigemente, knyp, stoei en slaan aan ander leerders.
- (13) **Gebrek aan outoriteit:** Sommige leerders is geneig om met die onderwyser terug te praat of weier om take uit te voer wat die onderwyser aan hulle opdra.

Wangedrag is nie net 'n stressor vir die leerder wat dit doen nie, maar ook 'n sistemiese stressor wat 'n invloed het/kan hê op ander leerders. In hierdie studie sal die navorser onder andere probeer vasstel of Graad 1-leerders wangedrag in die leeromgewing as 'n stressor klassifiseer.

#### e. Ander skoolgebaseerde stressors

##### Groepsdruk

In die primêre skool behels groepsdruk-verwante stressors byvoorbeeld kleredrag van leerders en die keuse van maats (Maud, 2002:12). Groepsdruk kan positief van aard wees deurdat leerders mekaar positief kan beïnvloed; daarteenoor kan die teenoorgestelde ook ter sprake wees deurdat leerders mekaar negatief kan beïnvloed.

##### Vriendskappe

Vriendskap is een van die mees belangrike faktore wat noodsaaklik is vir leerders in 'n skoolsituasie. Jong leerders het vriende nodig by die skool – om daar te wees vir hulle as hulle hulp nodig het, as hulle op soek is na ondersteuning en

aanvaarding, advies nodig het met verhoudings en veral gedurende pouses by wie hulle kan verpoos en op so 'n wyse kan vergeet van die eise van die klaskamer (Maud, 2002:13).

#### Uitvalle met vriende

As 'n jong leerder die middag by die huis kom nadat hy/sy 'n uitval met sy/haar vriend gehad het, sal hy/sy dikwels kwaad, seergemaak en geïsoleer voel (Maud, 2002:14). Jong leerders sal soms die ander vriend tydens 'n konfliksituasie ignoreer, of, daarteenoor, is daar ook die gevalle waar leerders wat geneig is om die volgende keer dat hulle in mekaar vasloop, hulle vriend te boelie of te terg (Maud, 2002:5). Uitsluiting van vriende is ook 'n kenmerkende faktor onder leerders, en volgens Wohlwend (2005:77) vind uitsluiting en vriendskapsbande al van 'n vroeë ouderdom plaas volgens die volgende stelling:

*“Children as young as first graders learn how to create group affiliations, challenges or restrict group membership, and extend peer social boundaries.”*

#### Konflik met die opvoeder

In die meeste gevalle, volgens Maud (2002:16), waar die leerders in konflik situasies met hulle opvoeders opeindig, sal die konfliksituasie bedaar, maar vir sommige leerders bestaan die moontlikheid dat dit sal veroorsaak dat so 'n situasie hulle gedagtes en konsentrasie negatief beïnvloed.

#### Huiswerk en eksamens

Huiswerk en eksamens plaas groot druk op sommige leerders. In sekere gevalle kan die druk so erg raak dat leerders depressief kan raak. Dit is 'n uitdaging, veral vir jong leerders, om na skool by die huis te kom en dadelik weer te begin werk (Maud, 2002:18). Baie leerders beleef die motivering om te sit en te leer, om akademies te presteer, om stil te sit, 'n taak uit te voer, te konsentreer en om te beplan as groot stressors (Gettinger, Elliot & Kratochwill, 1992:168).

## Aanpassing

Aanpassing is ook 'n stressor by sommige leerders. Hierdie stressor is reeds bespreek in par. 2.3.2.

## 2.6 KONSEPTUELE RAAMWERK

Die konseptuele raamwerk vir hierdie studie is gebaseer op Maslow se hiërargie van behoeftes (Meyer, Moore & Viljoen, 2000:462). Dit word gedoen omdat daar in hierdie studie 'n aanname gehuldig word dat daar 'n direkte verband bestaan tussen die stressors van Graad 1-leerders en die mate waarin daar in hulle behoeftes voorsien word. Volgens Maslow beteken 'n hiërargie waarin behoeftes gerangskik is, dat 'n mens in sy/haar ontwikkeling, op pad is na die hoogste vlak van ontwikkeling, naamlik selfaktualisering, wat op sy beurt ook die hoogste behoefte van die hiërargie is. Hoe laer die behoefte in die hiërargie, hoe dringender is dit. Die laer behoeftes moet eers bevredig word voordat die hoër behoeftes aandag kan geniet (Meyer *et al*, 2000:461).

Die hiërargie bestaan uit vyf menslike behoeftes wat vervul moet word om optimale ontwikkeling tot gevolg te hê. Die eerste behoefte wat vervul moet word en onder aan die hiërargie is, behels die fisiologiese behoeftes. Dit het te make met oorlewing en sluit behoeftes in soos honger, dors, slaap, en sensoriese stimulering. Die tweede behoefte behels veiligheidsbehoefte. Dit sluit behoeftes soos sekuriteit, stabiliteit, beskerming, orde en struktuur in. Die derde behoefte in Maslow (1970) se hiërargie van behoeftes is die behoefte aan affiliasie en liefde, wat betrekking het op 'n persoon se behoefte aan aanvaarding, 'n behorensgevoel en om liefgehê en versorg te word. Die vierde behoefte is die behoefte aan selfagting in. Dit verwys na die individu se behoefte om hom- of haarself positief te evalueer, die behoefte aan erkenning, prestige en status. Die laaste en hoogste behoefte op die hiërargie is die behoefte aan selfaktualisering. Volgens Maslow (Meyer *et al*, 2000:465) kan iemand wie se basiese behoeftes op 'n gereelde basis bevredig word op die vlak van selfaktualisering begin funksioneer. Dit is ook hier waar groeimotiewe ter sprake kom. Selfaktualisering verwys na die begeerte om alles te wees waartoe 'n mens in staat is, om ten volle gebruik te maak van al jou vermoëns, potensiaal en talente (Meyer *et al*, 2000:465).

5. BEHOEFTE AAN SELFAKTUALISERING
4. BEHOEFTE AAN SELFAGTING
3. BEHOEFTE AAN AFFILIASIE EN LIEFDE
2. BEHOEFTE AAN VEILIGHEID
1. FISIESE BEHOEFTES

**FIGUUR 2.2: MASLOW SE HIËRARGIE VAN BEHOEFTES**

In hierdie studie gaan die navorser die stressors van Graad 1-leerders in hulle leeromgewing verken en beskryf. Stressors sal dus verken en beskryf word aan die hand van die behoeftes soos geïdentifiseer deur Maslow: Met ander woorde fisiese behoeftes sal verken word in terme van potensiële stressors wat deur Graad 1-leerders in hierdie verband beleef kan word. Net so sal die behoefte aan veiligheid geïnterpreteer word in terme van potensiële stressors wanneer 'n Graad 1-leerder se behoefte aan veiligheid oor- of ondervul word. 'n Behoefte aan affiliasie en liefde sal ook verken word in terme van moontlike stressors deur die Graad 1-leerders, en so ook 'n behoefte aan selfagting en laastens 'n behoefte aan selfaktualisering.

## **2.7 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is daar gekyk na die verskillende ontwikkelingsfaktore wat ter sprake is by leerders wat in die middelkinderjarige kategorie val, wat met ander woorde Graad 1-leerders insluit. Eienskappe soos die Graad 1-leerder se liggaamlike, kognitiewe, persoonlikheids en sosiale ontwikkeling is bespreek. Die Graad 1-jaar as die eerste skool jaar is verder bespreek saam met die verwagtinge en rolspelers in die Graad 1-leerder se leeromgewing. Laastens is huidige navorsingsbevindinge ten opsigte van stres en stressors by leerders uitgelig en bespreek, gevolg deur die navorser se konseptuele raamwerk rakende hierdie studie.



## HOOFSTUK 3 NAVORSINGSONTWERP

### 3.1 INLEIDING

Die navorsingsontwerp wat gevolg is in hierdie studie, sal in hierdie hoofstuk bespreek word. Aspekte wat bespreek sal word, is die paradigma van die studie, die metodologie wat gevolg is, die data-insamelingstegnieke wat gebruik is, sowel as die data-analise strategieë. Ten slotte sal die etiese riglyne, asook die betroubaarheidskriteria wat tydens hierdie studie gevolg is, uiteengesit word.

### 3.2 PARADIGMA

In hierdie kwalitatiewe navorsing studie is daar van interpretivisme en sosiale konstruktionisme as paradigmas gebruik gemaak tydens die navorsingsproses. In Denzin en Lincoln (2003:157) definieer Guba 'n paradigma as 'n basiese stel beskouinge wat tot aksie lei. Verder is Guba van mening dat paradigmas menslike konstrunkte is. *“The term paradigm originated in linguistics where it means the various forms that a word can take in some languages ...”* (De Vos, 2001:43). Terre Blanche en Durrheim (1999:7) argumenteer dat paradigmas help om die vrae te bepaal wat die navorser vra ten opsigte van konstrunkte.

'n Paradigma kan omskryf word in terme van die volgende drie aspekte naamlik epistemologie, ontologie en metodologie. 'n Breë oorsig sal vervolgens bespreek word en in par. 3.2.1 sal die navorser fokus op laasgenoemde aspekte ten opsigte van hierdie studie.

**Epistemologie:** Hoe ken ek die wêreld? Epistemologie verwys na die navorser se posisie in die wêreld. Dit gaan gepaard met die navorser se interaksie met die wêreld.

**Ontologie:** Dit is die basiese vrae oor die aard van realiteit, asook die aard van 'n mens in die wêreld. Dit verwys na die manier waarop die navorser oor die wêreld nadink en daaroor vrae vra.

**Metodologie:** Metodologie hou verband met die wyses waarop meer kennis oor die wêreld opgedoen word. Dit verwys na die strewe van die navorser om meer uit vind oor die wêreld, en sodoende sy kennis te verbreed (Denzin & Lincoln 2003:157). Dit verwys ook na die wyses waarop die navorser dan meer inligting oor die wêreld bekom.

### 3.2.1 DIE INTERPRETIVISTIESE PARADIGMA

Interpretiviste lê klem op die permanente, ware, egte wêreld van die eerste-persoon se subjektiewe ervaring (Denzin & Lincoln, 2000:223). Verder beskryf Terre Blanche en Durrheim (1999:123) interpretivistiese metodes as volg:

*“Interpretive research methods are methods that try to describe and interpret people’s feelings and experience’s in human terms rather than through quantification and measurement.”*

**Ontologie:** Dit behels by interpretiviste die interne realiteit van 'n persoon se subjektiewe ervaring. Navorsers in hierdie veld lê sterk klem op mense se subjektiewe ondervindings en die belangrikheid en erns daarvan. In hierdie studie beteken dit dat die deelnemers se eie, persoonlike ervarings, gedagtes en gevoelens in diepte bestudeer sal word deur die navorser.

**Epistemologie:** Interpretivistiese navorsers is van mening dat ander persone se ervarings verstaan kan word deur interaksie met hulle. Die navorser speel in hierdie studie 'n empatiese rol.

**Metodologie:** Hier vind interaksie plaas. Die navorser sal as 'n interpretivis data analiseer deur nie af te wyk van die data in die studie nie. Terselfdertyd sal data op 'n sistematiese wyse geanaliseer word. In hierdie studie sal die interaksie op 'n kwalitatiewe wyse geïnterpreteer word (Terre Blanche & Durrheim, 1999:6; 123)

deur gebruik te maak van bekendheid en verdieping, kodering, terugvoer van deelnemers, uitbreiding asook interpretasie en kontrolering.

Die gevolgtrekking ten opsigte van 'n interpretivistiese paradigma in hierdie studie kan soos volg saamgevat word:

Die navorser het empaties geluister na die deelnemers se subjektiewe ervarings ten opsigte van stressors van leerders in die Graad 1-leeromgewing. Die navorser het op meervoudige wyses data ingesamel en die proses reflektief, buigsaam en interaktief benader. Die navorser het data geanaliseer op 'n transaksionele wyse deur haar bevindinge met deelnemers te kontroleer en ook binne die breër literatuur te plaas. Op hierdie wyse het die navorser gehoop om in-diepte insigte rakende die beantwoording van die navorsingsvraag te verkry.

*“Interpretive research relies on first-hand accounts, tries to describe what it sees in rich detail and presents its findings in engaging and sometimes evocative language ...”* (Terre Blanche & Durrheim, 1999:124).

Om 'n prentjie te skets van interpretivisme kan die volgende aanhaling van Terre Blanche en Durrheim (1999:124) ter illustrasie gelees word:

*“... the one hotel room drifts into other. The one breakfast buffet provides the same as the other. The one sorrow-filled room flows into the other. The one rental car smells like the other ... But ... the language, the detail, the individual tone ... IT STAYS.”*

### **3.2.2 SOSIALE KONSTRUKTIONISME AS PARADIGMA**

*“The research design that seeks to analyse how signs and images have powers to create particular representations of people and objects – that underlie our experience of these people and objects – that is called social constructionist.”* (Terre Blanche & Durrheim, 1999:148).

Sosiale konstruksionisme is dikwels kwalitatief van aard, en maak gebruik van interpretasie. Sosiale konstruksionisme stel belang in betekenis, net soos interpretivistiese navorsers. Sosiale konstruksioniste behandel mense asof hulle

gedagtes, gevoelens en ervarings die produkte is van sisteme van betekenis wat op 'n sosiale, eerder as op individuele vlak bestaan (Terre Blanche & Durrheim, 1999:148).

Konstruksionisme stel dit dat die menslike wêreld gevorm is in taal. Konstruksioniste beklemtoon dus die rol van taal binne betekenisgewing en die konstruering van die wêreld. Terre Blanche en Durrheim (1999:149) haal aan: “...*language helps to construct reality.*” Konstruksioniste is gestel op die breër patroon van sosiale betekenis wat in taal geënkodeer is. Sussure in (Terre Blanche en Durrheim, 1999:149) sê:

*“... language is not a collection of signs each pointing to a particular concept, but a system of meanings – more particularly, a system of differences without any positive terms.”*

Sosiale konstruksionisme handel nie net oor taal as sodanig nie, maar ook oor die interpretering van die sosiale wêreld as 'n tipe taal, met ander woorde, 'n sisteem vol betekenis wat realiteit konstrueer. Die gevolgtrekking ten opsigte van 'n sosiaal-konstruksionistiese paradigma in hierdie studie kan soos volg saamgevat word:

Daar is in ag geneem dat die realiteit wat deur die deelnemers ten opsigte van leerders se stressors in 'n Graad 1-leeromgewing geskep word, uit sosiale prosesse ontstaan. Klem is gelê op die interpersoonlike gebruik van taal en die betekenis wat aan terme geheg word. Die navorser was ook bewus van die feit dat kennis van die deelnemers 'n sosiale konstruksie is, eerder as 'n sogenaamde 'objektiewe' beskrywing van die werklikheid. Die studie het gefokus op die persoonlike, die individuele en die spesifieke aspekte van die stressors van leerders in 'n Graad 1-leeromgewing. Hierdie spesifieke aspekte is dan aangebied op 'n wyse wat 'n mate van koherensie en 'nuwe' betekenisgewing aan die fenomeen kan verleen.

### 3.3 METODOLOGIE

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van kwalitatiewe navorsing om die stressors van leerders in Graad 1-klaskamers te identifiseer.

*“... qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them” (Creswell, 1998:15).*

In 'n kwalitatiewe studie word die navorsingsproses ook geïnformeer deur 'n verskeidenheid bronne van empiriese data:

*Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional and visual texts ...” (Creswell, 1998:15).*

Volgens Creswell (1998:17) is dit noodsaaklik om van 'n kwalitatiewe studie gebruik te maak wanneer:

-  Die aard van die navorsingsvraag dit vereis. In 'n kwalitatiewe studie begin die navorsingsvraag gewoonlik met “hoe” of “wat”. In hierdie studie is die vraag “wat is die stressors?...” en dus is dit van belang om 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp te volg.
-  'n Gedetailleerde uitkyk oor die onderwerp aangebied moet word. Aan die einde van hierdie studie sal die bevindinge rakende leerders se stressors in Graad 1-leeromgewings gedetailleerd aangebied word.
-  Individue in hulle natuurlike omgewing bestudeer moet word. In hierdie studie is die individue by die skool in hulle klaskamers bestudeer – dus in hulle natuurlike Graad 1-leeromgewing.
-  Die navorser se rol as 'n aktiewe leerder wat die storie vanuit 'n deelnemer se oogpunt kan vertel, beklemtoon word. Die rol van die navorser as

“deskundige” word dus sekondêr. In hierdie studie sal daar slegs gefokus word op die Graad 1-leerders se ervaringe.

### 3.3.1 NAVORSINGSMETODE

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van deelnemende-aksie-navorsing.

*“Participatory action research is a research process where people involved in the situation that is being studied, are enabled (in partnership with researchers and other role-players) to become actively involved in collective efforts to address and solve their social problems...”* (Raham, in De Vos, 2001:408).

Mouton (2001:150) maak gebruik van ‘n tabel om die kenmerke wat eie is aan deelnemende-aksie-navorsing, na vore te bring. In hierdie studie is daar wel kenmerke van deelnemende-aksie-navorsing ter sprake, alhoewel nie al die kenmerke wat Mouton uitlig, vir hierdie studie van toepassing is nie. Die kenmerke wat wel van toepassing was vir hierdie studie, sal vervolgens uitgelig word:

DEELNEMENDE AKSIE NAVORSING	BESKRYWING (MOUTON, 2001:150)	TOEPASSING OP HIERDIE STUDIE
Beskrywing/Definisie	Studies waar die deelnemers as ‘n integrale deel van die navorsing beskou word. Dar word hoofsaaklik van kwalitatiewe metodes gebruik om begrip en insig rakende die deelnemers se persepsies te bekom.	In hierdie studie word die deelnemers as ‘n integrale deel van die studie beskou. Hulle persepsies is die kern van al die data wat ingesamel word.
Ontwerp klassifikasie	Empiriese data word gebruik.	In hierdie studie word daar van empiriese data gebruik gemaak.
Konseptualisering	Meer induktief as deduktief. Die klem lê op die deelnemers en hulle persepsies.	Vir hierdie studie lê die klem wel op die deelnemers se ervaringe. Die konseptualisering is merendeels induktief van aard.
Observasie/bron van data	Deelnemer-observasie. Semi-gestruktureerde onderhoude.	Die deelnemers word deur die navorser geobserveer en daar word ook gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude as ‘n data-insamelingstegniek.
Analise	Kwalitatiewe vorme van data-analise. Samewerking tussen navorser en deelnemers.	Tydens hierdie studie word daar wel gebruik gemaak van kwalitatiewe vorme van data-analise, onder andere

DEELNEMENDE AKSIE NAVORSING	BESKRYWING (MOUTON, 2001:150)	TOEPASSING OP HIERDIE STUDIE
		bekendheid en verdieping, kodering, terugvoer van deelnemers, uitbreiding en interpretasie, asook deurlopende samewerking tussen die navorser en die deelnemers.
Sterk punte	Deelnemende-aksie-navorsing sluit terugvoering van die navorser en deelnemers se insette in wat die moontlikheid vir optimale geldigheid en akkurate bevindinge tot gevolg het.	In hierdie studie vind daar wel deurlopende terugvoering plaas tussen die navorser en die deelnemers wat kan lei tot optimale akkuraatheid van bevindinge.

