

MANUALIA 17
UNISA 1979



This publication is also available under the title
“The self-actualising educand”

Die opvoedeling in sy selfaktualisering

J.D. VREY

Universiteit van Suid-Afrika
Pretoria

© 1979 Universiteit van Suid-Afrika
Alle regte voorbehou

Eerste druk 1979
Tweede druk 1983
Derde druk 1984
Eerste uitgawe 1991, sagteband

ISBN 0 86981 128 2 (hardeband)
ISBN 0 86981 680 2 (sagteband)

Gedruk deur
Sigma Press
Koedoespoort

Uitgegee deur die
Universiteit van Suid-Afrika
Muckleneuk, Pretoria

Inhoud

Voorwoord (xi)

HOOFSTUK 1 – TEORETIESE BEGRONDING VAN DIE EMPIRIESE OPVOEDKUNDE 3

- 1.1 Inleiding 3
- 1.2 Empiriese Opvoedkunde 5
- 1.3 Kategorieë en kriteria van die Empiriese Opvoedkunde 29

HOOFSTUK 2 – INLEIDING TOT KINDERONTWIKKELING 59

- 2.1 Teorieë in verband met kinderonwikkeling 59

HOOFSTUK 3 – WORDINGSDOELEINDES 65

- 3.1 Inleiding 65
- 3.2 Betekeniswêreld 66
- 3.3 Adekwate self 67
- 3.4 Toebehorendheid 68

HOOFSTUK 4 – DIE VOORSKOOLSE KIND 71

- 4.1 Inleiding 71
- 4.2 Grondslae van relasies wat die kind vorm 72
- 4.3 Die kleuter se vorming van relasies 80
- 4.4 Die leefwêreld van die kleuter 84
- 4.5 Skoolgereedheid as selfstandigheidstaak van die kleuter 88

HOOFSTUK 5 – DIE PRIMÊRESKOOLKIND 93

- 5.1 Wie is die primêreskoolkind? 93
- 5.2 Wat is die ontwikkelingstake van die primêreskoolkind? 96
- 5.3 Hoe realiseer die kind die ontwikkelingstake? 101
- 5.4 Die leefwêreld van die primêreskoolkind 130

HOOFSTUK 6 – DIE TAALONTWIKKELING VAN DIE KIND 135

- 6.1 Inleiding 135
- 6.2 Verskillende stadia in die taalontwikkeling van die kind 136
- 6.3 Faktore wat die taalontwikkeling van die kind beïnvloed 142
- 6.4 Spraakgebreke (kursoriese oorsig) 148
- 6.5 Oriëntering 154

HOOFSTUK 7 – ONTWIKKELING VAN DIE DENKE 159

- 7.1 Inleiding 159
- 7.2 Denkmedia 160
- 7.3 Denkmodi 162
- 7.4 Kognitiewe ontwikkeling 163
- 7.5 Samevatting 170

HOOFSTUK 8 – DIE SEKONDERESKOOKIND 175

- 8.1 Identifisering van die sekondêreskoolkind 175
- 8.2 Wordingsdoeleindes van die adolessent 176
- 8.3 Die adolessent se relasies met self 177
- 8.4 Die adolessent se relasies met portuur 180
- 8.5 Die adolessent se relasies met sy ouers 185
- 8.6 Die relasies van die adolessent met idees 189
- 8.7 Die adolessent se relasies met morele en godsdienstige waardes 193
- 8.8 Selfstandigheidsake van die adolessent 197
- 8.9 Die adolessent in sy leefwêreld 199

HOOFSTUK 9 – DIE NASKOOLSE JEUGDIGE 203

- 9.1 Identifisering van die jeugdige 203
- 9.2 Die sosiale relasies van die jeugdige 205
- 9.3 Die jeugdige se relasies met self 207
- 9.4 Die jeugdige se relasies met sy ouers 208
- 9.5 Die heteroseksuele relasies van die jeugdige 209
- 9.6 Probleme van die jeugdige 211
- 9.7 Samevatting 213

HOOFSTUK 10 – DIE ONDERWYSER-OPVOEDER 217

- 10.1 Inleiding 217
- 10.2 Die onderwyser se relasies met homself 218
- 10.3 Die onderwyser in sy sosiale relasies 220
- 10.4 Die onderwyser se relasies met konsepte 220
- 10.5 Die onderwyser se relasies met sy leerlinge as opvoedeling 222
- 10.6 Die onderwyser se ontmoeting met die leerling 223
- 10.7 Die persoonlikheid van die onderwyser 223

10.8	Die onderwyser se kennis van die kinders	225
10.9	Die onderwyser se kennis van die leerstof	225
10.10	Die onderwyser se hulpverlening aan die leerder	226
10.11	Samevatting	234

HOOFSTUK 11 – LEER EN DIE LEERVERLOOP 239

HOOFSTUK 12 – DIE KIND WIL LEER (MOTIVERING) 245

12.1	Inleiding	245
12.2	Die persoon en sy lewenskrag	246
12.3	Instinkte en impulse as stukragte	246
12.4	Wilsintensies	248
12.5	Selfhandhawing en selfontplooiing as motief	248
12.6	Hindernisse op die weg van wilsuitoefening	251
12.7	Samevatting	251
12.8	Opvoedingsfaktore wat met motivering verband hou	252
12.9	Slot	256

HOOFSTUK 13 – LEERSOORTE 261

13.1	Inleiding	261
13.2	Strukturering van leersoorte ooreenkomstig die leerhandelinge	261
13.3	Strukturering van leersoorte ooreenkomstig die doeleindes	262
13.4	Strukturering van leersoorte ooreenkomstig die graad van bewustheid	262
13.5	Strukturering van leersoorte ooreenkomstig Van Parreren	263
13.6	Strukturering van leersoorte deur Coetzee	266
13.7	Strukturering van leersoorte ooreenkomstig betekenisvolheid	267
13.8	Samevatting	279

HOOFSTUK 14 – LEERSUKSES 283

14.1	Inleiding	283
14.2	Kognitiewe faktore en leersukses	284
14.3	Affektiewe faktore en leersukses	288
14.4	Onderwysfaktore en beheersing	292
14.5	Samevatting	295

HOOFSTUK 15 – VASIEGGING 299

15.1	Inleiding	299
15.2	Teoretiese benadering en assimilasië	299
15.3	Betekenisgewing en assimilasië	301

(viii)

15.4	Organisasie van betekenisvolle begrippe	301
15.5	Metode van vaslegging	304
15.6	Die effek van vaslegging	306
15.7	Samevatting	307

HOOFSTUK 16 – RETENSIE EN AKTUALISERING VAN LEERRESULTATE 311

16.1	Inleiding	311
16.2	Wyse van aktualisering	312
16.3	Vergeet	318
16.4	Samevatting	320

HOOFSTUK 17 – OORDRAG 325

17.1	Inleiding	325
17.2	Oordrag en die kognitiewe struktuur	325
17.3	Rigting van oordrag	326
17.4	Ander teorieë van oordrag	328
17.5	Samevatting	330

HOOFSTUK 18 – DIE BEWARING VAN KENNIS 335

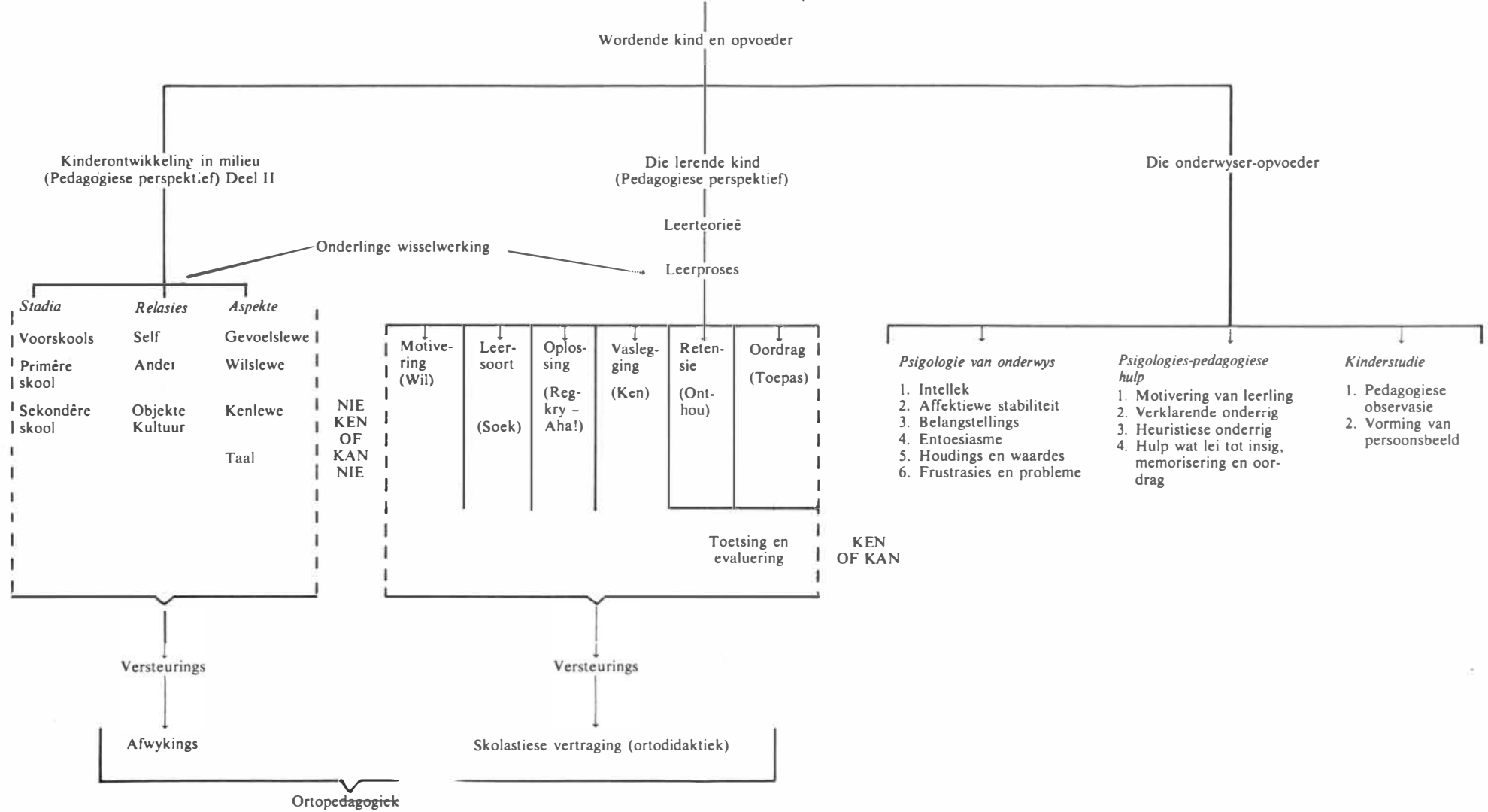
18.1	Inleiding	335
18.2	Die aard van kennis	336
18.3	Waar word kennis bewaar?	339
18.4	Betrokkenheid en die bewaring van kennis	341
18.5	Samevatting	341

Bibliografie 343

Onderwerpregister 351

ALGEMENE EMPIRIESE OPVOEDKUNDE

FEITE IN DIE OPVOEDINGSVERSKYNSEL GEKEN DEUR ERVARING (EMPIRIES)



Voorwoord

Die pedagogiek bestudeer die opvoedingswerklikheid soos wat dit sig in die verhouding tussen opvoeder en opvoedeling voltrek. Die deelnemers in die opvoedingshandeling is die objekgebied van die EMPIRIESE OPVOEDKUNDE wat elders ook amptelik anders benoem word, soos byvoorbeeld Psigopedagogiek.

Soos die titel aandui, word die kind as opvoedeling in die fokus van bestudering geplaas. Die objekgebied word dus begrens of afgebaken tot die opvoedeling en wel soos wat hy dan met opvoedingshulp besig is om sy moontlikhede te verwerklik. Die Empiriese Opvoedkunde bestudeer die konkrete kind in sy empiriese daarwees. As daar aan die wordingsverloop of kinderontwikkeling vanaf die voorskoolse, primêreskool- en sekondêreskoolkind en naskoolse jeugdige gedink word, moet hierdie verloop telkens *gevries* word om die konkrete kind of groep kinders onder oë te kry.

Die wordende, lerende kind word bestudeer. Wording en leer word onderskei alhoewel dit nie geskei kan word nie. Die klem val in die boek op die kind, die jeugdige en die opvoeder. Tipiese wordingsmomente word bestudeer. In hierdie boek word twee stappe in die leerverloop onderskei. Die essensies van leer word behandel sodat, of dit nou die wil om te leer of leersoorte is, dit voortdurend die veronderstelling is dat dit 'n kind is wat wil leer, ensovoort. Daarom word gepoog om die psigiese verskynsel, soos bv. *angs* nie van *die kind wat angs beleef*, los te maak nie. Terwyl die konkrete empiriese kind in die fokus bly en eksplisiet beskryf word, is die opvoeder en die opvoedingsverhouding en, trouens, alle opvoedingsgebeure implisiet teenwoordig. Alle selfaktualisering is geleide aktualisering en elke kind is wat hy is tot 'n groot mate vanweë die opvoedingshulp wat hy ontvang het of moes ontbeer.

Die boek neem 'n aanvang met enkele belangrike aspekte van die teoretiese begronding en daarstelling van 'n struktuur van die vak. Die student moet die eerste hoofstuk goed bestudeer voordat die res aangepak word.

Teoretiese begronding van die Empiriese Opvoedkunde

1

1.1	Inleiding	3	
1.2	Empiriese Opvoedkunde	5	
1.2.1	Vooronderstellinge van die Empiriese Opvoedkunde	9	
1.2.1.1	<i>Die basiese rigtinggewende vrae van die Empiriese Opvoedkunde</i>	9	
1.2.1.2	<i>Die opvoedeling</i>	11	
1.2.1.3	<i>Die kind in sy lewewêreld</i>	15	
1.2.1.4	<i>Die verhouding tussen opvoedingshulp en selfstandige selfrealisering</i>	16	
1.2.1.5	<i>Die oriëntering van die kind in die wêreld</i>	18	
1.2.1.6	<i>Persepsie</i>	19	
1.2.1.7	<i>Die vorming van relasies</i>	21	
1.2.1.8	<i>Die kind-ouerrelasie as die primêre verhouding vir die Empiriese Opvoedkunde</i>	27	
1.2.1.9	<i>Selfstandigheidstake as raamwerk of ankerpunte van die empiries-opvoedkundige studie</i>	28	
1.3	Kategorieë en kriteria van die Empiriese Opvoedkunde	29	
1.3.1	Inleiding	29	
1.3.2	Betekenisgewing	32	
1.3.2.1	<i>Wesenlike komponente van die kategorie betekenisgewing</i>	36	
1.3.3	Betrokkenheid	36	
1.3.3.1	<i>Wesenlike komponente van die kategorie betrokkenheid</i>	41	
1.3.4	Belewing	42	
1.3.4.1	<i>Wesenlike komponente van die kategorie belewing</i>	45	
1.3.5	Selfaktualisering	46	
1.3.6	Die vorming van selfidentiteit en selfkonsep	48	
1.3.6.1	<i>Selfidentiteit</i>	48	
1.3.6.2	<i>Die selfkonsep</i>	49	
1.3.7	Samehang van die kategorieë betekenisgewing, betrokkenheid, belewing, selfaktualisering en selfkonsep	52	
1.3.8	Empiries-opvoedkundige kriteria	53	
1.3.9	Samevatting	54	

HOOFSTUK I

Teoretiese begronding van die Empiriese Opvoedkunde

1.1 INLEIDING

Opvoeding word orals en altyd by mense van alle kulture aangetref. Die volwassene voed die kind vir wie hy verantwoordelik is op sodat die kind 'n waardige deelgenoot van die betrokke samelewing kan word. Hierdie werksaamheid waarin die volwassene die kind help, steun en begelei, word gewoonlik die opvoedingsverskynsel of opvoedingsfenomeen genoem.

Die opvoedingsverskynsel openbaar sig as 'n gebeurtenis wat slegs tussen mense plaasvind – tussen mense alleen. As gevolg van hierdie stellingname word die moontlikheid by voorbaat *uitgesluit dat die resultate van eksperimente met diere direk* op die een of ander faset van die opvoeding toegepas kan word. Die opvoedingsverskynsel kan slegs tot stand kom waar daar reeds omgang tussen 'n volwassene en 'n kind bestaan. Aangesien die omgangsituasie 'n voorwaarde vir die opvoedingsituasie is, moet daar nie veronderstel word dat alle omgang tussen ouer en kind of onderwyser en kind opvoeding impliseer nie. Hierin wil ons met Van Praag (1950, p. 2) sê: “Wie voortdurend opvoedt, voedt daarom helemal niet op . . .” Daar is tussen ouers en kinders veel vrye, ongedwonge omgang wat geen opvoeding is nie. Hierdie *omgang* (fellowship) kan egter sodra die situasie dit regverdig, oorslaan (Gunter, 1964, p. 4) in opvoeding. Daarom moet ons met Langeveld (1957, p. 27) saamstem as hy sê dat omgang die “paedagogisch gepraeformeerde veld” is. Nadat die opvoedingsdaad voltrek is, gaan die opvoedingsverhouding oor in 'n omgangsverhouding. Die opvoedingsverskynsel is dus in 'n omgangsverhouding ingebed. 'n Groot gedeelte van die omgangsverhouding word gekenmerk deur selfrealisering eerder as deur opvoedingsteun.

Daar moet ook beklemtoon word dat die beïnvloeding van 'n kind deur 'n volwassene nie opvoedend is nie. Die opvoedende werk-

saamheid is daarop gerig om die kind ten goede te beïnvloed, om hom geestelik selfstandig te maak, en om hom te help bekwaam vir die selfstandige en behoorlike verrigting van sy lewenstaak (Gunter). Om 'n kind dus te leer om te steel of om hom van die ouer afhanklik te hou, is wel beïnvloeding, maar geen opvoeding nie.

Vir die ontstaan en verloop van die opvoeding moet daar 'n *ontmoeting* tussen 'n opvoeder en 'n opvoedeling wees. Die volwassene wat verstandelik en sedelik selfstandig is, voel hom tot die afhanklike, hulpbehoewende kind aangetrokke en aanvaar verantwoordelikheid vir die kind se selfstandigwording. Die ontmoeting tussen opvoeder en opvoedeling vind in 'n konkrete situasie plaas waar persoon teenoor persoon staan. Die kind het hulp en leiding nodig al kan hy nie bewustelik die spesifieke aard daarvan bepaal of uitspreek nie. Die opvoeder wat die kind ken en sy handelinge dophou, kan die gedrag van die kind interpreteer en *die hulp verleen waaraan die kind* wat op weg is na volwassenheid, behoefte het. Dit bring mee dat die volwassene in hoë mate verantwoordelik is vir wat daar met die kind gebeur. Daarom kan die volwassene tot verantwoording geroep word, want hy het 'n groot aandeel aan die geestelike grootwording van die kind. Hierdie verantwoordelikheid bring mee dat die *volwassene homself oorbodig wil maak*. Daarom sal hy, namate die kind groter word, al hoe meer *hulpverlening weerhou*. Dit kan ook so gestel word dat die opvoeder se verantwoordelike begeleiding van die kind toenemend daarin bestaan dat hy die kind *nie help as hy in staat is om homself te help nie*. In die opvoedingsverskynsel kan daar dus twee persone onderskei word. Dit is hierdie twee persone in die opvoedingsverskynsel wat vir die Empiriese Opvoedkunde van kardinale belang is.

Soos die opvoeder is die *kind ook persoon*. Dit is hy wat groei en grootword en wat tot selfverwesenliking moet kom. Die opvoedingshulp word op oordeelkundige wyse aangebied, maar die kind moet dit aanvaar en sodoende tot *selfaktualisering* kom. By die kind, soos by alle lewende wesens, is die neiging tot selfhandhawing onmiskenbaar teenwoordig. *Selfhandhawing* sluit ook *selfaktualisering of selfontplooiing* in. Dit is 'n algemene verskynsel dat die kind voortbeweeg in die rigting van groter selfstandigheid en selfverantwoordelikheid. Die klein kindjie wil self eet, self kruip, self loop, self sy klere aantrek en knope vasmaak, self lees en skryf, ensovoorts.

Rogers (1965, p. 490) beskryf hoe hy in sy kliniese ondersoeke tot die volgende ontdekking gekom het: "I find that the urge for a greater degree of independence, the desire for a self-determined integration, the tendency to strive, even through much pain, toward a socialized maturity, is as strong as – no, is stronger than – the desire for comfortable dependence, the need to rely upon external authority for assurance . . .

when all the elements are clearly perceived the balance seems invariably in the direction of the painful but ultimately rewarding path of self-actualization . . ." *Hierdie drang tot selfstandigwording is inherent aan die mens gegee.* Dit is sterker as die teenslae, pyn en vernedering wat die kind soms ondervind. Hiersonder sou die kindjie nie leer loop of later leer fietsry nie. Hiersonder sou die kindjie nie leer / sou dit ook nie moontlik wees om die blinde kind te leer brailleskrif lees, of die dove kind te leer praat of die motories gestremde kind met 'n elektriese tikmasjien te leer skryf nie. Die *volwassewording* van die kind word *gerealiseer* deur die voortdurende *wisselwerking tussen opvoedingshulp en selfstandige selfbepaling* waar die opvoedingshulp geleidelik minder en die selfstandige selfbepaling geleidelik meer word.

Opvoedkunde is die wetenskap wat as kennisgebied het die wetenskaplike nadenke oor en ondersoek in verband met die opvoedingsverskynsel en die probleme wat dit bied (Gunter). Weens die veelsydigheid en omvang van die probleme met betrekking tot die opvoedingsverskynsel bestaan daar verskillende pedagogiese dissiplines wat elk 'n aspek van die opvoedingsverskynsel belig. Sonder om oor die taak van die ander deeldissiplines uit te wei, sal die Empiriese Opvoedkunde onder die soeklik kom.

1.2 EMPIRIESE OPVOEDKUNDE

Soos die ander deeldissiplines vind die Empiriese Opvoedkunde sy begronding ook in die opvoedingsverskynsel. Die Empiriese Opvoedkunde handel in eerste instansie oor *wie* die betrokkenes in die opvoeding-situasie is, te wete die opvoedeling en die opvoeder. Tweedens handel dit oor die *wat* van die betrokke persone. Hierdie wetenskap lê hom toe op die beskrywing van *die feite aangaande die kind as opvoedeling* en die volwassene as opvoeder. Dit hou hom besig met die *waarneembare, feitelike, beskrywende, proefondervindelike en meetbare*. Daar is dus sprake van 'n feiteleer. Dit is 'n bestudering van 'n werklikheid wat is, naamlik die ontwikkelende kind as persoon met sy aangebore behoeftes, moontlikhede en begrensdhede in 'n bepaalde, histories geworde kultuurmilieu as die wêreld waarin hy leef, waar hy voortdurend voor konkrete lewensituasies gestel word. Benewens *die bestudering van die feite aangaande die kinderonwikkeling met opvoedingshulp*, word ook die feite aangaande die opvoeder as hulpverlener en begeleier van die kind in die Empiriese Opvoedkunde bestudeer.

In hierdie boek word die aandag hoofsaaklik op die kind in die opvoedingsituasie gevestig. Die feite in verband met die kind soos wat dit deur empiriese metodes op grond van pedagogiese kategorieë versamel

word, moet *gestruktureer* word. Daar is dus geen sprake van 'n willekeurige, ongesistematiseerde versameling van feite nie. *Die leidende prinsipe* is betekenisgewing, betrokkenheid, belewering selfkonsep en selfaktualisering wat later deeglik bespreek sal word. So kan daar net as voorbeeld genoem word dat 'n empiriese feit soos die aantal woorde wat 'n kind op driejarige ouderdom gebruik, weinig waarde het, maar die betekenis van die woorde vir die kind se volwassewording het wel.