In De Vos (2001:415) het Whyte (1999), Lammerink (1994), en Ruham (1993) die volgende karaktereenskappe van deelnemende-aksie-navorsing uitgelê:

Die proses van verandering is gebaseer op die hoofkenmerk van selfontwikkeling. Dit veronderstel 'n uitgangspunt dat mense van buite nie die deelnemers kan ontwikkel nie. Die rasionaal is dat deelnemers self as primêre agente in die navorsingsproses optree. Die navorsing is dus nie primêr gedoen om die navorser tevrede te stel nie, maar eerder om 'n proses van gemeenskaplike refleksie te inisieer, om sodoende individue in 'n groep te motiveer om hulle ervarings en persepsies te deel.

Die omgewing waarbinne 'n deelnemende-aksie-navorsingsproses plaasvind, moet ondersteunend en aanmoedigend wees vir alle deelnemers. Die deelnemers moet aktief betrokke wees wanneer data gegenereer word. 'n Atmosfeer van wedersydse vertroue en respek moet geskep word deur die navorser, tussen deelnemers en navorser, en tussen die deelnemers as sodanig. Die deelnemers moet ook op enige tydstip van die navorsingsproses maklike toegang tot informasie hê.

Wanneer 'n deelnemende-aksie-navorsingsproses gebruik word om gemeenskappe te bestudeer moet 'n *deelnemende* benadering gebruik word waar alle betrokkenes as gelyke deelnemers in die navorsingsproses gesien word.

Die navorser het as 'n fasiliteerder, ko-leerder en spanbouer opgetree. Die navorser moes ook konstant in interaksie wees met die deelnemers om sodoende die bevindinge met hulle te bespreek.

In hierdie studie was die navorser en deelnemers in gedurige interaksie met mekaar. Bevindinge is deurlopend met die deelnemers bespreek. Terugvoering tussen die navorser en die deelnemers het plaasgevind en sodoende het al die persone, (navorser en deelnemers) op gelyke vlak aan die studie deelgeneem.

*“Participatory researchers try to know with others, rather than about them ...”* (Terre Blanche & Durrheim, 1999:230).

Die wyse waarop hierdie studie kan bydra tot die ander belangrike kenmerk (naas deelneming) van aksie-navorsing, naamlik die verbetering van sosiale probleme, is onder meer die volgende: Hierdie studie bied 'n uiteensetting van die stressors van Graad 1-leerders wat (deur die deelnemers) in Graad 1-leeromgewings geïdentifiseer is. Die uiteensetting van geïdentifiseerde stressors kan later moontlik as parameters dien waarbinne toekomstige ondersteuning vir Graad 1-leeromgewings beplan kan word.

Die bydrae van hierdie studie is dus op die vlak van kennisuitbreiding met 'n beperkte klem op die verbetering van sosiale probleme. In hierdie opsig is die studie dus nie 'tradisionele' deelnemende-aksie-navorsing nie. Daar is egter wel geantisipeer dat die bevindinge van die studie gebruik kan word om 'n sosiale probleem aan te raak.

### **3.3.2 PLEK/LOKALISERING VAN STUDIE**

Die studie het geskied by 'n laerskool in die middestad van Pretoria. Die studie is gemik op die Graad 1-leerders in hulle Graad 1-leeromgewings en sluit as deelnemers die Graad 1-leerders en die Graad 1-opvoeders van die spesifieke laerskool in. Die laerskool waar die studie plaasgevind het, bestaan uit 1100 leerders vanaf Graad 1 tot en met Graad 7. Ten tye van die studie was daar vier Graad 1-klasse, asook vier Graad 1-opvoeders by die skool. Daar was 32 leerders in elke Graad 1-klas. Wat die sosio-ekonomiese agtergrond van die

ouers en die leerders betref, is die meerderheid ouers in die lae- tot middel-inkomstegroep. Daar is geen ouers wat 'n hoë inkomste het nie. Daar is ook omtrent 80 families wat ten tye van die studie nie die skoolgeld kon bekostig nie. Die data-insameling vir hierdie studie het op die skoolgrond plaasgevind omdat dit die leerders se natuurlike omgewing in terme van Graad 1-leeromgewings is.

### **3.3.3 SELEKTERING VAN DEELNEMERS**

Al die deelnemers wat aan die studie deelgeneem het, het vrywillig deelgeneem. Geen leerder of opvoeder is verplig om deel van die studie nie uit te maak. Die doel en omvang van die studie is vooraf verbaal aan die deelnemers verduidelik. Raadpleeg Addendum E en F vir die briewe wat gebruik is om die deelnemers uit te nooi tot die studie. 'n Voorbeeld van die verklarings wat deur die deelnemers onderteken moes word, is ook ingesluit in Addendum E en F. Daar is met 32 afsonderlike Graad 1-leerders onderhoude gevoer op 'n individuele basis. Sestien seuns en 16 dogters het aan die onderhoude deelgeneem. Die leerders wat aan hierdie studie deelgeneem het, is op 'n willekeurige wyse gevra om deel te neem aan die onderhoud, wat ook op band opgeneem is. Die ander deelnemers was die vier Graad 1-opvoeders wat ook gesamentlik deelgeneem het aan 'n gesprek met die navorser.

### **3.4 DATA-INSAMELING**

*“...collecting qualitative data consist of obtaining the perspective of participants using data collection forms that are less structured and more open-ended ... qualitative inquirers pose general, broad questions to participants, allowing them to share their views relatively unconstrained by the researcher’s perspectives” (Creswell, 2002:197).*

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van tekeninge, observasie, onderhoudvoering, veldnotas, terugvoering van deelnemers se insette en kontrolering deur die Graad 1-leerders om die stressors van leerders in Graad 1-leeromgewings te identifiseer. Dit sal vervolgens bespreek word.

### 3.4.1 TEKENINGE

Alhoewel tekeninge gebruik kan word om data in te samel, het die navorser in hierdie studie slegs die leerders se tekeninge gebruik met die doel van verhoudingstigting met die leerders, om die leerders op hulle gemak te laat voel in haar teenwoordigheid en ook om 'n ontspanne atmosfeer te skep.

Die rede waarom die navorser nie die tekeninge gebruik het as 'n verkenningsmedium om die leerders se emosionele betekenis te interpreteer nie, is dat die navorser nie met beperkte projektiwe media langdurige gevolgtrekkings wou maak nie.

Die navorser het vir al die Graad 1-leerders 'n opdrag gegee om 'n tekening van hulle by die skool te maak. Daar is aan al die leerders papier en vetkryte verskaf om te gebruik. Die navorser het 127 tekeninge terug ontvang. Die meeste leerders het kleurvolle tekeninge gemaak. Slegs sewe van die 127 tekeninge het geen kleur bevat nie, en is met 'n grys potlood uitgevoer. Die meeste leerders het hulleself voorgestel met groot, breë glimlaggende gesigte. In een van die Graad 1-klasse het die meerderheid leerders die landsvlag in hulle tekening bygevoeg. Min of meer die helfte van die leerders het hulle vriende of gesin/familie saam met hulle geteken, en die ander helfte het hulle self alleen geteken in die klassituasie. Op die meeste van die tekeninge het die leerders die volgende sin bygevoeg: "I Love my school", saam met 'n klomp hartjies.

### 3.4.2 OBSERVASIE

*"By studying what pupils do, observers can learn a great deal not only about the impact of teaching on the learner, but also about the child's perspective and the influence that individual and groups of children have on the lesson"* (Wragg, 1994:87).

Volgens Morrison in (Cohen *et al*, 2002:156) stel observasie die navorser in staat om inligting te versamel oor die volgende vier faktore:

- ✚ Die fisiese omgewing van die deelnemer
- ✚ Die menslike omgewing wat geslag en ouderdom insluit
- ✚ Die interaksie omgewing van die deelnemers, bv. formeel, informeel, verbaal, nie-verbaal en
- ✚ Die programmatiese omgewing, bv. die kurrikulum.

Creswell (2002:199) definieer observasie as die proses waardeur eerstehandse inligting versamel word deur mense en plekke by 'n navorsingsomgewing te observeer. Mense gee uiting aan sosiale informasie, hulle gevoelens en houdings deur middel van verbale kommunikasie, gesigsuitdrukkings en gedrag (soos die manier hoe iemand byvoorbeeld sit of staan). Al hierdie faktore kan deur middel van observasie bestudeer word (Neuman, 2000:361). 'n Uittaling wat deur Terre Blanche en Durrheim (1999:395) gemaak is, is ter sake vir hierdie studie: *“Observation is about using your eyes first, ears second.”*

Observasie as data-insameling het voor- en nadele. Die voordeel berus op die feit dat dit vir die navorser die geleentheid bied om informasie te versamel in die spesifieke omgewing waarbinne die navorsing plaasvind. Die navorser kan ook die individue bestudeer (Creswell, 2002:199). Volgens Leedy en Ormrod (2001:158) is die primêre voordeel van observasie die buigbaarheid daarvan. Daarmee word bedoel dat die navorser haar fokus enige tyd kan verskuif na iets wat skielik sy verskyning gemaak het. Creswell (2002:199) stel dit dat die nadele van observasie is dat die navorser beperk is tot die spesifieke gebiede van die navorsing.

Die belangrike faktore (De Vos, 2001:279) wat tydens observasie vir hierdie studie in ag geneem is, is die volgende:

#### **Deelnemers se perspektiewe:**

Die navorser was gedurende die observasie geïnteresseerd in die deelnemer se persepsie, asook in die manier waarop die deelnemer betekenis gegee het aan die wêreld en gebeure om hulle – spesifiek met betrekking tot stressors in Graad 1-leeromgewings.

### **Deelnemers se natuurlike omgewing:**






In hierdie studie het die navorser die data in die deelnemers se natuurlike omgewing ingesamel. Die doel hiervan was om eerstens die deelnemers se gemak te verseker, en tweedens bied dit aan die navorser eerstehandse informasie en ondervinding om te sien hoe die deelnemers in hulle natuurlike omgewing optree en sosiaal verkeer.

Volgens Leedy en Ormrod (2001:158) is die belangrikste konsep ten opsigte van observasie die volgende: *“It is essential that you not confuse your actual observations with your interpretations of them ...”* In hierdie studie is ’n voorkomende maatreël in hierdie verband getref deurdat die navorser haar observasies en haar interpretasies onder aparte opskrifte bespreek het (sien Addendum A).

Die navorser het onder andere gebruik gemaak van ’n observasieskaal tydens haar observasie. Die struktuur vir die skaal is verkry uit Humphreys (1996:133), (sien Addendum B).

### **3.4.3 ONDERHOUDVOERING**

Volgens Leedy en Ormrod (2001:159) kry die navorser die geleentheid om baie nuttige inligting te versamel tydens onderhoudvoering, onder andere:

-  Direkte feite
-  Mense se eie persepsies
-  Gevoelens
-  Motiewe van mense en
-  Redes vir huidige aksies of gedrag.

Onderhoude in kwalitatiewe navorsing is minder gestruktureerd as onderhoude in kwantitatiewe navorsing. Ongestruktureerde onderhoude is meer buigbaar en dit is dus moontlik dat die navorser onverwagse inligting sal ontvang wat soms betekenisvol kan wees.

“... a popular approach in educational research is the one-on-one interview” (Creswell, 2002:204).

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoud met vrywillige Graad 1-leerders, asook ’n gesamentlike semi-gestruktureerde gesprek met die vier Graad 1-opvoeders. Daar is ook volgens Cohen, Manion en Morrison (2002:271) se onderhoud-handleiding-benadering te werk gegaan. Kenmerke van die onderhoud-handleiding-benadering is dat die onderwerp waaroor daar vrae gevra gaan word, wel vooraf vasgestel is. Die navorser stel dan tydens die onderhoud enkele vooraf-geformuleerde vrae in ’n nie-beplande volgorde (sien Addendums C en D).





Volgens Gubrium en Holstein (2001:181) is dit duidelik dat onderhoudvoering met kinders wel suksesvol kan wees: “*We have found that interviewing can be successful with children from pre-school age through high school.*” Aangesien daar in hierdie studie met Graad 1-leerders onderhoud gevoer is, is daar een faktor wat tydens die onderhoud met kinders in ag geneem is: dat die navorser die kind ten alle tye toelaat om sy/haar eie interpretasie en gedagtes te maak en te kommunikeer. Die navorser is ook bewus daarvan dat sy as volwassene interpretasies van die kind se lewe maak.

Die navorser het twee semi-gestruktureerde vraelyste opgestel vir gebruik tydens die onderhoudvoering vir die leerders, en daar is op ’n informele wyse ’n gesprek gevoer met die opvoeders rakende die navorser se bevindinge gevolg deur terugvoering deur die opvoeders (sien Addendums C & D).

#### **3.4.4 VELDNOTAS**

Volgens De Vos (2001:285) is veldnotas nie opsommings van die gebeure nie, maar eerder gedetailleerde reproduksies van wat gebeur het. Creswell (2001:203) beskryf twee tipes veldnotas: die beskrywende en die reflekerende tipes. Die beskrywende tipe beskryf gebeure, aktiwiteite en die mense, terwyl reflekerende veldnotas op sy beurt weer die navorser se persoonlike gedagtes insluit.

In Neuman (2000:366) is daar ook 'n uiteensetting van tipes veldnotas wat die navorser in haar studie sal gebruik (sien Addendum A):

-  Direkte observasie
-  Gevolgtrekking
-  Analise en
-  Persoonlike joernaal.

<p><b>Direkte observasie:</b> Die navorser skryf tydens direkte observasie alles neer wat sy direk observeer. Alles wat die navorser met die oog waarneem en kan hoor, word neergeskryf. Dit sluit aanhalings, spesifieke tye en aksies in.</p>
<p><b>Gevolgtrekking:</b> Die navorser som al die gebeure wat sy geobserveer het, kortliks op. Die gevolgtrekking is dus 'n opsomming van alles wat geobserveer is.</p>
<p><b>Analise:</b> Die observasie en gevolgtrekking word hier kortliks geanaliseer. Die navorser analiseer met ander woorde die inligting wat sy tot op hierdie stadium ingesamel het tydens haar observasie.</p>
<p><b>Persoonlike joernaal:</b> Die navorser skryf hier haar persoonlike ervarings en gevoelens neer. Dit sal nie noodwendig iets te doen hê met die vorige veldnotas nie; dit is die navorser se eie ervarings en emosies.</p>

### 3.4.5 TERUGVOER EN DEELNEMERS SE INSETTE

Tydens hierdie studie het die navorser terugvoer aan al die deelnemers gegee (hoofsaaklik via die opvoeders en die skoolhoof). Die navorser het daarna weer die deelnemers se insette oor die terugvoering gebruik om verdere data in te samel. Daar was dus gedurige interaksie en data-wisseling tussen die navorser en die deelnemers om sodoende optimale bevindinge te verskaf.

### 3.4.6 KLANKOPNAMES

Die navorser het van elke onderhoud 'n klankopname gemaak en elke opname is ook getranskribeer. Klankopnames het verskeie voordele. Eerstens kan elke onderhoud oor en oor gespeel word sodat optimale bevindinge geanaliseer en verkry kan word. Tweedens sal geen belangrike inligting verlore kan raak met die opname van 'n onderhoud nie. Volgens Denzin en Lincoln (2000:829) word

klankopnames ook gesien as 'n openbare rekord, wat beskikbaar is aan die wetenskaplike gemeenskap in 'n mate wat veldnotas nie is nie. Nadele ten opsigte van die gebruik van klankopnames is dat geraasvlakke moeilik is om te beheer en dat die navorser dit in sulke omstandighede moeilik kan vind om stemme te hoor (Bell, 1995:75). Tydens hierdie studie en opnames het die navorser ook die deelnemers se terugvoer op die spesifieke vrae wat aan hulle gevra is, aangeteken om sodoende die opnames te kontroleer met die afsonderlike aantekeninge. Hierdie strategie is aangewend ter wille van optimale bevindinge en akkuraatheid.

### **3.4.7 DIE PROSES**

Nadat die navorser in die middel van die jaar by die Onderwysdepartement van Tshwane toestemming gekry het om voort te gaan met haar studie oor die verkenning en beskrywing van leerders se stressors in 'n Graad 1-leeromgewing, is die volgende stappe gevolg:

Die spesifieke laerskool is gekontak en 'n afspraak is met die skoolhoof sowel as die adjunkhoof gemaak. Die navorser het die skoolhoof en die adjunkhoof ingelig oor die tema van haar studie en haar doelwitte en verdere stappe ten opsigte van haar studie is bespreek. Daar is ook aan die skoolhoof gevra of hulle bereid sou wees om aan die spesifieke studie deel te neem. 'n Afspraak is verder gemaak met die vier Graad 1-opvoeders. Tydens die bogenoemde afspraak is al die verklaringvorme aan die opvoeders uitgedeel vir hulle eie gebruik, asook een vorm vir elke Graad 1-leerder. Twee weke na die afspraak en nadat die verklaringvorme terugbesorg is, het die navorser na die skool teruggekeer om met die insameling van die data te begin. Die navorser het besluit om een klas op 'n keer af te handel voordat sy leerders uit die ander klasse nader vir die onderhoude. Leerders wie se verklaringvorme terugbesorg is, is willekeurig gekies om deel te neem aan hierdie studie. Die navorser het al die terugbesorgde verklaringvorme van elke Graad 1-klas in twee afsonderlike groepe verdeel naamlik die seuns se vorms en die dogters se vorms. Daar is vir die Graad 1-opvoeder van elke Graad 1-klas gevra om 4 vorms uit die seuns en 4 vorms uit die dogters se afsonderlike verklaringvorme - groepe te trek sonder dat die name vir die opvoeder sigbaar was. Die navorser het gepoog om dieselfde aantal seuns as dogters vir

onderhoudvoering in te sluit. Dus is vier seuns en vier dogters per klas is willekeurig gekies. Die leerders het op individuele basis deelgeneem aan die onderhoud, wat in 'n kantoor agter op die verhoog plaasgevind het. Elke leerder se onderhoud is op 'n oudioband opgeneem. Die individuele onderhoude met die leerders het gewissel tussen 8 en 15 minute. Die navorser het gedurende pouses op die dae dat sy die skool besoek het, op die speelgrond rondgeloop om verdere observasies te maak asook veldnotas aan te teken. Gedurende pouses is daar ook met leerders op 'n informele wyse gesels. Nadat die navorser al die onderhoude van die vier Graad 1-klasse voltooi het, is daar op die laaste dag 'n gesamentlike gesprek met al 4 opvoeders gehou. Die navorser sowel as die opvoeders het gedink dit sal beter wees om 'n gesamentlike gesprek met die opvoeders te hou omrede hulle mekaar se insette kan hoor en sodoende kan gesels oor algemene stressors wat in die Graad 1-klasse voorkom. Tydens hierdie onderhoud het die navorser ook haar bevindinge tot in daardie stadium met die opvoeders bespreek en sodoende het die navorser terugvoer van die opvoeders ontvang rakende haar bevindinge.