By 'n studie van die kind moet kennis geneem word van die kultuur waarin die kind gebore word. Die huis, meubels, klere, speelgoed, voedsel, wyse van voeding, versorging, opvoeding, en so meer is *alles kultureel bepaal*. Al hierdie faktore sal noodwendig op die kind invloed uitoefen. Elke kultuur stel sy eie eise met betrekking tot gedragstandaarde, waaraan die volwassewordende kind moet voldoen. Whiting (1963) het die volgende aspekte onderskei: opvoedingshulp, voeding, selfvertroue, beheersing, aggressie, verantwoordelikheid, gehoorsaamheid, geselligheid en prestasie. As gevolg van hierdie faktore wat elk direkte opvoedingsimplikasies en ook talle ander faktore het, is dit nie moontlik om byvoorbeeld 'n intelligensietoets wat vir Blankes opgestel en gestandaardiseer is, sonder meer op Sothokinders toe te pas en die resultate met mekaar te vergelyk nie. Selfs binne 'n kultuur is daar subkulturbeklemtonings met eie effek op die opvoeding van die kind. Vanweë kultuurverskille, subkulturbeklemtonings en besondere praktyke is 'n sosiopedagogiese studie van die moontlike effek wat hierdie praktyke op die opvoeding en uiteindelijke volwassewording van die kind het, nodig. So, byvoorbeeld, kan die verband tussen die kwaliteit van die gesinslewe en die toenemende welvaart of die kwaliteit van die gesinslewe en die werkende moeder op empiriese wyse bepaal word. Hierdie voorbeelde beklemtoon die feit dat ons by 'n *kinderstudie altyd met die kind in 'n besondere milieu te make het*.

By die bestudering van 'n kind, hetsy 'n bepaalde kind, 'n groep tienjariges of die ontwikkelingskenmerke van primêreskoolkinders, is daar verskeie *aspekte* wat meer psigopedagogies van aard is. Dit is moontlik om die verstandelike, gevoels-, taal- of wilsontwikkeling of kenmerke van die kind te bepaal, maar elk van hierdie aspekte kan slegs waargeneem word as die kind in 'n bepaalde situasie is waarin hy iets ken, voel of wil of die taal in kommunikasie gebruik. *Aangesien die kind nie in 'n vakuum bestudeer kan word nie, sien ons hom altyd in relasie met ander mense, dinge, homself en sy God*. So, byvoorbeeld, kan 'n kind se aanvaarding deur sy maats sy selfgating verhoog en sy belangstelling en ywer in sy skoolwerk positief of negatief beïnvloed, afhangende van die portuurgroep se houding teenoor akademiese prestasies.

Die voorskoolse kind is voortdurend besig om die dinge in sy onmiddellike omgewing te verstaan. Hy hanteer, manipuleer, haal uitmekaar

en vra “waarom?”. Namate hy betekenis ontdek en toeken, vorder hy met sy *oriëntering in sy leefwêreld*. Hierdie betekenisgewing is nie bloot kognitief van aard nie. Manipulasie en gevoelsbelewing, byvoorbeeld vrees vir ’n kwaai hond of intense genieting van spel by die swembad tydens sy verjaarsdag, vul die kwaliteit aan van die betekenis en dus van sy oriëntering ten opsigte van honde of die swembad. Deur sy betekenisgewing kom ’n verhouding tussen die kind en die dier of mens of objek tot stand. Hierdie relasies en veral die kwaliteit daarvan sal aandui waaraan die kind wat op weg is na volwassenheid betekenis gegee het.

Die kind is voortdurend besig om die dinge in sy omgewing te verstaan, oftewel om betekenis daaraan toe te ken. Sodoende oriënteer hy hom ten opsigte van die mense, dinge en idees en leer hy hoe om teenoor hulle op te tree. Dit is onvermydelik vir sy volwassewording. Deur betekenis te gee, leer hy en oriënteer hy homself. Solank hy lewe, leer hy en wanneer hy leer, is hy met ontwikkeling of selfstandigwording besig. Hy leer loop en praat, en hoe om ’n bal te gooi, sy leer hoe om te praat, hoe om ’n koek te bak, somme te maak, opstelle te skryf, en so meer. Die mens leer sy weg deur die lewe. Hy *leer al wordende en word al lerende*. Die leertaak is nie een stadige, lang, opwaartse stryd nie. Daar is spits stygings afgewissel met plato’s. Aan die einde van so ’n spits styging was daar *sukses met die beheersing van ’n ontwikkelingstaak*. So, byvoorbeeld, leer die kind met groot moeite en inspanning tussen die jare vyf en tien *om te skryf*. Nadat beheer oor hierdie ontwikkelingstaak verkry is, word skryf ’n outomatisme en word die aandag aan die inhoud wat geskryf word, gegee. Die kind leer ook die nodige *houdings en gedragswyses* wat in die besondere kultuur hoog geag word. Om groot te word en om te leer, is albei oorspronklike opgawes wat met menswees gegee is. *Die twee gelyk oorspronklike opgawes grootword en leer verloop nie onafhanklik van en parallel met mekaar nie, maar die verloop van albei geskied wisselwerkend en voortdurend interafhanklik van mekaar*.

Al kan leer as verskynsel nooit van ontwikkeling (wording) geskei word nie, is dit desondanks ’n verskynsel wat duidelik onderskei kan word en as sodanig uitgelig en beskryf kan word.

Die leerverskynsel word deur die twee pole begrens, naamlik *ek weet nie* of *ek kan nie* en *ek weet* of *ek kan*. Alle *bewuste, opsetlike leer* geskied tussen hierdie twee pole. Hierdie leerverloop geskied op ’n bepaalde wyse waarin opeenvolgende stappe of trappe onderskei kan word. *Omdat hierdie trappe ’n logiese verloop het, word daar van die leerproses gepraat*. Die trappe kan soos volg onderskei word:

Die leerverloop of leerproses

- (a) Hier word van bewuste, opsetlike leer gepraat en dit kan nie geskied as die leerder nie wil leer nie. Die eerste trap is *die wil om te leer*, wat

soms motivering genoem word.

- (b) In sy *betrokkenheid* by 'n besondere leertaak moet die wil op 'n *besondere wyse voltrek* word. Die tweede trap is die metode of wyse of tipe van leer.
- (c) Die leerder moet sukses smaak. *Insig* moet deurbreek en hy moet *beleef* dat sy leerpoging korrek was.
- (d) Hierdie aanvanklike oplossing moet *vasgelê* word deur herhaling, oefening, gebruik of toepassing. Hoe dit ook sy, die vierde trap word gekenskets as *vaslegging*.
- (e) *Die geïnternaliseerde, geassimileerde kennis wat vasgelê is, moet onthou word. Die kennis moet teruggeroep* of geaktualiseer kan word.
- (f) Benewens reproduksie van geassimileerde kennis, moet die kennis ook in verwante, nuwe situasies gebruik kan word sodat *oordrag* plaasvind.

Hierdie trappe is eksplisiet of implisiet by alle opsetlike leerhandelinge teenwoordig. Dit kan gebeur dat die leerder nie besonder bewus van 'n sekere leertrap is nie, maar dit is vir die empiries-opvoedkundige wat die leerverloop gedistansieer bekyk moontlik om die trappe van die leergebeure wat as die leerproses bekend staan, te onderskei.

In elke trap van die leerproses kan die leerder probleme en stremminge ondervind. Die hindernisse mag spruit uit ontwikkelingsstremminge of uit didaktiese stremminge. Op grond hiervan kan die leerder dan verwys word na die ortodidaktikus, die pediater of die ortopedagoog.

Die Empiriese Opvoedkunde sien die empiriese gebeure in pedagogiese perspektief. Die empiries-opvoedkundige kyk as't ware deur 'n pedagogiese bril na die konkrete empiriese werklikheid, naamlik die wordende kind besig met selfaktualisering. Terwyl opvoeding 'n antropologiese, dit wil sê, 'n outentiek menslike bemoeienis van 'n volwassene met 'n kind is, bly ons bewus van die vooronderstelling, MAAR die doel bly steeds om nie minder nie, maar meer empiries te wees. Dit gaan voortdurend om die kind in totaliteit wat met sy gawes en begrensdhede binne 'n eie kultuur en situasie met opvoedingshulp 'n leëwêreld konstitueer. In die gerigtheid op die kind soos wat hy sy opvoedingshulp geïnternaliseer en geassimileer het, begryp ons die kind, wat hoogs doeltreffend betekenis gee deurdat hy bewys lewer dat hy die wiskunde (of enige ander vak) verstaan, as iemand wat oor sekere vermoëns beskik en wat in sy betekenisgewing slaag vanweë effektiewe eksplisitering deur 'n onderwyser. So kan dit ook gebeur dat die kind met die nodige vermoëns wat misluk effektiewe (vir hom) verduideliking moes ontbeer, maar ook miskien herhaalde uitsprake van: "jy is dom" geïnternaliseer het en dit dus glo. *Ons fokus bly empiries, gerig op die konkrete kind in sy leëwêreld.*

1.2.1 Vooronderstelling van die Empiriese Opvoedkunde

1.2.1.1 *Die basiese rigtinggewende vrae van die Empiriese Opvoedkunde*

Die Empiriese Opvoedkunde, se vertrekpunt is soos die ander pedagogiekdissiplines, die opvoedingsverskynsel en soos reeds vermeld, is die snit van die opvoedingsverskynsel waarop die fokus gerig is, die deelnemers in die opvoedingshandeling. Die persone waarom dit gaan, is kind en volwassene wat binne die pedagogiese konteks meer spesifiek benoem word as opvoedeling en opvoeder. Terwyl die empiries-opvoedkundige na die deelnemers kyk, word al die meegaande pedagogiese essensies veronderstel. Die opvoedeling word dus as persoon gesien in wie die opvoedingsbemoëienis tot vergestaltung gekom het. Om die Empiriese Opvoedkunde te kan bou, word die basiese vrae wat aan die wetenskapsarbeid sin moet gee, gestel en soos volg geformuleer:

HOE WORD DIE OPVOEDELING 'N VOLWASSENE?

en HOE LYK DIE ROL VAN DIE VOLWASSENE AS OPVOEDER?

Vanuit pedagogiese perspektief is dit duidelik dat die kind nooit die volwaardige volwassene kan word wat hy behoort te word as hy nie effektiewe hulp en steun van 'n volwassene wat vir hom belangrik is en verantwoordelikheid vir hom aanvaar, ontvang nie. Binne hierdie konteks word die kind 'n opvoedeling en die volwassene 'n opvoeder.

In hierdie boek word die opvoedeling behandel, dit wil sê, daar word gepoog om die eerste vraag te beantwoord – al is dit slegs ten dele. Ten einde die vraag binne konteks te plaas, moet die begrippe vervat in die vraag, toegelig word.

- (a) *Volwassene en volwassenheid*: Sodra 'n bepaalde kronologiese ouderdom bereik is, word 'n persoon as 'n volwassene beskou. Die biologiese groei na volwassenheid wat na 'n aantal jare noodwendig bereik word, word hier veronderstel, want die mens is tydsgebonde. Dit gaan eger om die kwaliteit van volwassenheid soos die sedelike aanvaarding van die norme op verskillende terreine en die bereidheid om verantwoordelikheid vir keuses te neem en daarvolgens te leef. Die volwassene moet die kind steun om hierdie volwassenheid te bereik. Hier is geen volledige eksposisie van volwassenheid as sodanig nie. Die kind wat wil groot wees, het altyd 'n bepaalde prestasie, (hetsy fisies of psigies), wat in die besondere kultuur belangrik geag word, voor oë. Hierdie komponente van volwassenheid word vir die

kind voorgeleef sodat dit waarna hy streef 'n stukkie lewensrealiteit is. Hierdie enkele prestasie, soos byvoorbeeld self eet, self lees, self 'n wiskunde probleem oplos of motor bestuur is vir die opvoedeling op die bepaalde tydstip die simbool van volwassenheid. Volwassenheid word nooit op 'n bepaalde ouderdom of vlak van akademiese ontwikkeling bereik nie. Volwassenheid word in sy wordingsgang erken aan volwassenheids-, of selfstandigheids- of ontwikkelingstake wat maar slegs aandui dat die opvoedeling suksesvol na die komprehensiewe, nooit voltooide, volwassenheid op weg is.

- (b) *Opvoedeling*: Die opvoedeling is kind en as mens is hy persoon. Die verskillende belangrike essensies van opvoedelingwees is in 'n volgende afdeling uiteengesit.
- (c) *Word*: Dit is belangrik om op hierdie stadium te stel wat hier met word of wording bedoel word sodat doeltreffend tussen wording en ontwikkeling onderskei kan word.

Wording dui op die "oorgaan in 'n ander toestand" (HAT). By wording word 'n handeling veronderstel wat 'n oogmerk of doel voor oë het. Alle wording is dus doelgerig. In opvoedingsverband verwys wording na die oorgaan na die toestand van volwassenheid. Wording het ook die betekenis "ontstaan" (HAT). Wording verwys nie na die kind asof hy voor 'n bepaalde moment iets anders was nie. Hy is kind en is mens in die volste sin van die woord. Wording dui op die kind se voortgang na ontplooiende volwassenheid. Wording geskied nie natuurlik en noodwendig soos wat biologiese groei onder die nodige voorwaardes plaasvind nie. Die wordingsdoel is kompleks, komprehensief en nooit in finale vorm te bedink nie. Daarom beklemtoon wording die opvoedeling as mens, as persoon wie se strewing en hunkeringe, psigiese vitaliteit, inisiatief-neem, wil, besluit, intensie, ja sy intensionaliteit veronderstel word. Wording verwys na die totale betrokkenheid van die persoon in geheel wat doelgerig na volwassenheid voortbeweeg. Wording veronderstel altyd 'n doel. In dié geval is dit die voortdurend terugwykende, komplekser wordende relasies in leefwêreldlike situasies. Wording is die dryfkrag agter die kind se *wil self eet, wil self loop, wil self lees* wat vir hom op daardie tydstip volwassenheid simboliseer. Vir hierdie wording het die opvoedeling opvoedingshulp nodig. Die spesifieke norm van volwassenheid moet voorgeleef of verduidelik word. Die aansporing, aanmoediging en bemoediging is nodig om die kind te steun sodat hy 'n doeltreffende weg na volwassenheid kan bewandel.

- (d) *Ontwikkeling* word beskryf as "tot volle groei bring" of "geleidelik groei, vorm aanneem, ontvou" (HAT). Ontwikkeling verwys dus na die geleidelike aanneem van vorm of die geleidelike verbetering wat onderskei kan word.

As keersy van wording waar die persoon voortbeweeg na die bepaalde doel, te wete volwassenheid, verwys ontwikkeling na die empiriese manifestasies van die wordingsverloop. Hier val die klem op die herkenning van die toename in verbetering op weg na die spesifieke volwassenheidsdoel. So word gepraat van die kind se taalontwikkeling waar die verbetering in woordeskat en funksionele taalgebruik aan die hand van bepaalde standaarde herken kan word. Net so word na die ontwikkeling in denke of kognitiewe of affektiewe ontwikkeling verwys. So sien ons ook die ontwikkeling van spierkoördinasie en fisiese vaardighede. Ontwikkeling dui die empiriese manifestasies van die toenemende kompleksiteit van fisiese en psigiese wordingstake aan.

Binne pedagogiese konteks kan nie van ontwikkeling sonder wording gepraat word nie en ook nie van wording sonder ontwikkeling nie. Die empiries-opvoedkundige stel in besonder belang in die ontwikkelingsmanifestasies van die wordende kind.

Dit blyk hieruit dat wording en ontwikkeling nie sinonieme is nie, maar op mekaar aangewese is. Die empiries-opvoedkundige stel baie belang in selfstandigheidsake wat ook ontwikkelingstake genoem word omdat hierdie take aantoon dat die bepaalde kind na volwassenheid op weg is.

Dat die opvoeding 'n volwassene word, word deur sy ontwikkeling, d.w.s., sy verbetering in fisiese en psigiese vermoëns aange-
toon.

- (e) *Hoe*: Die Empiriese Opvoedkunde is intens met die *hoe* gemoeid. Hierin word die totaliteit van wordings- en ontwikkelingsmomente geïntegreer. Die taak kan slegs stuksgewys aangepak word. Al die relevante gegewens van die opvoeding se selfaktualisering as geleide aktualisering word doelbewus en doelgerig versamel en gestruktuureer sodat die antwoord op die basiese vraag, t.w. hoe word die opvoeding 'n volwassene, as die geïntegreerde en gestruktureerde Gestalt, naamlik die vak Empiriese Opvoedkunde, aangebied word. Hierdie struktuur is dinamies sodat verandering en ontwikkeling plaasvind en die dissipline nooit voltooi is nie.

1.2.1.2 Die opvoeding

Die kind is mens; hy is persoon. Hy is in swakheid en onvermoë gebore. Al kan hy homself nie help nie, beskik hy oor veel potensiële vermoëns as moontlikhede tot volwassewording. Om in 'n bepaalde kultuur tot volwaardige volwassenheid te kan kom, is hy van opvoedingshulp afhanklik. Die kind word gebore met 'n wye spektrum van erflike gege-

wens wat hom hoofsaaklik biologies aan sy voorgeslag bind. Dit dui veral op fisiese kenmerke soos liggaamsbou, kleur van hare, vel en oë, ensovoort wat geneties bepaal is. Selfs fisieke faktore soos hierdie, word beïnvloed deur die kultuur waarbinne die besondere kind volwasse word.

Die kind as persoon is apart, afsonderlik in sy eie eenheid of eie identiteit, geskei van alle ander wesens. Elke persoon is uniek en kan nie 'n ander self aanneem of vir hom toe-eien nie. Sy welsyn hang dan ook van sy aanvaarding van sy uniekheid af (May, 1967, p.57,61). Met die toename in jare verander die kind van vyf en die volwassene van vyf-entertig jaar, tog bly hy bewus van homself as dieselfde *ek* en bly hy oortuig van sy *eie identiteit*. Hy bly die unieke persoon, selfs al het hy vroeër of later een of meer sintuie verloor soos Helen Keller of die kind wat later in sy lewe 'n liggaamsdeel in 'n ongeluk verloor het. Hy kan niks anders wees of word as 'n mens nie. Die kind as persoon is mens, is 'n subjek, 'n eksistensiële self wat ooreenstem met die unieke individu "the really me" (Tiryakian in Gordon & Gergen 1968, p. 77) en is as sodanig slegs denkbaar as daar ander mense of persone of subjekte is. So sê Gordon (1968, p. 115) "... the very genesis of the self is to be found in the process of communicative interaction". Dit is *slegs in 'n menslike samelewing waar die kind die volwasse mens kan word wat hy behoort te word*. Die kind is op sy eie nie daartoe in staat om sy moontlikhede te aktualiseer sodat hy 'n selfstandige, verantwoordelike en fatsoenlike mens kan word wat menswaardig kan lewe nie (Gunter 1969, p. 80). Daarom het hy 'n intense behoefte en ook verlange na hulp, steun, onderrig, beheer en leiding deur 'n volwassene. Oberholzer (1968, p. 48) noem dit *'n eksistensiële nood aan 'n volwassene*. Die opvoeder en veral die ouer behoort met opregte liefde teenoor die kind aan hom die nodige hulp, onderrig en leiding te gee met die oog op sy behoorlike grootwording.

Die kind word gebore in 'n wêreld van dinge en mense waarin hy hom *moet oriënteer* deur daaraan betekenis te gee. So onderskei Binswanger 'n "Umwelt" as die omgewing, die wêreld met sy dinge waarin ons, ons liggaamlik moet oriënteer en handel. Hy onderskei ook 'n "Mitwelt" as die wêreld waarin ons met ander verkeer, die wêreld van tussenmenslike verhoudinge. Verder onderskei hy ook 'n "Eigenwelt" of eie-wêreld as die wêreld van die verhouding ek tot self. So gaan die kind in sy wording verhoudinge inisieer (Buitendijk) en sodoende *relasies vorm met die dinge in sy Umwelt*, met die belangrike (vir hom) mense *in sy Mitwelt* en *met homself* waardeur hy 'n Eigenwelt of wat dan ook 'n *selfkonsep* genoem word, stig. Langs die weg konstrueer hy 'n leefwêreld as die Gestalt van betekenisvolle relasies met die mense, objekte, idees en met homself. Dit is vir die kind moontlik om sy eie self of eie identiteit sowel

as die ander mense en die dinge te leer ken omdat hy bewussyn is. *Bewussyn* veronderstel 'n bewus-wees van dinge, ander subjekte en sy eie self met al die idees, denkbeelde en voorstellings wat as denkmedia onderskei kan word. Hierdie bewus-wees van iets, dink aan iets, begeer iets, waardeer iets, ensovoors word aangedui deur die begrip *intensionaliteit* (Meyer, 1967, p. 38). Bewussyn is pas dan bewussyn wanneer dit sig op iets rig. Hierdie gerigtheid van die bewussyn is juis nie passief nie. Die intensionaliteit beklemtoon die heenwysing, bedoeling, intensiegerigtheid van die bewussyn op een voorwerp waarop hy betrokke is en waardeur die wesenlike kenmerke toegeken word sodat die voorwerp juis deur sintese begryp word (Meyer, 1967, p. 41). Hierdie *betrokkenheid* van die subjek beteken juis *om te verstaan* of om te begryp. Die bewus-wees van die iets wat ek verstaan is dan op elke moment meer as wat gegee is. Ek hoor nie maar 'n geluid nie, maar *iets waaraan ek betekenis gegee het* en gee, soos bv. 'n horlosie wat slaan of 'n Volkswagen motorkar wat verby ry of 'n Mirage straaljagter, ensovoort. Die bedoeling van my betrokkenheid is juis om die iets waarop my bewussyn gerig is te verstaan. Wanneer May (1979, p. 223, 225) praat van intensionaliteit noem hy dit die struktuur wat betekenis gee aan ons ervaring en wat dit moontlik maak om die wêreld om ons heen te verstaan. Hy praat egter ook van intensionaliteit as "a dimension which cuts across and includes both conscious and unconscious both cognition and conation".

Hierin wil ons aansluit by Frankl wat "de geest als de centrale zone, zowel van het bewuste als van het onbewuste ziet. Het geestelijke en het psychische zijn niet twee verskillende lagen van het bewistzijn. Er bestaat ook een geestelijk onbewuste dat in de logotherapie bewust kan worden gemaakt" (Ghysbrecht, 1971, p. 132). *Die geestelike van die mens is steeds op die sin van die lewe gerig*. Dit geld vir die onbewuste sowel as vir die bewuste. *Die geestelike dimensie kan ook genoem word die ek* wat volgens Jung (Edinger, 1972, p. 3) die bron van energie en dus die organiserende sentrum van alle psigiese handeling is. Kuypers (1963, p. 257) sê: "Want wel ligt het ik verborgen achter alle verschijselen, maar de stralen van zijn licht doorglanzen alle domeinen van het psychische." Die bewussynshandeling soos waarneem, dink en voel is volgens Kuypers verenig in dié ek. *Die ek kan dan beskryf word as geestelike dimensie* van die persoon wat slegs bestaan in sy geïntegreerdheid met die ander dimensies van persoonwees. (Vrey, 1974, p. 60). As dit dan so is dat die ek 'n geestelike grootheid is wat as sodanig nooit tot objek gemaak kan word en geken kan word nie, dan is *die self die persoon soos wat hy homself kan ken*. Hier is sprake van 'n psigofisikum wat tot objek gemaak kan word. So is daar sprake van die selfbewussyn as die bewuswees van my self, van my liggaam, my denke, my gevoelens, my ideale; trouens, van alles wat ek myne kan noem. Terwyl die self objek van die bewussyn is,

vind 'n wisselwerking tydens die bewussynshandeling tussen ek en self plaas in die inkarnasie waardeur die ek een is met die belewenisstroom. As gevolg van hierdie wisselwerking word aanvaar dat die self op sigself ook subjek is, daar dit die kern van die persoonlikheid vorm en die inisieerder van verskeie konstellasië van handeling en bewussynsfunksies is (Vrey, 1974, p. 67). *Die persoon se self is dus die Gestalt van wat hy syne kan noem. Die self sluit onder meer in 'n stelsel van idees, sy houdinge, sy waardes en dit waaraan hy hom oorgee.* Die self is die persoon se totale subjektiewe omgewing, die sentrum van ervaring en betekenis (Vrey, 1974, p. 78).

Sodra my bewussyn gerig word op my self leer ek my self ken en so vorm ek 'n begrip of beeld van my liggaam en my psigiese aktiwiteite. Hierdie begrip van my self of eie identiteit sluit altyd evaluering aan die hand van eie subjektiewe norme in. Hieruit ontstaan my *selfkonsep* wat beskryf kan word as “... *die konfigurasie van oortuigings omtrent myself en houdinge teenoor myself wat dinamies is en waarvan ek gewoonlik bewus is of bewus kan word*” (Vrey, 1974, p. 95).