Op die laaste dag het die navorser al die leerders en opvoeders gegroet en bedank en hulle in kennis gestel dat sy die eindproduk aan hulle sal besorg. Die navorser het die skoolhoof gegroet en hy is ook oor haar aanvanklike bevindinge ingelig. Daar sal ook 'n kopie van die finale verhandeling aan die skoolhoof beskikbaar gestel word.

Ses maande nadat die navorser die skool verlaat het, het sy na die skool toe teruggekeer waar die Graad 1-leerders toe al na Graad 2 bevorder is. Die rede vir hierdie besoek was om haar finale bevindinge vir hierdie studie te kontroleer met die leerders wat die vorige jaar aan die studie deelgeneem het, om sodoende optimale bevindinge te verseker rakende haar navorsing.

	<b>DATA-INSAMELINGSTRATEGIEË</b>	<b>BESONDERHEDE</b>	<b>TYDSDUUR</b>
<b>ORIËNTERING</b>	Daar is 127 tekeninge deur die Graad 1-leerders voltooi met die opdrag om hulle self by die skool te teken.	127 tekeninge is van die leerders ontvang. Die navorser het al die materiaal (die papier en die vetkryte) verskaf.	2 uur

	<b>DATA-INSAMELINGSTRATEGIEË</b>	<b>BESONDERHEDE</b>	<b>TYDSDUUR</b>
<b>PRIMÊRE DATA-INSAMELING</b>	Individuele onderhoude met Graad 1-leerders wat bestaan het uit 'n semi-gestruktureerde vraelys asook onvoltooide sinne wat deur die Graad 1-leerders voltooi is.	32 onderhoude is gevoer. 8 leerders per klas (32 leerders dus, van wie 16 dogters en 16 seuns was) is vrywillig gevra om deel te neem aan die studie.	Elke onderhoud het tussen 8 en 15 minute geduur.  Die navorser het 'n klas se onderhoude op 'n dag afgehandel. Dit wil sê dat die onderhoude na 4 dae voltooi is.
	Groepsgesprek met Graad 1-opvoeders	Daar is 'n gesamentlike gesprek met die 4 Graad 1-opvoeders gevoer.	Die groepsgesprek met die opvoeders het 30 minute geduur.
	Observasie in klasse	Die navorser het 'n periode per klas vir haar observasie gebruik. Notas is deur die leerders geneem en die navorser het gebeurde in die klas dop te hou om sodoende positiewe en negatiewe stressors aan te teken.	4 periodes van 30 minute elk.
	Observasie tydens pouses	8 pouses is gebruik vir die navorser se observasie.	
	Veldnotas	Die navorser het elke dag dat sy die skool besoek het, veldnotas gemaak.	20 min per dag is gebruik vir die veldnotas.
<b>DATA-BEVESTIGING</b>	Kontrolering deur 10 willekeurige Graad 1-leerders ( Graad 2 tydens kontrolering).	Die navorser se bevindinge is deur die 10 willekeurige deelnemers gekontroleer.	50 min






**FIGUUR 3.1: OPSOMMING RAKENDE DATA-INSAMELING**

### 3.5 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

Die navorser begin met 'n omvattende data-poel en moet dus deur middel van induktiewe redenering al die informasie sorteer en kategorieer sodat dit ten slotte 'n stel abstrakte, onderliggende temas is (Leedy & Ormrod, 2001:160).

Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999:139) lê die klem in die analisering van 'n interpretivistiese studie om na aan die data te bly. Dit moet vanuit 'n posisie van empatiese begrip geïnterpreteer word. Verder is hulle ook van mening dat die doel nie is om klein stukkies van die 'ware lewe' te versamel nie, maar om eerder 'ware lewe' gebeure in 'n tipe perspektief te plaas – *“To make the strange familiar and the familiar strange.”* (Terre Blanche & Durrheim, 1999:139).

Die volgende stappe is tydens die analisering van die data gevolg:

-  Bekendheid en Verdieping
-  Kodering
-  Terugvoer deur deelnemers
-  Uitbreiding en
-  Interpretasie en kontrolering.

Data-analise in 'n kwalitatiewe studie is volgens De Vos (2001:334) 'n baie kreatiewe proses wat begin by die data-insameling. Die navorser is ook betrokke by die deelnemers en met die data wat ingesamel word. Analise word volgens De Vos (2001:336) gedefinieer as 'n redenerende strategie met die doel om 'n komplekse geheel in klomp afsonderlike dele in te deel.

Patton (2002:433) gee die volgende omskrywing van analise:

*“Analysis finally makes clear what would have been most important to study, if only we had known beforehand. Evaluation reports finally make clear to decision makers what they had really wanted to know, but couldn't articulate at the time.”*

Verder maak Patton (2002:433) die volgende aanhaling ten opsigte van die ervaringe wat 'n persoon beleef tydens die analise proses:

*“Analysis brings moments of terror that nothing sensible will emerge and times of exhilaration from the certainty of having discovered ultimate truth.”*

Patton (2002:432) is van mening dat kwalitatiewe analise data in bevindinge transformeer. Verder lê hy klem op die feit dat daar geen formule vir die

transformasie van data is nie, maar slegs riglyne. Volgens Patton (2002:432) is die uitdaging van kwalitatiewe analise om sin te maak uit 'n groot aantal data en ingesamelde inligting. Dit behels die proses om die volume van rou data en inligting te verminder, die sifting van betekenislose data en om die data wat wel van nut sal wees vir die studie, te behou. Verder behels die analise van kwalitatiewe data om kenmerkende patrone te identifiseer en om 'n raamwerk te konstrueer wat gebruik sal word met die doel van kommunikasie om sodoende die doel en bevindinge bekend te stel.

### **3.5.1 BEKENDHEID EN VERDIEPING**

Voordat die navorser met haar analise kan voortgaan en sin kan maak daaruit, is dit van uiterste belang dat sy eers 'n paar keer deur haar rou data lees om bekend te kan raak met die inligting wat ingesamel is asook, om 'n in-diepte geheelbeeld van die rou data te vorm.

*“Several readings of the data may be necessary before field notes or interviews can be completely indexed and coded”* (Patton, 2002:463).

### **3.5.2 KODERING**

*“... developing some manageable classification or coding scheme is the first step of analysis”* (Patton, 2002:463).

Die klassifisering en die kodering van kwalitatiewe data skep 'n raamwerk vir die organisering en beskrywing van data wat ingesamel is. Die beskrywende fase van analise bou 'n fondasie vir die interpreterende fase. Gedurende laasgenoemde fase word betekenis aan data gekoppel, vergelykings word getref, kreatiewe raamwerke vir interpretasie doeleindes word gekonstrueer en gevolgtrekkings word gemaak (Patton, 2002:465).

Die navorser het dus haar data tydens kodering gebruik om kerntemas uit te sonder en tot kategorieë en subkategorieë te verwerk. Reëlmatige patrone is ook geïdentifiseer. Die kategorieë en subkategorieë sluit die navorser se bevindinge

in. In hierdie studie behels dit die positiewe en negatiewe stressors van Graad 1-leerders in Graad 1-leeromgewings.

### **3.5.3 TERUGVOER DEUR DEELNEMERS**

Die navorser het tydens haar studie die opvoeders se terugvoer in die proses geïnkorporeer. Die navorser het dus haar bevindinge met die onderskeie opvoeders bespreek en hulle terugvoer en insette as kernbelangrik gesien en ook gebruik vir die analise van data.

### **3.5.4 UITBREIDING**

Nadat die navorser die opvoeders se insette tydens hulle terugvoer gekategoriseer het, het die navorser haar huidige data en inligting gebruik en daarop uitgebrei op grond van die opvoeders se insette.

### **3.5.5 INTERPRETASIE**

*“Simply observing and interviewing do not ensure that the research is qualitative; the qualitative researcher must also interpret the beliefs and behaviours of participants”* (Janesick, 2000:387, in Patton, 2002:477).

Volgens Patton (2002:477) begin kwalitatiewe interpretasie met die verklaring van betekenis. Die navorser moet dus haar onderhoude, observasies en veldnotas gebruik en dit analiseer en die vraag afvra: Wat beteken dit? Die navorser moet met ander woorde vorentoe en agtertoe werk tussen haar data en haar eie persepsies en betekenis, ten einde sin te maak uit die bevindinge.

Patton (2002:480) beskryf interpretasie vir die navorser as 'n proses om verby die beskrywende data te beweeg. Interpretasie beteken om betekenis aan die bevindinge te heg, om sin te maak uit die bevindinge, verduidelikings te gee en om gevolgtrekkings te maak. Die navorser het dus bogenoemde riglyne gebruik vir haar interpretasie en vervolgens huidige literatuur gebruik om haar interpretasies te kontroleer.

### 3.5.6 KONTROLERING

Die navorser het aan die einde van haar studie die skool vir 'n laaste keer besoek waar sy haar bevindinge met sommige leerders bespreek het en dit gekontroleer voordat die finale produk saamgestel is.

### 3.6 ETIESE RIGLYNE

*“Development in the field of social science in recent years have been accompanied by a growing awareness of the work of social issues implicit in the work of social research and of their need to meet their obligations with respect to those involved, or affected by, their investigations” (Cohen et al, 2002:49).*

Etiek word volgens Cavan (in Cohen et al, 2002), as volg gedefinieer:

*“... a matter of principled sensitivity to the rights of others ...”*

Die volgende etiese riglyne is vir die doel van hierdie studie in ag geneem en nagevolg:

#### 3.6.1 TOEGANG EN AANVAARDING

Toestemming en toegang tot 'n spesifieke instansie of organisasie waarbinne navorsing moet geskied is, van uiterste belang. Geen navorsing mag plaasvind nie tensy die navorser toestemming by die nodige partye het. Die navorser moet ook bewus wees van die feit dat toegang nie net verwag kan word nie; 'n navorsers moet homself eers as waardige 'n navorser en mens bewys (Cohen et al, 2002:53).

In hierdie studie is toestemming verkry van die onderwysdepartement, die distrikskantoor, die skoolhoof, die opvoeders, en van die ouers van die leerders. Nadat toestemming van die onderwysdepartement verkry is, is briewe uitgestuur aan die skoolhoof, die opvoeders en aan die ouers van die leerders (sien Addendum E & F).

### **3.6.2 VOORDELIGHEID**

*“... requires the researcher to design research such that it will be of benefit – if not directly to the research participants, then more broadly to other researchers and society at large”* (Terre Blanche & Durrheim, 1999:66).

In hierdie studie het die navorser gepoog om vir die deelnemers sowel as vir die breër gemeenskap voordeligheid in te bou, deurdat die kennisbasis rakende stressors by Graad 1-leerders in Graad 1-leeromgewings uitgebrei word. Die deelnemende aard van die navorsingsontwerp kan ook moontlik tot eienaarskap van die navorsingsbevindinge by die deelnemers bydra.

### **3.6.3 INGELIGTE TOESTEMMING**

Die deelnemers is van die begin af ingelig oor die doel en die aard van die studie. Dit is ook belangrik dat die deelnemers ingelig is oor die feit dat hulle 'n keuse gehad het om aan die studie deel te neem of om nie deel te neem nie. Hierdie aspek is skriftelik met deelnemers gekommunikeer. As die deelnemers wel besluit het om aan die studie deel te neem, het hulle steeds die reg gehad om in enige stadium aan die studie te onttrek. Deelname aan 'n navorsingstudie is streng vrywillig (Leedy & Ormrod, 2001:107).

### **3.6.4 BESKERMING TEEN BESKADIGING EN BENADELING**

Volgens Leedy en Ormrod (2001:107) mag die navorser geensins die deelnemer blootstel aan fisiese- of sielkundige benadeling of beskadiging nie. Die risiko van die deelnemer se deelname moet ooreenstem met sy/haar alledaagse lewe. In hierdie studie is die deelnemers deur anonimiteit beskerm, asook deur die voorwaarde dat hulle te eniger tyd aan die studie kon onttrek.

### **3.6.5 PRIVAATHEID VAN DIE DEELNEMER**

In Cohen *et al* (2002:60) word daar na die “Ethical Guidelines for the Institutional Review Committee for Research with Human subjects” verwys en die volgende uittreksel gee 'n omskrywing ten op sigte van privaatheid by die deelnemer:

*“... extends to all information relating to a person’s physical and mental condition, personal circumstances and social relationships which is not already in the public domain. It gives to the individual or collectively the freedom to decide for themselves when and where, in what circumstances and to what extent their eccentricities, doubts and fears are to be communicated to or withheld from others”* (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 1981).

Volgens Leedy en Ormrod (2001:108) moet navorsers te alle tye die deelnemer se privaatheid respekteer. Die navorser het die inligting afkomstig van die deelnemer streng vertroulik gehou.

Anonimiteit is ook ’n etiese riglyn wat onder privaatheid val. William Trachman stel dit dat enige deelnemer se besonderhede gedurende die verloop van die hele studie anoniem moet bly (Trochim, 2001:24). Die navorser het tydens haar studie privaatheid vanuit drie verskillende perspektiewe hanteer (Cohen *et al*, 2002:60).

**(1) Sensitiwiteit van die informasie wat ingesamel word:** Dit verwys na hoe persoonlik en potensieel bedreigend die informasie is wat deur die navorser ingesamel word. Die navorser was bewus van die meer persoonlike inligting en die privaatheid van die deelnemer wat te alle tye in ag geneem is.

**(2) Die omgewing wat observeer word:** Die navorser het al haar observasie op die skoolgrond gedoen. Deelnemers se privaatheid is gerespekteer deur slegs situasies te observeer waarmee al die deelnemers in die studie gemaklik was.

**(3) Die bekendmaking van informasie:** Die navorser het geensins enige identiteit bekend gemaak tydens haar bevindinge van die studie nie. Die eindbevindinge het geen deelnemer se identifiserende besonderhede bevat nie.

### **3.6.6 VERTROULIKHEID**

Die deelnemer se vertroulikheid loop hand aan hand met die deelnemer se privaatheid. In hierdie studie het die navorser ’n belofte van vertroulikheid aan elke

deelnemer gemaak. Die belofte het behels dat, alhoewel die navorser presies weet wie watter inligting gegee het, of watter inligting afkomstig is van watter deelnemer, hierdie verbintenis van die deelnemer en sy/haar inligting onder geen omstandighede aan die publiek bekend gemaak sal word nie (Cohen *et al*, 2002:62).

### **3.6.7 EERLIKHEID MET PROFESSIONELE KOLLEGAS**

Volgens Leedy en Ormrod (2001:108) moet die navorser die bevindinge aan sy/haar kollegas met geloofwaardigheid en eerlikheid rapporteer. Waninterpretasie kan onder geen omstandighede plaasvind nie. In hierdie studie is die interpretasie van die data deurlopend aan deelnemers gekommunikeer, om sodoende waninterpretasie te voorkom.

### **3.6.8 ETIESE RIGLYNE TEN OPSIGTE VAN ONDERHOUDE**

In hierdie studie is onderhoude een van die tegnieke om data in te samel. Die onderhoud het ook sy eie etiese riglyne, soos vermeld deur Cohen *et al* (2002:292).

Volgens Kvale (in Cohen, *et al*, 2002) kan 'n mens drie hoofareas by onderhoude identifiseer, wat te make het met etiese riglyne. Die drie hoofareas is: (1) ingeligte toestemming; (2) vertroulikheid en (3) die nagevolge van onderhoude – wat te make het met die privaatheid van die deelnemer, sy/haar anonimiteit, vertroulikheid en geloofwaardigheid van inligting. Ingeligte toestemming is reeds in 3.6.3 en vertroulikheid in par. 3.6.6 bespreek. Die nagevolge van onderhoude behels of die deelnemers werklik kan baat vind by hierdie navorsing of nie.

### **3.6.9 ETIESE RIGLYNE TEN OPSIGTE VAN OBSERVASIE**

Volgens Cohen *et al* (2002:314) kry 'n mens twee tipes observasie:

**Uiterlike of waarneembare observasie:** Dit berus op die feit dat die deelnemers in hierdie studie bewus gaan wees van die observeerder.

**Geheime observasie:** Tydens geheime observasie is die geobserveerde persone onbewus van die observeerder. Daar is nie in hierdie studie van geheime observasie gebruik gemaak nie.

In hierdie studie het die navorser slegs gebruik gemaak van uiterlike of waarneembare observasie. Sy was teenwoordig en sigbaar in die Graad 1-leeromgewings wat bestudeer is. Observasie plaas die observeerder op 'n morele terrein. Observeerders het verpligtinge teenoor deelnemers asook teenoor die navorsingsgemeenskap, naamlik dat die deelnemers in hulle natuurlike omgewing geobserveer word, en dat die navorser die deelnemers se perspektiewe sal respekteer.

### **3.7 BETROUBAARHEIDSKRITERIA**

Volgens Guba se model (Lincoln & Guba, 1985), in De Vos (2001:331) wat geldigheid en betroubaarheid verseker, is daar vier aspekte wat relevant is om betroubaarheid te verseker. Die vier aspekte wat vervolgens bespreek word is geloofwaardigheid, toepaslikheid, konstantheid en neutraliteit.

#### **3.7.1 GELOOFWAARDIGHEID**

Dit is as die navorser tevrede is met die waarheid of akkuraatheid van die bevindinge ten opsigte van die onderwerp in konteks. In hierdie studie word geloofwaardigheid verseker deur die bevindinge te vergelyk met die opvoeders en leerders se terugvoer asook met huidige literatuur oor die onderwerp.

#### **3.7.2 TOEPASLIKHEID**

Dit verwys na die moontlikheid dat die bevindinge ook in ander kontekste toepaslik of van nut sal wees – met ander woorde in watter mate die bevindinge van hierdie studie toepaslik of bruikbaar is in ander kontekste/groepe “... *applicability in qualitative research refers to whether is it fitting or transferable*” (De Vos, 2001:331). In hierdie studie is die bevindinge toepaslik vir verdere navorsing oor die stres wat Graad 1-leerders ervaar.

### 3.7.3 KONSTANTHEID

*“... consistency is defined in terms of dependability”* (De Vos, 2001:331).

Dit is belangrik dat die navorser die vraag vir haarself vra of die bevindinge dieselfde sal wees in naasteby dieselfde situasies/omstandighede. In hierdie studie het die navorser die konstantheid van haar bevindinge bevestig deur te verwys na huidige literatuur in die veld van navorsing en dit met die navorser se bevindinge te vergelyk. Die aanvanklike bevindinge is ook teruggeneem na die deelnemers vir bevestiging. Die navorsingsproses is ook gedetailleerd opgeteken en gerapporteer, en verhoog die moontlikheid van konstantheid in soortgelyke omstandighede.

### 3.7.4 NEUTRALITEIT

Neutraliteit behels in watter mate die bevindinge 'n funksie van die informante en omstandighede van die navorsing is, en nie van ander motiverings en perspektiewe van die navorser nie (De Vos, 2001:331). In hierdie studie het die navorser nie vooroordelend opgetree met die bevestiging van haar bevindings nie. Sy het die bevindinge met deelnemers gedeel, in-diepte veldnotas geneem en ook supervisie-gesprekke met haar studieleier onderneem om sodoende neutraliteit te verseker.

## 3.8 SAMEVATTING

Die navorser het gebruik gemaak van kwalitatiewe navorsingsmetodes om die stressors van Graad 1-leerders in hul leeromgewing te identifiseer. Data is deur die navorser ingesamel in die vorm van individuele onderhoude met Graad 1-leerders, Voorts is 'n gesprek ook met die Graad 1-opvoeders gevoer, observasie is deur die navorser gemaak gedurende pouses en tydens periodes, daar is gebruik gemaak van klankopnames asook veldnotas. Die data is geanaliseer ten einde kerntemas en subtemas te identifiseer. Die temas wat geanaliseer is, word in die volgende hoofstuk uiteengesit en bespreek, saam met 'n vergelyking tussen huidige literatuur en die navorser se bevindinge in hierdie studie.

## **HOOFSTUK 4**

### **BEVINDINGE EN LITERATUURKONTROLE**

#### **4.1 INLEIDING**

Soos alreeds gemeld, is die hoofdoel van die studie om die stressors van leerders in 'n Graad 1-leeromgewing te verken en te beskryf. Die leerders sowel as die opvoeders se ervarings, persepsies en houdings ten opsigte van stressors in 'n Graad 1-leeromgewing is kwalitatief verken. Daar is gebruik gemaak van individuele onderhoude met behulp van 'n semi-gestruktureerde vraelys vir die leerders en terugvoering het geskied met die opvoeders, sowel as observasietegnieke en veldnotas wat gedien het as data-insamelingsmetodes vir hierdie studie.

In die navorser se poging om die data te analiseer en sin te maak daarvan, het sy die onderhoude gebruik om herhalende kerntemas van die leerders se response uit te lig en daarop te fokus, saam met haar eie observasies en veldnotas. Ten slotte het sy gemeenskaplike temas geïdentifiseer wat vervolgens in die begin van hierdie hoofstuk uitgebeeld sal word en later aan die einde van die hoofstuk in diepte bespreek sal word.

#### **4.2 BIOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN DIE DEELNEMERS**

Die navorsing het by 'n laerskool in Pretoria geskied. Onderhoude is gevoer met 32 leerders, van wie die gemiddelde ouderdom tussen ses en agt jaar was. Die name van die leerders wat aan die onderhoude deelgeneem het, is willekeurig getrek uit die verklaringsvorme wat aan die skool terugbesorg is. 'n Gelyke aantal leerders ( $n = 8$ ) is uit elkeen van die vier Graad 1-klasse gekies. Die klasgrootte van al die Graad 1-klasse is 32 leerders. Dus is daar agt leerders per klas gevra om deel te neem aan die onderhoude, van wie 16 van die totaal van 32 leerders vroulik was en 16 manlik. Die eerste taal vir die meeste van die leerders is 'n Afrika-taal, maar hierdie spesifieke skool is 'n dubbel-medium skool. Dus was al die leerders wat aan hierdie studie deelgeneem het in die klas instaat om Engels

te praat en te verstaan. Die eerste response van die leerders is gebruik as aanduiding of die leerders die gestelde vraag kan verstaan. Uit die response het dit geblyk dat al die leerders wel die vraag kan verstaan. Van die 32 leerders, is daar drie wat hulle Graad 1-jaar vir die tweede keer gedoen het. Vir die oorblywende leerders was dit hulle eerste jaar in Graad 1. Nadat die onderhoud met die Graad 1-leerders voltooi is, het die navorser met 'n gesamentlike gesprek die vier opvoeders gevoer waartydens die navorser haar aanvanklike bevindinge gedeel het en terugvoering van die opvoeders ontvang is. Al vier die opvoeders was vroulik. Die opvoeders se onderwyservaring is as volg:

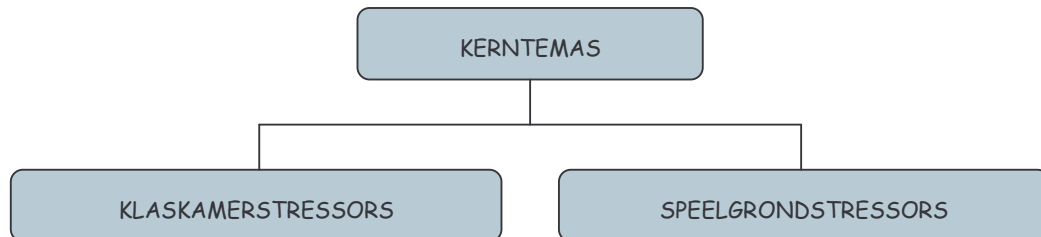
- ✚ Opvoeder 1 is al 23 jaar in die onderwysbedryf, waarvan sy alreeds vyf jaar 'n Graad 1-opvoeder is.
- ✚ Opvoeder 2 is al 17 jaar in die onderwysbedryf, maar sy is slegs vir een jaar 'n Graad 1-opvoeder.
- ✚ Opvoeder 3 is al agt jaar in die onderwysbedryf, en sy was al vir ses jaar 'n Graad 1-opvoeder.
- ✚ Opvoeder 4 is al 13 jaar in die onderwysbedryf, en is vir die afgelope 10 jaar 'n Graad 1-opvoeder.

### **4.3 GRAFIESE VOORSTELLING VAN TEMAS**

Tydens die data-analise-proses het dit geblyk dat die stressors van die Graad 1-leerders in hierdie studie geografies gekoppel is aan die klaskamer en die speelgrond. Vir die doel van hierdie studie sal die stressors van die Graad 1-leerders dus oorhoofs aan hierdie twee temas gekoppel word, nl. klaskamer- en speelgrondstressors. Die navorser sal in hierdie gedeelte die twee kerntemas, naamlik die klaskamerstressors en die speelgrondstressors, grafies voorstel, gevolg deur die afsonderlike subtemas van die twee kerntemas. Ten slotte sal die navorser die positiewe en negatiewe stressors wat tydens haar navorsing geïdentifiseer, is grafies voorstel.

### 4.3.1 DIE KLASKAMER EN DIE SPEELGROND

Nadat die navorser deur haar data gelees het, het dit voorgekom asof die leeromgewing vir die Graad 1-leerders in twee groepe val, naamlik die klaskamer en die speelgrond.

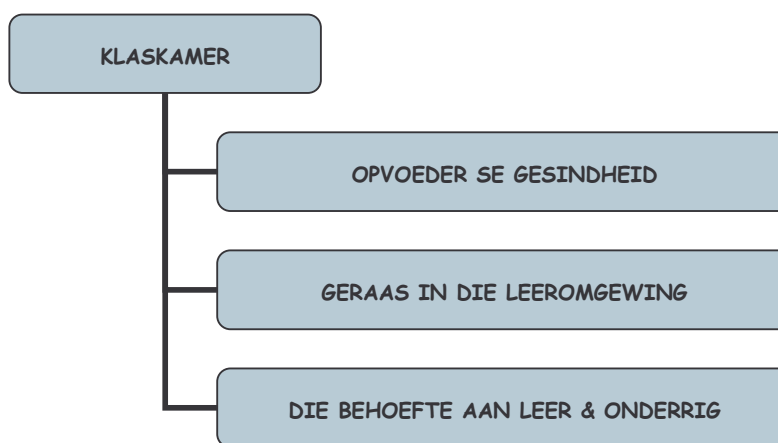


FIGUUR 4.1: KERNTEMAS

### 4.3.2 SUBTEMAS

In die volgende gedeelte word die subtemas wat in hierdie studie na vore gekom het, uitgelig. Die navorser het deur haar data gelees en só die onderstaande subtemas uitgesonder, wat herhaaldelik deur die Graad 1-leerders uitgelig is as maontlike stressors. Hierdie temas sluit die opvoeder se gesindheid, geraas in die leeromgewing, 'n behoefte aan leer en onderrig, asook fisiese besering, spottery, boelies en konflik in, sowel as die rol van vriende op die speelgrond.

#### 4.3.2.1 Die klaskamer



FIGUUR 4.2: SUBTEMAS (I)

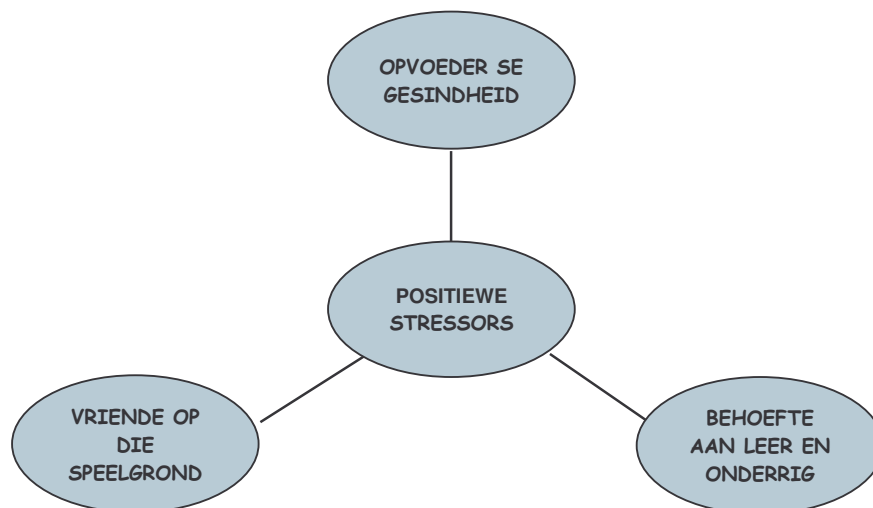
### 4.3.2.2 Die speelgrond



FIGUUR 4.3: SUBTEMAS (II)

### 4.3.3 DIE POSITIEWE STRESSORS

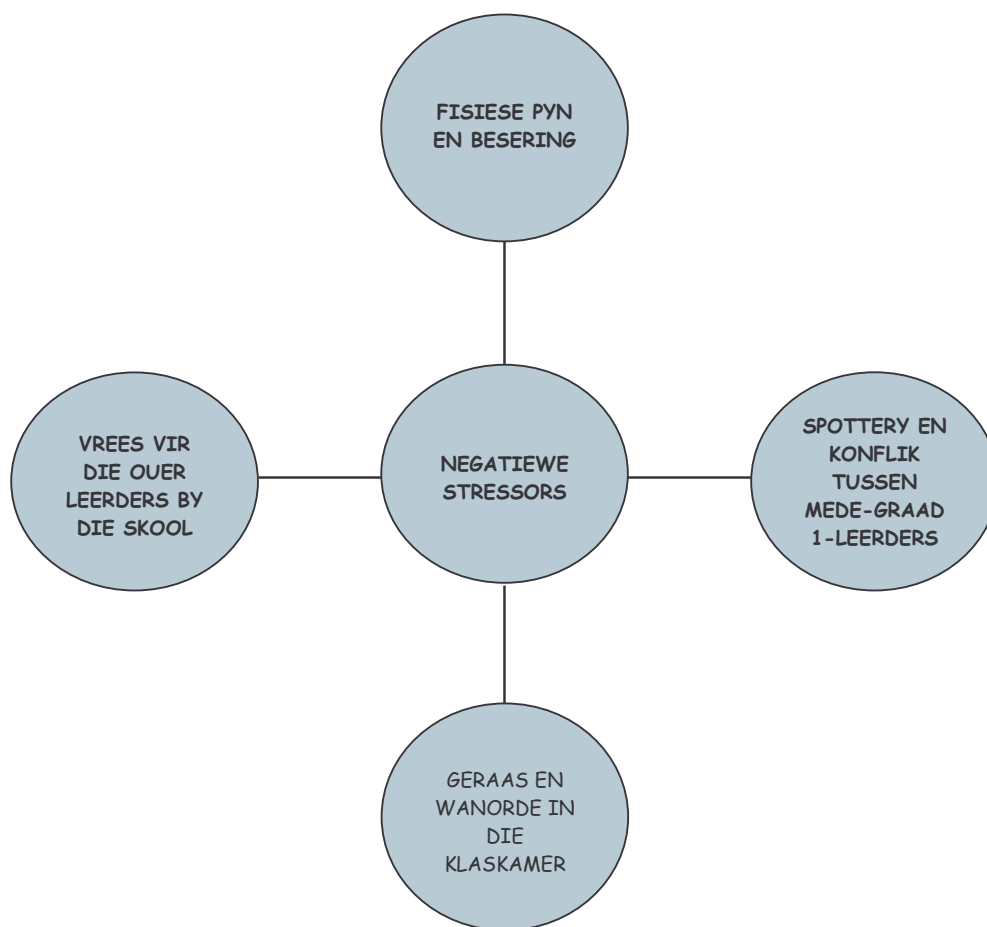
Op grond van die subtemas wat alreeds voorgestel is, het die navorser die subtemas in twee afsonderlike groepe verdeel, naamlik die positiewe stressors en die negatiewe stressors. Die positiewe stressors behels die faktore/stressors wat positief deur die Graad 1-leerders ervaar is, naamlik die opvoeder se gesindheid, vriende op die speelgrond en die behoefte aan leer en onderrig. Die positiewe stressors sal nou grafies voorgestel word.



FIGUUR 4.4: POSITIEWE STRESSORS VAN GRAAD 1-LEERDERS IN DIE STUDIE

#### 4.3.4 DIE NEGATIEWE STRESSORS

Die negatiewe stressors behels faktore/stressors wat negatief beleef word deur die Graad 1-leerders, onder andere fisiese pyn en besering, 'n vrees vir die ouer leerders by die skool, spottery en konflik tussen mede Graad 1-leerders en geraas en wanorde in die klaskamer.



FIGUUR 4.5: NEGATIEWE STRESSORS VAN GRAAD 1-LEERDERS IN DIE STUDIE

#### 4.4 BESPREKING VAN TEMAS

In die volgende gedeelte sal elke stressor wat geïdentifiseer is, afsonderlik bespreek word, saam met direkte aanhalings uit die rou data van die studie, wat ter staving voorgehou word.

#### 4.4.1 POSITIEWE STRESSORS

##### 4.4.1.1 Die opvoeder

Die leerders se response tydens die onderhoude rakende hulle opvoeders was positief van aard. Al 32 deelnemers het slegs positiewe aanmerkings gemaak rakende hulle opvoeders. Die leerders het die volgende gesê ten opsigte van hulle opvoeders:

*“My teacher is nice and friendly, I like her very very very much”*

(Onderhoud 8, reël 13)

*“My teacher is friendly, she is nice to me.”*

(Onderhoud 2, reël 16)

*“Ek kan sien dat die leerders baie respek en liefde het vir hulle opvoeder, hulle wil die meeste van die tyd goed doen waarvan die opvoeder sal hou en wat haar sal gelukkig maak.”*

(Observasies, reël 2)

*“My teacher is friendly, she teaches us good.”*

(Onderhoud 4, reël 14)

*“She makes me feel happy, she makes me very happy.”*

(Onderhoud 16, reël 13)

*“I like my teacher a lot.”*

(Onderhoud 24, reël 13)

*“I love my teacher very much, she is very nice to me, she loves me too.”*

(Onderhoud 29, reël 12)

*“My teacher is very friendly, I love her a lot.”*

(Onderhoud 1, reël 13)

*“Ek geniet dit so om te sien hoe die Graad 1-leerders hulle opvoeder sien as iemand wat alles reg doen, wat vir hulle leer, met die stoute leerders*

*raas, iemand wat na hulle luister, iemand wat ALLES weet en iemand wat enige probleem kan oplos en al die antwoorde ken.”*

(Veldnotas, reël 26)

*“She teaches us, she is very special and friendly.”*

(Onderhoud 19, reël 13)

Dit was duidelik dat die leerders ’n positiewe persepsie gehad het ten opsigte van wat hulle opvoeder van hulle dink. Daar was weereens nie ’n enkele leerder wat nie gedink het dat hulle opvoeder nie dink hulle is of vriendelik, slim, goed en hardwerkend nie. Dit wil voorkom asof die opvoeders dus waarskynlik ’n konstruktiewe invloed gehad het op die leerders se selfbeeld, hulle selfvertroue en hulle vermoëns. Die leerders se reaksies oor hulle opvoeders se persepsies oor die leerder lui soos volg:

*“My teacher thinks that I am very clever and friendly”*

(Onderhoud 31, reël 22)

*“My teacher thinks that I am clever.”*

(Onderhoud 6, reël 24)

*“She thinks that I am very very clever.”*

(Onderhoud 17, reël 24)

*“My teacher thinks that I am very nice and friendly.”*

(Onderhoud 8, reël 23)

*“That I am very good, hardworking and very clever.”*

(Onderhoud 11, reël 22)

*“My teacher thinks that I am very friendly and good.”*

(Onderhoud 28, reël 22)

*“My teacher thinks that I am special and clever and that I work very hard in class.”*

(Onderhoud 21, reël 23)

Op grond van die onderhoude blyk dit dat die leerders ook hulle opvoeder sien as 'n saggeaarde, liefdevolle figuur, maar ook as iemand wat streng dissipline toepas. Dit wil voorkom asof die leerders dankbaar en tevrede is met die 'dissiplinêre figuur' omrede sy vir die leerders standvastigheid bied, reëls en regulasies het en 'n roetine vir die leerders gee om te volg. Die leerders het die volgende uitlatings gemaak rakende hulle opvoeder wat dissipline betref:

*"My teacher is very friendly, and nice, sometimes she gets angry at the children who are doing the wrong things."*

(Onderhoud 9, reël 14)

*"My teacher is strict, but also very friendly, I like her a lot."*

(Onderhoud 15, reël 13)

*"She is very special, she gives us a lot of work, and we are not allowed to eat in class, but is it a good rule."*

(Onderhoud 10, reël 14)

*"My teacher is very clever, she gives us stars, I like her a lot. Sometimes she gets angry, because we are naughty."*

(Onderhoud 11, reël 13)

*"My teacher doesn't like to shout, I like her a lot."*

(Onderhoud 30, reël 11)

#### **4.4.1.2 Behoefte aan leer en onderrig**

As daar deur die rou data gewerk word, is dit moontlik om kernresponse uit te sonder wat by meer as een deelnemer ter sprake is. Dit blyk dat die leerders 'n groot behoefte daaraan het om te leer, te wil slaag en na Graad 2 toe wil gaan. Dit wil voorkom asof die betekenis wat die leerders aan die skool toeken, dié is van 'n instansie waar daar geleer moet word. Die leerders het die volgende uitlatings gemaak ten opsigte van hulle werk en 'doel' by die skool:

*"I enjoy it to learn new things and to learn how to read."*

(Onderhoud 5, reël 6)

*"I love to learn and to work hard."*

(Onderhoud 13, reël 7)

*"I don't want to play at school, I want to learn."*

(Onderhoud 9, reël 5)