As 'n mens dink aan die kind wat liggaamlik groei, steeds moeiliker kognitiewe probleme oplos, sy gevoel toenemend onder beheer het, word jy sterk bewus van die kind se wording wat met opvoedingshulp geskied. Na hierdie wording word verwys as *selfaktualisering* of selfontplooiing of selfverwesenliking. Hierdie selfaktualisering moet egter nie gesien word as die natuurlike verwerkliking van potensiële vermoëns deur die persoon in sy afgesonderdheid as individu nie. May (Reeves, 1977, p. 34) spreek hom hieroor sterk uit en ons stem daarmee saam: “May rejects the reductionist efficient causality and determinism of Freud and the rationalistic faith of Adler and Rousseau that man, if unobstructed will grow naturally toward a state of perfection.” Dit is dus in die samesyn met mense (wat vir hom belangrik is) waar die mens-/kind sin skep en ontdek. “In itself, then, the goal of selfrealization depends both on a strong individuality and on a mature responsibility to one's world” (Reeves, 1977, p. 33). Dit vereis dan dat daar 'n *geïntegreerde wisselwerking tussen “individuation and participation”* moet wees. Dit vereis doelbewuste inspanning van die kant van die individuele mens om met sy medemens op 'n menswaardige wyse saam te woon. Van Zyl (1967, p. 75) dui volgens Bollnow daarop dat die onderskragende ondersteuning wat die mens nodig het om vertwyfeling en eenzaamheid te oorwin en tot ontplooiing te kom “ist der lebendige andre Mensch, ist das Du, das ihm menschlich nahetretende brüderliche Du”. Terwyl die grondhouding Ich-Du (Buher) bly voortbestaan, is dit soveel te meer vir die opvoeding van kardinale belang om te besef *dat die kind slegs met opvoedingshulp tot outentieke selfaktualisering kan kom.*

Dit is 'n taamlik algemeen aanvaarde wetenskaplike beginsel om die

komplekse ooreenkomstig die relevante eenvoudiger verskynsels te begryp. By die mens is dit egter omgekeerd. Ek as persoon is honger of moeg of hunker na 'n lewensmaat en gee as persoon uitvoering aan my behoeftes en hunkeringe in ooreenstemming met 'n bepaalde norm-struktuur. So begryp ons die kind wat deur eie betekenisgewing tot selfaktualisering kom en stem ons met May (Reeves 1977, p. 27) saam as hy sê: *"The simple is to be understood in terms of the complex."* Vanuit sy intensionaliteit en selfkonsep en waardehiërargie word aan die eenvoudige betekenis gegee. Dit geld vir sy instinkte, sy taalvermoë op drie jaar, sy motoriese lompheid tydens puberteit, sy klasposisie, sy traagheid, sy afwykende gedrag; trouens, elke empiriese feit word begryp vanuit die kind se dinamiese interrelasies waardeur hy homself wil oriënteer, wil handhaaf en ontplooi en deur ander aanvaar wil word. Hierdie antropologiese kenmerke soos die kind is persoon, hy is moontlikheid, hy is wordend besig om homself met verantwoordelikheid te aktualiseer met opvoedingshulp, bepaal en rig ons akkumulasie van empiriese feite aangaande die konkrete kind as opvoeding.

Enkele aspekte wat hier vermeld is, vereis nadere toeligting. In die volgende gedeelte word aandag gegee aan begrippe soos selfaktualisering, leefwêreld, relasies, persepsie, selfidentiteit, en so meer.

1.2.1.3 Die kind in sy leefwêreld

Die wêreld waarin die kind hom bevind, is nie soseer 'n geografiese wêreld nie, maar kan eerder as sy leefwêreld beskryf word. Hierdie leefwêreld sluit alles, ook die geografiese wêreld waarby hy betrokke was of is en wat hy verstaan, in. Die betekenisgewing berus op die totaliteit van die persoon se belewing. Die betekenis is nie slegs kognitief nie, maar ook affektief en konatief met inbegrip van vorige ervarings en toekomsverwagtinge. Dit is onder alle omstandighede die persoon in totaliteit wat betekenis gee.

Die persoon se leefwêreld kan as 'n netwerk van relasies met objekte, mense, idees, homself, ensovoort, voorgestel word. Hierdie mense, objekte, idees, en so meer is dikwels onderling afhanklik of beïnvloed mekaar wedersyds sodat die relasies wat die persoon vorm dinamies van aard is met die gevolg dat die aard van die leefwêreld sowel as die horizon daarvan nooit staties is nie. *Hierdie Gestalt van betekenisvolle relasies wat die individu konstitueer, vorm sy leefwêreld.* Elke waarneming wat in verband met die bestudering van 'n kind gemaak word, moet sowel kwantitatief as kwalitatief binne die raamwerk en teen die agtergrond van die kind se leefwêreld geïnterpreteer word. Die idee van suiwer objektiwiteit van data met betrekking tot die kind is betekenisloos en ster-

iel as dit nie binne die konteks of veld of leefwêreld van die kind georden word nie (Frank, 1939).

'n Onderskeiding tussen werklikheid, wêreld en leefwêreld is noodsaaklik. *Werklikheid* omsluit alles wat in die heelal bestaan. Die christen sal dit beskryf as die ganse werklikheid of kosmos wat deur God geskape is. *Wêreld* is die deel van die werklikheid waaraan mense met die loop van tyd weens hulle betrokkenheid daarby betekenis gegee het. Dit sluit die natuur sowel as die kultuur wat die mens tot stand gebring het, in. Die kind verskyn by geboorte in 'n *wêreld*. Hierdie wêreld is deur mense beteken. Wat die kind betref, is hierdie betekenis nog verskuil.

Leefwêreld is die Gestalt van die individuele persoon se betekenisvolle relasies. My leefwêreld sluit al die mense, objekte, idees, stelsels, kragte, houdinge, myself, en so meer in waaraan ek betekenis gegee het, wat ek dus begryp.

Leefwêreld is nie te bedink sonder 'n persoon nie, daar leefwêreld juis verwys na die totaliteit van betekenis soos dit ontdek of toegeken is deur 'n persoon. Daarom sal twee persone (selfs tweelinge) se leefwêreld nooit presies eenders wees nie. Net so is die kind nie sonder 'n leefwêreld te bedink nie. Die empiries-opvoedkundige bestudeer die opvoedeling wat gedurig besig is om leefwêreld te stig soos wat hy betrokke is, betekenis gee en sy ervaringe beleef. Hy konstitueer sy leefwêreld met sy genetiese potensiaal, instinkte, drifte, psigiese vermoëns, ensovoort in 'n besondere kultuurwêreld met sy norme en waardes in die rigting van sy ideale en verwagtinge as een dinamiese wisselwerkende totaliteit waarby hy betrokke is en waaraan hy betekenis gee.

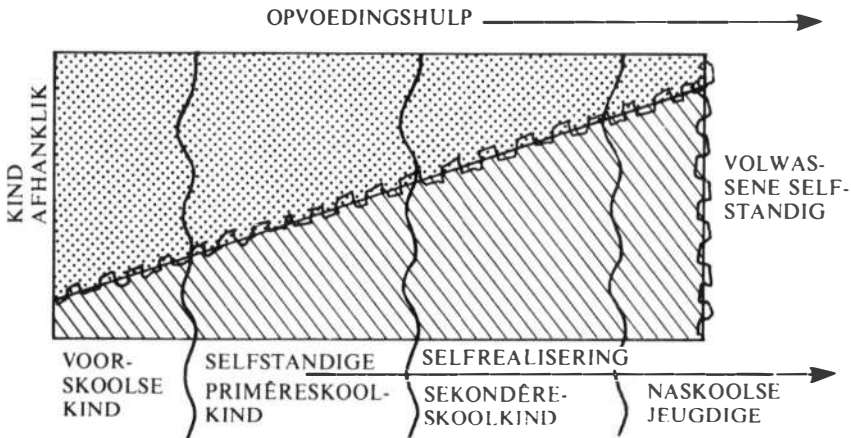
1.2.1.4 Die verhouding tussen opvoedingshulp en selfstandige selfrealisering

Dit is reeds beklemtoon dat die kind persoon is. Hy is die inisieerder van verhoudinge met alles waaraan hy betekenis gee. Hy moet self betekenis gee en homself oriënteer in sy wêreld ten opsigte van die mense, dinge, konsepte, waardes, houdinge, en so meer. Die kind wil groot wees en wil self dinge doen. Let maar op na self eet, self aantrek, self loop, self skryf, ensovoorts, selfs soms lank voordat die psigomotoriese ryping hom daartoe in staat stel. Ons sien dus hoe die *kind met selfaktualisering besig is*.

Hy kan egter nie alles self doen nie. Hy het die steun, leiding, versorging en hulp van die volwassene nodig om te kan word wat hy behoort te word. Die onderlinge afhanklikheid en wisselwerking kan soos volg diagrammaties voorgestel word.

Die kind is afhanklik van sy ouers en ander opvoeders. Die aard en

wese van die opvoedingshulp is steungewing op so 'n wyse dat die kind al hoe minder afhanklik word en al hoe meer selfstandig doen. In hierdie verloop word *die maatstaf* van behoortlikheid verskuif vanaf die ouer na *die norm* wat in die kultuur geldig is. Die kind doen dan nie meer *wat* die ouer beveel en *omdat* die ouer so sê nie, maar omdat dit *so behoort* gedoen te word. Die opvoedingshulp sal toenemend verander. Aanvanklik was dit fisieke hulp, versorging, vertroeteling en vóórdoen. Later bestaan die hulp daarin dat die ouer hom opsetlik daarvan weerhou om te help omdat die kind oefening nodig het om selfstandig te handel volgens die standaard van die norm.



Die twee keerkante van outentieke selfrealisering is:

- (a) individuering as 'n sterk individualiteit; en
- (b) partisipiëring as sosiale integrasie wat 'n rype verantwoordelikheid tot sy wêreld vereis. May (Reeves, 1977, p. 32) beklemtoon hierdie koeksistensie van individuering en sosiale integrasie, maar dit is nie aanpassing nie. Die egosentriese individu byvoorbeeld is nie vry nie – hy oorbeklemtoon individualiteit en loop die risiko van eensaamheid en isolasie. Vanweë sy moontlikheid bereik die mens nooit maksimale selfrealisering nie.

Vir die Empiriese Opvoedkunde is die fokus op die selfbepalende of selfaktualiserende kind. Die voorafgaande *opvoedingshulp* het hy sodanig *geassimileer* dat dit voorkom of hy spontaan met gedurende selfrealisering besig is. Terwyl die volwassewordende kind bestudeer word, bly die empiries-opvoedkundige daarvan bewus dat dit met opvoedingshulp

is wat hy geword het wat hy is. Die keerkant is ook waar. Die kind met ontwikkelingsprobleme het ontspoor onder meer as gevolg van die ontbering van steungewende opvoedingshulp.

Om enigsins 'n greep op die ontwikkelende kind te verkry, word die kind in sy wordingsgang onderskei in die drie groot tydperke van kinderontwikkeling, naamlik voorskoolse, primêre- en sekondêreskooltydperke. Feitlik alle kinders in ons kultuur deurloop hierdie drie tydperke. Hierby word 'n vierde, t.w. die naskoolse jeug bygevoeg. Daarom sal daar ten spyte van individuele verskille 'n groot rykdom van gemeenskaplike faktore en omstandighede wees, sodat bv. die primêreskoolkind dus getipeer kan word.

1.2.1.5 Die oriëntering van die kind in die wêreld

'n Kind kan nie kind bly nie. Die kind moet grootword – hy moet uiteindelik 'n volwassene word. Elkeen verwag van die kind dat sy perspektief gerig sal wees op selfstandigwording. Daarom word die ontwikkelende kind of die kind in wording bestudeer. Die *ontwikkelingsmomente staan nie voorop nie, maar juis die kind op 'n bepaalde vlak van ontwikkeling.*

Die kind bevind hom van kleins af in 'n wêreld wat baie kompleks is. In hierdie wêreld moet hy hom *oriënteer* ten opsigte van *fisiese voorwerpe, mense en konsepte*. Dit is net moontlik namate hy *betekenis* daaraan gee. Aanvanklike betekenis bring aanvanklike oriëntering, wat weer sy betrokkenheid verhoog. In sy gedyende wêreld word sy behoefte om sy oriënteringsgrense terug te skuif steeds groter. Deur voortgesette betekenisgewing word meer relasies gevorm en die intensiteit en kwaliteit van bestaande relasies verhoog. Sodoende word die basiese behoefte, naamlik oriëntasie, in sy wêreld bevredig. Die *behoefte aan oriëntasie* word nooit volkome bevredig nie, daarom bly dit 'n belangrike *insentief* dwarsdeur die lewe van die mens. Aangesien die mens hom altyd in situasies bevind, gebeur dit telkens dat daar situasies voorkom wat komponente bevat ten opsigte waarvan die persoon nog nie georiënteer is nie. Die aard en kenmerke van die kultuur soos deur die betrokke samelewing vergestalt, sal die komplekse en verstrengelde aard van byvoorbeeld die tegnokratiese Westerse samelewing aandui ten opsigte waarvan die kind hom toenemend moet oriënteer.

Tydens sy oriëntering moet die kind aan informasie betekenis gee, waardeur assimilasie van betekenis plaasvind. Terselfdertyd moet hy ook veranderinge ondergaan om die kennis te kan assimileer (Piaget: akkomodasie en assimilasie). *Differensiasie* van ervaringe is waarskynlik die vernaamste aanvanklike taak in oriëntasie. Hy differensieer sy ervaringe in *aangenaam* en *onaangenaam*. Later onderskei hy *mamma* en

nie-mamma en *ek* en *nie-ek* en ook *myne* en *nie-myne*, ensovoorts. So vind daar voortdurend 'n kategorisering van gedifferensieerde ervarings plaas, byvoorbeeld al die *myne*-ervaringe word *geïntegreer*, waardeur hy nougeset waak oor sy eiendom en die ander kind byvoorbeeld nie wil toelaat om daarmee te speel nie. Dit sou dan sy karretjie uit die integrasie *myne* uithaal en oorskuif na die kategorie *nie-myne*.

Om toenemend te kan differensieer en integreer in sy betekenisgewing is daar *bakens of ankerpunte* nodig. Daar bestaan uiteindelik baie sulke bakens, maar die kind is basies of in die eerste plek georiënteer ten opsigte van sy *eie liggaam*, sy *moeder* of haar plaasvervanger en teenoor die *objekte* in sy onmiddellike omgewing. Selfs by die elementêre differensiasie en integrasie funksioneer psigiese vermoëns soos die kognitiewe, dit is waarneming, memorisering, terugroeping, herkenning, beeldvorming en voorstelling, asook verskeie motoriese handeling en die vermoë om emosioneel te kan beleef. *Die konstituerende van 'n leefwêreld waarbinne hy ten opsigte van mense, objekte, begrippe, en so meer georiënteer is deurdat hy betekenisvolle relasies gevorm het, is die lewenstaak van elke kind en tewens ook van elke volwassene.*

1.2.1.6 Persepsie

Teen die einde van die vorige eeu het persone soos Ernst Mach (1838-1916) en Christiaan von Ehrenfels (1859-1932) die weg berei vir die totstandkoming van 'n nuwe sielkunderigting, te wete die Gestalt-psigologie. Hulle eksperimente met betrekking tot waarneming het daartoe gelei dat hulle duidelik kon onderskei tussen die fisiese werklikheid voor die waarnemer en die waarneming wat meer is as die fisiese werklikheid. So, byvoorbeeld, word drie kolletjies waargeneem as 'n driehoek. Hulle noem die nie-fisiese komponent van sensasie die "gewaarwording van verhouding". Hierdie patroon van verhoudinge word "Gestaltqualität" genoem.

Wertheimer, Koffka en Köhler (Langeveld, 1961) het die grondbeginsels van dié denkrigting uitgewerk. Die waarnemingswette wat hulle formuleer het, is dié van nabyheid, ooreenkomst, geslotenheid, kontinuiteit, gemeenskaplike beweging en simmetrie. Eksperimente is uitgevoer om Gestaltvorming by visuele waarneming te ondersoek, soos Köhler (1929) met sy sjimpansees op die eiland Tannerife. Die begrip *insig* wat die klem laat val op die onderlinge verbande tussen die komponente by enige uitvinding of intellektuele prestasie het hieruit ontwikkel (Köhler, 1929, p. 373). Die geheel wat waargeneem word, is meer as die som van die dele. Gestaltvorming is in groot mate op neurologiese wyse verklaar met begrippe soos isomorfisme en unifikasie wat daarop neerkom dat

enige orde in ruimte, tyd en totaliteit wat as sodanig ervaar word, struktureel identies is met die funksionele orde van die onderliggende breinprosesse (Köhler, 1929, pp. 61-3).

Al hoe meer bewyse het ingestroom waardeur dit duidelik geword het dat die insien of waarneming van die verhouding van die komponente tot die totaliteit 'n psigiese verskynsel is. Wertheimer (1959) en Lewin (1951) het die Gestaltbeginsels verder ontwikkel en geïnkorporeer in hul psigologiese veld. Uit hierdie integrasie van begrippe poneer die Gestaltveldpsigoloë dat 'n persoon selde 'n objek sal gewaarword as dit nie reeds in 'n mate vir hom betekenisvol is nie. Hulle definieer persepsie as “... a unitary process, in which sensation hinges on meaning and meaning on sensation, and sensing and finding meaning occur simultaneously” (Bigge en Hunt, 1962, p. 276). 'n Objek wat waargeneem word, word *gesien* as 'n verhouding binne 'n veld wat bestaan uit die objek, die waarnemer en 'n komplekse agtergrond wat die waarnemer se *doelstellings en vorige ervaring integreer*.

Met betrekking tot persepsie sluit Madison (1969, p. 234) opnuut aan by die Gestaltiste Wertheimer, Köhler en Duncker wat die invloed van vorige ervaring op persepsie beklemtoon. Die subjek wat waarneem, bly volkome onbewus van die vorige ervaringspore en van die feit dat dit iets toevoeg tot dit wat *objektief daar* is. Die waarnemer verkeer onder die indruk dat die totale kwaliteit van sy waarneming afkomstig is van die objek voor hom. By die uitbouing van hierdie konsep maak Madison (1969, p. 237) gebruik van die term reïntegrasie om die proses te beskryf waardeur inkomende, sintuiglike prikkels ooreenstemmende spore van vorige ervaring lokaliseer en daarmee in wisselwerking tree om die bewuste persepsie as gesamentlike produk van die huidige prikkelsituasie en die spore van vorige ervaring te integreer. Bruner (1973, p. 14) beskryf persepsie in terme van indeling in kategorieë: “... perception is a process of categorization ... to go beyond the properties of the object or event perceived to a prediction of other properties of the object not yet tested ... the inference is often an unconscious one.”

Persepsie kan dus samevattend beskryf word as die eenheidsproses waarin *betekenisgewing en gewaarwording gelyktydig wisselwerkend op mekaar aangewys is*. Deur die reïntegrasie van die vorige relevante belewinge en die prikkelsituasie kom dit vir die waarnemer voor asof die totale, geïntegreerde betekenis in die gewaarwording geopenbaar is. (“A Gestaltfield psychologist ... does not separate sensation of an object from its meaning” Bigge en Hunt, 1962, p. 276.)

In werkwoordelike sin sal die woord perspieer of perseptueer gebruik word.

May is ook die mening toegedaan dat daar geen sprake daarvan is dat

persepsie 'n passiewe toestand is waarin die persoon verkeer terwyl prikkels op hom inwerk nie. Hy sê (1970, p. 236) "... perception is directed by intentionality". Dit beteken dus dat ek bewus moet wees van die voorwerp wat ek waarneem. Ek neem nie alles waar wat binne my perseptuele veld is nie. My keuse om die besondere objek waar te neem vereis die innerlike, psigiese werking waardeur die relevante kennis gemobiliseer word, of soos hy sê: "... the inner process of conceiving the object so that I can perceive it." *Die totale persoonsbetrokkenheid by persepsie geskied met die intensie tot betekenisgewing.* Deur taal word begrippe gevorm sodat persepsie kan plaasvind (May, 1979, p. 236). Sonder persepsie sou daar geen sprake wees van betekenisgewing aan die mense, dinge en self nie en kan geen leefwêreld gekonstitueer word nie. Net soos betekenisgewing vereis oriëntering fyn ontwikkelde persepsie. Die mens tree met die wêreld om hom in kontak deur middel van sy sintuie. *Persepsie steun op die doeltreffendheid van die sintuie, maar is veel meer.* Al is my visuele of ouditiewe vermoë bonormaal, verseker dit geensins dat ek iets sal persipieer nie. So kan ons in die onderskeiding van die komponente van die perseptuele akt sê dat die sintuiglike funksie op die periferie van die perseptuele akt geleë is. Sodra my kennende bewussyn op 'n saak gerig is, tree ek tydens persepsie met die voorwerp in kontak deur die sintuig (sien, hoor, ens.) as medium.

1.2.1.7 Die vorming van relasies

(a) INLEIDING

Die woord relasie verwys na 'n verband wat bestaan tussen twee referente. Daar mag 'n assosiatiewe verband tussen twee objekte wees soos tussen perd en kar of tussen 'n objek en sy eienskappe, bv. gras en groen. Die aard van die verband verskil wesenlik. Ek mag sê die gras is groen, maar die perd is nie kar nie. Die verband word bepaal deur die antwoord op 'n vraag soos: *Hoe lyk die gras?* of *Watse kar is dit die?* Van meet af aan blyk dit dat relasies bestaan vir 'n mens wat verstaan, wat betekenis gegee het. Wanneer 'n mens relasies tussen twee objekte ontdek, vind vergelyking plaas en word sinvolle verbande herken soos aangedui met beskrywings van die verbande ten opsigte van posisie (bo-onder), voorkoms (groot-klein), kwaliteit (duurzaamheid), utiliteit (bruikbaarheid), en so meer. Om die dinge voor my te kan verstaan, vereis dat ek deur hantering en denke onder meer die onderlinge relasies sal blootlê. Die relasies bestaan objektief. Ek skep of vorm nie die relasies tussen objekte of objek en eienskap nie. Die taak van die wetenskaplike is onder meer om onderlinge relasies te ontdek en bloot te lê, omdat die werklikheid self

logies en redelik is (Kuypers, 1963). Whitehead (May, 1979, p. 112) is van mening dat die werklikheid nie uit bestanddele bestaan wat in statiese toestand verkeer nie, maar die bestanddele is in dinamiese beweging, wisselwerkend tussen pole wat op hierdie onderlinge verwantskap berus. May (1970, p. 112), in aansluiting by Whitehead en Tillich, is oortuig dat ontologies gesien, *die ganse realiteit fundamenteel polêr op mekaar aangewese is*. Dit geld nie net vir die natuur nie. Op humane vlak is die beste voorbeeld manlikheid en vroulikheid (maleness and femaleness). Die man is van die vrou afhanklik en omgekeerd. So sê Adler dat "een individu-op-zich-zelf is niet te onderzoeken" (Kuypers, 1963, p. 340). Die individu is vir die gemeenskap en die gemeenskap vir die individu. Reeves (1977, p. 283) sê: "Personality cannot be understood apart from its social setting." En verder: "Self and world are correlates, each understandable only in terms of the other." Die samelewing gee aan die persoonlikheid 'n wêreld waarsonder persoonlikheid geen sin sou hê nie. Hierdie onderlinge verband wat in die natuur tussen voorwerpe bestaan en tussen mense onderling en tussen mens en natuur, beklemtoon die essensiële aard van die bestudering van die relasies. Hierdie onderlinge relasies van die realiteit word onder meer uitgelig deur Einstein wat die onderlinge afhanklikheid van energie, ruimte, tyd en materie poneer. Binne hierdie essensiële samehang tussen persoon en wêreld is die mens bewus van sy wêreld. Hierdie aktiewe dinamiese bewus-wees sien May (Reeves, 1977, p. 230) as: "Intentionality (which) contains both our knowing and our forming reality and these are inseparable from each other."

As die kind hom in sy wêreld wil oriënteer, trouens soos hy moet, om te kan bly leef en groot te kan word, moet hy met die wêreld wat hom omring relasies vorm. Hierdie ontiese verskynsel word deur Buitendyk beskryf as hy sê "die kind is inisiatief van verhoudinge". Die kind se verhoudingvorming of relasievorming is so 'n primêre opgawe dat ons verplig is om aandag daaraan te gee. Om relasies te kan vorm, moet die kind verstaan maar deur die vorming van relasies word steeds beter verstaan, nie slegs die enkele referent nie, maar sy plek en funksie in die groter singeheel. Relasies moet dus as 'n tweepolige verband tussen kind as een pool en die ander mens (significant other) en die voorwerp as ander pool begryp word. Deur relasievorming konstitueer die kind 'n leefwêreld wat vir hom sy psigiese ruimte en werklikheid is, ten opsigte waarvan hy geïoriënteer is.

Aangesien relasie vir ons beteken die onderlinge wisselwerkende verband tussen die kind as een pool en die besondere snit van die werklikheid as ander pool, is hier twee komponente wat bestudeer moet word. Die een komponent is die besondere *referente as pole* (bv. kind en moeder) en die ander komponent is die *aard en kwaliteit* van die relasies. Die *aard* dui op die *kognitiewe komponent* en die *kwaliteit* op die *gevoelsmatige komponent*. Aangesien die vorming van

relasies die verstaan van die ander pool beteken, sal hierdie *betekenisgewing net moontlik wees deur betrokkenheid by die referent* en die *kwaliteit van betekenis deur die beleving* tydens betrokkenheid en betekenisgewing. By die tema tans onder bespreking vorm die kind in wie ons primêr geïnteresseerd is, die een pool en al die ander moontlike referente waaraan die kind betekenis gee die ander pool. *Die ander pool kan onderskei word in die groot kategorieë van ander mense, objekte in die natuur of gewysig deur die kultuur, homself en God.* Eers nadat die individu vanuit sy eie raamwerk aan 'n referent betekenis gegee het, is daar van so 'n tweepolige verband of relasie sprake, want ons het altyd met 'n dinamiese onderlinge wisselwerkende beïnvloeding te doen. By die besinning oor die relasie en sy twee pole kom die beklemtoning van byvoorbeeld Tillich en van May (1970), te wete *polariteit* sterk na vore. *Die onderlinge beïnvloeding van die pole van mekaar manifesteer in aantrek of afstoot, aanvaar of verwerp, vriendelikheid wat die pole nader na mekaar laat neig of onvriendelikheid wat afstand skep.* Waar die ander pool 'n objek is, is daar sprake van bruikbaarheid, valenskrag, uitnodigingsaard of die teendeel wat tot verwydering neig. As die leerling in die gimnastiekklas voortdurend van die balk afval, word vernedering beleef en die balk en moontlik alles wat daarmee verband hou, word vermy. So beïnvloed die een relasie ook ander relasies. Die aantrekkings- (aange-naam) of afstotingskrag (onaangenaam) tussen die kind as subjek as pool en die verskillende referente as ander pole is nie altyd ewe sterk nie. *Dit hang af hoedanig dit die self raak of hoe belangrik dit vir die selfkonsep is.* Dit is dan duidelik dat daar met betekenisgewing voortdurend 'n evaluering van die betekenis wat toegeken is en selfs van die betekenisgewingsakt of betrokkenheid plaasvind *sodat die beleving as aangenaam, onaangenaam of erens tussen die uiterstes*, ervaar word. Hierdie *polariteitseffek* wat inherent eie aan relasies en relasievorming is, kan ten beste geïllustreer word met die pole van 'n magneet. Die pole trek mekaar aan of stoot mekaar af, afhangende van die sterkte van die pole en die afstand wat hulle van mekaar verwyder is. So kan ons ook sê dat die sterkte van die relasie tussen die kind en bv. 'n maat van sy portuurgroep sal afhang van die kennis van mekaar en wat die *psigologiese afstand* tussen die twee is, m.a.w. *hoedanig dit sy self as kern van sy persoonwees raak.*

(b) RELASIES MET OUERS (OPVOEDERS)

Waar daar 'n relasie tussen die kind en sy ouers ontstaan en na hierdie relasie verwys is as 'n verband tussen die twee betrokkenes, is dit noodsaaklik om hierdie relasie of verhouding te beskou ten einde te bepaal hoe hierdie band lyk, hoe dit gevorm word en wat die implikasies daarvan is. Die band is kognitief, maar ook affektief. Die kind en die moeder (pole) leer mekaar ken en die beleving van die

verhouding word uitgeken as aangenaam, onaangenaam, koestering, versorging, voeding en die nalating daarvan. Namate die kind groter word, beleef hy die aktiwiteite wat hierdie verhouding kenmerk as *aanvaarding of verwerping (polariteit)*. As voorbeeld die volgende: Die moeder leer haar kindjie toenemend ken. Dié proses begin met uitken en ontplooi totdat die moeder elke gebaar, kreun en huil identifiseer en selfs weet wat en hoeveel voedsel die kind nodig sal hê. Elke kind is 'n individuele unieke wese sodat die moeder wat tien kinders grootgemaak het nog net tien individue grootgemaak het. Die ervaringskennis neem toe, maar van veralgemening is weinig sprake.

Die kind leer ook die moeder toenemend *beter ken*. Die kind herken die wyse van hantering wanneer hy honger, nat of ongemaklik voel. Die verskaffing van voedsel en die liefdevolle vashou en gerieflik maak, bring herkenning nog voordat die gelaat onderskei of taal verstaan kan word. Op grond van die bestendige optrede leer die kind die moeder ken en antisipeer hy wat gaan gebeur as hy haar voetstappe hoor. Hierdie kennis neem met die ontwikkeling van eie kognitiewe vermoëns toe. Die kind sien, hoor en voel, memoriseer die visuele beeld, stem en hantering. Differensiasie en integrasie en herinnering neem toe sowel as die kennis van die taal. Hieruit spruit voort dat *die kind die moeder ken en begryp wat sy bedoel al sê sy iets anders of al bly sy stil*. Die moeder ken die kind met al sy gedragsguitinge, vreugde en hartseer wanneer hy soet is en stout is, gesond en siek is. As gevolg van hierdie eksplisiete sowel as intuïtiewe kennis kry die een nie reg om iets persoonliks wat as sodanig sterk beleef word, vir die ander weg te steek nie.

Die *gevoelsmatige* kan net so duidelik onderskei word al is dit met die kennis verweef. Die gevoelsbeleving vul die kennis aan en voeg kwaliteit daaraan toe. Die moeder beleef en gee liefde wat die wyse van sorg en versorging bepaal. Die kind beleef die liefdevolle vertroeteling, kalmte en geborgenheid by en dikwels in fisieke gemeenskap met die moeder wanneer sy hom optel, vasdruk, troos of sommer net speel en met hom gesels. Hierdie band openbaar wel duidelik 'n kognitiewe sowel as affektiewe komponent wat mekaar wisselwerkend aanvul en nie van mekaar geskei kan word nie. Groter kennis sal dikwels meer liefde bring soos wat groot liefde meer kennis vra. Hier word nie van 'n hoë positiewe korrelasie tussen kennis en liefde as noodwendigheid gepraat nie. Die kognitiewe komponent van die band word deur die kognitiewe vermoëns soos die sintuie, memorisering, terugroeping, differensiasie, integrasie, induksie, deduksie, ensovoort bepaal. *Die affektiewe komponent bestaan uit liefde, sorg, vertrouwe, respek, aanvaarding, geborgenheid, ensovoort*. As gevolg van die kennis van mekaar en gevoel vir mekaar of by gebrek daaraan *ontplooi polarisasie wat tot uiting kom in aanvaarding en verwerping, toenadering en verwydering*. Alhoewel die positiewe en negatiewe toenadering en verwydering dikwels gelyktydig in so 'n relasie voorkom, is dit die beleving van die totaliteits-

effek of resultaat wat die kind tot eksplorاسie en wêreldontwerp aanspoor as dit positief is en daarin strem as dit negatief is. Die kind se relasie met die moeder (ouers) met sy polariseringseffek vorm 'n uiters belangrike baken of ankerpunt vir sy relasies met ander mense, maar ook met objekte. Die kind vorm dieselfde soort relasies met ander opvoeders.

Hierdie attribute van die opvoedeling-opvoederrelasies kan in enige verhouding voorkom en met betrekking tot 'n enkele attribuut van sterk positief tot sterk negatief. Die verhouding van 'n kind tot een van sy opvoeders kan sterk verskil van sy verhouding tot 'n ander opvoeder.

Die aard van beleving tydens betekenisgewing aan mekaar (opvoedeling en opvoeder as pole) bring mee dat die kwaliteit van die relasie oftewel die polarisasie-effek in hoë mate affektief van aard is. Dit is hierdie affektiewe evaluering wat die neiging tot intensionele gerigtheid van aantrek of afstoot tot handeling laat oorgaan. Hierdie polarisasie-effek bepaal die wyse van betrokkenheid as *ek wil naderkom* of *ek wil nie naderkom nie*, ens. Vanweë die konsekwente en bestendige wyse van versorging vertroeteling en steungewing, word die kind in staat gestel om die algemene asook spesifieke wyse van hulp en steun te verwag en te antisipeer. Alhoewel die kind die verhouding met sy opvoeders inisieer sal die doeltreffendheid daarvan van die opvoeders afhang. Hulle moet leiding en steun gee en die kwaliteit van die relasie bepaal. Waar spesifieke opvoedingsprobleme sowel as wordingsprobleme by 'n kind voorkom, is 'n noukeurige ondersoek van hierdie relasie nodig.

(c) DIE KINDSE RELASIES MET SY PORTUUR

In die huisgesin vorm die kind relasies met die ouers, broers en susters. Dit is primêr die relasie met die moeder (vader) wat die ankerpunt of baken vir relasies met ander mense vorm. Die klein kindjie sien gou reeds die ander kind raak en wil toenemend raakgesien en 'n speelmaat wees. In die bewus-wees van maats, word met hulle geïdentifiseer en evalueer hulle hulself teenoor die prestasies van die portuur (Gordon, 1975, pp. 169, 208 e.v. Hamachek, 1975, p. 212 e.v.). Hierdie relasies met die portuur neem met adolessensie sodanig toe dat die affiliasie met die maats sterker as dié met die ouers word.

Die *polarisasie-effek van die relasies met portuur* is baie duidelik. Die kind bevind homself voortdurend in die dinamiese relasies van *aanvaar of verwerp, aangetrokke tot, of afgestoot deur, hy vermy of word vermy of sy aandag word gesoek*. Ook hierdie relasies is afhanklik van kennis van mekaar. Hoe beter die kinders mekaar ken, hoe groter is die moontlikheid van outentieke relasies en kan die relasie bevry

word van byvoorbeeld vermeende verwerping. Daarom sal die kognitiewe komponent afhanklik wees van doeltreffende kommunikasie. Die relasie word dan in sy positiewe polarisasie gekenmerk deur die volgende wat in verskillende grade van intensiteit voorkom:

- (i) Konformiteit in houding, gedrag, spraak, kleredrag, e.d.m.
- (ii) Aanvaarding soos dit waargeneem word by die kies van een maat bo 'n ander en kliekvorming.
- (iii) Samewerking, saamspeel in toevallige, maar ook in spanspele.
- (iv) Vertroue. By die aanvaarding van die ander is daar ook onvoorwaardelike vertroue.
- (v) Erotiese bewondering. By die intree van puberteit en adolessensie verskyn erotiese bewondering en verliefdheid wat oorgaan in liefde en tog in eie reg komponente van liefde bly.

Die relasie met portuur met sy kenmerk van positiewe polarisasie is onontbeerlik vir die selfstandigwording van die kind.

(d) DIEKINDSERELASIES MET DINGE

Die kind bevind hom voortdurend in aanraking met dinge uit die natuur of die kultuur. Om hom ten opsigte daarvan te oriënteer, moet hy die dinge leer ken deur betekenis daaraan te gee wat net moontlik is deur betrokkenheid daarby. Die twee kenmerke van die relasies met dinge is:

- (i) *Kennis* wat lei tot oriëntasie. Hierdie kennis sluit denotatiewe sowel as konnotatiewe kennis in. Dit is veral die konnotatiewe betekenisdimensie wat tot die polarisasie-effek bydra. So byvoorbeeld: *die blom is mooi, vir die spinnekop is ek bang, my hond het ek lief*, ens.
- (ii) *Utiliteit* as die gebruikswaarde van die objek vir die persoon. Hierdie wyse van betekenisgewing vereis betrokkenheid om die bruikbaarheid te ontdek. Dit geld vir die pen as ding om mee te skryf, die stoel om op te sit, die huis om in te woon, die bal om te skop, ensovoort. Ook hier is die polarisasie-effek duidelik. Ek hou van my pop, my motorkarretjie, my bed, my bekertjie, ens., terwyl die mes wat my sny of die vuur wat my brand of die fiets waarmee ek geval het my ná hierdie belewing laat terugdiens. Slegs na beter kennis, groter betrokkenheid en dus doeltreffender oriëntasie kan die negatiewe polarisasie, positief word.

(e) DIE KIND SE RELASIES MET HOMSELF

Dwarsdeur hierdie kursus word die bestaan van 'n psigies-fisiese self aanvaar. Daar is dus 'n liggaamlike self en psigiese vermoëns wat geken kan word. Die kind gaan homself op 'n foto herken, maar ook sy eie stem van 'n band wat teruggespeel word. By die kennis van die

die identiteit word in die eerste instansie na die herken en uitken van die selfidentiteit verwys. Dit bring egter onmiddellik 'n beeld van dié self mee wat ek vir my van myself kan voorstel. Saam hiermee word hierdie eie identiteit voortdurend teen subjektiewe standaarde geëvalueer as goed of sleg. Deur vergelyking met die portuur of met hulle prestasies in die hantering van natuur- en kultuurobjekte evalueer die kind homself of sy vermoëns as net so goed of beter of swakker as die norm. Hieruit ontplooi *die kind se selfkonsep as relasie met homself, met sy duidelike polarisasie-effek van selfaanvaarding of selfverwerping*. As die kind nie van homself hou nie – homself nie liefhet nie – aanvaar hy homself nie, met die gevolg dat hierdie self onder alle omstandighede beskerm moet word. Die effek van hierdie relasie met homself is deurslaggewend vir eksplorاسie en selfblootstelling in alle probleemsituasies.

1.2.1.8 Die kind-ouerrelasie as die primêre verhouding vir die Empiriese Opvoedkunde

Wat die ouer aan die kind doen om sy nood te verlig, is vir die kind 'n sinvolle handeling. Die kind belewe sin en sal dus toenemend in staat wees om aan die *handelinge van die ouer sin te gee* (Oberholzer, 1972). Deur hierdie liefdevolle versorging van die kind word hy ingelei in die kultuur en is hy toenemend in staat om met selfverwesenliking voort te gaan.

Die vraag ontstaan of daar empiriese gronde is vir die bewering dat die kind-ouerrelasie inderdaad die basiese verhoudinge is wat die kind tot stand bring.

Empiriese navorsingsgegevens dui aan dat kinders getuig van die belangrikheid van hul verhouding met hul ouers soos wat hulle dit beleef. Bealer, Willits en Maida (1964) bevind uit 'n ondersoek waarby 506 sekondêreskoolleerlinge betrokke was dat vir meer as driekwart van hulle hul ouers die belangrikste *verwysingsbron* in hul lewens is. Lipset (1960) bevind dat die *politieke houding* van tienerjariges baie ooreenstem met die stempatroon van hul ouers. Putney (1961) het by dertien verskillende kolleges navorsing gedoen in verband met die *godsdien*s van die studente. Hy bevind dat die meerderheid van die 1088 studente se godsdienstige opvattinge met die van hul ouers ooreenstem. Volgens Zurich (1962) word meisies betekenisvol meer as seuns beïnvloed deur die *houding* van hul ouers. Oberholzer (1972) vestig die aandag daarop dat vir die dialogiese denkers die ek-jy-verhouding tussen opvoeder en opvoedeling op horisontale vlak die moontlikheidsvoorwaarde is vir die *ek-U-verhouding* op vertikale vlak.

Wanneer dinge met die kind verkeerd loop en hy *ontspoor*, hou dit verband met sy verhouding met sy ouers. Volgens Sommers (1961) word *wanaanpassing* by kinders voorafgegaan deur onbevredigende verhoudings tussen ouers tuis. Gregory (1961) bevind dat by *gedragsafwyking* van kinders, rusies en botsings tussen ouers en selfs egskeidings voorkom, sodat kinders in kinderhuise geplaas moes word waar geen betekenisvolle relasies met 'n ouerfiguur gevorm kan word nie. Brooks (1963) verkry 'n betekenisvolle korrelasie tussen *stokkiesdraai* en die ouers se houding teenoor die skool. Koch (1961) toon aan dat daar betekenisvol meer *angs* by voorskoolse kinders *uit gebroke huise* voorkom as by kinders uit huise waarin albei ouers teenwoordig is. Heinsteins (1963) kan 'n betekenisvolle verband aantoon tussen die *warmte* of *afsydigheid* van die moeder se houding teenoor die kind en die kind se *aanpassing of wanaanpassing*.

In hierdie empiriese gegewens is sterk argumente ten gunste van die belangrikheid van gesonde pedagogiese relasies tussen kind en ouer as voorwaarde vir die konstituering van doeltreffende ander relasies, wat weer onontbeerlik vir doeltreffende selfaktualisering is. Die kind-ouerrelasie sal dus hiervolgens altyd effek hê op die kwaliteit van sy leefwêreld, sy wyse van selfaktualisering en emansipasie. As 'n kind gedragsprobleme openbaar, moet daar dus noodwendig in die eerste plek ondersoek ingestel word na die ouer-kindrelasie.

1.2.1.9 Selfstandigheidstake as raamwerk of ankerpunte van die empiries-opvoedkundige studie

Die kind wat self volwasse wil word, is van opvoedingshulp afhanklik om sy toenemende selfstandigheidswording te voltrek. Ons perspektief is gerig op die volwassewordingsverloop van die kind. Daarom soek ons na bakens waaraan die peil van volwassenheid beoordeel kan word. Hierdie bakens kan ten beste onderskei word binne die groot kategorieë, naamlik voorskoolse, primêreskool- en sekondêreskoolperiodes. Wanneer die kind leer loop, kan dit hoofsaaklik aan biologiese ryping toegeskryf word. Leer praat, leer lees en leer om met maats saam te speel, berus egter op die wisselwerking tussen opvoedingshulp binne 'n bepaalde kultuur en selfaktualisering. Die erkenning van individuele verskille oortuig ons daarvan dat die presiese ouderdom in jare en maande waarop 'n kind sekere take bemeester nie van oorwegende belang is nie, maar die volgorde van die realisering van take en die verband tussen een suksesvol bemeesterde taak en die bemeestering van ander ontwikkelingsake. 'n Nomotetiese, empiriese studie sal dus die aangewese weg wees waarlangs die aard en volgorde van sulke ontwik-

kelingstake bekom kan word.

In 'n bepaalde kultuur word die spesifieke selfstandigheidspeil van 'n kind hoog aangeslaan. Daarom kan daar verwag word dat opvoeding en onderwys sodanige standaarde as oogmerke of doeleindes probeer realiseer. Kyk maar na die toewyding en aanmoediging waarmee die kind gesteun word om te leer praat, te leer loop, te leer lees, en so meer. Dit is dan duidelik dat elke sodanige ontwikkelingstaak slegs op grond van die volgende drieledige grondslag voltrek kan word:

- (a) *Die biologiese grondslag* om te kan loop, hardloop, skryf, vinnig lees, en so meer berus op biologiese ryping, miëlinering van die senuwees en spierkoördinasie. Hiervoor is tyd en oefening nodig.
- (b) *Die psigiese grondslag*. Die kind se psigiese vermoëns stel hom in staat om aan die besondere taak betekenis te gee. Verstandelike vermoëns, emosionele beheer, ideale, verwagtinge, en so meer bepaal die graad van persoonlike of psigologiese betrokkenheid nodig om elke taak aan te pak.
- (c) *Kulturele grondslag*. Daar is sommige take wat universeel as belangrik beskou word, maar sowel die intensiteit en spoedige realisering daarvan as 'n groot verskeidenheid ander take is kultureel bepaal.

Ontwikkeling geskied op hierdie drieledige grondslag, maar die kind of kinders om wie dit gaan, is deur voortdurende betekenisgewing aan die situasies waarin hulle in totaliteit betrokke is, besig om tot selfverwesenliking te kom. Hierdie betrokkenheid impliseer 'n wisselwerking waarby al die basiese fasette 'n rol speel. So bepaal elke ontwikkelingstrap die aard van opvoedingsbemoediening wat daarby moet aansluit. Dus:

Opvoedingsimplikasies. Aangesien opvoeding en onderwys 'n gradueel opwaartse neiging het, sal die realisering van een taak 'n volgende ontwikkelingsstadial taak moontlik maak.

'n Ontwikkelingstaak kan dan beskryf word as 'n taak wat 'n kind selfstandig op 'n sekere ouderdom of in 'n sekere tydperk suksesvol voltooi. Hierdie prestasie word aangeprys deur die mense wat vir hom belangrik is en misluk hy met die taak, voel hy ongelukkig terwyl die gemeenskap sy mislukking afkeur en hy probleme het met die realisering van opvolgende take.

1.3 KATEGORIEË EN KRITERIA VAN DIE EMPIRIESE OPVOEDKUNDE

1.3.1 Inleiding

Soos reeds vermeld, het die Empiriese Opvoedkunde sy eie perspektief

op die opvoedingsgebeure deurdat dit vanuit sy eie gesigshoek na die opvoedingsfenomeen kyk. Die Empiriese Opvoedkunde het as objek van studie die deelnemers aan die opvoedingshandeling. Die verskralde visie waarmee gekyk word na die opvoedingsverskynsel kry die opvoedeling en opvoeder as persone in fokus, terwyl die persone op mekaar aangewese is en in 'n besondere verhouding verkeer. Solank my blik eksplisiet op die opvoedeling gerig is, is die opvoeder en die opvoedingsgebeure implisiet teenwoordig. Die perspektief wat hier ter sprake is, stel die empiries-opvoedkundige in staat om eintlik nie die *kind* nie, maar die *opvoedeling* raak te sien. Die opvoedeling kan sig in enigeen van die opvoedingshandelinge van die pedagogiese verloopstrukture (Landman) bevind. Dit is dus moontlik om op die opvoedeling te fokus tydens omgang óf ontmoeting, óf "engagement", óf bemoeienis, óf terugkeer na omgang, óf periodieke verlating. Dieselfde geld vir die gerigtheid op die opvoeder. In die Empiriese Opvoedkunde gaan dit noodwendig om die konkrete kind in sy empiriese daar-wees. Die empiriese feite aangaande die konkrete kind as opvoedeling moet waargeneem, versamel en gestruktureer word.

Die vraag is nou, wat is die *essensies van opvoedelingwees*, wat dus as kategorieë van die Empiriese Opvoedkunde kan geld. Hierdie kategorieë kan beskryf word as beligtende denkmiddelle of bakens of fikseerpunte aan die hand waarvan oor opvoeding vanuit hierdie perspektief gedink word (Oberholzer, Landman, Van der Stoep en ander het veel oor pedagogiese kategorieë geskryf.).

Die opvoedeling is 'n kind wat deur opvoedingshulp besig is om 'n volwassene te word. Hierdie kind kan nie op dié weg *vorder* tensy hy herken, ken, verstaan, weet en dinge kan doen nie. Daarom word *betekenisgewing* as empiries-pedagogiese kategorie onderskei. Die kind kan hom in 'n betekeniswêreld bevind of die beste oopdekking, toeligting of verklarende onderrig ontvang wat essensieël is, maar hy moet uiteindeklik *self verstaan* of begryp in samehang met sy bestaande funksionele kennis. Hy kan die betekenis nooit *oorneem* op 'n passiewe wyse nie. Sy betekenisontdekking is altyd die uitvloeisel van *aktiewe betekenisgewing*.