*"To lie on your arms is very boring, I like it when we work hard and to learn new things at school because I want to become a policeman someday."*

(Onderhoud 24, reël 8)

*"I like it to come to school every morning because we can work hard and learn to do sums."*

(Onderhoud 31, reël 7)

*"I am very proud because I belong to a class where I can learn."*

(Onderhoud 22, reël 6)

*"I like to work because then I can go to Grade 2, it will make me very happy."*

(Onderhoud 1, reël 7)

*"I like school because we learn at school and then you get to go to Grade 2."*

(Onderhoud 11, reël 6)

*"I want to learn and work so that I can go to Grade 2."*

(Onderhoud 6, reël 6)

*"I like it to learn and to listen."*

(Onderhoud 7, reël 5)

*"We learn new things, it is very nice, and if we work we get to go to Grade 2."*

(Onderhoud 10, reël 8)

*"I like school because they teach us manners, and what to do and to learn to read so we can go to Grade 2. That will be very nice."*

(Onderhoud 27, reël 8)

*“I love work, because we learn lots of new things.”*

(Onderhoud 29, reël 6)

#### 4.4.1.3 Vriende

Na aanleiding van die onderhoude wil dit voorkom asof vriendskappe 'n groot rol in die leerders se alledaagse skoollewe speel. Dit wil voorkom asof elkeen iemand op die speelgrond wil hê om mee te speel, om te deel en te gee. Die volgende opmerkings is gemaak deur die leerders rakende hulle vriendskappe:

*“We have fun together, my friends like to play with me every day. They are very nice to me.”*

(Onderhoud 1, reël 14)

*“We are very happy, we like to play on the jungle gym and to have fun together. They think that I am very nice.”*

(Onderhoud 9, reël 14)

*“I have too many friends, I don't know which one to choose, who ever chooses me, with that friend I will play. I feel happy because I have someone to play with.”*

(Onderhoud 31, reël 16)

*“I am very happy at school because I can play with my friends and they think that I am a good friend too.”*

(Onderhoud 23, reël 16)

*“My friends give me their food, and I do the same. We are very happy because we can give things to each other.”*

(Onderhoud 20, reël 16)

*“I am happy when I think of my friends because they are friendly to me and they want to play with me. They say that I am a good friend.”*

(Onderhoud 22, reël 15)

*“It is very nice to have friends. They play with me every day, it makes me happy.”*

(Onderhoud 7, reël 16)

Wat die vraag: “Was dit vir jou moeilik of maklik om in die begin van die jaar nuwe vriende te maak?” aanbetref, kan daar geen definitiewe vergelykings getref word nie. Volgens die antwoorde van die leerders wil dit voorkom of dit vir party moeilik was omrede hulle niemand geken het nie, en vir ander was dit ’n natuurlike proses. Dit blyk dat dit vir sommige leerders bloot ’n kwessie was om iemand te vra om met jou te speel. Hier volg van hulle opmerkings:

*“It was hard, I didn’t know anyone.”*

(Onderhoud 3, reël 11)

*“Yes, it was difficult to make new friends.”*

(Onderhoud 32, reël 13)

*“I was alone, I only new one girl, it was hard.”*

(Onderhoud 25, reël 12)

*“It wasn’t difficult, you just had to ask someone to play with you.”*

(Onderhoud 7, reël 11)

*“No, I didn’t struggle to make new friends, it was easy.”*

(Onderhoud 22, reël 11)

*“No, I made lots of friends easily.”*

(Onderhoud 8, reël 14)

#### **4.4.2 NEGATIEWE STRESSORS**

##### **4.4.2.1 Geraas en wanorde in die klaskamer**

Uit die data-analise het dit geblyk dat die deelnemers in hierdie studie die geraasvlakke en die wanordelike gedrag van hulle klasmaats dikwels as ’n stressor ervaar het. Dit wil voorkom asof die leerders dus die klaskamer sien as ’n omgewing waar daar gewerk word en as enige wanorde plaasvind, wat nie by die

'klaskameromgewing' se reëls en regulasies pas nie, hulle ongemaklik voel. Die volgende uitlatings is gemaak ten opsigte van wanorde en geraasvlakke in die klaskamer:

*"I hate it when the children are shouting in the classroom because then you don't have any control and then you can't concentrate."*

(Onderhoud 3, reël 7)

*"I don't like it when other children are making a noise in the classroom because my ears get sore."*

(Onderhoud 14, reël 8)

*"Die leerders geniet dit om vir hulle opvoeder te vertel hoe stout die ander leerders is."*

(Observasies, reël 14)

*"I don't like it when the other children are noisy, I like it when it is quiet in the classroom because then we can learn nicely."*

(Onderhoud 25, reël 9)

*"I hate noise in the class, I love it when it is nice and quiet."*

(Onderhoud 16, reël 7)

*"Die Graad 1-leerders is nie skaam om vir hulle mede-Graad 1-leerders in hulle groep te sê dat hulle moet stilbly nie."*

(Observasies, reël 10)

*"I don't like noise in the classroom, I get sad because the boys are shouting."*

(Onderhoud 8, reël 7)

*"I don't like it when mam tells us to be quiet and that we must listen and then other children are talking in the class."*

(Onderhoud 4, reël 8)

*"I don't like to play in class, everyone must be quiet."*

(Onderhoud 27, reël 7)

*“I don’t like it when I am naughty in class, I want to be good, I don’t want to make my teacher sad.”*

(Onderhoud 6, reël 9)

*“I like to work hard in class, but sometimes there are children that bother me, I don’t like that. I don’t like it when other children are talking.”*

(Onderhoud 1, reël 9)

#### **4.4.2.2 Vrees vir fisiese pyn en besering**

As daar gekyk word na die response van die leerders op grond van fisiese pyn en besering, blyk dit dat sommige leerders wel ’n vrees het vir fisiese pyn en besering by die skool en dit dus as ’n stressors ervaar. Die leerders het die volgende te sê gehad oor waarvan hulle nie hou by die skool nie:

*“I am very scared to fall and get hurt.”*

(Onderhoud 2, reël 9)

*“I am scared to play because I am afraid to get hurt.”*

(Onderhoud 8, reël 10)

*“I am very afraid of getting hurt on the playground.”*

(Onderhoud 16, reël 9)

*“I don’t like it to play games where you have to run because I am scared that I’ll get hurt or fall.”*

(Onderhoud 17, reël 11)

*“I am very afraid of getting hurt at school, I don’t want to get hurt.”*

(Onderhoud 30, reël 9)

#### **4.4.2.3 Spottery en konflik tussen mede-Graad 1-leerders**

Volgens die navorser se observasie gedurende pouses en die leerders se response tydens die onderhoude, wil dit voorkom asof die feit dat die leerders mekaar gereeld spot, vir mekaar lag en soms in konfliksituasies onder mekaar

beland, wel as 'n stressor dien vir sommige leerders. Die volgende stellings is gemaak ten opsigte van spottery en konflik onder mekaar:

*“Me and my friends are sometimes fighting, I don’t like it. When they hit me, I hit them back.”*

(Onderhoud 1, reël 7)

*“My friends like to tell Ma’m what I did wrong and then I get into trouble. They like to do that.”*

(Onderhoud 20, reël 7)

*“The boys are always fighting, I don’t like that, they fight about everything.”*

(Onderhoud 11, reël 8)

*“Sometimes I get sad because my friends laugh at me and they don’t want to give me anything.”*

(Onderhoud 13, reël 9)

*“I don’t like it when other children are fighting.”*

(Onderhoud 18, reël 7)

*“Dit wil vir my voorkom asof die seuns in meer konfliksituasies beland as die dogters.”*

(Observasies, reël 6)

*“I don’t like it when other children are scaring me, or if they hit me.”*

(Onderhoud 7, reël 7)

*“I hate it when other children are hurting you or when they just bump into you.”*

(Onderhoud 9, reël 8)

*“I am very happy at school, but when other children are hitting me, then I get very sad, then I am not happy anymore.”*

(Onderhoud 31, reël 7)

*“Elke pouse sien ek leerders wat in konflik is met hulle mede-Graad 1-leerders, hulle is nie mededeelsaam nie, as iemand raas kry of val, dan lag die ander vir hom/haar.”*

(Veldnotas, reël 11)

#### **4.4.2.4 Vrees vir die ouer leerders**

Die deelnemers in hierdie studie openbaar ’n vrees vir die ouer leerders en dit blyk dat sodanige vrees vir hierdie Graad 1-leerders as ’n stressor figureer. Uit die data blyk dit dat hulle spesifieke vrese openbaar vir die ouer leerders wat hulle kos vat, hulle omkoop, hulle boelie en afknou. Die Graad 1-leerders se opmerkings ten opsigte van hierdie aspek kan as volg opgesom word:

*“I am very afraid of the bigger children, they are too big, except my cousin.”*

(Onderhoud 15, reël 10)

*“I am afraid of the bigger children, I am afraid that they’ll hurt me.”*

(Onderhoud 18, reël 10)

*“I am very afraid the bigger children will fight with us, they’ll hit us, especially the Grade 6 en Grade 7’s. They fight with me.”*

(Onderhoud 27, reël 12)

*“Yes, I am very afraid of them. They are nasty.”*

(Onderhoud 24, reël 10)

*“I am afraid of the bigger children, they just want to fight, but I don’t want to.”*

(Onderhoud 3, reël 10)

*“The bigger children are always hurting us, I am afraid of them.”*

(Onderhoud 6, reël 10)

*“The bigger children always pinch the Grade 1’s, I am afraid of them.”*

(Onderhoud 8, reël 11)

*“The bigger children are very naughty, they always hit us and want to fight.”*

(Onderhoud 17, reël 12)

*“The bigger children steal our stuff and they take the Grade 1 children’s food at break.”*

(Onderhoud 19, reël 14)

#### **4.4.3 TERUGVOER AAN OPVOEDERS**

Nadat die navorser die onderhoude met die Graad 1-leerders afgehandel het, het die navorser haar aanvanklike bevindinge met die Graad 1-opvoeders gedeel. Die positiewe asook die negatiewe stressors wat tydens die onderhoude geïdentifiseer is, is aan die onderskeie Graad 1-opvoeders in ’n gesamentlike gesprek tussen die opvoeders en die navorser deurgegee. Die opvoeders het bevestig dat daar wel ’n probleem is met die ouer leerders en die jonger leerders van die skool wat konflik behels en dat hulle wel bewus is daarvan en aandag gee daaraan. Hulle het ook bevestig dat hulle kan sien dat die Graad 1-leerders ’n behoefte het aan leer en onderrig, maar was egter nie bewus van die negatiewe stressor dat Graad 1-leerders ongedissiplineerde leerders as ’n stressor beleef nie en wel orde en dissipline in die klaskamer geniet. Die opvoeders het ook bevestig dat hulle bewus is daarvan dat vriende belangrik is op die speelgrond. Wat die vrees vir fisiese pyn en seerkry behels, was die opvoeders ook nie bewus dat dit vir die meeste leerders wat aan die studie deelgeneem het, ’n stressor is nie.

#### **4.4.4 KONTROLERING DEUR GRAAD 1-LEERDERS**

Die navorser het deur haar ingesamelde data gewerk en tot gevolgtrekkings gekom oor die positiewe en negatiewe stressors van Graad 1-leerders. Om haar bevindinge te kontroleer het die navorser 6 maande nadat sy die skool besoek het, ’n afspraak gemaak om weer in groepsverband met 10 van die Graad 1-leerders (wat in daardie stadium reeds in Graad 2 was) met wie onderhoude gevoer is, te gesels oor die navorser se bevindinge toe die spesifieke leerders nog in Graad 1 was. Die navorser het 10 leerders wat deelgeneem het aan die onderhoude, uit die verskillende Graad 2-klasse genader om willekeurig deel te neem aan die

kontroliering van die bevindinge. Die navorser het eers die onderskeie Graad 2-leerders se geheue verfris rakende haarself, wie sy is, haar doel by die skool, en aktiwiteite van die vorige jaar is weer bespreek sodat die leerders se geheues verfris kon word vir die navorser se opvolgbesoek. Daar is weer van die deelnemende leerders verwag om 'n tekening te maak om sodoende gemaklik te raak in die navorser se teenwoordigheid. Die navorser het daarna in groepsverband met die leerders gesels oor stres en stressors. Elke leerder is 'n kans gegun om vir die ander leerders te vertel wat stres behels en hoe iemand voel wat stres ervaar. Die doel van hierdie oefening is om seker te maak dat die leerders op die hoogte is met die term stres en stressors om verwarring te vermy. Van die deelnemers se response was as volg:

*“When you are stressed, you feel tired and then you can’t work.”*

(Onderhoud 33, leerder 4, reël 2)

*“You feel angry and sleepy when you are stressed.”*

(Onderhoud 33, leerder 1, reël 5)

*“I feel sick, and I don’t want to talk to anyone when I’m feeling stressed.”*

(Onderhoud 33, leerder 9, reël 8)

*“Stress means that you worry about something, it doesn’t feel nice.”*

(Onderhoud 33, leerder 10, reël 13)

Die navorser het elkeen van haar bevindinge met die leerders bespreek om vas te stel of die bevindinge wat die navorser geïdentifiseer het, wel as positiewe en negatiewe stressors dien vir Graad 1-leerders. Die navorser het aantekeninge gemaak tydens die gesprek met die deelnemers om hulle response met haar bevindinge te kontroleer. Van die leerders se response was soos volg:

*“Yes, our Grade 1 teacher was lovely, she was very nice.”*

(Onderhoud 33, leerder 2, reël 20)

*“My Grade 1 teacher helped me a lot.”*

(Onderhoud 33, leerder 5, reël 25)

*"I hate it when other children in the class make a noise."*

(Onderhoud 33, leerder 4, reël 27)

*"It must be quiet in the classroom."*

(Onderhoud 33, leerder 8, reël 30)

*"I'm glad I'm in Grade 2, there are other children that is still in Grade 1."*

(Onderhoud 33, leerder 2, reël 36)

*"I want to learn new things and work hard."*

(Onderhoud 33, leerder 10, reël 37)

*"Yes, we didn't like it when others made a noise in the classroom."*

(Onderhoud 33, leerder 9, reël 40)

*"It's not nice when you get hurt on the playground."*

(Onderhoud 33, leerder 4, reël 41)

*"In Grade 1 I fell, it was very sore, I cried a lot."*

(Onderhoud 33, leerder 1, reël 46)

*"There are other children that pushes me, I get hurt and I don't like it."*

(Onderhoud 33, leerder 6, reël 50)

*"I don't like it when other children bullies me, they kick me."*

(Onderhoud 33, leerder 1, reël 58)

*"It is nice to have a friend."*

(Onderhoud 33, leerder 7, reël 62)

*"You must have a friend to play with on the playground."*

(Onderhoud 33, leerder 5, reël 63)

*"The older children steal our food and they push us."*

(Onderhoud 33, leerder 3, reël 66)

*"I am afraid of the older children, they hurt us, they kick us."*

(Onderhoud 33, leerder 10, reël 79)

*“The older children steal our money.”*

(Onderhoud 33, leerder 4, reël 84)

Nadat die navorser haar huidige bevindinge met die nuwe aantekeninge van die leerders se response gekontroleer het, wil dit voorkom asof moontlike stressors wat die navorser alreeds geïdentifiseer het, wel ooreenstem met die leerders se response tydens die navorser se opvolgbesoek aan die skool.

#### 4.5 LITERATUURKONTROLE

In hierdie afdeling gaan die navorser haar eie bevindinge ten opsigte van hierdie studie kontroleer met huidige literatuur. Die navorser sal die literatuur van McManus (1995), Nias (in Pollard & Triggs, 2000), Cowley (2003) asook Edwards en Knight (1994) gebruik.

Die positiewe stressor wat deur die navorser geïdentifiseer is, naamlik *opvoeder se gesindheid* asook die positiewe stressor *’n behoefte aan leer en onderrig* kontroleer die navorser met die studies van Jennifer Nias se PACE (Primary Assessment, Curriculum and Experience)-projek wat fokus op leerders in ’n primêre skool. Nias het leerders se ervaringe in die skoolomgewing tussen die ouderdom van vyf en 11 jaar nagevors. Verskeie faktore het aandag geniet, onder andere leerders se perspektiewe oor die kurrikulum, opvoeder-leerder-verhoudinge, klaskamer-assessering, opvoeders se onderrigmetodes en leerders se perspektiewe oor leer en onderrig. Hierdie leerders het deelgeneem vir ’n tydperk van sewe jaar aan ’n studie. Die navorser het dus hoofsaaklik op die eerste twee jare se studies gefokus om haar bevindinge in die studie van Graad 1-leerders se stressors in ’n Graad 1-leeromgewing te ondersteun. Die studies van Cowley (2003), wat haar bevindinge gemaak het tydens haar tydperk as opvoeder, asook met behulp van verdere studies op die primêre en sekondêre skool, ten opsigte van wangedrag in skole, is ook gebruik vir hierdie studie se literatuurkontrole. Die navorser kon geen studies vind wat haar bevindinge ondersteun rakende die *noodsaaklikheid van vriende op die speelgrond* nie, slegs literatuur wat die onderwerp generies beskryf. Die navorser kon wel literatuur vind oor studies rakende die negatiewe stressors, soos *geraas en wanorde in klaskamers*, sowel as die studies van McManus (1995), Nias in Pollard en Triggs (2000), Cowley (2003), en Edwards en Knight (1994) waar Doyle se studies

gebruik is om die navorsers se bevindinge te ondersteun. Doyle se observasies het gehandel oor opvoeders en leerders se hanteringsvaardighede in klaskamers. Dit word ook gebruik om laasgenoemde stressor, naamlik *geraas en wanorde in die klaskamer*, te ondersteun. Daar is geen verdere studies gevind om die res van die negatiewe stressors te ondersteun nie.

#### 4.5.1 POSITIEWE STRESSORS

Tydens hierdie studie is daar gevind dat die opvoeder se positiewe gesindheid as 'n moontlike positiewe stressor dien vir die Graad 1-leerders. Die Graad 1-leerders het in hulle onderhoude 'n positiewe houding teenoor hulle opvoeder gehandhaaf. Die leerders het hulle opvoeder beskryf as iemand wat daar is om hulle te onderrig, asook iemand wat vriendelik en gaaf is (sien par. 4.4.1.1).

##### 4.5.1.1 Die rol van die opvoeder

Nias identifiseer in Pollard en Triggs (2002:108) drie verskillende kategorieë rakende die leerders se interaksie met hulle opvoeders:

**Interaksie-persoonlik:** Identifisering van aanmerkings wat na die interpersoonlike kwaliteite van die opvoeder-leerder interaksie verwys.

**Interaksie-instrukioneel:** Kategoriseer die interaksies wat slegs te make het met die onderrig- en leer-rol van die opvoeder met die leerders.

**Interaksie-kontrole:** Handel oor die opvoeder se bestuur en haar gedrag.

In hierdie studie was die leerders se terugvoer rakende hulle verhouding met hulle opvoeders dieselfde as die interaksie-persoonlike kategorie. Aanhalings van Nias in Pollard en Triggs, (2000:108) se studie:

*“Nice and kind.”*

*“Very friendly.”*

*“Nice to talk to.”*

Laasgenoemde aanhalings stem ooreen met die Graad 1-leerders wat betrokke was in hierdie studie. Dit wil dus voorkom asof die leerders in Graad 1 hulle interaksie met hulle opvoeder sien as persoonlik.

Verder verwys Nias (in Pollard & Triggs, 2000:110) in haar bevindinge dat vriendelikheid en gaafheid van die opvoeder se kant af deur alle leerders van alle ouderdomme waardeur was.

*“Kindness and friendliness in their teacher was consistently liked by children in all years.”*

Laasgenoemde aanhaling ondersteun die Graad 1-leerders se reaksie rakende hulle opvoeders. Dit wil voorkom of die Graad 1-leerders, sowel as die leerders in Nias se studie, in die algemeen ’n positiewe verhouding met hulle opvoeders geniet. Verder gee Nias die volgende uitlating rakende die leerders se persepsie van die “ideale” opvoeder:

*“This was consistent with their definitions of the ideal teacher where personal qualities of kindness, cheerfulness and a sense of humour were given greater weight than qualities related to teaching and learning”* (Pollard & Triggs, 2000:130).



Volgens Dryden-Edwards (2004:81) is dit noodsaaklik vir opvoeders om ’n leeromgewing te skep waar leerders dit geniet om te wees. Volgens die bevindinge van hierdie studie geniet die leerders ’n omgewing waar die opvoeder vriendelik en gaaf is. McAdams (1998:64) ondersteun laasgenoemde stelling met die volgende opmerking: *“... the learning environment must be warm, inviting and nonjudgmental.”*

Alhoewel die betrokke Graad 1-leerders ook klem gelê het op die feit dat hulle opvoeder vir hulle nuwe dinge leer, en dit op ’n mooi wyse vir hulle leer, het hulle nog steeds die opvoeder se persoonlike aspekte, soos haar vriendelikheid, die meeste beklemtoon.

#### 4.5.1.2 Die behoefte aan leer en onderrig

Die Graad 1-leerders, soos reeds verwys in par. 4.4.1.2, het 'n sterk behoefte getoon om nuwe dinge te leer, hard te werk en om die volgende jaar na Graad 2 bevorder te word. Alhoewel daar nie literatuur gevind kon word om laasgenoemde bevinding te ondersteun nie, is daar wel literatuur gevind oor die opvoeder se onderrigstyl wat 'n groot impak het op motiveringsvlakke vir leerders (Cowley, 2003:114).

In Cowley (2003:114) se studie het die leerders twee verskillende tipes onderrigstyle van hulle opvoeders geïdentifiseer:

-  Die ferm, maar prettige opvoeder.
-  Die streng, 'bangmaak' opvoeder.

Die leerders in die Cowley-studie het verder gesê dat hulle die eerste tipe opvoeder respekteer en van haar hou. Volgens die leerders is hierdie tipe opvoeder altyd vriendelik en opgeruimd. Hulle voel hulle het 'n band met hierdie opvoeder omrede sy haar werk personaliseer en sy oop is met haar leerders. Laastens voel hulle dat hierdie tipe opvoeder van hulle hou en dat hulle altyd welkom voel in haar klas. Hierdie tipe opvoeder het dus 'n positiewe effek op die leerders se werk en verpligtinge in die klaskamer.

Met die tweede tipe voel die leerders bedreig en angstig (Cowley, 2003:115). Hulle het gevoel dat hulle nooit 'n goeie verhouding met hulle opvoeder kon geniet nie. Die opvoeder het met ander woorde waarskynlik 'n negatiewe invloed op die leerders se klasprestasies gehad.

Dit is duidelik dat, indien die leerders gemaklik en ontspanne voel in die teenwoordigheid van hulle opvoeder, hulle motiveringsvlakke rakende hulle werk waarskynlik sal verhoog. Dit is dus duidelik dat die Graad 1-leerders die werk in die klas so geniet het en moontlik hulle volle potensiaal wou gebruik ten opsigte van hulle werkvermoë omdat hulle opvoeders die regte tipe onderrigstyl gehandhaaf het.

Hierdie aspek word laastens ondersteun deur McManus (1995:112) met die volgende stelling rakende leerders se persepsies van die opvoeder se rol en hoe sy/hy moet optree:

*“Many studies find pupils of all ages and dispositions to be in general agreement about how teachers should behave. Teachers must keep order, explain things clearly, have interesting lessons, treat pupils with respect, be fair and friendly and have a sense of humour.”*

Laasgenoemde stelling stem ooreen met die siening van die Graad 1-leerders in hierdie studie rakende die skool as ’n omgewing waar daar geleer moet word sodat hulle na Graad 2 bevorder kan word.

#### **4.5.2 NEGATIEWE STRESSORS**

##### **4.5.2.1 Geraas en wanorde in die klaskamer**

Gedurende hierdie studie het die navorser tot die gevolgtrekking gekom dat die Graad 1-leerders nie ’n wanordelike klaskamer wat geraas en ongedissiplineerde leerders insluit, waardeer nie. Die Graad 1-leerders het klem gelê op die feit dat ’n klaskamer ordelik moet wees en dat dit ’n omgewing is waar daar geleer moet word (sien par. 4.4.2.1).

Die volgende aanhaling uit ’n studie van Cowley (2002:122) ondersteun die navorser se bevindinge tydens hierdie studie:

*“... feelings of annoyance were also voiced. The students felt these children took all the teacher’s attention, and this was not fair. They also offered feelings of sympathy for teachers who were faced with difficult behaviour.”*

Verder maak Nias (in Pollard & Triggs, 2000:202), op grond van haar bevindinge, die volgende gevolgtrekking rakende leerders wat wanorde veroorsaak in die klaskamer:

*“Noise, or more specifically, other pupils shouting, arguing, laughing or just chatting was an issue for a large number of children. It was an issue which revolved around ‘concentration’ and concerned, in the main, pupils’ ability or otherwise to ignore other people’s conversations or to avoid being drawn into them.”*

Valeski en Stipek (2001:1198) ondersteun die navorsers se bevindinge met die volgende gevolgtrekkings: *“... classrooms in which there is some structure would foster the most positive feelings about school”* en *“... some amount of structure, including clear rules and consistent expectations, are assumed to promote a sense of competence.”*

Van die leerders in Cowley (2000:203) se studie het die volgende uitlatings gemaak rakende geraas en wanorde in die klaskamer:

*“Sometimes I get distracted if someone’s shouting or there’s noise in the class or people talking on other tables. My friend opposite shouts quite a lot. It happens quite a lot.”*

*“Noise distracts me” (Cowley, 2003:203).*

Volgens Infantino en Little (2005:491) het leerders wat uit hulle beurt praat, die opvoeder en medeleerders die meeste gesteur:

*“... talking out of turn was the behaviour perceived by both teachers and students the most troublesome and most frequent.”*

In Edwards en Knight (1994:97) het Doyle tydens sy observasies in klaskamers tot die volgende gevolgtrekking gekom rakende wanorde in klaskamers:

*“... in most classrooms neither children nor adults want chaos. The children usually want an easy life in which the teacher is satisfied and learners don’t run the risk of failing ...” (Edwards & Knight, 1994:97).*

Die leerders in hierdie studie se behoefte aan ’n ordelike klasomgewing waar die leerders en ook die opvoeders tevrede is, word ondersteun deur bogenoemde literatuur.

## 4.6 SAMEVATTING

### 4.6.1 DIE KLASKAMER

In die klaskamer as leeromgewing het die volgende faktore na vore gekom rakende die positiewe en negatiewe stressors wat Graad 1-leerders beleef. In die klaskamer het die navorser twee positiewe en een negatiewe stressor geïdentifiseer. Die Graad 1-leerders het volgens die bevindinge die klaskamer as leergeoriënteerd beskou. Dit hang saam met die behoefte aan leer en onderrig wat die Graad 1-leerders in die klasomgewing het. Verder wou dit voorkom asof die leerders ongedissiplineerde leerders as 'n stressor beleef en dus wou dit voorkom of orde en roetine in die klaskamer verkies word. Die opvoeder het uit die bevindinge as 'n belangrike figuur vir die Graad 1-leerders na vore getree, en uit die observasies wou dit voorkom asof die leerders die opvoeder as 'n sekuriteitsfiguur beskou het en gemaklik voel in haar teenwoordigheid.

### 4.6.2 DIE SPEELGROND

Op die speelgrond het die navorser drie negatiewe stressors en een positiewe stressor geïdentifiseer. Die positiewe stressor uit die bevindinge behels die Graad 1-leerders se behoefte aan 'n vriend of vriende op die speelgrond wat moontlik kan dien as geselskap, sosialiteit, vermaak of net die idee om nie alleen te staan gedurende pouse nie. Die negatiewe stressors, onder andere die vrees vir die ouer leerders, konflik met mede-Graad 1-leerders en die vrees vir fisiese pyn, is ook deur die navorser geïdentifiseer. Die navorser het die Graad 1-klaskamer as leergeoriënteerd gesien. Dit wil vir die navorser lyk asof die leerders veilig en gemaklik voel in die klaskamer. Die rede daarvoor kan wees dat die leerders die opvoeder as 'n sekuriteitsfiguur sien wat ook op haar beurt dissipline en roetine in die klaskamer handhaaf. Die leerders voel gemaklik daarmee as iemand vir hulle take gee, vir hulle reëls en regulasies voorskryf en sodoende dissiplineer.

Gedurende die studie is daar meer positiewe stressors in die klaskamer gevind as op die speelgrond en daarby handel die stressors wat as negatief in die klas beleef is, oor dissipline. Die rede waarom daar meer positiewe stressors as negatiewe stressors gevind is in die klaskamer, kan wees dat die klaskamer deur die leerders as sodanig as 'n veiliger omgewing ervaar word as die speelgrond

omrede daar meer dissipline en roetine voorkom en as gevolg van die teenwoordigheid van die opvoeder.

Op die speelgrond is die Graad 1-leerders op hulle eie. Alhoewel 'n opvoeder toesig hou, kan die leerders nog steeds in 'n mate doen wat hulle wil. Die leerders word minder beskerm op die speelgrond as in die klaskamer. Dit wil voorkom asof die leerders meer onveilig voel op die speelgrond as in die klaskamer, alhoewel die doel van hierdie studie nie was om sodanige vergelykings te tref nie. Tydens hierdie studie is daar wel meer negatiewe stressors op die speelgrond as in die klaskamer gevind. Ten slotte kan die gevolgtrekking dus gemaak word dat die moontlikheid bestaan dat die gedissiplineerde klaskamer vir Graad 1-leerders minder stresvol is as die minder beskermende speelgrond.

Op grond van die navorsing se bevindinge en huidige literatuur wil dit voorkom of die leerders 'n vriendelike, ordelike opvoeder waardeur. Verder stem die leerders se behoefte om onderrig te word in die skoolomgewing, wat gepaard gaan met orde en stilte in die klasomgewing, ooreen met huidige literatuur. Stressors, soos die vrees vir fisiese besering, boelies, 'n vrees vir ouer leerders en die waarde van vriende in die skoolomgewing, kon egter nie deur huidige literatuur ondersteun word nie, maar is wel geïdentifiseer as moontlike stressors deur die bevindinge van hierdie studie.



## **HOOFSTUK 5**

### **OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

#### **5.1 INLEIDING**

Soos reeds vermeld, was die hoofdoel van hierdie studie om die stressors wat Graad 1-leerders in hulle leeromgewing beleef, te verken en te beskryf. Die navorser het sekere hoofvrae in Hoofstuk 1 saamgestel wat in hierdie hoofstuk beantwoord sal word, om sodoende tot die samevatting en gevolgtrekking van hierdie studie te kom. Die navorser sal dus 'n volledige samevattende opsomming maak rakende haar bevindinge. Verder sal die navorser ook sekere aanbevelings maak vir die praktyk, vir opleiding en vir verdere navorsing.

#### **5.2 NAVORSINGSVRAE**

##### **5.2.1 SAMEVATTENDE PROBLEEMSTELLING**

Die stressors wat tydens hierdie studie verken en as stressors van leerders in 'n Graad 1-leeromgewing geïdentifiseer is, is in twee afsonderlike kategorieë verdeel, naamlik die positiewe stressors en die negatiewe stressors. Die positiewe stressors behels die leerders se opvoeder en haar ingesteldheid (sien par. 4.4.1.1) en die leerders se behoefte om te wil werk, te wil leer en hulle wil om na Graad 2 toe te gaan (sien par. 4.4.1.2). Laastens is die leerders se vriendskapsbande en vorming ook 'n positiewe stressor (sien par. 4.4.1.3).

Die negatiewe stressors wat gedurende hierdie studie geïdentifiseer is, behels geraas en wanorde in die klaskamer (sien par. 4.4.2.1), die Graad 1-leerders se vrees vir fisiese pyn en seerkry (sien par. 4.4.2.2), die Graad 1-leerders se konflik en spottery met hulle mede Graad 1-leerders (4.4.2.3), asook die vrees vir ouer leerders wat 'n vrees is vir die meerderheid van die Graad 1-leerders in hierdie studie (sien par. 4.4.2.4).

## 5.2.2 NEWEPROBLEEMSTELLINGS

### Wat behels stressors?

*Stressors* word beskou as enige positiewe of negatiewe faktor wat in hierdie studie deur Graad 1-leerders as stresvol beskou word in hulle leeromgewing. Stressors kan intern sowel as ekstern van aard wees. Lazarus en Folkman (1998:14) het tussen vier tipes stressors onderskei, onder andere tydgebonde stressors, reeksstressors, kroniese wisselvallige stressors en kroniese stressors. Volgens Stamford (1999:2) is die vier hoogs beleefde stressors wat deur leerders ervaar word, bekommernisse by die skool, familie stressors, groepsdruk en die omgewing met sy gepaardgaande stressors. Holmes en Rahe (1967) het ook 'n stressorskaal opgestel.

*Stressors* kan gedefinieer word as situasies of geleenthede wat stres veroorsaak (Sternberg, 1998:694). Soos alreeds vermeld, is stressors positief of negatief van aard. In hierdie studie kan die positiewe stressors geklassifiseer word as die opvoeder, wat deur die leerders as 'n gesagsfiguur gesien word wie se gesindheid 'n rol speel by die leerders. Daar is gevind dat leerders 'n vriendelike, positiewe gesindheid waardeer. Opvoeding en die behoefte aan onderrig dien ook as positiewe stressors vir die Graad 1-leerders. Laastens dien vriendskap as 'n positiewe stressor. Op grond van die bevindinge in hierdie studie wil dit voorkom of Graad 1-leerders 'n behoefte het aan vriende op die speelgrond.

Die negatiewe stressors wat in hierdie studie geïdentifiseer is, sluit wanorde in die klasomgewing in. Dit wil voorkom of leerders 'n ordelike klasomgewing geniet waar dissipline aan die orde van die dag is. Die vrees vir fisiese pyn en besering dien ook as 'n moontlike stressor vir van die Graad 1-leerders. Laastens wil dit voorkom of konflik met mede Graad 1-leerders, asook konflik met die ouer leerders, as moontlike negatiewe stressors vir Graad 1-leerders in hulle leeromgewing kan dien.

### Wat behels stressors in die klaskamer as leeromgewing?

Stressors in die leeromgewing is situasies of gebeure wat in hierdie geval in die klaskamer plaasvind. Hierdie spesifieke situasies of gebeurtenisse veroorsaak stres by die leerders. Stressors in die klaskamer behels die opvoeder, die behoefte

aan leer en onderrig, asook die negatiewe stressor, naamlik wanorde in die klasomgewing. Op grond van die bevindinge van hierdie studie wil dit voorkom of die Graad 1-leerders 'n opvoeder wie se gesindheid positief en vriendelik van aard is, as 'n positiewe stressor beleef. Verder wil dit voorkom of Graad 1-leerders 'n behoefte aan leer om sodoende na Graad 2 bevorder te word, as 'n positiewe stressor beleef. Die Graad 1-leerders in hierdie studie het ook aangedui dat leer en onderrig in 'n klasomgewing moet geskied waar orde en dissipline ter sprake is.

#### Wat behels stressors op die speelgrond as leeromgewing?

Stressors op die speelgrond wat gedurende hierdie studie verken is, sluit vriendskappe, konflik en die vrees vir fisiese besering in. Volgens die Graad 1-leerders in hierdie studie het hulle 'n behoefte aan vriende op die speelgrond. Dit wil dus voorkom of Graad 1-leerders die teenwoordigheid van 'n vriend geniet. Verder wil dit op grond van die bevindinge voorkom of die Graad 1-leerders probleme ondervind met boelies en dikwels in konfliksituasies met mede-Graad 1-leerders beland. Die Graad 1-leerders in hierdie studie is nie net betrokke in konfliksituasies met hulle mede Graad 1-leerders nie, hulle beleef ook konfliksituasies met die ouer leerders in die skool, wat na bewering by tye hulle kos steel, hulle boelie en afknou. Laastens kan die vrees vir fisiese besering ook as 'n moontlike stressor uitgedien word in hierdie studie. Dit wil voorkom of Graad 1-leerders 'n vrees het om fisies seer te kry.

#### Watter faktore kan aanleiding gee tot stres by Graad 1-leerders?

Faktore wat kan aanleiding gee tot stres by Graad 1-leerders in hierdie studie, sluit die volgende in: Die opvoeder, wat betref sy/haar gesindheid teenoor die leerders in die klas. In hierdie studie wil dit voorkom of die Graad 1-leerders 'n opvoeder met 'n positiewe, vriendelike gesindheid verkies en hulle ook as sodanig beleef. 'n Tweede faktor wat tot stres by Graad 1-leerders aanleiding kan gee, is vriendskappe. Uit die bevindinge wil dit voorkom of Graad 1-leerders 'n behoefte aan vriende het. Indien leerders nie oor die nodige vriende beskik nie, bestaan die moontlikheid dat die afwesigheid van 'n vriend aanleiding kan gee tot stres vir die spesifieke Graad 1-leerder. Nog 'n moontlike faktor wat tot stres by die Graad 1-leerder kan lei, is die behoefte van die Graad 1-leerders om te leer en om onderrig te ontvang. Uit die studie wil dit voorkom asof die Graad 1-leerders 'n groot behoefte toon aan onderrig en om in so 'n mate nuwe dinge te leer. Wanorde in

die klaskamer is nog 'n moontlike faktor wat tot stres by Graad 1-leerders kan lei. Dit wil voorkom of 'n tekort aan dissipline en orde in die klasomgewingkamerby een Graad 1-leerders, as 'n stressor by ander Graad 1-leerders figureer. Die Graad 1-leerders in hierdie studie toon 'n behoefte aan orde in die klasomgewing. Boelies en spottery deur mede-Graad 1-leerders op die speelgrond kan uitgelig word as nog 'n moontlike faktor wat tot stres by Graad 1-leerders kan lei. Dit wil voorkom of Graad 1-leerders 'n vrees vir mede-Graad 1-leerders het wat ander Graad 1-leerders boelie en mekaar slaan en stamp. Daarmee saam gaan ook 'n vrees vir die ouer leerders, nog 'n faktor wat tot stres vir die Graad 1-leerders kan lei. Uit die bevindinge van hierdie studie is die ouer leerders 'n probleem vir die Graad 1-leerders omdat hulle na bewering die Graad 1-leerders boelie, hulle kos vat, hulle slaan en afknou.