Die kind kan nooit 'n volwaardige volwassene word as hy in 'n toestand van passiwiteit of apatie teenoor die wêreld om hom verkeer nie. Vanweë sy wêreldbetrokkenheid raak hy met die dinge en mense en trouens met homself gemoeid. 'n Kenmerk van die gemoeidheid is inspanning om dinge te vermag, hindernisse te oorkom en probleme op te los. Hierdie inspannende besigwees om te ken en hom te oriënteer, word met die begrip *betrokkenheid* beskryf. Die kind se betrokkenheid is geen toevallige of lukraak aktiwiteite nie. Deur opvoedingshulp word die kind gehelp, gelei en gesteun, want deur sy inspanning moet hy in sy volwassewording voortbeweeg. Die betrokkenheid hou dus verband (wat

later uitgelig sal word) met intensionaliteit. Betekenisgewing en betrokkenheid verwys na die kind se gerigtheid op, of relasies met mense of dinge of handeling, ensovoort rondom hom. 'n Verdere vraag wat gestel kan word, is hoe raak die kind se betekenisgewing aan en sy betrokkenheid by die dinge en mense hom persoonlik in sy gemoed? Met ander woorde, wat beleef die opvoeding as hy aanvaar word (of verwerp word) of liefde ontvang, of met sukses verstaan, of aktief met inspanning by 'n sinvolle handeling betrokke is? Die *opvoeding se belewing* tydens sy wording, word ook deur die empiries-opvoedkundige as kategorie onderskei. Hierdie belewing sal bepaal of die kind homself hoog ag of minag, of hy homself aanvaar . of verwerp. By geboorte kan die kind weinig doen, maar hy is 'n enorme moontlikheid. Hy is egter omring deur hindernisse wat oorkom moet word – selfs ook in eie liggaamlikheid. Sukses is vir hom in sy eventuele eksplorاسie en toetrede tot die wêreld onontbeerlik. Hierdie sukses wat hy beleef, oortuig hom dat hy kan en spoor hom aan om verder te waag en te probeer. Hierdie suksesse vorm die basis van 'n positiewe selfkonsep (Die teenoorgestelde is ook waar.). Opvoedingshulp is dus onontbeerlik om te verseker dat die kind se belewing bevorderlik vir sy wording is. Dit is algemeen bekend dat Buitendijk lank reeds die kinderantropologiese sinsfeet, naamlik dat die kind in sy menswees inisiatief van verhoudinge is, gekonstateer het. Hierdie essensie beteken vir die empiries-opvoedkundige dat die opvoeding betekenis gee en betrokke is – hy wil verstaan en hy wil betrokke wees. Dit is met opvoedingwees gegee om te wil groot wees. Dit is altyd konkrete momente van volwassenheid soos deur die volwassene voorgeleef wat vir die kind die ideaal is wat hy wil bereik. Somtyds wil hy so sterk soos sy pa wees, of so vinnig hardloop soos sy rugbyheld, of sy wil so mooi wees soos juffrou. Die kind wil hom dus identifiseer met die persoon wat groot is. Ander kere beteken *groot-wees* vir die kind om bepaalde handeling selfstandig te kan doen, soos self eet of aantrek of lees, ensovoort. Hierdie eie-inisiatief-neem om groot te word, dit wil sê om te word wat hy behoort te wees, kan as selfaktualisering benoem word. Dit kan egter slegs met opvoedingshulp voltrek word en daarom is selfaktualisering slegs as geleide aktualisering moontlik. So is *selfaktualisering* deur die opvoeding ook 'n empiries-opvoedkundige kategorie.

Die babatjie het 'n groot deurbraak gemaak as hy sy handjies en voetjies *ontdek*. Dit is een van die eerste tekens van selfkennis of die vorming van 'n eie identiteit. Hy sal met identifikasie voortgaan totdat 'n eie identiteit vorm aanneem. Hierdie identiteit met sy liggaamlike en psigiese kenmerke en sy ekstensiteite stel hom in staat om die vraag: "Wie is jy?" te beantwoord. Hierdie identiteit is egter nooit net 'n objektiewe rasonale kennis van die self wat hy is nie. Hierdie self word

noodwendig aan subjektiewe norme gemeet waardeur hy homself as goed of sleg, mooi of lelik, dom of slim, ensovoort, evalueer. Die gevolg is, die geëvalueerde selfidentiteit wat selfkonsep genoem word. As Langeveld sê die kind wil self iemand wees, dui dit vir die empiries-opvoedkundige op 'n bepaalde iemand – iemand wat hy volgens sy eie norme kan aanvaar en hoog ag. *Self iemand wees as kategorie beteken vir ons die totstandkoming van 'n selfidentiteit en positiewe selfkonsep wat net met opvoedingsteun moontlik is.*

Volgens Landman (1977, p. 16) sien die opvoeder die evalueringsbetekenis van die pedagogiese kategorieë raak en begryp dit en wend dit aan om sy opvoedingshandelinge te beoordeel. So gaan die opvoeder ook van die empiries-opvoedkundige kriteria gebruik maak om te bepaal of hy met opvoeding besig is, al dan nie. Dit beteken dat 'n kind wat met sogenaamde opvoedingshulp nie kan verstaan, of kan betrokke raak, of selfidentiteit vorm nie, kan nie 'n volwaardige volwassene word nie. So-danige hulp is dus nie outentieke opvoedingshulp nie. Die empiries-opvoedkundige sal in sy gemoedigheid met die opvoedeling voortdurend met die verkonkretisering van opvoedinghulp in die selfaktualisering van die kind te doen hê. Elkeen van die genoemde kategorieë word hierna in meer besonderhede beskryf.

1.3.2 Betekenisgewing

Die empiries-opvoedkundige studie identifiseer singewende handelinge van die kind as pedagogies. So, byvoorbeeld, is die fisieke groei en ryping van die kind pedagogies belangrik as vasgestel kan word wat die funksie daarvan is vir die eksplorاسie deur die kind wat vir hom 'n betekenisvolle leefwêreld konstitueer. As ons byvoorbeeld dink aan die kind wat leer praat, dink ons nie in eerste instansie hoe die taal ontwikkel nie. Watter klanke en woorde hy eerste uiter en hoe groot sy woorde-skat op twee jaar is, is sekerlik interessant, maar dit kry eers pedagogiese relevansie as ons kan vasstel wat die betekenis van dié taalgebruik vir die kind in sy wording is en hoe hy die taal aanwend in sy betekening van of betekenisgewing aan sy wêreld. So ook is die leer wat van pedagogiese belang is, dus intensionele betekenisvolle leer, veral in die pedagogies-didaktiese situasie. Betekenisgewing is met kindwees gegee. Die klein kindjie ken betekenis toe deur die vasstelling van verhoudings tussen homself en die objekte en mense in sy wêreld. Dit geskied deur differensiasie van sy sinuïglike gewaarwordinge sodat hy in beperkte mate kan voorspel en verwag. Namate die liggaam ontwikkel en kontrole oor die liggaam toeneem, begin die eksplorاسie van homself en sy wêreld waardeur hy betekenis toeken so ver hy gaan. So gee hy toenemend be-

tekenis en is hy toenemend verantwoordelik vir sy betekening.

Die kind gee betekenis om hom in sy omgewing te kan oriënteer. Toe name in betekenisvolle relasies stel die kind in staat om hom toenemend te kan oriënteer. Sodoende word 'n steeds ontplooiende leefwêreld ge-konstitueer.

Daar moet ook op twee bykomstige vrae geantwoord word:

- (a) Wat is die aard van betekenis?
- (b) Hoe word betekenis gestruktureer? Met ander woorde, hoe vind ontwikkeling van betekenis plaas?

As 'n persoon, objek, situasie of begrip betekenisvol is, moes dit reeds vir 'n persoon betekenisvol gewees het. Daar is nie sprake van betekenis as daar nie 'n persoon is of was wat verstaan het nie. Ogden en Richards (1953) begin hul analise van betekenis met die verhouding tussen gedagtes en woorde, en gedagtes en objekte. Daar is 'n duidelike verhouding tussen die gedagte en die woord as simbool, en ook tussen die gedagte en die objek of referent. Dit is die betekenis wat vanuit die konkrete situasie geabstraheer word soos wat die betrokke persoon dit begryp. So is daar 'n verhouding tussen my gedagte en die objek *asbak*, en tussen my gedagte en die woord *asbak*, maar daar is geen verband tussen die objek *asbak* en die woord *asbak* anders as via die gedagte van 'n persoon nie.

'n Teken kan slegs betekenisvol wees indien daar 'n persoon is wat die teken kan interpreteer. Dit geld die stopteken op die straathoek wat deur die motoris geïnterpreteer moet word, asook vir die hoë temperatuur van die pasiënt wat deur die dokter geïnterpreteer moet word. Dit wil sê *betekenis bestaan slegs in die gedagtes van 'n mens wat verstaan*. Wanneer hy verstaan, is daar 'n verhouding tussen sy gedagtes en die referent enersyds en die gedagte en simbool of teken andersyds.

In die algemene lewe vorm taal 'n bykans onmisbare funksie as simbool aan die hand waarvan betekenis beskryf word. Wanneer 'n referent, teken óf simbool logies betekenisvol is, kan al die nodige, kritiese kenmerke aan die hand waarvan die objek beskryf word, onderskei word. Die logies betekenisvolle objek of stelling moet deur 'n persoon gekonstitueer kan word. Daar moet dus niks kontradiksioneel in die beskrywing wees nie. So kan 'n *vierkantige driehoek* nie logies betekenisvol wees nie.

Dit gebeur ook dat 'n persoon of groepe persone individuele betekenis aan 'n objek of konsep toeken buite en behalwe die logiese betekenis daarvan. Hierdie betekenisonderskeiding is gewoonlik gevoelsmatig gelaai. Dit kan wees dat daar soveel affektiewe botone in die totale eie betekenis voorkom, dat dit die logiese betekenis oorskadu. So kan 'n kind 'n maniese vrees hê vir 'n kat of vir 'n spinnekop.

Om die logiese betekenis van 'n konsep te kan verstaan, word 'n be-

paalde kognitiewe struktuur met funksionele kennis veronderstel. Die persoon is egter in totaliteit betrokke by die verhoudinge wat vir hom betekenisvol is. Piaget (1954, p. 145) sê: "Consciousness is essentially a system of meanings that may be cognitive (perceptual, conceptual etc.) or affective (values with a conative factor being implied here). These two (cognitive and affective) aspects of meaning always go together; none is present without the other, although they may be examined separately." Die konatiewe aspek word ook sterk beklemtoon deur May (1965, p. 206) as hy sê: "Intentionality is the capacity by which we constitute meanings in life." Frankl (1964) sê met reg dat die mens se soeke na betekenis 'n primêre motiveringskrag in sy lewe is. Sy verlange is na 'n lewe so betekenisvol as wat moontlik is. Die betekenis van ons bestaan word nie soseer uitgevind as wat dit ontdek word nie. Die mens is vir Frankl (1964, p. 105) 'n "being whose main concern consists in fulfilling a meaning and in actualizing values". Vanweë die totale betrokkenheid by betekenisgewing is die betekenis van enige objek of gebeure die relasie wat dit het met die self van die perspieerder.

In die leersituasie moet leerstof natuurlik logies betekenisvol wees. Dit is egter aanvanklik net potensieel betekenisvol, omdat betekenis uiteindelik verskyn in die gedagtes van 'n individu. Ausubel (1968) dui daarop dat ons in die skool nie soseer oor die logiese betekenis van die leerstof begaan is nie, daar dit veronderstel word, maar oor die eie betekenis. Dit is die werklike, idiosinkratiese, kognitiewe produk wat die resultaat is wanneer 'n besondere leerder potensieel betekenisvolle leerstof in verhouding bring tot, of inskakel by die betrokke koppelingsidees in sy kognitiewe struktuur. Betekenisvolle leerstof kan slegs geleer word in verhouding tot die relevante konsepte, beginsels en idees, wat vantevore reeds geleer is, sodat nuwe betekenis nou kan verskyn. Doeltreffendheid van die nuwe betekenis hang af van die bestendigheid of permanensie daarvan.

As die kognitiewe struktuur helder, bestendig en doeltreffend georganiseer is, en as dit oor geskikte koppelingsidees beskik, sal akkurate en ondubbelsinnige betekenis verskyn wat weer identifiseerbaar en beskikbaar sal wees (Ausubel, 1968). Vanuit hierdie standpunt beklemtoon Ausubel dat verklarende onderrig noodsaaklik is vir betekenisvolle, verbale leer, waarby begrippe gevorm en geassimileer word.

Elke mens gee betekenis aan sy eie identiteit soos hy dit verstaan. Hierdie betekenis het 'n logiese betekenisdimensie met onderskeiende kenmerke wat gemeenskaplik deur mense verstaan kan word. Saam hiermee is daar ook die dimensie van betekenis wat idiosinkraties en uniek sy eie is. Ausubel (1968) noem dit die konnotatiewe betekenis-

dimensie en dit omsluit die gevoels- en waardeaspekte wat by selfevaluering meesprek. Die totale, geïntegreerde betekenis van die selfkonsep van 'n individu kan deur 'n ander persoon slegs in 'n mate geken word deur dit af te lei uit sy gedrag, of so nie, na die mate wat die individu die betekenis van sy selfkonsep onthul, deur byvoorbeeld 'n selfverslag.

Deur hierdie spektrum van betekenis waardeer hy in relasie met alles in sy leefwêreld staan, raak hy in toenemende mate georiënteer in sy gedyende leefwêreld. Hoe beter hierdie oriëntasie hoe groter en doeltreffender die selfstandigheid wat bereik word. Sonder toenemende betekenisgewing is daar dus geen sprake van volwasewording of selfstandigwording nie. Om dus te bepaal of 'n handeling of situasie waarby 'n kind betrokke is empiries opvoedkundig is al dan nie, sal afhang van die betekenisvolheid daarvan vir hom *waardeer hy in volwassenheid toeneem*. "Yet it is only through genuine understanding that we will be able to deal effectively with whatever comes our way and be really secure and happy" (Lombardi, 1975, 115).

Betekenis baan die weg vir opvolgende betekenisstoekenning. Sonder kontinue betekenisgewing is daar weinig sprake van doeltreffende volwasewording. Deur betekenisgewing is die kind in staat om hom te oriënteer en 'n betekenisvolle leefwêreld te konstrueer. Die logiese betekenis lê in die betrokke kultuur ingebed, daarom is pedagogiese hulp en in besonder in die skool pedagogies-didaktiese hulp en verklarende onderrig onontbeerlik alvorens die kind optimaal betekenis kan gee. Hierin sluit ons by Spranger (vgl. Langeveld, 1961, p.440) aan as hy praat van 'n hiërargie van sinvolle gehele. Enigiets wat sinvol is, is dus 'n faktor van 'n waardetotaal. 'n Geheel van dele, wat sinvol is, word genoem 'n singeheel (*Sinn ganze*). So 'n singeheel kan weer 'n lid wees van 'n hoër of meer omvangryke sinvolle geheel. Om iets dus te verstaan, beteken dat die persoon dit inpas in die geheel waarvan dit deel is. So bv. het 'n los woord nie betekenis nie, maar dit kry betekenis in 'n volsin en die volsin kry betekenis in die samehang van die meedeling. 'n Handeling kry betekenis as dit uitgevoer word met betrekking tot die verwesenliking van 'n waarde. *Die volwasewordende kind sal slegs tot selfaktualisering kan kom as hy weet en ken en kan en verstaan, m.a.w. as hy betekenis gee het*. So is betekenisgewing noodwendig 'n empiries-opvoedkundige kategorie van volwasewording want die eksplikasie van logiese betekenis sowel as die affektiewe botone van konnotatiewe betekenis berus op opvoedingshulp. Dit geld vir die doeltreffende betekenis, maar net so kan die oneffektiewe betekenis dikwels toegeskryf word aan die ontbering van goeie opvoedingshulp. Die wesenlike komponente van die kategorie betekenisgewing is die volgende.

1.3.2.1 Wesenlike komponente van die kategorie betekenisgewing

- (a) Betekenis maak oriëntasie moontlik. Sodra 'n persoon (kind) 'n objek of ander persoon of woord of eie liggaam, ensovoort ken of verstaan, is hy ten opsigte daarvan geöriënteer.
- (b) Betekenis is idiosinkraties, dit is altyd 'n persoon wat betekenis vind of verstaan.
- (c) Betekenis staan altyd in verhouding tot of hou verband met ander betekenis in die *kognitiewe struktuur*.
- (d) Betekenis het altyd 'n *logiese* dimensie wat gemeenskaplike verstaan moontlik maak. Dit word ook die denotatiewe betekenis genoem.
- (e) Betekenis het ook 'n *psigologiese* dimensie wat uniek die eie betekenis is wat die bepaalde persoon toeken. Hierna word ook verwys as die konnotatiewe betekenis.
- (f) Betekenis word veeleer *ontdek* as uitgevind. Die kind betree 'n betekeniswêreld en hy moet die betekenis in toenemende mate ontdek. Hiervoor is opvoedingshulp onontbeerlik.
- (g) Betekenisgewing is net moontlik as 'n persoon betekenis *wil* toeken of *wil* verstaan.
- (h) Betekenisgewing het altyd 'n *handelingskomponent* wat nie noodwendig motoriese handeling impliseer nie. Dit mag hoofsaaklik 'n verstandshandeling wees.
- (i) Betekenisgewing is altyd *kognitief van aard*. Dit berus in mindere of meerdere mate op differensiasie, integrasie, vergelyking, memorisering, ens.
- (j) Betekenisgewing het altyd 'n *affektiewe dimensie by*. Dit mag bv. die beleving van sukses by die deurbraak van betekenis wees sowel as die vrees of genot wat meesprek in die konnotatiewe betekenisdimensie.
- (k) Betekenis het altyd 'n *normatiewe komponent*. Veral die logiese betekenismoment vereis kongruensie met *objektiewe norme*.
Vir die psigologiese betekenis lê die persoon bewustelik of onbewustelik eie subjektiewe norme aan, soos bv. vir selfaanvaarding.
- (l) Betekenisgewing is 'n opgawe van die persoon sodat hy altyd in totaliteit betrokke is by sy betekenisgewing.
- (m) Betekenisgewing bring mee dat op grond van die betekenis die aard en kwaliteit van relasies met die objek of persoon bepaal word.

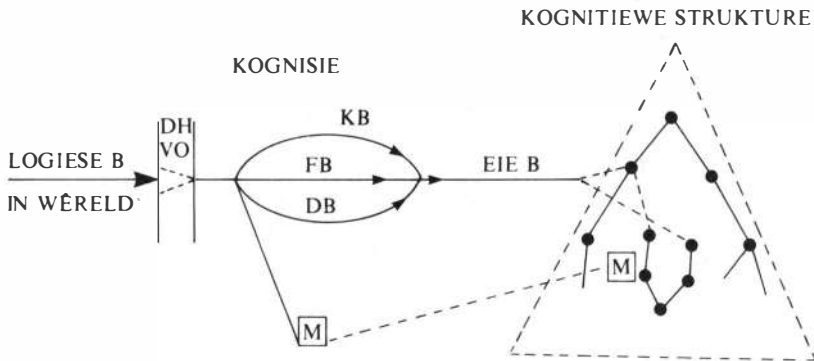
1.3.3 Betrokkenheid¹⁾

In die betekenis van die woord betrokkenheid is dit duidelik dat die be-

1) Vergelyk Landman e.a. (1977, p. 97): Toenemende inspanning as pedagogiese kategorie.

tekenis sentreer om die stamwoord *trek*. Dit verwys na nader trek of nader getrek wees. Dit is 'n saak of persoon wat nader getrek word en waarby die subjek dus betrek is. Ons het hier te doen met 'n subjek-subjek- of subjek-objek-relasie. Die subjek het die ander persoon of saak fisies en psigies nader getrek en is nou intens met hom gemoed. Omdat hy hom by die persoon of saak betrek het, of daarby laat betrek het, is dit duidelik dat daar by hom nie slegs 'n gewilligheid nie, maar 'n intensie of bedoeling was om met die saak gemoed te raak. Wanneer ek by 'n saak betrokke is, kan ek nie maar terloopse en sporadiese aandag daaraan gee nie, net so min as wat 'n land wat by 'n oorlog betrokke is, se regering slegs sporadies aan sy eie wapens en aan die vyand se aktiwiteite aandag kan gee.

BETEKENISGEWING



- VO = VERKLARENDE ONDERRIG
- DH = DIDAKTIESE HULP
- PB = POTENSIELE BETEKENIS
- KB = KONNOTATIEWE BETEKENIS
- FB = FUNKSIONELE BETEKENIS
- DB = DENOTATIEWE BETEKENIS
- EIE B = EIE BETEKENIS - DIE UITSLAG VAN BETEKENISGEWING
- M = MEGANIESE GEMEMORISEERDE KENNIS BLY AS KLONTE IN DIE KOGNITIEWE STRUKTUUR

Om by 'n saak betrokke te wees, vereis dat 'n mate van kennis van die saak, hoe gerig ook al funksioneel moet wees. Ek kan nie by 'n saak waarvan ek hoegenaamd niks weet en hoegenaamd geen belang by het, betrokke wees nie. Vanweë my intensie om *meer* te *wil* weet raak ek by

die saak betrokke. Om betrokke te wees, beteken dan ook dat ek betrokke wil wees.

Dit is nodig om die verband tussen betrokkenheid en wil na te gaan. Kuypers (1963, p. 232) noem die wil die verlangende funksie van die menslike psige. Dit werk na buite en wil 'n verandering in die stand van sake aanbring. So sê hy: "In het wilsleven daarentegen treden zij (de instincten of aandriften) naar voren als de stuwkrachten, de dryfveren die actief worden en in de werkelijkheid veranderingen willen aanbrengen." Kuypers (1963, p. 240) beklemtoon dit dat die wil nie as iets aparts bedink moet word nie, want dit is niks anders nie as 'n "functie van de ziel, een bepaalde, actieve verschijningswijze van de persoonlijkheid". Hierdie uitspraak stem ooreen met die van May (Reeves, 1977, p. 156) waar hy sê dat hy die wil sien as die basiese intensionaliteit van die menslike eksistensie. Intensionaliteit verwys volgens Meyer (1967, p. 38) na die bewussyn as bewus te wees van iets, soos iets waarneem, aan iets dink, iets begeer, ens. Die onderlinge samehang tussen die persoon in totaliteit en sy wêreld waarvan hy bewus is, word deur May (1970, p. 230) soos volg beskryf: "Meaning has no meaning apart from intention. Each act of consciousness *tends toward* something, is a turning of the person toward something, and has within it, no matter how latent some push toward a direction or action." Hiermee word die intrinsieke wisselwerking tussen 'n doel as waarde waaraan betekenis gegee word en die wil, beklemtoon. Dit is dus die persoon in totaliteit wat *betekenis wil gee*.

Ten spyte van hierdie totaliteitsbetrokkenheid van die persoon by alle psigiese funksies kan die wilslewe tog onderskei word aan die volgende kenmerke:

- (a) *Kennis*. Die bewuste kognitiewe faktor mag in geen wilsproses ontbreek nie (Kuypers, 1963, p. 244). "Cognition or knowing and conation or willing then, go together. We could not then have one without the other" (May, 1979, p. 230).
- (b) *Doelstelling*. Die doelstelling verwys na al die moontlikhede waarvan ek bewus kan wees, waarop my bewussyn gerig kan word. Hierdie doelstellings omsluit alles wat vir my waarde inhou. In die wydste sin sluit waardes alles in wat 'n bepaalde mens op 'n bepaalde moment kan bevredig of aan hom geluk beloof.
- (c) *Die keuse*. Sodra 'n mens die moontlike doeleindes ken en hulle implikasies vir hom teenoor mekaar oorweeg het, neem hy 'n besluit. *Dit, hierdie doel, sal ek graag wil realiseer of bereik*. Hiermee is die voorbereiding voltooi en nou volg die handeling.
- (d) *Die wilshandeling*. Die innerlike of uiterlike doen, dit wil sê die psigiese of motoriese handeling, neem 'n aanvang sodra die besluit geneem is, naamlik dat hierdie bepaalde doel verkies word. Soms is die handeling gou afgeloop, soos wanneer ek 'n tjek of kontrak moet

teken. Soms vereis dit egter volharding en deursettingsvermoë om die wilshandeling te voltooi, soos wanneer ek 'n kampioenbokser of -atleet wil word of wanneer ek registreer om 'n universiteitsgraad te behaal. Dan is hier sprake van 'n willende houding of wilshouding waarvoor die spesifieke handeling oor 'n lang tydperk gehandhaaf moet word om die doel te kan bereik.

Die *taak* van die wil is geleë in die handeling waardeur die self geaktualiseer word en die leefwêreld gestruktureer word. Dit sluit die dinamiese toenemende oriëntering en heroriëntering, vorming en hervorming van die ganse bestaan van die mens wat voortdurend êrens heen op weg is na verandering en verbetering tot 'n meer geïntegreerde en gestruktureerde lewe, in. Hierdie taak is geen spel of rol wat gespeel word nie. Dit eis die mens in totaliteit op. Trouens, Frankl (1964, p. 99) praat van "man's search for meaning is a primary force in his life". Hierin sien hy die "Aufgaben-Charakter" of lewenstaak en beklemtoon die persoonlike verantwoordelikheid van die mens hiertoe (Ghysbrecht, 1977, p. 132).

*Verskillende wilshandeling*e kan ook na aanleiding van hul graad van bewustheid onderskei word. Daar is:

(i) *reflekshandeling*e wat meganies verloop. Hier is weinig sprake van 'n wilsdaad. Die meeste reflekses berus op die drif tot selfbehoud, maar het deur gewoonte outomaties geword;

(ii) *ideomotoriese handeling*e wat volg op voorstellings wat ek maak. Dit is heel subjektief, want die wyse van voorstelling is tipies my eie. 'n Voorbeeld hiervan is die getroue bankbeampte wat teen die algemene verwagting in, geld verduister of die polisieman wat omkoopgeld aanvaar. Dit kan beskryf word as 'n parsieë reaksie van die psige op 'n voorstelling. Talle van die *klein* of alledaagse handeling*e* is ideomotories van aard, soos bv. my keuse van die kleur van die das of klere of pen wat ek wil koop. Dit kan egter ook gebeur dat 'n belangrike handeling waarby die ganse bewussyn betrek moes wees ideomotories voltrek word, soos die bestuurder wat oor 'n rooi verkeerslig ry;

(iii) *die suiwere wilshandeling*. Ek het as georganiseerde geheel op die handeling besluit. Op grond van die kennis van doeleindes is die implikasies teen mekaar opgeweeg en op die besondere doel besluit en nou word dié handeling met verantwoordelikheid uitgevoer.

Die mens se intensionaliteit bepaal sy vitaliteit (Paul Tillich, 1952). Intensionaliteit beklemtoon doelgerigtheid. Die meegaande *psigiese vitaliteit of lewenskrag waarmee die betekenisvolle doel nagestreef en verwerklik word, word met betrokkenheid beskryf*. Dit berus in 'n groot mate op my of my potensialiteit sal oorgaan in aktualiteit (May, 1979, p. 243). Hierdie psigiese vitaliteit wat tot uiting kom in lewenskragtige fisiese en psigiese

handeling wat langdurig mag verloop waarvoor onder meer die willende houding nodig is, word beskryf deur die persoon se *betrokkenheid* by die verwerkliking van 'n *betekenisvolle* doel of ideaal of lewenstaak.

Hier word die wordende en lerende kind in opvoedingsverband bestudeer. Die kind moet hom toenemend oriënteer ten opsigte van mense, dinge, idees en homself. Om dit te kan doen, moet hy met opvoedingshulp leer, verstaan, betekenisvolle relasies vorm en 'n leëwêreld binne 'n bepaalde kultuur konstitueer. *Die psigiese vitaliteit wat die stukrag by alle leer- en volwassewordingstake is, word ook met betrokkenheid aangedui.* Dit hang in 'n groot mate van die kind self af – d.w.s. van sy betrokkenheid by sy wordings- en leertaak – of sy potensialiteite verwerklik gaan word.

By betrokkenheid is daar altyd 'n waardevolle doel wat nagestreef word. Volwassenheid word altyd deur die kind as die vermoë om 'n besondere taak uit te voer, gevisualiseer. So meen die kind hy is *groot* as hy self kan eet, sy skoen vasmaak, lees, skryf, of 'n beroepsbesluit neem. Vanweë die kind se intense gemoeidheid met elke wordings- en leertaak kan betrokkenheid by volwassewording nie weggedink word nie. Betrokkenheid sal in ooreenstemming met wilshandelinge in die handeling herken word, maar kan sonder die bedoeling nie begryp word nie. "You cannot understand the overt behavior except as you see it in relation to, and as an expression of, its intention" (May, 1970, p. 230). Die inherente onderlinge afhanklikheid van ken en wil vereis dat die doel wat gewil word reeds in 'n mate geken moet word. "If I do not will something, I could never know it; and if I do not know something, I would never have any content for my willing" (May, 1970, p. 230).

Elke kind wil groot wees, en daarom is hy by elke wordingstaak en leertaak wat hy as taak moet begryp, betrokke. Hy moet nie slegs die doel begryp nie, maar hy moet ook weet hoe hy die betrokkenheidshandeling moet uitvoer om tot selfrealisering te kan kom. Hiervoor is opvoedingshulp onontbeerlik, nie net om die betekenis van die *waarheen* (doel) oop te dek nie, maar ook van die *hoe*. Die opvoeder moet die kind steun om by die betekenisgewing aan sy wordingstaak en die uitvoering daarvan betrokke te raak. So 'n "betrokkenheid by die menswording is, pedagogies gesien, 'n betrek-word by norme . . . en steeds gedyende betrek-wees as meerdere en mooiere vergestaltung van hul gesag en opseisende krag" (Oberholzer, 1968, p. 300).

Waar die kind by die verwerkliking van kultuurwaardes en -norme betrek is, word hierdie betrokkenheid as empiries-opvoedkundige kategorie onderskei. Die intensiteit van die kind se betrokkenheid word waargeneem in die mate waarin hy aandag gee, hom oorgee, belangstel, volhard, hom toewy, verwag, oefen, ensovoort.

Die groot lewenstaak (Frankl) van volwassewording word deur die kind konkreet beleef in sy ontmoeting van struikelblokke en uitdagings.

So sê Lombardi (1975, p. 113): "Our initial striving is to overcome." Vir elke individuele kind is dit telkens *my probleem of my hindernis of my uitdaging* wat beleef word. Daarom vereis elke oorwinning en suksesbeleving die uitoefening van my psigiese vitaliteit, d.w.s., my betrokkenheid by die uitvoering van die bemeesteringshandeling. As ons sê dat die kind inisiatief van verhoudinge is (Buitendijk), beklemtoon dit nogeens dat hy sy oriënteringsprobleme moet oplos en betekenisvolle relasies moet stig, kortom, dus betrokke moet wees by die aktualisering van homself as ope moontlikheid van al sy ontplooiende potensialiteite. Hy kan net betrokke wees as hy betrokke wil wees, wat impliseer dat hy reeds aan die besondere doel 'n mate van betekenis gegee het. Volwassenheid met al sy deelassekte soos die kind dit sien, vereis intense betrokkenheid by die handeling wat hom daarheen voer en wat in die volgende breë kategorieë ingedeel kan word, te wete wording, betekenisgewing, identiteitsvorming en toebehoorheid. Aangesien die intensiteit en kwaliteit van betrokkenheid die sukses van die selfrealiseringshandeling in 'n groot mate bepaal, is aktiverende en rigtinggewende opvoedingshulp hiervoor onontbeerlik.

Dit is ook moontlik dat die kind betrokke kan wees by die verkeerde, die waardelose, die afbrekende, die slegte, en so meer. Maar waar die doel die verheffende, die singewende, die normatiewe is, is betrokkenheid 'n psigopedagogiese kategorie wat nie die vraag *waarheen* beantwoord nie, maar *hoe* of *hoedanig* die intense gemoeidheid met die realisering van die opvoedingsdoel daar uitsien.

Benewens die moontlikheid van betrokke te wees by die afbrekende, staan die groot probleem van die mens, en tewens van die kind, om onbetrokke te wees. Die verskynsel van onbetrokkenheid manifesteer in traagheid, lusteloosheid en apatie soos wat dit beskryf word as 'n gebrek aan gevoel van passie, emosie opwinding of onverskilligheid. So, sê May, is haat nie die teenoorgestelde van liefde nie, maar wel apatie. Die teenoorgestelde van wil is nie besluiteloosheid nie "but being uninvolved, detached, unrelated to the significant events. Then the issue of will can never arise" (May, 1970, p. 29). Steungewende opvoedingshulp is nodig om die kind en jeugdige te rig in sy singewing en om betrokke te wil raak.

1.3.3.1 Wesenlike komponente van die kategorie betrokkenheid

- (a) Betrokkenheid dui op 'n besig-wees of *handeling* wat psigies en/of motories kan wees.
- (b) Betrokkenheid verwys na dié besig-wees van 'n persoon wat op 'n *doel* gerig is.

- (c) Betrokkenheid is die handeling waarmee 'n persoon besig is omdat hy juis daarmee besig *wil* wees.
- (d) Betrokkenheid is vir die persoon 'n *betekenisvolle* handeling, want hy is oortuig dat hy langs hierdie weg sy doel sal bereik.
- (e) Betrokkenheid vereis *belangstelling* in die doel, maar ook belangstelling in die handeling.
- (f) Betrokkenheid is slegs moontlik as die persoon *aandag* gee.
- (g) Betrokkenheid vereis dikwels *oefening* en *volharding* in die bepaalde aktiwiteite.
- (h) Betrokkenheid as gerigte handeling toon aan dat die persoon die realisering van die doel *antisipeer* of verwag.
- (i) Betrokkenheid as handeling beskryf die selfaktualiseringsgebeure.
- (j) Betrokkenheid het 'n *bepaalde belewing*. Dit mag wees sukses of mislukking, ang, vreugde, sin, frustrasie, of verwarring, ens.
- (k) Betrokkenheid is die naam wat aan die intensionele singewende handeling waaraan die persoon in totaliteit deelneem, gegee word.
- (l) Betrokkenheid van die kind by sy selfaktualisering is, pedagogies gesien, die opgawe van die opvoeder om die kind in totaliteit te betrek by norme met hul gesag en opeisende krag.
- (m) Die *psigiese vitaliteit* wat as stukrag die aktualisering van leer- en wordingstake rig en intensiveer, verklaar die betrokkenheid van die persoon.

1.3.4 Beleving

Dit is as moontlikheid vir die mens gegee om deelgenoot te wees van 'n situasie deur hom oop te stel vir die waarde en betekenis van die situasie (Garbers in Nel, Sonnekus en Garbers, 1965). Gevoelens is begeleidend vir alle gedrag. Gevoelens wat sodanig *beleef word, is byvoorbeeld pyn verduur, lusteloos wees, teleurgestel wees, vermoeid wees, bedroef wees, opgeruimd wees, en so meer*. "... bij het gevoelen en ook bij het willen is het beleven primair" (Kuypers, 1963, p. 207). By elk van die gevoelsbelevinge is daar sprake van 'n ander kwaliteit. Die gevoelsbeleving dui daarop dat 'n persoon deur 'n situasie geraak word sodat hy daardeur ontroer word. Die persoon moet hom egter ook vir 'n situasie oopstel en ontvanklik wees sodat die betekenis van die situasie op hom kan inwerk (Nel et al., 1965). 'n Persoon kan nie vooraf besluit om bepaalde belevinge te ondervind nie. Mense wat voortdurend na die beleving van geluk streef, ondervind dat dit hulle ontwyk. Die *gevoelens wat iemand beleef, word deur die situasie bepaal of dan wel soos wat hy aan die situasie betekenis gee*. "... affect is not something you strive for in itself but a by-product of the way you give yourself to a life situation" (May 1979, 15).

Sou 'n mens kyk na sulke psigiese gevoelens soos *vreugde, blydschap, simpatie, droefheid, leed, antipatie, en so meer, word dit duidelik dat dit nie in 'n vakuum voorkom nie*, met ander woorde 'n persoon kan dit nie na willekeur oproep nie. Hierdie gevoelens dui aan hoedat 'n besondere situasie wat ervaar word, gewaardeer en dus sodanig beleef word. Die belewing van 'n situasie waaraan 'n bepaalde betekenis gegee word, lei daartoe dat die besondere belewing met die betekenis geïntegreer word waardeur die betekenis dan 'n individueel persoonlike dimensie bykry.

Sou ek byvoorbeeld 'n folterende ervaring deurleef, soos 'n motorongeluk, 'n huis wat afbrand, of die dood van 'n geliefde, sal die feitlike beskrywing van die ervaring deur die intense gevoelsbelewing oorskadu word. Aangesien betekenis slegs deur 'n persoon aan 'n saak, situasie, ervaring, en so meer toegeken word, sal daar op grond van die kognitiewe sowel denotatiewe as konnotatiewe betekenismente wees ahangende van die graad van betrokkenheid en dus die kwaliteit van belewing. Waar daar sprake van persoonlike betrokkenheid in 'n situasie is, sal daar belewing van die een of ander kwaliteit of skakering van kwaliteit ervaar word waardeur 'n relasie wat gevorm word 'n konnotatiewe dimensie bykry.

Die besonder noukeurige waarnemings uitgevoer deur brein-chirurge soos onder andere Wilder Penfield, verskaf informasie in verband met die berging van ervarings wat andersins nie beskikbaar sou wees nie. Daar kan nie op detail ingegaan word nie, maar die volgende besonderhede is verkry van Penfield (1963, pp. 679-93). Met behulp van mikro-elektrodes waarmee die brein met elektriese stimulasie geprikkel word, baken hy die aangetaste area van byvoorbeeld epileptici af voordat hy operasies uitvoer om dié dele te verwyder. Die pasiënte is slegs onder lokale verdoving en kan dus alle ervarings tydens stimulasie weergee. Talle voorbeelde word gegee van pasiënte, van wie spesifieke punte van die korteks geprikkel word, wat besondere ervarings wat hulle vroeër beleef het, weer beleef, byvoorbeeld luister na 'n simfonieorkes en saamneurie van die melodie, inkyk in 'n danssaal, die lewendige voorstelling van 'n prentjiesverhaal, die bedreiging deur 'n waansinnige met 'n mes, of hoe 'n maat deur die heining kruip om 'n bal terug te kry ensovoorts.

Hierdie belewinge is meer as geheue. Trouens, die pasiënte kon in die meeste gevalle die werklike ervaring na beëindiging van elektriese stimulasie nie verder aanvul nie. Hy lei af "... that past experience, when it is recalled electrically, seems to be complete including all the things of which an individual was aware at the time". Dit lyk dus of die ganse bewussynstroom in betekenisvolheid en intensiteit in die brein geregistreer word. Sommige van die letterlike belewinge is sodanig in die onderbewussyn dat die persoon dit nie in sy geheue kan terugroep nie. Hy meen

ook dat 'n besondere area van die korteks 'n rol vervul in die onderbewuste interpretasie van dit wat tans gesien en gehoor word en om die volledige belewingsverslag van vroeëre ervarings vir die doel beskikbaar te hou.

Uit hierdie bevindinge blyk dat –

- (a) die lewende ervaring of belewing van 'n persoon in sy brein vasgelê word;
- (b) hy aan hierdie belewing aandag gegee het;
- (c) die betekenis wat die persoon aan die situasie gegee het en die mee-gaande affektiewe belewing geïntegreer geregistreer word;
- (d) daar 'n breinmeganisme in die korteks blyk te wees wat huidige ervaring in die lig van vroeër belewing waarvan hy nou onbewus is, op onbewuste wyse interpreteer en wel op so 'n wyse dat dit vir die persoon voorkom asof die volle betekenis in die huidige ervaring geleë is;
- (e) effektiewe belewing 'n noodwendige funksie vervul in die totaliteit van betekenisgewing omdat die reële belewing as Gestalt in die brein geregistreer word en dat daardie belewing as referensie of verwysingsbron vir die interpretasie en betekenisgewing aan nuwe ervaring dien.

Die belewinge van die klein baba wissel tussen gemak en ongemak, vertroosting en spanning wat 'n baie duidelike gevoelston het wat sig manifesteer in huil, slaap, keuwelgeluidjies, en so meer. Hierdie aanvanklike, affektiewe belewing as wyse van singewing is die begin van kognisie. Die eerste betekenis vir die kind is dus wat die mense, dinge, en so meer aan hom en met hom doen en dan onthou en antisipeer hy die belewinge. Hiermee saam vind hy ook betekenis in wat hy met die dinge en mense kan doen. In die opvoedingsteun leer die kind dat betekenis nie net sterk belewing is nie, maar verkry die betekenis ook al hoe meer 'n denotatiewe karakter. Die belewing is egter gelaai met gevoel.

Bewus en beleef verwys na meer as die kenaktiwiteite. Dit sluit die hele spektrum van die mens se dinamiese interrelasies met sy wêreld in. Om (i) 'n blom te sien, te ruik, of voor te stel, en (ii) pyn te hê of lusteloos, hartseer of opgeruimd te wees, verwys na hierdie interrelasies. Die eerste is kognitief van aard. Dit verwys na die blom as 'n voorwerp, 'n "Gegenstand" (Kuyper, 1963, p. 206) oftewel die ander pool van die relasie en die sien, ruik of voorstel, beskryf as die aard van die relasie met die objek.

By die tweede, naamlik pyn ly of hartseer of opgeruimd wees, is daar nie 'n objek wat ek probeer verstaan of 'n handeling wat gerig word nie. Dit is 'n toestand wat ek ondergaan, 'n belewing, 'n beskrywing van die

kwaliteit van die relasie. Dit behoort tot die affektiewe, dit het betrekking op die gevoel. Saam met die gevoelsmatige beleving van 'n toestand verskyn ook die verstaan van die toestand, maar dit kan tog onderskei word. Sodra ek sê ek is bly of hartseer, verstaan ek die besondere beleving. Die beleving opgeruimd-wees of hartseer-wees of pyn-ly gaan die besinning daaroor vooraf. Die besef of verstaan wat ek beleef, vind byna tegelykertyd met die beleving plaas. Hoe eng die beleving en die besinning oor of verstaan van die beleving ook al verweef mag wees, wil en moet ons hierdie twee bewussynsmodaliteite onderskei. Wat ek ken kan ander mense ook ken, maar wat ek voel en dus beleef, is tipies my eie. Die aard van die opvoedingshulp bepaal in hoë mate wat die kind beleef. Dit wissel tussen die genot beleef met aanprysing en die smart wat hy beleef as hy verneder beledig of verwerp word.

Die kind beleef lus en onlus wat dwarsdeur al die gevoelskringe sny. Die gevoelens wat so beleef word, ontstaan óf uit orgaangewaarwordinge soos pyn of lewenslus, óf as kwaliteit van sosiale relasies soos vreugde en relasies met objekte en idees soos frustrasie, mislukking of oorwinning, óf as die beleving van sielenood of verlossingsvreugde. Muller (Meyer, 1967, p. 91) verwys na die pasiënt se innerlike belewenisse of innerlike ervarings wat hy beskryf met stemming en met gevoelens van opwinding, boosaardigheid, beledig te wees, irritasie, ongenoegsaamheid, ongelukkigheid, tevredenheid, en so meer.

Vanweë die persoon se totaliteitsbetrokkenheid by betekenisgewing word sukses of mislukking of frustrasie, ens. beleef wat die kwaliteit van die betekenis bepaal.

My beleving dui aan hoedanig ek die situasie wat ek ervaar, evalueer. My spesifieke evaluering kan in die breë kategorieë van aangenaam en onaangenaam ingedeel word.

1.3.4.1 Wesenlike komponente van die kategorie beleving

- (a) Beleving bepaal die kwaliteit van relasies.
- (b) Beleving is gevoelsmatig van aard en dui op die evaluering van 'n situasie in verskillende grade van aangenaamheid of onaangenaamheid.
- (c) Beleving wat die kwaliteit van relasies bepaal, beklemtoon die unieke eie aard van relasies wat 'n persoon stig.
- (d) Beleving en veral die intensiteit daarvan bepaal die duidelikheid en bestendigheid van die betekenis wat 'n persoon vorm.
- (e) Beleving strem of dien as insentief tot die persoon se betrokkenheid by elke betekenisgewende handeling.
- (f) Beleving is 'n sinvolle gebeurtenis waarby die persoon volledig of in

totaliteit aanwesig en betrokke is. Hy beleef sekere gevoelens, maar *weet* ook dat hy beleef en wat hy beleef.

- (g) Die opvoedingshulp as sodanig is nie altyd alleen verantwoordelik vir die betekenis wat gevorm word nie, maar die aanprysings deur die opvoeder tydens leersukses of die vernederende bestraffing as hy misluk, bepaal die positiewe of negatiewe intensiteit van die bewing.

1.3.5 Selfaktualisering

Die opvoedingsdoel wat hier ter sake is, is die selfaktualisering van die kind as persoon, d.w.s. om hom te help om in sy wording te kom tot die "... fullest height that the human species can stand up to or that the particular individual can come to (that is) helping the person to become the best that he is able to become" (Maslow, 1971, p. 169).

Dit is juis by die voldoening aan of bevrediging van die fisiologiese en psigiese behoeftes wat die drang ontplooi om toenemend te word waartoe hy in staat is (Eson, 1972 p. 24). Hier is geen sprake van perfeksionisme nie. Die selfaktualiseerder is mens in die volle sin van die woord. Hy is volkome betrokke by die lewe, smaak intense genot en beleef diepe smart, nie slegs sy eie nie, maar ook die van ander met wie hy saamleef. Die outentieke self-aktualiseerder aanvaar homself sodat daar nie tyd en ruimte is vir skuld, angs, skaamte en aggressiewe gevoelens nie. (Brennicke en Amick, 1971, pp. 257-9). Aangesien geen energie verspil word om angs en ander morbiede verdedigingsmeganismes te koester nie, word die aandag en energie gerig op probleme en omstandighede buite homself. Vanweë sy realistiese selfpersepsie aanvaar hy homself sodat bepaalde onvermoëns of beperkte vermoëns nie die eie waarde aantast of sy selfbeeld in die gedrang bring nie.

Selfaktualisering impliseer die persoon se doelbewuste pogings om al die latente potensiële moontlikhede van sy selfheid te realiseer. *Dit sal al die terreine van fisiese vaardighede, verstandelike vermoëns, gevoelsbewing en sedelike bewussyn insluit, sodat hy sy menslike selfheid wat hy inderdaad is, kan verwerf en verwerklik.* Die vraag is: Hoe kom die persoon daartoe om te word wat hy is of waartoe hy in staat is? Dit blyk dan gou dat na die bevrediging van fisiologiese en psigiese behoeftes die selfontplooiing van die mens juis realiseer tydens sy gerigtheid op 'n taak wat vir homself sinvol is. Dit is geen "... neurotic need for perfection" (Horney, 1947, p. 223) nie, maar soos Maslow (1971, p. 43) sê: "Self-actualizing people are, without one single exception, involved in a cause outside their own skin, in something outside of themselves." Hierdie taak waarby hulle betrokke is, is nie slegs belangrik nie, hulle het dit lief.

Dit is nie slegs 'n beroep nie, maar 'n roeping.

Frankl (1964, p. 113) beklemtoon dat: "Self-actualization cannot be attained if it is made an end in itself," en verder (Frankl, 1969, p. 116): "Self-actualization is, and must remain an effect, namely the effect of meaning fulfilment. Only to the extent to which man fulfils a meaning out there in the world, does he fulfil himself." Slegs na die mate waarin 'n persoon hom aan 'n lewenstaak wat vir hom sinvol is, toewy, aktualiseer hy homself. Die selfaktualisering vind dan slegs as nuwe-effek van selftransendensie plaas.

Die kind wat homself vergeet in sy betrokkenheid by die taak om te leer, te skryf, of te lees, of die oplossing van 'n kognitiewe probleem, of die betoning van meegevoel aan 'n vriend in smart, is inderdaad met selftransendensie besig. Transendensie of uitstyging of oorskryding (Binswanger 1958, p. 193: Überstieg) is vir die mens as ope moontlikheid (Oberholzer 1968, Gordon, 1959) soos Goldstein (1934) sê, die vermoë om abstraksies te vorm, simbole te gebruik en sigself te oriënteer verby die onmiddellike perke van geometriese ruimte en chronometriesse tyd. Aangesien dit net 'n mens is wat 'n leuen kan vertel, sê Sartre, beklemtoon dit juis sy vermoë tot transendensie.

Rollo May (1958, p. 74) sê: "Self-consciousness implies self-transcendence. The one has no reality without the other. It will have become apparent . . . that the capacity to transcend the immediate situation uniquely presupposes Eigenwelt – 'the self in relation to itself', 'the self knowing itself' – that is, the mode of behavior in which a person sees himself as subject and object at once."

As die mens dus in sy selfaktualisering moontlikhede-vir-hom wat êrens in die toekoms lê, wil verwerklik, moet hy homself transendeer of uitstyg bokant die skynbare onmiddellike perke van ruimte en tyd en fisieke en psigiese vermoëns. Hierdie transendensie veronderstel 'n realistiese selfkonsep waarby 'n distansiering en evaluering van die eie identiteit in die self-kennis geïnkorporeer is.

Die vraag wat Roberts (1976, pp. 374-477) stel, is: "Hoe kan die volwassene aan die kind die hulp en steun verleen om te word waartoe hy in staat is?" Na aanleiding van Pikunas (1969, p. 287) kan ons beweer dat die ekstrasieke voorwaarde vir die jeugdige om tot selfaktualisering te kom die beskikbaarheid is van:

- (a) menslike ideaalmodelle met wie hy kan identifiseer;
- (b) beginsels en ideale waaruit hy kan kies; en
- (c) 'n geordende waardesisteem in sy subkultuur waarop hy 'n lewensfilosofie kan baseer.