✚ Watter kontekstuele stressors kan teenwoordig wees in Graad 1-leeromgewings?

Uit die literatuur blyk dit dat genoeg lessenaars vir alle leerders, lessenaars vir die opvoeders, geraas van buite, beligting, genoeg spasie vir beweging in klaskamers, leeromgewing wat vrolik en opwekkend is, ventilasie, 'n veilige en groot genoeg speelterrein vir al die leerders en toesig op die speelgrond kontekstuele stressors kan wees. Indien die laasgenoemde stressors, wat verkry is in Humphreys (1996:133), in 'n leeromgewing afwesig is, dan kan dit stres by die leerders en die opvoeder veroorsaak. Uit die bevindinge van hierdie studie blyk dit dat die opvoeder se gesindheid, orde en stilte in die klaskamer en 'n veilige speelgrond kontekstuele stressors kan wees.

✚ Wat behels die positiewe stressors by Graad 1-leerders in hulle leeromgewing?

Die positiewe stressors wat tydens hierdie studie verken is, behels kortliks die opvoeder se gesindheid, 'n behoefte aan leer en onderrig en vriende op die speelgrond soos bespreek in par. 4.4.1.

✚ Wat behels die negatiewe stressors by Graad 1-leerders in hulle leeromgewing?

Die negatiewe stressors wat tydens hierdie studie verken is, sluit in die vrees vir fisiese pyn en besering, geraas en wanorde in die klaskamer, konfliktsituasies en boelies onder die Graad 1-leerders en 'n vrees vir die ouer leerders by die skool, soos bespreek in par. 4.4.2.

## 5.3 OPSOMMING EN GEVOLGTREKKINGS VAN BEVINDINGE

### 5.3.1 POSITIEWE STRESSORS VAN GRAAD 1-LEERDERS

✚ Die opvoeder

Op grond van die bevindinge van die studie en die data wat tydens die onderhoude met die Graad 1-leerders ingesamel is, kan die opsomming gemaak word dat die Graad 1-leerders 'n positiewe gesindheid van die opvoeder se kant beleef. Verder wil dit voorkom of die Graad 1-opvoeders waarskynlik 'n konstruktiewe invloed op die leerders se persepsies oor hulle eie vermoëns het. Dit wil ook voorkom of die leerders 'n opvoeder verkies wat dissipline in die klasomgewing toepas.

✚ Die behoefte aan leer en onderrig

In hierdie studie is daar gevind dat die Graad 1-leerders 'n behoefte aan leer en onderrig in die klaskamer toon. Die Graad 1-leerders is gemotiveer om nuwe dinge by die skool te leer. Vir die meerderheid Graad 1-leerders in hierdie studie was hulle hoofdoel om hard by die skool te werk sodat 'n bevordering na Graad 2 die eindproduk sal wees.

✚ Vriendskappe

In hierdie studie is daar gevind dat Graad 1-leerders 'n groot behoefte aan vriende het. Die navorser het gevind dat 'n vriend beskou word as iemand wat gedurende pouses op die speelgrond saam met hulle speel. Dit wil voorkom of dit vir Graad 1-leerders baie belangrik is om in die teenwoordigheid van 'n vriend op die speelgrond te wees. Die leerders in hierdie studie soek iemand om mee te gesels en om mee te speel gedurende pouses. Graad 1-leerders wil nie pouses alleen staan nie. Die redes hiervoor kan ook moontlik verband hou met sekere

negatiewe stressors wat uit die studie geblyk het, naamlik boelies en die vrees vir ouer leerders op die speelgrond. Die teenwoordigheid van vriende kan moontlik as 'n buffer teen hierdie negatiewe stressors dien. Die proses vir Graad 1-leerders om in die begin van die jaar nuwe vriende te maak, was vir party leerders stresvol en hulle het gesukkel, maar vir ander was dit nie 'n probleem nie en het hulle het gemaklik nuwe vriendskappe ontwikkel.

### 5.3.2 NEGATIEWE STRESSORS VAN GRAAD 1-LEERDERS

#### Geraas en wanorde in die klaskamer

Daar is gevind dat Graad 1-leerders daarvan hou as daar orde, stilte en dissipline in die klaskamer heers. As daar leerders is wat raas, skree en ongedissiplineerd is, het die Graad 1-leerders gerapporteer dat hulle dit moeilik vind om op hulle werk te konsentreer, en sodoende nie hulle werk suksesvol kan voltooi nie. Verder is daar bevind dat die leerders nie hulle opvoeder wil ontstel nie. Die leerders wat ongedissiplineerd optree, dien dus as 'n stressor vir die ander Graad 1-leerders. Die navorser het die afleiding gemaak dat 'n raserige, chaotiese klasatmosfeer as 'n moontlike negatiewe stressor vir Graad 1-leerders dien.

#### Boelies op die speelgrond en 'n gespot deur mede-Graad 1-leerders.

Die navorser het tydens haar observasie gedurende pouses gevind dat leerders maklik vir ander leerders lag, en mekaar spot. Die seuns is soms betrokke in klein gevegte waar hulle mekaar slaan en boelie. Volgens die leerders wat aan die onderhoude deelgeneem het, hou niemand daarvan om gespot te word nie en is dit nie vir hulle lekker as iemand vir hulle lag nie. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat boelies en 'n gespottery deur mede-Graad 1-leerders as 'n negatiewe stressor beleef word deur die deelnemers aan hierdie studie.

#### Vrees vir ouer leerders

Daar is bevind dat die Graad 1-leerders 'n vrees het vir die ouer leerders. Volgens die Graad 1-leerders sal die ouer leerders die Graad 1's se kos neem tydens pouses en die ouer leerders sal die Graad 1's fisies seermaak (knyp en selfs slaan). Alhoewel die Graad 1-leerders se speelgrond van die res van die skool se leerders afgesonder is, het die ouer leerders steeds maniere om toegang tot die Graad 1-leerders te verkry. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat daar wel

'n vrees onder die Graad 1-leerders ten opsigte van die ouer leerders in die skool is en dus dien die ouer leerders as stressor vir die Graad 1-leerders.

### **5.3.3 BEVINDINGE IN TERME VAN DIE KONSEPTUELE RAAMWERK**

Die geïdentifiseerde stressors van Graad 1-leerders, naamlik die stressor van 'n geraas en wanorde in die leeromgewing, asook die stressor vir 'n vrees vir fisiese pyn en besering, kan gekategoriseer word in die heel eerste behoefte van Maslow (1970) se hiërargie van behoeftes, naamlik fisiese behoeftes. Die stressor vir 'n vrees vir die ouer leerders val onder Maslow (1970) se tweede behoefte, naamlik 'n behoefte aan veiligheid. Die Graad 1-leerders kan moontlik onveilig voel in die teenwoordigheid van ouer leerders en dus word hulle behoefte aan veiligheid in die gedrang gebring. Die stressor wat spottery, boelies en konflik onder die Graad 1-leerders behels, val in twee van Maslow (1970) se kategorieë van behoeftes. Eerstens die behoefte aan veiligheid: Sommige Graad 1-leerders wat gereeld deur mede Graad 1-leerders gespot en geboelie word, kan moontlik onveilig voel in die teenwoordigheid van hulle mede Graad 1-leerders. Verder is dit moontlik dat hierdie stressor ook aan Maslow (1970) se derde behoefte-kategorie gekoppel kan word, naamlik die behoefte aan liefde en affiliasie. Die behoefte aan liefde en aanvaarding deur hulle mede Graad 1-leerders van leerders wat gereeld geboelie en gespot word, word beïnvloed. 'n Tweede stressor wat onder Maslow (1970) se behoefte aan liefde en affiliasie val, is die stressor wat deur die Graad 1-leerders geïdentifiseer is, naamlik die opvoeder se gesindheid. Dit wil voorkom of Graad 1-leerders 'n positiewe en liefdevolle gesindheid van hulle opvoeder beleef en dus word hulle behoefte aan liefde en affiliasie in hierdie verband vervul. Verder kan die stressor, naamlik die rol van vriende op die speelgrond, ook in hierdie kategorie geplaas word. Dit wil voorkom of Graad 1-leerders 'n sterk behoefte het aan vriende op die speelgrond, en dit blyk uit hierdie studie dat aanvaarding en liefde deur medeleerders waardeur word. Uit hierdie studie wil dit voorkom of laasgenoemde behoefte deur sekere Graad 1-leerders vervul word en ander Graad 1-leerders in hierdie studie se behoefte aan liefde en affiliasie in terme van aanvaarding van vriende nie vervul word nie.

Die laaste stressor wat geïdentifiseer is, die sogenaamde stressor van 'n behoefte aan leer en onderrig in die klasomgewing, val onder Maslow (1970) se vierde

behoefte op sy hiërargie van behoeftes, die behoefte aan selfagting. Dit blyk dat die Graad 1-leerders in hierdie studie 'n behoefte het om in die klasomgewing nuwe dinge te leer en onderrig te word. Die moontlike rede hiervoor, volgens Maslow (1970), is dat 'n mens 'n behoefte aan erkenning het en 'n behoefte om hom/haarself positief te evalueer. Vir die Graad 1-leerders om nuwe kennis op te bou in die klasomgewing en om take korrek uit te voer, gee moontlik aan hulle 'n wyse van erkenning, en op hierdie wyse kan hulle, hulle self positief evalueer. Alhoewel selfaktualisering nie die fokus van die studie was nie, speel die positiewe en negatiewe stressors wat uit hierdie studie geblyk het, 'n rol in die selfaktualisering van die Graad 1-leerders. As daar gekyk word na die Graad 1-leerders se behoefte om te wil werk, te wil lees en skryf sodat hulle na Graad 2 bevorder kan word, asook die behoefte van die leerders in hierdie studie om vriendskapsbande met hulle mede leerders te vorm, is dit 'n vorm van selfaktualisering.

Die negatiewe stressors wat in hierdie studie na vore getree het, byvoorbeeld geraas en wanorde in die klaskamer, kan as 'n moontlike buffer dien vir die Graad 1-leerders wat wel wil werk, om 'n mate van selfaktualisering te bereik.

## **5.4 AANBEVELINGS**

### **5.4.1 AANBEVELINGS VIR DIE PRAKTYK**

'n Graad 1-leerder se ingesteldheid teenoor die skool/leeromgewing, sy/haar emosionele gesteldheid rakende die skool/leeromgewing en sy/haar gevoel van veiligheid in 'n skool-leeromgewing is van die uiterste belang vir suksesvolle aanpassing, optimale ontwikkeling en prestasie by die Graad 1-leerder. Op grond van laasgenoemde is die volgende aanbevelings in hierdie verband vir die praktyk gemaak:

- ✚ Die skoolpersoneel, veral die Graad 1-opvoeders, kan die leeromgewing, naamlik die klaskamer en die speelgrond, so gemaklik en veilig as moontlik maak vir die Graad 1-leerders. Die opvoeders kan veral op geraasvlakke en ordelikheid in die leeromgewing fokus.

- ✚ Beskermingsmaatreëls kan geïmplementeer word vir die Graad 1-leerders gedurende die tye dat hulle nie onder hulle opvoeder se toesig is nie, byvoorbeeld buite die klaskamer.
- ✚ Die skoolhoof en personeel moet attent wees op die ouer leerders se gedrag teenoor die Graad 1-leerders en streng optree teenoor die ouer leerders wat onvanpas optree teenoor die Graad 1-leerders.
- ✚ Daar kan op 'n prettige wyse aktiwiteite vir die Graad 1-leerders gereël word om sodoende vir hulle sekere sosiale vaardighede aan te leer, soos hoe om met of teenoor jou vriende op te tree, die gevaar van boelies, wat om in 'n konfliktsituasie te doen en die noodsaaklikheid van dissipline in die klaskamer.
- ✚ Daar kan met die ouers van die Graad 1-leerders in kontak getree word om hulle in te lig oor die algemeenste stressors van Graad 1-leerders sodat hulle bewus kan wees daarvan. Die ouers se terugvoer rakende die stressors kan ook van belang wees om verdere probleme op te los of te voorkom.

#### **5.4.2 AANBEVELINGS VIR OPLEIDING**

- ✚ Sosiale vaardigheidsoefeninge en aktiwiteite kan vir die Graad 1-leerders gehou word om hulle ingelig te hou rakende sosiale aspekte wat van toepassing is op hulle ouderdom.
- ✚ Werkswinkels kan aangebied word vir Graad 1-opvoeders om hulle vaardighede aan te leer oor hoe om sekere stressors van Graad 1-leerders te hanteer.
- ✚ Die professionele persone wat met Graad 1-leerders werk, moet attent gemaak word op die stressors van Graad 1-leerders.
- ✚ Skoolgereedheidsprogramme behoort ook die hantering van stressors in die kurrikulum in te sluit.

### 5.4.3 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING


Tot dusver is daar beperkte navorsing oor stres tydens die Graad 1-jaar in Suid-Afrika gedoen, en nog minder op die Graad 1-leerders as sodanig. Die volgende aanbevelings word dus gemaak rakende verdere navorsing:

- ✚ 'n Verkenning rakende die positiewe impak van 'n ouer-opvoeder-verhouding tussen Graad 1-ouers en die Graad 1-opvoeders
- ✚ Die identifisering van die redes/verklarings vir ouer leerders se gedrag teenoor -leerders
- ✚ 'n Verkenning van Graad 1-leerders se persepsies en houdings op grond van die Graad 1-leerders se spesifieke vriendskapskeuses
- ✚ Die identifisering van Graad 1-leerders se emosionele behoeftes in die leeromgewing
- ✚ Die identifisering van Graad 1-leerders se sosiale behoeftes in die leeromgewing
- ✚ Die verkenning van 'n Graad 1-leerder se siening oor die ideale opvoeder
- ✚ 'n Longitudinale studie wat die stressors van leerders vanaf Graad 1-12 volg
- ✚ 'n Verkennende studie wat stressors in terme van die geslag van leerders ondersoek
- ✚ In-diepte gevallestudies wat die stressors van Graad 1-leerders holisties verken (ook in ander kontekste)
- ✚ Korrelasie-studies wat die stressors van opvoeders vergelyk met die stressors van Graad 1-leerders
- ✚ Vergelykende studies wat die stressors van Graad 1-leerders in verskillende skole vergelyk.

### 5.5 SAMEVATTING

Stres en stressors is 'n algemene verskynsel by Graad 1-leerders in hulle leeromgewing en daar is verskeie faktore/situasies wat tot positiewe en negatiewe stresbeleving onder Graad 1-leerders aanleiding gee. Die opvoeder se gesindheid teenoor sy/haar leerders, die Graad 1-leerders se behoefte aan leer en onderrig, asook vriendskappe op die speelgrond is as moontlike positiewe

stressors verken gedurende hierdie studie. Die Graad 1-leerders se vrees vir fisiese besering en pyn, geraas en wanorde in die klasomgewing, asook die vrees vir konfliktsituasies en boelie deur mede-Graad 1-leerders, saam met die vrees vir die ouer leerders, is as moontlike negatiewe stressors van Graad 1-leerders in hulle leeromgewing verken. Die navorser glo dat hierdie studie 'n bydrae kan lewer tot die identifisering en voorkoming van faktore wat aanleiding gee tot stresbeleving onder Graad 1-leerders.



## GERAADPLEEGDE BRONNE

- (Anonymous) Stamford. (1999). What stresses kids out. *Current Health* 1, 23(1):2.
- Bell, J. (1995). How to complete your research project successfully. *A Guide for First-time Researchers*. New Delhi: UBS Publishers' Distributors Ltd.
- Berggren, S. (2004). Massage in schools reduces stress and anxiety. *YC Young Children*, 59(5):67-68.
- Berne, S. (2003). *Starting school. How to help your child be prepared*. Lane Cove: Finch Publishing Pty Limited.
- Berry, P. (2001). *Playgrounds that work. Creating outdoor play environments for children birth to eight years*. New South Wales: Pademelon Press.
- Bhana, A. (1999). Participatory action research: a practical guide for realistic radicals (227-238). In: Terre Blanche, M. & Durrheim, K. *Research in Practice*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Booth Church, E. (2003). Development ages & stages – 5 to 6: Will I find a friend? *Scholastic Early Childhood Today*, 18(2):31.
- Brown, M. & Ralph, S. (1994). Managing stress in schools. *Effective Strategies for Teachers*. Plymouth: BDC Wheatons Ltd.
- Bullock, J.R. (2002). Bullying among children. *Childhood Education*, 78(3):130-134.
- Charles, C.M. (2002). *Essential elements of effective discipline*. Boston: Allyn and Bacon.
- Christie, K. (2005). Chasing the bullies away. *Phi Delta Kappan*, 86(10):752-754.

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, I.C. (2002). *Research methods in education* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge & Falmer.

Cowley, S. (2003). *Getting the buggers to behave. Why do students misbehave? What can we do about it? And what should I not do about it?* New York: Continuum Books.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Creswell, J.W. (2002). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Cross, T.L. (2001). The many faces of bullies. *Gifted Child Today*, 24(4):36.

Davis, R. (1991). Teaching stress management in an elementary classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(2):65-70.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2003). The landscape of qualitative research. *Theories and Issues*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

De Vos, A.S. (2001). *Research at grass roots. A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S. (2002). Research at grass roots. *For the social sciences and human service professions*. (2<sup>nd</sup> ed.). Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Wit, M.W. & Booyesen, M.I. (1994). Die klein kind in fokus. 'n *Sielkundige-Opvoedkundige perspektief*. Hatfield: Acacia Books.

De Wit, M.W. & Booyesen, M.I. (1995). *Die sosialisering van die klein kind. Enkele Temas*. Hatfield: Van Schaik Uitgewers.

Donald, D.; Lazarus, S. & Lolwana, P. (1997). *Educational psychology in social context. Challenges of development, social issues & special needs in Southern Africa*. Cape Town: Oxford University Press.

Donald, D. Lazarus, S. & Lolwana, P. (2004). *Educational Psychology in social context*. Cape Town: Oxford University Press.

Donelan-McCall, N. & Dunn, J. (1997). School Work, Teachers, and Peers: The World of First Grade. *International Journal of Behavioral Development*, 21(1):155-178.

Dowling, M. (2000). *Young children's personal, social and emotional development*. London: Paul Chapman Publishing LTD.

Dryden-Edwards, R. (2004). *Stress in early childhood. Scholastic parent & child*, 12(3):80-81.