Op meer intrinsieke terrein beklemtoon Maslow dat aan primêre behoeftes voldoen moet word voordat selfaktualisering 'n werklikheid kan word. Aan hierdie primêre behoeftes, te wete sy fisiologiese vereistes,

dat hy veilig voel, liefde en aanvaarding beleef en geag word, moet, wat die kind betref, eers voldoen word. Slegs nadat hierdie basiese behoeftes bevredig is, kan selfaktualisering gedy. Dit val op dat die selfaktualisering nie soseer berus op die resultaat of produk van handeling nie, maar juis in die betrokkenheid by 'n taak en belewing van die betrokkenheid. Benson (1974, p. 354) beskryf dit as "The ability to enjoy the experience of being." Die selfaktualiseerder is vanweë sy baie belangstellings wat weer oriëntasie in die terreine vereis, nie maklik verveeld nie. Betekenisgewing bly sentraal staan soos Benson (1974, p. 354) dit uitdruk: "... especially in self-actualized people, the deprivation of the cognitive needs can lead to serious difficulties." Na voldoening aan die basiese behoeftes kan selfaktualisering voorkom wat onder meer die volgende kenmerke het:

- (a) Die selfaktualiseerder moet kan verstaan en betekenis gee en hom toenemend oriënteer.
- (b) Hy is intens betrokke by 'n taak (buite die self).
- (c) Hy belewe sy sinvolle aktiwiteit intens.

Maslow vat die idee van die aktualisering van potensiële vermoëns soos volg saam (Benson 1974, p.351): "... the self-actualized person is fulfilling his potentialities in the act itself." Hierdie handeling kan egter nie sonder opvoedingshulp tot stand kom nie. Volwaardige volwassenheid kan nie bereik word sonder dat die kind sy moontlikhede verwerklik nie. Slegs langs hierdie weg word hy wat hy behoort te wees.

Selfaktualisering as geleide aktualisering kan dus as empiries-opvoedkundige kategorie onderskei word.

1.3.6 Die vorming van selfidentiteit en selfkonsep

1.3.6.1 Selfidentiteit

Langeveld (1957) het met die uitspraak "die kind wil self iemand wees" baie aandag en veral die aandag van opvoedkundiges vasgevang vanweë die pedagogiese relevansie van die begrip. Talle ander skrywers (Jersild, Erikson, Sullivan, e.s.m.) het dieselfde gedagte in ander woorde uitgespreek.

Dit is met kindwees gegee om iemand te wees of 'n selfidentiteit te vorm; om dus antwoorde waarmee hy tevrede is, te hê op die vraag: *Wie is ek?* So beklemtoon Sullivan (1953, p. 171): "I believe that a human being without a self-system (wo. selfidentiteit) is beyond imagination." Erikson (1968), wat besondere aandag aan die identiteitsbegrip en die implikasies daarvan gegee het, verklaar die begrip soos volg: Selfidentiteit is die kongruensie tot 'n geïntegreerde eenheid van (i) die persoon

se konsepsies van homself, (ii) die bestendigheid van en kontinuïteit van die attribute waaraan die persoon homself ken en (iii) die gemeenskaplikheid van 'n persoon se selfkonsepsies en die konsepsies van mense wat vir hom belangrik is, van hom.

Om te kan kom tot 'n beeld van homself is differensiasie nodig van ek en nie-ek, myne en nie-myne. Saam met hierdie aanvanklike bewuswording van 'n self wat 'n unieke identiteit is, vind evaluering plaas, byvoorbeeld *ek is soet* of *ek is stout*. Uit hierdie vae, diffuse beeld van homself neem 'n beeld vorm aan wat in helderheid toeneem, wat sowel kategorieterme, byvoorbeeld seun of dogter, Blanke of Nie-Blanke, en so meer, betref as attribuutwaarde, soos mooi of lelik, soet of stout, vet of maer, en so meer. So kom die kind tot 'n komprehensiewe reeks selfkonsepsies, waarvan sommige gunstig en ander ongunstig kan wees.

Die kind moet hierdie konsepsies van homself vorm of aanleer in sy gemeenskap met ander mense veral sy opvoeders. Hierdie geïntegreerde geheel van selfkonsepsies of selfidentiteit moet vir die individu sodanig bestendig en kontinu wees dat sowel hy homself as ander hom kan ken.

Identifikasie vind plaas wanneer 'n persoon homself sodanig perspieer dat hy met ander ooreenstem en hom dan daarvolgens gedra (Murphy, 1966). Die klein baba identifiseer hom nie met ander eers na die totstandkoming van sy eie identiteit nie. Dit is juis tydens identifikasie wat hy tot die vorming van 'n eie identiteit kom (Gordon, 1959). Hy perspieer homself asof hy ooreenstem met 'n verskeidenheid ander mense. Hy neem hulle gedragswyses oor, beproef dit, selekteer 'n rol waaraan hy die beste betekenis gee en inkorporeer dit in sy eie selfbeeld. So sê Erikson (Gordon, 1968, p. 204): "Identity formation finally, begins, where the usefulness of identifications ens." Hierdie nuwe konfigurasie van gedragswyses en rolle wat die kindjie openbaar, word deur die gemeenskap erken as eie aan hom en so word hy soos hy is in sy eie reg as nuwe individu vanselfsprekend aanvaar. Hierdie vorming van 'n eie of selfidentiteit is 'n lewenstaak van die wieg tot die graf en geskied hoofsaaklik onbewustelik vir die betrokke individu en vir die gemeenskap. Dit gaan gepaard met groei en ontwikkeling waar die kind tot al hoe meer dinge in staat is en sy selfkonsepsies wysig en toeneem. Die selfidentiteit ontwikkel en verkry 'n groot mate van bestendigheid tydens adolessensie. Die belangrike is dat 'n eie identiteit met opvoedingshulp vorm aanneem en so deur ander aanvaar word en met waardigheid bekleed word. Dan is hy iemand.

1.3.6.2 Die selfkonsep

Sodra 'n persoon se bewussyn nou gerig word op die self, ontstaan

konsepsies van die eie identiteit. So leer hy homself dus ken. Die selfkonsepsies word gevorm van die liggaam as konkrete objek en van die voorstellings van sy fisiese en psigiese self.

Hierdie selfidentiteit is antwoorde in sowel kategorie- as attribuut-terme op: *Wie is ek?* Dit kom dan byvoorbeeld tot openbaring in: *Ek is 'n seun, Koos van der Merwe, st. 6 leerling, goeie atleet, lui leerling, slordig, ensovoorts.* Aan hierdie etikette kan ander, so meen hy, hom net so goed ken as hyself. Dit val op dat hierdie identiteit tot stand gekom het na aanleiding van sy wisselwerking met sy fenomenele wêreld.

Deur sy betrokkenheid met sy wêreld blyk dit dat sy handelinge of aktiwiteite grootliks bydra tot sy beeld van homself. In die jong kind is sy identiteit dikwels juis sy aktiwiteit. As die dogtertjie ma se skoene aantrek en daarmee loop, is sy ma; die seuntjie met pa se hoed op, is pa. As hy bang, kwaad, bly is, is hy so betrokke hierby dat hy in totaliteit is wat hy beleef. Hy speel nie toneel sodat hy terselfdertyd nog op daardie moment iemand anders is nie. In sy fantasie sien hy homself as loods, masjiniis of polisieman en hy identifiseer hom volkome met die rol en handel dienoooreenkomstig.

Die spesifieke identifisering mag tydelik wees, maar dit illustreer dié feit: Om 'n bepaalde *iemand* te kan wees, moet gewoonlik 'n bepaalde iets *gedoen* word en so is die omgekeerde ook waar, nl. om 'n bepaalde iets te doen, moet die persoon gewoonlik 'n bepaalde iemand wees. As ek myself as rugbyspeler sien, moet ek rugby speel. Ek moet dus *doen* en betrokke wees by die handeling waaraan ek betekenis gee en sodoende beleef ek my identiteit as doener as rugbyspeler. (Die standaard van spel is nie ter sake nie, maar mag later belangrik word.)

Die identiteit impliseer dus handeling en handeling impliseer identiteit. Ware selfaktualisering vereis daarom vrye realistiese wisselwerking tussen is en doen. Om iemand te wees, veronderstel om by 'n tipies relevante iets betrokke te wees op so 'n wyse dat ek die tipiese in totaliteit beleef.

Rollo May (Canfield & Wells, 1976, p. 203) beklemtoon die verband tussen handeling en identiteit soos volg: "It is in intentionality and will that the human being experiences his identity. 'I' is the I of 'I can'. Descartes was wrong when he wrote, 'I think therefore I am', for identity does not come out of thinking as such, and certainly not out of intellectualization . . . it jumps from thought to identity, when what actually occurs is the intermediate variable of 'I can'. What happens in human experiences is 'I conceive - I can - I will - I am.' The 'I can' and 'I will' are the essential experiences of identity."

My betrokkenheid by dit wat ek wil doen en kan doen en my beleving van die daadwerklike uitvoering, dra by tot die vestiging van my identiteit.

Handeling kan, al is dit 'n intrinsieke deel van die selfkonsep, as komponent van die identiteit onderskei word. Dit geld vir die kindjie wat begin kruip, loop of later lees, voordra, wiskunde doen, of springbok-rugby speel.

Hierdie handelinge ontlok egter noodwendig reaksie van die betrokke persone sodat die kwaliteit van die handeling aangemoedig, ontmoedig, of geïgnoreer word. Hieruit vind die toename in die betekenis wat die handeling vir die identiteitvormende persoon het, plaas. Dit is uiteindelik nie net in die woorde, gedrag en oog van die ander wat ek myself leer ken nie. Ek antisipeer die oordeel van my handeling deur die ander persoon wat ek hoog ag en so ontstaan my subjektiewe standarde waaraan ek my handelinge en tewens my totale identiteit evalueer. So kan dit gebeur dat ek my geslag of naam, lengte, gewig, kwaliteit van lees, opstelskryf, of wiskunde doen, evalueer as goed of sleg teenoor my eie subjektief gevormde standarde. Hierdie selfevaluering is 'n basiese komponent van selfpersepsie. Dit is vir my die naakte werklikheid. So ken ek myself. Hierdie selfpersepsies bied die gronde vir selfagting wat dié aangeleentheid is wat vir die meeste mense van primêre belang is (Coopersmith, 1967). Die aanvanklike bron van selfagting is agting deur ander (Fitts, et al., 1971). Die Christen wat homself as skepsel van God en dus waardevol sien, kan homself daarom respekteer, hoog ag en aanvaar (Wyngaarden, 1963).

In die selfkonsep, d.w.s. my begrip of beeld van myself, onderskei ek die drie onderling afhanklike komponente, te wete: identiteit, handeling en selfagting. Die persoon se selfkonsep is altyd vir hom hoogs betekenisvol. Of in hierdie selfkonsep nou hoë of lae selfagting geïntegreer is, kom nie daarop aan nie. So ken hy homself. Dit is hierdie beeld van homself wat hy met alle mag sal beskerm as dit aangeval of beledig word. "... this organization of ... concepts of the self (self concept) is for any individual the very core of personality. The self concept is the self 'no matter what' " (Combs en Snygg, 1959, p. 127). Die beeld wat 'n persoon van homself vorm, wat ons aandui met sy self-identiteit, is geen neutrale beeld van homself nie. Teen hierdie agtergrond wil ek die uitspraak van Langeveld (1957), nl: "die kind wil iemand wees" baie sterk kwalifiseer, anders is dit onaanvaarbaar.

Dit is nie 'n neutrale identiteit in die sin van iemand teenoor niemand nie. Die kind se strewe is na 'n "definite identity" (Adams, 1968, p. 79) of soos Tonssing (Rogers, 1972, p. 536) sê "a meaningful identity". Ek wil verder gaan en beweer dat die identiteit (iemand) waarna die kind soek of wil wees, 'n identiteit is wat deur homself en ander hoog geag en aanvaar word. Die implikasies is dat die gevormde identiteit of selfbeeld noodwendig geëvalueer word teenoor eie subjektiewe standarde, wat in relasie met ander gevorm is. Die geëvalueerde selfbeeld is dan die self-

konsep wat soos volg gedefinieer kan word: *"Die selfkonsep verwys na die konfigurasie van oortuigings omtrent myself en houdinge teenoor myself wat dinamies is en waarvan ek gewoonlik bewus is of bewus kan word."* (Vrey, 1974, p. 95) Dié selfkonsep word deur Binswanger (e.a.) Eigenwelt genoem, soos May (1958, p. 64) sê: "Eigenwelt is the self in relation to itself or the self knowing itself."

My selfkonsep vorm die brandpunt van my verhoudinge in my leefwêreld. Soos Yamamoto (1972) dit stel, die selfkonsep kan vergelyk word met 'n kaart van die landstreek, die self. "Die openbaring van elke persoonlikheidstrek van 'n persoon geskied via sy selfkonsep. As persoonlikheid beskou word as die 'uitstralende krag' vanuit die persoonskern, is die selfkonsep die lens wat die krag in fokus bring op persoonlikheidstrekke" (Vrey, 1974, p. 363). Die lewenspatroon van elke mens is die uitlewing van sy selfkonsep (Anderson, 1952). May (1958, p. 64) sê: "... if Eigenwelt is omitted interpersonal relations tend to become hollow and sterile ... and without Eigenwelt love lacks power and the capacity to fructify itself."

So kan die vorming van 'n selfkonsep as pedagogiese kategorie onderskei word. Dit is nie moontlik om te dink aan 'n kind wat 'n volwaardige volwassene word sonder dat hy 'n bepaalde selfbeeld of selfkonsep het nie.

1.3.7 Samehang van die kategorieë betekenisgewing, betrokkenheid, belewing, selfaktualisering en selfkonsep

Die vyf kategorieë is onderskei en nie geskei nie. Dit gaan altyd om die kind as persoon wat in totaliteit betrokke is by elke selfaktualiserings-handeling hetsy fisies of psigies en by elke funksie hetsy kognitief, affektief of konatief.

Die klein kindjie betree 'n wêreld waarin hy hom moet oriënteer. Daar sou nie sprake van wording of volwassegewording wees as daar nie 'n voortdurende en toenemende oriëntasie is nie.

Die kind se oriëntasie neem 'n aanvang waar hy betekenis (hoe primitief ook al) gee aan sy onmiddellike omgewing. Deur hierdie betekenisgewing aan persone, objekte en self word ankerpunte of betekenisvolle bakens gevorm. Hierdie ankerpunte is oriëntasiepunte wat onontbeerlik is vir eksplorاسie en wêreldstigting. Elkeen van hierdie ankerpunte (eie liggaam, sy moeder en die objekte) se betekenis vir hom is gevoels- en waarde belaa. Hy gee betekenis na die mate waarin hy sy betrokkenheid by die persoon of objek as oriëntasiepunt, bv. genot, gemak, bevrediging, koestering, versorging, en so meer beleef. Hoe meer hy betrokke is hoe intenser is die belewing en hoe doeltrefferder

word sy differensiasie, integrasie, herkenning, kortom betekenisgewing, deur sy belewinge gerig. Die kind se kognitiewe vermoëns ontplooi op fenomenale wyse en veral wanneer die taal funksioneel begin word, is die betekenisgewing al minder afhanklik van die belewing. Die betekenis sal toenemend 'n denotatiewe karakter kry alhoewel die konnotatiewe dimensie altyd onderskei kan word.

Soos die kind met selfaktualisering besig is en 'n positiewe selfkonsep vorm, is die onderlingafhanklike en onderlingwisselwerkende teenwoordigheid van betekenisgewing, betrokkenheid en belewing onmiskenbaar. In aansluiting by die intensionaliteitsgedagte sien ons dat die kind altyd intensioneel gerig is op dit waaraan hy betekenis wil gee of wat hy reeds verstaan. Dit vereis 'n uiterlike of subjektiewe betrokkenheid en word gekwalifiseer deur die kwaliteit van die belewing, waardeur sy selfkonsep vorm aanneem.

Geen betekenisgewing is moontlik sonder betrokkenheid nie en belewing bepaal die kwaliteit van die betekenis. Met toename in betekenis word die betrokkenheid verhoog en word die belewing duideliker sodat die betekenis in drakrag toeneem en fyner gedifferensieer raak.

Opvoedingshulp is onontbeerlik om betekenis oop te dek en die mees doeltreffende betrokkenheid te verseker of die pedagogiese hulp bestaan in positiewe steungewing wat gerig is op suksesbelewing of verklarende onderrig of die aanbieding van 'n betekenisvolle leermetode of dan 'n onttrekking van die hulpgewende persoon sodat hy deur die norm vervang word, die bovermelde kategorieë bly nog van krag.

Die empiries-opvoedkundige wat die wordende en lerende kind bestudeer, word gerig deur hierdie kategorieë. Daarom kan betekenisgewing, betrokkenheid en belewing saam met selfaktualisering en selfkonsepvorming as empiries-opvoedkundige kriteria by die bestudering van die kind dien.

1.3.8 Empiries-opvoedkundige kriteria

Die opvoedingsgebeure word aan die hand van pedagogiese kriteria beoordeel ten einde te bepaal of dit wat aangaan, beskou kan word as pedagogies of nie. Die empiries-opvoedkundige kriteria is voortdurend gemoeid met die verwerkliking van die opvoedingshandeling. Die kriteria is primêr vir die opvoeder bedoel, sodat hy aan die hand van hierdie werklik pedagogiese essensies kan bepaal of sy opvoedingshandeling met sukses verloop. Dit is 'n opvoedingstaak om die kind te steun dat hy kan verstaan dat hy betrokke kan raak sodat sy belewinge hom in die rigting van 'n positiewe selfkonsep steun en hom aanmoedig

dat hy met sy selfaktualisering kan voortgaan om te word wat hy behoort te wees. Die empiries-opvoedkundige kan in sy navorsing aan die hand van empiries-opvoedkundige kriteria die doeltreffendheid van bepaalde opvoedingsprosedures evalueer.

Die kriteria is dan:

- (a) Betekenisgewing
- (b) Betrokkenheid
- (c) Belewing
- (d) Selfaktualisering
- (e) Positiewe selfkonsep

Waar hierdie essensies verwerklik is, het opvoeding plaasgevind.

1.3.9 Samevatting

Hoewel die onderskeiding tussen begryping as betekenisgewing en belewing baie skraal en soms moeilik is om aan te wys, stem ons met Kuypers (1963, p. 207) saam as hy sê: "Het valt niet te ontkennen, dat het soms heel moeilijk kan wezen, de grens tussen 'vatten' en 'beleven' om zo te zeggen met de vinger aan te geven. Nochtans zouden we de onderscheiding niet willen missen en zouden we niet, zoals sommige psychologen doen, het 'beleven' zo ruim willen nemen, dat dit het 'vatten' mede insluit. Wat met het 'kennen' samenhangt is allereerst een 'vatten' (cognitief van aard); bij het voelen en ook bij het willen is 'beleven primair'." So word daar ook in hierdie kursus onderskei tussen betekening en belewing, al kan ons dit nie skei nie.

In die bestudering van die wordende en lerende kind, geskied die beoordeling van die deelname van die kind voortdurend aan die hand van betekenisgewing met die meegaande betrokkenheid en belewing. So sê Kuypers (p. 139): "Naarmate die ik-betrekking inniger, intiemer was, zal de bekendheidskwaliteit directer en sterker wezen. Wat mij trof, werd in hoger mate mijn psychische inhoud dan wat ik vluchtig waarnam." Dit blyk dus dat in die studie van die Empiriese Opvoedkunde waar dit gaan om kinderontwikkeling en leer *is betekenisgewing, betrokkenheid en belewing en selfaktualisering en 'n selfkonsep die aangewese kriteria* vir die beoordeling van handeling wat as psigopedagogies moet kwalifiseer.

In die beoefening van die Empiriese Opvoedkunde is daar TWEE IMPERATIEWE. Die eerste is dat dit pedagogies moet wees. Daarom sal die bestudering van psigologiese en sosiologiese fenomene in die kinderontwikkeling en leerverloop 'n pedagogiese perspektief behou op grond van die voortdurende evaluering aan die hand van die genoemde kriteria.

Die ander imperatief is dat 'n empiriese teorie (wat nou word: 'n pedagogies-empiriese teorie) gekonstrueer word op grond van feite. Hierdie konstruk as empiriese teorie, hetsy van byvoorbeeld ontwikkeling van die primêreskool-kind of die verkryging van insig of die aktualisering van leerresultate, berus op feite. Teorieë en hipoteses aangaande hierdie konstruk moet ontwikkel en uitgebrei en geverifieer word deur empiriese metodes soos observasie en eksperimentering en moet dan pedagogies geëvalueer word.

Teen hierdie agtergrond moet u dus die *opgawe* van hierdie pedagogiese deeldisipline sien as: *Bestudering van die wordende, lerende kind in sy milieu, sy betekening en dus strukturering van sy leefsêreld met opvoedingshulp.*

Inleiding tot kinderonwikkeling

2

2.1 Theorieë in verband met kinderonwikkeling 59

HOOFSTUK 2

Inleiding tot kinderontwikkeling

2.1 TEORIEË IN VERBAND MET KINDERONTWIKKELING

(Hier volg slegs 'n kort inleidende oriëntering)

Daar bestaan verskeie, stewige teorieë wat die ontwikkeling van die kind van geboorte tot met volwassenheid vanuit eie perspektief noukeurig beskryf. Sonder om enige besonderhede van die teorieë te verstrek, kan net na enkeles verwys word. *Baldwin* (1967) gee sowel 'n duidelike uiteensetting van die teorieë as kritiek daarop. *Kurt Lewin* beskryf die ontwikkeling van die kind vanuit sy topologiese en veldbenadering. Hy huldig 'n totaliteitsbenadering. Die gedrag van die kind te eniger tyd binne sy leefwêreld (life-space) is die uitslag van die totaal van psigologiese kragte wat op hom inwerk. Die sterkte van die valensiekrag verminder met die vermeerdering in afstand vanaf die valensiegebied.

Sigmund Freud het die klem laat val op die onderbewuste en onbewuste met die libidineuse dryfkragte. In aansluiting daarby het hy die kinderlewe in ontwikkelingsfasies ingedeel. Hierby het die neo-Freudiaan *Erik Erikson* (Maier, 1965, p. 31) aangesluit en die vyf fases in die ontwikkeling van die kind soos volg gestel:

- (a) Die gewaarwording van basiese vertroue;
- (b) die gewaarwording van outonomie;
- (c) die gewaarwording van inisiatief;
- (d) die gewaarwording van beheer en bedrewenheid;
- (e) die gewaarwording van bewuste eie identiteit.

In sy studie van kinderontwikkeling identifiseer hy hierdie wyses waarop die kind in sy volwassewording uiting gee aan sy emosionele of libidineuse motiveringskragte. Ontwikkeling is vir hom die balans tussen 'n rypingsproses en 'n opvoedingsproses.

Jean Piaget (Maier, 1965, p. 91), die bioloog-filosof-psigoloog, be-

skryf 'n kognitiewe, konflikvrye teorie van kinderontwikkeling. Uit sy empiriese navorsing kom hy tot die slotsom dat daar vaste, reëlmatige patrone van kognitiewe ontwikkeling by elke kind voorkom. Op grond daarvan stel hy vaste ontwikkelingsfasies wat elke kind deurloop en waarop sy wyse en omvang van begrip in die loop van sy ontwikkelingsgang voorspel kan word. Sy drie hooffasies is: Die sensomotoriese fase, die prekonseptuele fase (2 - 11/12 jaar) en die fase van kognitiewe denke (11/12 jaar ³).

Die *leer-teoretiese model* (Maier, 1965, p. 155) van kinderontwikkeling berus op kondisionering van prikkels en reaksies. Bydraes tot hierdie benadering is *Watson, Hull, Dollard, Sears en Skinner*. Die benadering van die ontwikkeling van die kind in sosiale verband het in die jongste tyd ook 'n besondere beklemtoning ontvang deur Walters en Bandura. Die teorie is psigoanalities geïnspireer en berus verder op S-R-kondisionering.

Heinz Werner, 'n Duitser wat tydens die Hitler-regime na Amerika uitgewyk het, het ook 'n totaliteitsbenadering van kinderontwikkeling (in aansluiting by die Gestaltiste). Alle kinderontwikkeling begin relatief globaal en vandaar vind ontwikkeling plaas deur geleidelike differensiasie, onderskeiding en hiërargiese integrasie en analise.