Dunham, J. & Varma, V.P. (1998). *Stress in teachers: past, present and future*. London: Whurr Publishers

Du Toit, P. (1992). *'n Verantwoordbare ortodidaktiese praktyk*. Ongepubliseerde MEd-skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Edwards, A. & Knight, P. (1994). *Effective early years education. Teaching Young Children*. Philadelphia: Open University Press

Eksteen, L.C. (1997). *Pharos Groot Woordeboek* (14<sup>th</sup> ed.). Kaapstad: Nasionale Boekhandel Bpk.

Fallen, K.; Wallinga, C. & Coleman, M. (2001). Helping children cope with stress in the classroom setting. *Childhood Education*, 78(1):17.

Fanning, K. (2005). Bullying. *Junior scholastic*, 107(15:4).

Freedman, J.S. (2002). Easing the teasing. *Helping your child cope with name-calling, ridicule, and verbal bullying*. New York: McGraw Hill.

Friday, J.C. (1996). Weapon carrying in schools. In: Hoffman, A.M. (1996). *Schools, violence and society*, pp.21-31. Westport: Praeger Publishers.

Gettinger, M.; Elliot, S.N. & Kratochwill, T.R. (1992). *Preschool and early childhood treatment directions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Goldberg, L. & Breznitz, S. (1982). *Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects*. New York: The Free Press.

Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2001). *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Hoffman, A.M. (1996). *Schools, Violence, and Society*. Westport: Praeger Publishers.

Hook, D.; Watts, J. & Cockcroft, K. (2002). *Developmental Psychology*. Landsowne: UCT PRESS.

Humphreys, T. (1996). *Self-esteem. The key to your child's education*. Dublin: Colour Books Ltd.

Infantino, J. & Little, E. (2005). Students perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5):491.

Johnson, J.H. (1986). *Life events as stressors in childhood and adolescence*. Beverly Hills: SAGE Publications.

Kritzinger, M.S.B. & Labuschagne, F.J. (1982). *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. (7<sup>th</sup> ed.). Goodwood: Nasionale Boekdrukkery.

- Kutnick, J. (1988). *Relationships in the primary school classroom*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1998). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lee, J. (2005). Seven-year-olds take knives into school. *The Times Educational Supplement*, May 20 (4635):3.
- Leedy, D. & Ormrod, E.J. (2001). *Practical research. Planning and design* (7<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Pearson.
- Le Roux, J. (1992). *Temas in die Sosiopedagogiek*. Hatfield: J.L. van Schaik (Edms) Bpk.
- Louw, D.A.; Van Ede, D.M. & Louw, A.E. (1999). *Menslike ontwikkeling* (3<sup>rd</sup> ed.). Kaapstad: Kagiso Tersiêr.
- Louw, W.J. (1993). *Klaskamerpraktyk. 'n Oriëntasie*. Hatfield: Van Schaik Uitgewers (Edms) Bpk.
- Maud, V. (2002). *Stress and depression in children and teenagers*. London: Sheldon Press.
- McAdams, M.M. (1998). Success in the classroom. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 90(4):64.
- McManus, M. (1995). *Troublesome behaviour in the classroom. Meeting individual needs* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Meyer, W.F.; Moore, C. & Viljoen, H.G. (2000). *Personologie: Van individu tot ekosistiem*. Johannesburg: Heinemann.
- Miller, S. & McCormick, J. (1991). Stress: Teaching children to cope. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(2):53.

Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Neuman, W. L. (2000). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches* (4<sup>th</sup> ed.). MA: Lynn and Bacon.

Nevin, N.A. & Knoblock, N.A. (2005). Is your classroom the happenin' place to be? *The Agricultural Education Magazine*, 77(4):17-20.

Odendal, F.F. & Gouws, R.H. (2003). *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Midrand: Perskor Uitgewers.

O'Hara, M. (2000). *Teaching 3-8. Meeting the standards for initial teacher training and induction*. New York: Continuum.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Pluckrose, H. (1994). *Starting school. The vital years*. Herts: Simon & Schuster Education.

Plug, C.; Louw, D.A.P.; Gouws, L.A. & Meyer, W.F. (1997). *Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek*. Sandton: Heinemann.

Pollard, A. & Triggs, P. (2000). What pupils say. Changing policy and practice in primary education. Findings from the PACE project. New York: Continuum.

Pretorius, J.W.M. (1998). *Sosiopedagogiek 2000*. Hatfield: Van Schaik Uitgewers.

Rabinowitz, M. (2005). Is noise bad for your health? *The Lancet*, 365(9475):1908-1910.

Ramsey, G. (1991). Making friends in school. Promoting peer relations in early childhood. New York: Teachers College Press.

Ross, D.M. (2003). *Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Russel, J. (2000). *Stress free teaching: a practical guide to tackling stress in teaching, lecturing and tutoring*. London: Kogan

Schwandt, T.A. (2002). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *Handbook of Qualitative Research* (3<sup>de</sup> ed.), pp.189-214. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Sharrer, V.W. & Ryan-Wenger, N.A. (2002). School-age children's self-reported stress symptoms. *Pediatric Nursing*, 28(1):21-26.

Sigelman, C.K. (1999). *Life-span human development* (3<sup>rd</sup> ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company.

Silverman, D. (2002). Analyzing talk and text. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *Handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed), pp.821-834. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Smokowski, R. & Kopasz, K.H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2):101-111.

Sorensen, E.S. (1993). *Children's stress and coping: A family perspective*. New York: The Guilford Press.

Stanford, B.H. & Yamamoto, K. (2001). *Children and Stress: Understanding and helping*. Olney: Association for Childhood Education International.

Sternberg, R.J. (1998). *In search of the human mind* (2<sup>nd</sup> ed.). Orlando: Harcourt Bruce & Company.

Suid-Afrikaanse Skole Wet, (1996). Wet no. 84 van 1996.

Terre Blanche, M. & Kelly, K. (1999). Interpretive methods In: Terre Blanche, M. & Durrheim, K. *Research in practice*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (1999). *Research in Practice*. Cape Town: University of Cape Town Press.

The Toronto Star. (1956). *Hans Selye Understanding Stress*.  
[http://collections.ic.gc.ca/heirloom\\_series/volume4/222-223.htm](http://collections.ic.gc.ca/heirloom_series/volume4/222-223.htm)

Thody, A. (2000). *The teacher's survival guide*. New York: Continuum.

Travers, C.J. (1996). *Teachers under pressure: stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Trochim, W.M.K. (2001). *The research methods knowledge base* (2<sup>nd</sup> ed.) Cincinnati: Atomic Dog Publishing.

Valeski, T.N.; & Stipek, D.J. (2001). Young children's feelings about School. *Child Development*, 72(4), 1198-1213.

Van Niekerk, P.A. (1986). *Die Opvoedkundige-Sielkundige*. Stellenbosch: Universiteituitgewers en -Boekhandelaars.

Van Schalkwyk, G.J. (2000). *Developmental psychology a monograph*. Pretoria: Van Schaik Publishers

Van Schalkwyk, G.J. (2001). *Gids vir die skryf van werkstukke in die sielkunde*. Pretoria: Van Schaik Publishers

Vithal, R. & Jansen, J. (2004). *Designing your first research proposal*. Landsowne: Juta & Co Ltd.

Walker, H.M.; Ramsey, E. & Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behavior in school. Evidence-based practices* (2<sup>nd</sup> ed.). California: Wadsworth/Thomson Learning.

West, L.L. (1991). *Effective strategies for dropout prevention of at-risk youth*. Maryland: Aspen Publishers Inc.

Wheeler, E. (2004). Confronting social exclusion and bullying. *Childhood Education*, 81(1):32-35.

Wohlwend, K.E. (2005). Chasing friendship: Acceptance, rejection, and recess play. *Childhood Education*, 81(2):77-83.

Wragg, E.C. (1994). *An introduction to classroom observation*. New York: Routledge.

### **ADDISIONELE PRIMÊRE BRONNE GERAADPLEEG:**

Furth, G.M. (2002). *The secret world of drawings. A Jungian approach to healing through art*. Toronto: Inner City Books.

Hardy, L. (2003). *Helping students de-stress*. The Education Digest, 68(9):10.

Lemmer, E. & Squelch, J. (1993). *Multicultural education. A teachers manual*. Pretoria: Southern Book Publishers. (Pty) Ltd.

Noshpitz, J.D. & Coddington, R.D. (1990). *Stressors and the adjustment disorders*. Canada: John Wiley & Sons Inc.

Roos, N.J. & Moller, A.T. (1998). *Stres: Hanteer dit self*. Goodwood: Nasionale Boekdrukkery.

***AANHANGSELS***

## AANHANGSEL A

Datum:

<b>DIREKTE OBSERVASIE</b>
<b>GEVOLGTREKKING</b>
<b>ANALISE</b>
<b>PERSOONLIKE JOERNAAL</b>

**OBSERVASIESKAAL**
**KLASKAMEROMGEWING / LEEROMGEWING**

Klaskamergrootte: .....

	<b>JA</b>	<b>NEE</b>	<b>DETAIL</b>
Lessenaars vir alle leerders			
Lessenaar vir opvoeder			
Geraas van buite			
Beligting			
Genoeg spasie vir beweging in klas			
Leeromgewing is vrolik en stimulerend			
Ventilasie			

## AANHANGSEL C

### COMMENTS: SEMI-STRUCTURED QUESTIONNAIRE FOR GRADE 1 LEARNERS

1. Age of learner
2. Gender of learner
3. Is it difficult or easy for you to say goodbye to your mom/dad/grandparents in the morning? Why?
4. Do you like or dislike coming to school every morning? Why?
5. Do you enjoy the work that you do in class, or don't you? Why?
6. What do you enjoy most in class?
7. What don't you enjoy in class?
8. How many friends do you have?
9. Are you scared of anything at school?
10. Are you afraid of the bigger children? Why?
11. What is easy or difficult for you to make friends in the beginning of the year?
12. Is the work that you do in class easy or difficult for you?

**COMPLETE THE SENTENCES FOR GRADE 1 LEARNERS**

My teacher is .....

My friends are .....

When I am playing with my friends I feel .....

At school I feel.....

In the classroom I feel.....

I enjoy is when my teacher .....

What I enjoy the most at school is .....

I don't like.....at school.

My friends say that I.....

My teacher says that I.....

## **DECLARATION FORM FOR LEARNERS**

Dear Parent(s)

Your child is invited to participate in a study. The following information regarding the study is provided so that you can decide if you would like your child to take part. You must be aware that your child's participation is voluntary and that he/she may withdraw from the study at any time.

The study is being undertaken by Elaney Prozesky. I am currently busy with my MEd LSGC in Educational Psychology at the University of Pretoria. My supervisor for the study is Prof. Irma Eloff, Head of the Department of Educational Psychology. My research involves an in-depth look at the positive and negative factors that cause stress in a Grade 1 classroom.

This research process includes interviews with the children, the teachers and the principal of the school. All activities that your child participate in, will remain confidential, as well as anonymous. No human rights may be violated during the study. At the end of the study I undertake to discuss the initial findings with all participants.

If you have any queries, before, during or after the study, you are welcome to contact me or Prof. Eloff.

Thank you in advance

Elaney Prozesky

082 822 5394

Professor Irma Eloff

(012) 420 5503

## DECLARATION

I/We have read the above and understand what the goal of the study is. I/We understand what activities my/our child will be involved in. I/We understand that his/her participation is voluntary and that he/she may withdraw at any time. I/We understand that all information will be handled confidentially and that his/her identity will remain anonymous. I/We hereby confirm that our child will participate in the study. I/we undertake to direct any queries to the researcher or the supervisor.

---

Signature of Parent(s)

---

Date

---

Signature of Researcher

---

Date

**DECLARATION FORM FOR EDUCATORS**

Dear educator

You are invited to participate in a study. The following information regarding the study is provided so that you can decide whether you would like you to take part. You must be aware that your participation is voluntary and that you may withdraw from the study at any time.

The study is being undertaken by Elaney Prozesky. I am currently busy with my MEd LSGC in Educational Psychology at the University of Pretoria. My supervisor for the study is Prof. Irma Eloff, Head of the Department of Educational Psychology. My research involves an in-depth look at the positive and negative factors that causes stress in a Grade 1 classroom.

This research process includes interviews with the children, the teachers and the principal of the school. All activities that you participate in, will remain confidential, as well as anonymous. No human rights may be violated during the study. At the end of the study I undertake to discuss the initial findings with all participants. I would also appreciate your input, before the findings are finalised.

If you have any queries, before, during or after the study, you are welcome to contact me or Prof. Eloff.

Thank you in advance

Elaney Prozesky  
082 822 5394

Professor Irma Eloff.  
(012) 420 5503

## DECLARATION

I have read the above and understand what the goal of the study is. I understand what activities I will be involved in. I understand that my participation is voluntary and that I may withdraw at any time. I understand that all information will be handled confidentially and that my identity will remain anonymous. I hereby confirm that I will participate in the study. I undertake to direct any queries to the researcher or the supervisor.

---

Signature of Principal/Vice  
Principal/Teacher

---

Date

---

Signature of Researcher

---

Date

**NAVORSINGSDAGBOEK**

Wat 'n reis...

Vir my was hierdie verhandeling sinoniem met 'n reis in 'n vreemde land. Voordat ek die reis aangepak het, moes ek eers besluit of ek wou reis, waarheen en saam met wie. Na 'n maand se soektog na die perfekte bestemming vir my reis moes ek nou besluit saam met wie; 'n mens kan nie sommer 'n reis saam met enigiemand aanpak nie. Vir my reis was ek bevoorreg om sonder moeite en slapelose nagte die belangrikste mense saam met my te neem en ek het van die begin af geweet hulle is die regte keuse: God, my ouers, my broer, my kêrel en die toergids, prof Irma Eloff.

Nadat ek besluit het dat ek wel wou reis, en geweet waarheen en saam met wie, het die beplanningsfase gevolg. Al die administratiewe reëlings moes getref word. Dit was so vervelig, maar 'n mens kan nie sonder 'n paspoort nie reis nie en jy moes darem minstens ook al gespaar het. Toe kom die groot kopseer... Wat gaan ek inpak? Daar is so baie goed wat ek wil saamvat, maar so min plek. Net die belangrikste kan saamgaan. Saam met die beplanningsfase het daar groot verwagtinge, drome, ideale en opgewondenheid oor my reis geheers. Dan was daar ook die oomblikke dat ek nog steeds getwyfel het of ek die reis suksesvol sou aanpak en in een stuk gaan terugkom!

Voor ek my oë kon uitvee, het die dag aangebreek om te vertrek. Ek het in die vliegtuig gesit, geweet alles is tot op die fynste detail beplan en ingepak met omtrent 20 kontrolelysties wat noukeurig nagegaan is sodat niks sou agterbly nie. Die vliegtuig was al besig om op te styg toe ek ewe skielik daardie een of miskien twee klein items onthou wat nog in die laai by die huis is. Maar dit was te laat: ek sou maar moes regkom met wat ek het, of plan B gebruik (as jy een het, anders maak net of jy een het), want . . . ek was nou op pad!

Soos enige reis het party dae sonder enige probleme verloop, almal in 'n vreemde land bied hulp aan, alles lyk so eenvoudig en asemrowend dat jy daar en dan

besluit dat jy die wêreld gaan platreis, daar is niks wat nou verkeerd kan loop nie ... totdat jy die dag in jou hotel wakker word en donker, grys wolke deur die gordyne sien. Jy ontdek jy het jou paspoort verloor en om alles af te rond, sien jy die wisselkoers het oornag 'n vir jou duur verandering ondergaan ... Wat nou? Jy is in 'n vreemde land, alleen. Vrae wat deur jou kop maal, is: hoekom het ek besluit om op hierdie reis te gaan? Hoekom wil ek altyd nuwe dinge probeer? Totdat jy moedeloos op 'n moltrein ry en ewe skielik beseft hoeveel vriendelike Suid-Afrikaners saam met jou op die trein ry. Skielik is jy nie meer alleen nie. Almal is wel op hulle eie reis, maar terselfdertyd saam met jou op jou reis...

Die reis was vir my 'n ongelooflike ervaring. 'n Tipiese reis, met perfekte dae afgewissel met dae dat jy nie weet of jy kom of gaan nie, nie weet op watter trein jy moet klim nie, of jy op die regte roete is nie. Gaan dit my bring waar ek wil wees? Ek het so baie oor myself geleer dat ek net elke dag moet dankie sê vir my omstandighede, moet dankbaar wees vir my ondersteuningsnetwerk en dit nie net as vanselfsprekend moet aanvaar nie, my geleenthede wat ek het, ten volle moet aangryp en dit benut, my liefde vir die rigting waarin ek studeer. Hierdie reis het my net weer laat beseft dat ek verseker in die regte rigting is – dít is wat ek wil doen, dís wat ek wil wees, dís hoe ek wil wees en dís wat ek vir ander wil beteken.

So baie soos wat ek oor myself geleer het, net so baie het ek oor en by ander geleer, veral by die kinders. Die uniekheid van elke kind, hoe maklik kinders opgewonde raak oor die kleinste en oor die minste. 'n Doodgewone glimlag of drukkies maak 'n kind se dag. Al wat hulle wil hê, is aanvaarding, liefde en aandag. Nie die duurste fiets of die nuutste speelding nie, nee, net liefde! Ons kan so baie by kinders leer. Die wonder van hulpvaardigheid en vriendelikheid, dit is twee sulke eenvoudige gebare wat die wêreldse verskil kan maak in enigiemand se gemoed en se dag. Dit lyk so maklik, maar tog kry so min dit reg, al is dit so belangrik. Ek weet die lewe is 'n gejaag, almal spring van die een trein na die ander dat die meeste vergeet om by die venster uit te kyk en die mooi raak te sien. As daar een ding is wat ek wil uitsonder wat ek op hierdie reis geleer het en op my lewe vorentoe wil toepas, is dit om minder bekommerd te wees oor die regte roete, die mooiste hotel, en die warmste jas, maar om my gedagtes en dade te fokus op hoe gelukkig ek kan wees om net te kan reis...

Aan al die mense wat saam met my op die reis was – eerstens God, wat altyd die son vir my laat skyn het en my altyd op die regte trein laat klim het; my wonderlike ouers Freddie en Theresa wat altyd in my geglo het en wie se liefde nooit opgedroog het nie; my ouer boetie Wimpie, wat sonder moeite keer op keer deur my verhandeling gelees het, my onophoudelik ondersteun het en altyd daar was; my ongelooflike ou Cornel, wat altyd verstaan het, altyd aangemoedig het en altyd gedink het (hopelik nog steeds) dat sy meisie die slimste in die hele wêreld is; en laastens my onbeskryflike studieleier prof Irma Eloff wat die vriendelikste Suid-Afrikaner op die moltrein was en verseker die beste toergids wat enige reisiger kan hê, die een wat altyd die positiewe raaksien, altyd aanmoedig en wat die gawe ontvang het om verwysings wat jou ure neem aan te dui, soos 'n minuut te laat voel net te danke aan die optimisme, energie en liefde vir haar beroep wat uit haar straal – baie baie dankie! Saam met julle sal ek enige tyd weer reis.