Daar word op hierdie stadium geen detailstudie van hierdie teorieë oor kinderontwikkeling onderneem nie. Feitlik elke teorie het betekenisvolle bydraes gelewer tot 'n beter kennis van die wordende kind. Sommige denkkonstruksies kan nie buite die konteks van die teorie in sy geheel begryp word nie. Ander konstruksies is algemener van aard sodat dit besondere betekenis inhou vir ons pedagogiese benadering van kinderontwikkeling. Die gevaar bly bestaan dat onversoerbare begrippe aanvullend en ondersteunend gebruik word. Hierteen moet daar gewaak word.

'n Starre faseologie kan nie onderskryf word nie. Om die wordende kind enigins te verstaan, word die praktiese indeling van voorskoolse kind, primêreskoolkind en sekondêreskoolkind as gangbare kategorieë gebruik. Gedurende hierdie periodes leef kinders vir 'n groot deel van die skooldag in ooreenstemmende milieus wat vergelyking moontlik maak ten spyte van al die onderlinge en individuele verskille.

Die klein kind leer sy gedyende wêreld ken. Aanvanklik meer intuïtief, maar later, met die toename in differensiasie, meer begripsmatig. Met hierdie betekenisgewing word betekenisvolle verhoudinge in die leefwêreld tot stand gebring. Die klein baba het nood aan die moeder. Daarom is sy die eerste persoon met wie betekenisvolle verhoudinge gevorm word. Met verloop van tyd word al hoe meer mense met wie hy in gemeenskap leef betekenisvol vir die kind.

Die dinge om hom wat belangrik is, leer hy ken, byvoorbeeld die bot-

tel, kleertjies, bedjie, en so meer. Die uitbreidende, fisieskulturele wêreld waarby waardes, houdinge en idees geskakel word, is 'n groot kategorie waarbinne die wordende kind betekenisvolle verhoudinge tot stand bring. Die klein kind leer ook sy eie liggaam ken. Hierdie onderskeiding tussen *my* en *nie-my*, *ek* en *nie-ek* kulmineer in 'n liggaamsbeeld en 'n selfkonsep wat die verhoudinge verteenwoordig wat die kind met homself gevorm het. Hierdie relasies met homself, ander mense en die objekte en idees geskied hoofsaaklik onder leiding en steun van opvoedende volwassenes. Om die kind in een van die ontwikkelingsperiodes te kan begryp, is dit nodig om iets te weet van die wese en aard van die relasies en hoe dit georganiseer is.

Die ingewikkeldheid van die kinderlike gedrag kan beter begryp word as sekere ontwikkelingsaspekte as sodanig bestudeer word. In die wording van die kind vul die taal 'n besondere funksie. So kan die taalontwikkeling in dié verband bestudeer word. So ook die ontwikkeling van die kenfunksies, die denke en die gevoelslewe. Dit vestig die aandag op die intelligensie as sodanig.

Hierdie studie van die wording en die ontwikkeling van die kind stem in breë trekke met die van I.J. Gordon ooreen. Die self (of ego of ek) van die kind is die integrerende tema (faktor) van die faktore wat sy ontwikkeling of wording en leer beïnvloed. Hierdie faktore van buite en binne homself word geïntegreer deur die self.

Die pedagogiese studie van kinderontwikkeling geskied in die lig of teen die agtergrond van pedagogiese kategorieë soos uiteengesit in die voorafgaande hoofstuk. Om die kind te kan lei tot wat hy behoort te wees, is dit nodig om 'n studie te maak van die kind soos hy is. Die onderskeidings wat hier getref is, stel ons in staat om 'n greep te kan kry op die kind in sy volwassewording.

Wordingsdoeleindes

3

3.1	Inleiding	65
3.2	Betekeniswêreld	66
3.3	Adekuate self	67
3.4	Toebehorendheid	68

HOOFSTUK 3

Wordingsdoeleindes

3.1 INLEIDING

In hierdie dissipline is die perspektief gerig op die KIND wat met opvoedingshulp besig is om volwasse te word of met selfaktualisering besig is. Ons sien die kind soos hy groei, ontwikkel, ontplooi en volwasse word. Die vraag wat ons trag om te beantwoord, is: Wat beteken dit vir die kind as hy liggaamlik groter word, vir die eerste span gekies word, in wiskunde drui, deur sy portuur aanvaar of verwerp word, en so meer. As die kind dan voortdurend met selfontploffing of selfverwerkliking besig is, met minder of meer sukses, wat sou dan die besondere mikpunte of bestemming wees waarheen die kind op weg is? Die wordingsdoeleindes is noodwendig dinamies van aard. Alhoewel die kind in 'n groot mate op spesifieke mikpunte soos skoene vasmaak, skryf, 'n bal vang of gooi, 'n besondere kognitiewe probleem oplos, en so meer, afstuur, is daar geen sprake van statiese groothede wat verwerklik word nie. Hierdie aspekte vorm deel van of is komponente van groter strukture wat juis hul sinvolheid in die veel groter dinamiese struktuurgeheel het. Hierdie Gestalt kan selfaktualisering genoem word.

Aangesien die kind voortdurend in relasie staan tot mense, dinge, idees en homself en, trouens juis die vorming van daardie verhoudinge inisier, word sy intensies met hierdie relasievorming onderskei. Die volgende doeleindes word apart bespreek:

- *Betekeniswêreld* as die totaliteit van betekenis wat die kind tydens sy oriëntering vorm.
- *Adekwate self*. Namate die kind toenemend beheer oor sy wêreld verkry en toenemend ken en kan, beleef hy dat dit hy is wat in sy selfaktualisering toereikend is.
- *Toebehorensheid* as die kind se positiewe verhouding met ander mense. Om in liefde en vriendskap aanvaar te word sodat 'n egte onseid beleef word, bied aan hom 'n veilige basis vir verdere eksploratie.

Die deeldoeleindes wat hier onderskei is, kan nie geskei word nie. Die verheffing van een verhef ook die ander, want dit is dieselfde kind, dieselfde subjek wat relasies vorm *sodat hy* beter kan verstaan en hom oriënteer, *sodat hy* meer toereikend kan word en sy adekwate self beleef en *sodat hy* 'n geëerde en gerespekteerde lid van 'n groep, wat kan bestaan uit twee, vyf of twintig persone of die subkultuurgemeenskap wat vir hom belangrik is, kan word.

3.2 BETEKENISWÊRELD

Die betekeniswêreld is geen statiese bestemming nie. Dit is vir elke kind die ontplooiende betekenisvolheid wat hy self moet ontdek. Binne die horison van sy leefwêreld is daar altyd dit ten opsigte waarvan hy nie volkome of doeltreffend geïoriënteer is nie en daar verskyn toenemend nuwe begrippe, idees, persone en dinge wat hy nie verstaan nie en van meet af aan moet beteken. Vanweë ryper ervaring en 'n beter funksionerende kognitiewe struktuur, geskied die nuwe betekening binne die groter betekenisgeheel en geskied dit met meer spoed. Saam met die horisonuitbreiding is daar ook die voortdurende betekenisverheffing deur groter betrokkenheid by die dinge wat reeds gedeeltelik bekend is. Die kind – trouens, ook die volwassene – word voortdurend met struikelblokke, en probleme wat opnuut oorkóm moet word, gekonfronteer. Wanneer die kind hom in 'n vreemde situasie bevind, is hy verward aangesien hy nie ten opsigte van die komponente van die situasie of die situasie as geheel geïoriënteer is nie. Elke situasie van dié aard is opnuut 'n uitdaging tot betekenisgewing. Die kind se relasies met mense, dinge, idees en homself ontplooi en verkry groter kwaliteit namate sy betrokkenheid daarby toeneem.

Betekenisgewing vereis noodwendig opvoedings- en onderwys hulp. Die opvoeder/onderwyser moet die betekenis op die vlak van die kind se begripsvermoë verklaar. Bruner (1966, p. 2) sê: “. . . any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development.” Shulman (Clarizio et al., 1973, p. 221) verduidelik die stelling deur te sê dat Bruner wil hê dat nie slegs die leerstof op die vlak van die kind verduidelik moet word nie, maar ook die kind moet by die leerstof betrek word. Deur betekenisgewing word 'n ryker leefwêreld van betekenisvolle relasies gekonstitueer. Hierdie mikpunt, hoe dinamies ook al, kan met reg as 'n essensiële wordingsdoel onderskei word. Die Gestalt van betekenis wat die kind ontdek en toeken, is van primêre belang – soos Hamachek (1975, p. 24) dit raak stel: “. . . man is influenced and guided by the personal meanings he attaches to his experiences.” Aangesien dit so is, roep die erns hiervan die opvoeder op om die kind in sy betekenisgewing te rig en te steun.

3.3 ADEKWATE SELF

Die kind betree die wêreld in 'n toestand van swakheid, onvermoë, onkunde en algehele ontoereikendheid. Hy beskik slegs oor die potensialiteite en die wil om die struikelblokke en uitdagings die hoof te bied. Hy moet oneindig veel leer, soos die vermoë om waar te neem en te herken, vas te gryp en te hanteer, oog met hand, hand met hand en hand met mond te koördineer. Hy moet 'n taal van meet af aanleer ten einde te kan kommunikeer. Later moet hy leer lees en skryf, wiskunde probleme oplos en afleidings maak. Dat die kind oor 'n fenomenale leer-vermoë beskik, tref 'n mens as jy waarneem hoe gou hy die moeder se stem herken, self eet, aantrek, loop en praat. Hierdie byna onversadigbare drang na toereikendheid moet gevoed word met die beleving van sukses. Die kind se gryp, trek, kruip, opstaan, loop, en so meer word intensioneel gedoen "... and, to the degree that they're successful they can leave a child with a happy sense of efficacy, of being good at something" (Hamachek, 1975, p. 57). Uit hierdie beleving van sukses groei die gevoel van selfagting.

Namate die kind sukses beleef, ontplooi gevoelens van vertroue en doeltreffendheid. Die gevoel van toereikendheid spoor die kind aan om te eksplloreer en te waag. Die beleving van toereikendheid verhoog die gevoel van selfagting en selfaanvaarding en die vestiging van 'n positiewe selfkonsep.

Sy betrokkenheid by elke intensionele handeling van singewing en bereiking van vaardighede verhoog sy selfkonsep. Dat hierdie beleving van adekwaatheid nie so natuurlik is dat dit noodwendig moet ontplooi nie, word treffend deur die navorsing van Morse (1963, p. 50) geïllustreer. Hy het in die V.S.A. bevind dat leerlinge op die stelling: "I feel pretty sure of myself" soos volg gerespondeer het: "12% of the third graders and 34% of the eleventh graders say 'unlike me' "

Die kind se toereikendheid word beleef wanneer hy ondervind dit is ek – hierdie eie identiteit – wat bekwaam is, wat vinnig hardloop, wat hoë punte behaal en wat deur ander aangeprys en toegejuig word. 'n Gesonde selfagting vereis nie noodwendig hoë sukses op alle terreine nie. Die verhouding suksesse tot mislukkings sal verskil in die verskillende terreine van betrokkenheid. Daar kan egter met vrymoedigheid aanvaar word dat die kind die terrein waarbinne hy grootliks sukses beleef met groter vrymoedigheid aandurf as die waarin daar weinig sukses behaal word. Vanweë die houding van die betrokke opvoeder (ouer of onderwyser) sal die kind sy mislukkings ook interpreteer as *ek is 'n mislukking* eerder as *ek het 'n fout gemaak*. Dit vernietig die selfagting en selfaanvaarding wat essensieel vir 'n adekwate self is. Die gevaar is dat die kind sy identiteit mag ken, m.a.w. dat hy iemand is, maar dat hy

homself as gering of onbeduidend beleef.

Die verantwoordelikheid van die opvoeder om die kind te steun tot die vestiging van 'n adekwate self is voor die hand liggend. Dit is net van sy opvoeder wat vir hom belangrik is, van wie hy die *mooi so*, die aanprysing en toejuiging wil hoor. Hulle bestendige aanvaarding van hom steun hom in sy selfhandhawing en sy ontplooiing tot 'n adekwate self.

3.4 TOEBEHORENHEID

Die opvoeding demonstreer duidelik dat elke kind van mense, bepaalde mense, afhanklik is om aan die lewe te bly en groot te word om 'n volwaardige volwassene te wees.

Hierdie volwassenes is die kind se ouers en onderwysers, maar dit sluit ook ander gesinslede, familie en portuur in – die mense na wie Sullivan verwys as die “significant others”. Die kind wil beleef dat hy aan hulle toebehoort. Die toebereenheid het die kenmerke van liefde (moeder vir kind) en vriendskap (portuur). Navorsers, soos René Spitz (1945, 1946), het aangetoon dat as kinders se behoefte aan liefde nie genoegsaam bevredig word nie, hulle selfs die wil om te lewe verloor.

Daar is vir die kind geen toestand van neutraliteit in sy relasie met ander belangrike mense (veral ouers) nie. As hulle hom nie lief het en aanvaar nie, beleef hy verwerping. Aangesien die kind verwerping meer as enigiets anders vrees, ontwikkel veel angs as hy nie geborgenheid, emosionele sekuriteit en aanvaarding genoegsaam beleef nie. Hierdie toebereenheid is nodig vir selfhandhawing, want dit verseker die veilige basis vanwaar eksploratie tot selfontplooiing en selfverwerkliking onderneem kan word. Die sekondêreskoolkind wie se selfontplooiing nuwe dimensies aanneem, het 'n nuwe basis vanwaar hy kan vertrek, nodig. Hy is bereid om die vrede en kalmte in die huisgesin op die spel te plaas, indien nodig, as hy maar net die aanvaarding van sy portuur kan verkry. Selfhandhawing wat in die portuurgroep wat hom aanvaar, beleef word, maak hom vry om nuwe struikelblokke, nodig vir selfaktualisering, die hoof te bied.

Die kind wat nie deur ander (en groepe) wat vir hom belangrik is, aanvaar word nie is so met homself gemoeid, dat hy nie sy aandag en energie aan die probleem voor hande kan wy nie en dus moeilik tot 'n adekwate self kom.

Dit is die opvoeder wat aan die kind die geborgenheid en toenemende emosionele sekuriteit moet gee. Dit is 'n houding wat die kwaliteit van die relasie bepaal, nie net tydens opvoeding nie, maar in die alledaagse omgang tussen ouer en kind, en onderwyser en kind.

Die voorskoolse kind

4

4.1	Inleiding	71
4.2	Grondslae van relasies wat die kind vorm	72
4.2.1	Die fisiese grondslag	72
4.2.2	Die psigiese grondslag	73
4.2.2.1	Kognitiewe vermoëns	74
4.2.2.2	Affektiewe vermoëns	75
4.2.3	Die sosiale grondslag	78
4.2.3.1	Die taal as kommunikasiemedium	79
4.2.4	Die kulturele grondslag	80
4.3	Die kleuter se vorming van relasies	80
4.3.1	Die kleuter se relasies met sy ouers	81
4.3.2	Die kleuter se relasies met maats	81
4.3.3	Die kleuter se relasies met objekte	82
4.3.3.1	Ruimtelike verhoudings	82
4.3.3.2	Temporale verhoudings	83
4.3.3.3	Kwantitatiewe verhoudings	83
4.3.4	Die kleuter se relasies met homself	83
4.4	Die leefwêreld van die kleuter	84
4.4.1	Die betekenisvolle relasies	84
4.4.2	Voorwaardes vir die kind se selfaktualisering	84
4.4.2.1	Die kind se behoefte aan prestasie (bevoegdheid)	85
4.4.2.2	Die kind se nood aan liefde en agting	85
4.4.2.3	Die kind se nood aan begrip	85
4.4.2.4	Die kind se nood aan toebegheer	85
4.4.3	'n Beeld van die kleuter in sy leefwêreld	86
4.5	Skoolgereedheid as selfstandigheidsstaak van die kleuter	88
4.5.1	Die fisiese wordingsvlak	88
4.5.2	Die psigiese wordingsvlak	89
4.5.2.1	Kognitiewe vermoëns	89
4.5.2.2	Affektiewe vermoëns	89
4.5.2.3	Konatiwiteit vermoëns	89
4.5.2.4	Morele vermoëns	90
4.5.3	Die sosiale wordingsvlak	90

HOOFSTUK 4

Die voorskoolse kind

4.1 INLEIDING

Die indeling van die wordingsgang van die kind in algemeen aanvaarde tydperke of fases is nouliks moontlik. Redes hiervoor is dat die kriteria vir indeling, soos geponeer deur verskillende gesaghebbendes, onderling van mekaar verskil. 'n Ander belangrike rede is dat kinders vanweë individuele verskille soveel van mekaar verskil dat daar nie 'n volkome positiewe korrelasie bestaan tussen kronologiese ouderdom en fisiese en psigiese ryping nie. Die effek van sosio-ekonomiese omstandighede en meegaande verskille in opvoedingspraktyke dra nog verder daartoe by dat 'n universele indeling in fases en, soveel te meer, 'n noodwendige faseologie hoegenaamd nie aanvaar of oorweeg kan word nie.

In aansluiting by die algemene lewenspraktyk kan soos vrêeër gemeld, berus word by die groot kategorieë, te wete die primêreskoolkind en die sekondêreskoolkind. Die voorafgaande en opvolgende kategorieë word aangedui sover dit toepaslik is, naamlik die voorskoolse en naskoolse tydperke.

Die voorskoolse tydperk kan ook as die kleuterjare beskryf word wat kronologies naastenby tussen die tweede en die sesde jare begrens word. Die ontwikkeling van al die fasette van die kind is vanaf geboorte fenomenaal. Hy slaag heel gou daarin om sy bottel met sy handjies vas te hou, om bewegende voorwerpe met die oë te volg, om die moeder se gesig en stem te herken, en so meer wat alles aandui dat sy motoriese en psigiese funksies in wording is. Die kindjie se opsetlike kommunikasie, soos die glimlag en *geluidjies maak* aandui, neem op ongeveer twee maande 'n aanvang en neem in doelmatigheid toe wanneer hy woorde begin sê en uiteindelik goed praat. Na twee jaar kan die normale gesonde kind goed loop en praat. Die kind se wêreldbetrokkenheid is gedurende hierdie tydperk baie duidelik. Hy word nou gekonfronteer met 'n legio probleme en hindernisse wat hom uitdaag sodat sy eksplorاسie deur

manipulasie vir die volwassene 'n bedreiging word. Die huis moet *kindproef* gemaak word. Die kleuter loop, hardloop en rol. Hy kyk, gee hom oor aan en verwonder hom aan sy wêreld waarby hy betrokke is. (Heidi het vir ons in die televisie-kinderprogram 'n bykans onoortrefbare visuele voorstelling van verwondering en betrokkenheid gegee April-Desember 1978.) Deur hierdie verwondering aan en betrokkenheid by dit wat gesien, gehoor, gevoel, geruik en betas word, verstaan die kind, stig hy relasies en struktureer hy 'n leefwêreld wat vir hom bekend is. Die kind se liggaamlike ryping neem toe, sy kommunikasie met mense word toenemend meer funksioneel en sy psigiese vermoëns stel hom gedurende hierdie periode (2½ - 5 jr) tot steeds doeltreffender intensionaliteit in staat. Elke kind word binne 'n bepaalde kultuurverband groot, sodat dit waaraan hy betekenis gee binne kultuurverband belangrik is. Al hierdie relasies word met opvoedingshulp gevorm. Daarom sal daar voorts aan-dag gegee word aan die fisiese, psigiese, sosiale en kulturele grondslae van die kind se volwassegeword. Benewens die grondslae sal in hierdie hoofstuk behandel word, die relasies wat die kind vorm en die betekenis daarvan vir sy selfaktualisering. Die betekenis van die kind se spel en sy skoolgereedheid as optimum selfstandigheidstaak word in groter detail behandel.

4.2 GRONDSLAE VAN RELASIES WAT DIE KIND VORM

Die kind is altyd in totaliteit by die vorming van relasies betrokke. Die relasies word gevorm tussen die kind as een pool en 'n referent as ander pool. Dit is noodsaaklik om aan die basiese aspekte van die relasies aan-dag te gee ten einde die ontplooiing van relasies te kan begryp.

4.2.1 Die fisiese grondslag

Die skelet, spiere en senustelsel van die kleuter word toenemend ryper. Al hoe meer van die kraakbeen in die kind se liggaam verander in been en die bene word harder. Betekenisvolle veranderinge kom in die spierontwikkeling voor. Tot vier jaar is die groei van die spiere by benadering in direkte verhouding tot die groei van die liggaam as geheel. Daarna ontwikkel die spiere veel vinniger sodat ongeveer 75 persent van die vyf-jarige se gewig aan sy spierontwikkeling toegeskryf kan word (Mussen e.a. 1969, p. 283). Die groot spiere ontwikkel gedurende hierdie periode beter as die fyn spiere sodat die kind meer vaardig in groot bewegings as fyn koördinasies is. Progressiewe ryping van die neuromuskulêre stel-

sel vorm die basis van psigomotoriese vaardighede. Fisiese vaardighede moet die neuromuskulêre ontwikkeling afwag. Die vierjarige kan redelik goed hardloop, verspring en slaag selfs met touspring. Die vierjarige beskik reeds oor voldoende ruimtelike oriëntering en noukeurigheid van beweging om figure na te teken, maar het probleme om 'n ster of diamant af te teken terwyl meer sukses met 'n sirkel en 'n kruis behaal word. Die vyfjarige beskik oor beter spierbeheer sodat hy met vloeiende bewegings spring en touspring. Die meeste kleuters se spierkoördinasie is beperk tot die groot spiere. Hulle kan hardloop, klim, balanseer, stoot en trek. Groter koördinasie is nodig vir doeltreffend gooi met 'n bal wat eers op ses jaar bereik word. Daar is egter 'n groot variasiebreedte van weë talle individuele verskille.

Fisiologiese veranderinge verhoog die kind se uithouvermoë en stel hom in staat om aan aktiwiteite wat meer inspanning verg, deel te neem. Die hartslag word stadiger en stabiliseer terwyl die bloeddruk stadig toeneem.

Gedurende hierdie jare groei die senustelsel vinnig. Op ses jaar is die massa van die kind se brein negentig persent van die van die volwassene s'n (Mussen e.a., 1969, p. 283). Myelinisering van senuweefsel in die brein is gewoonlik gedurende die kleuterjare voltooi.

Die kleuter het 'n beter greep op die lewe en bied meer weerstand teen siektes as die peuter. Hy is egter nog baie onderhewig aan aansteeklike siektes veral as immunisering nie gedoen is nie.

Hierdie liggaamlike toestand en psigomotoriese vermoëns sal die kwaliteit van relasies wat liggaamlike vaardigheid vereis, bepaal.

4.2.2 Die psigiese grondslag

Namate die kind se psigiese vermoëns met sy wording in doeltreffendheid toeneem, is dit nodig om in breë trekke aan te toon wat die peil van die kind se psigiese vermoëns in die kleuterperiode is. Dit is hierdie vermoëns wat hom in staat stel om relasies te vorm. Die psigiese vermoëns kom tot wasdom, nie bloot deur ryping nie, maar ook deur doeltreffende interrelasie met die wêreld waarbinne die kind grootword. Die psigiese vermoëns wat onderskei word, is die kognitiewe, affektiewe en konatiewe vermoëns sowel as die kind se taalvaardigheid. Soos die kind die taal slegs in samesyn met ander mense leer en sy psigiese vermoëns op soortgelyke wyse ontplooi, is ons eksplisiet besig met die peil van die vermoëns van die kind terwyl die wisselwerking met mense, objekte, ensovoort implisiet teenwoordig is.

4.2.2.1 Kognitiewe vermoëns

Navorsers, van wie Piaget waarskynlik die belangrikste is, het navorsing gedoen om die kenmerke van die kognitiewe funksionering van die kind te probeer bepaal. Van hierdie en ander navorsingsgegewens word gebruik gemaak om die vernaamste kenmerke te stel. Die tydperk van ongeveer twee tot ses jaar word die periode van prekonseptuele kognitiewe funksionering genoem. Die oorgang vanaf die voorgaande stadium na dié betrokke stadium sowel as die oorgang na die volgende stadium vind geleidelik plaas en individuele verskille speel voortdurend 'n rol by die kwaliteit van 'n bepaalde kind se kognisies. Teen hierdie agtergrond word die volgende kenmerke genoem:

- (a) Die kind is nog hoofsaaklik met sy *onmiddellike omgewing* gemoeid sodat die belangrikheid van verwyderde doelstellings en situasies wat betref tyd en ruimte (plek) moeilik beoordeel en teen mekaar opgeweeg kan word.
- (b) Die denke van die kind is tot in groot mate *aan handelinge* gekoppel omdat die taal stadig aangeleer word. Namate die taalgebruik meer funksioneel word, sal taalsimbole saam met die handelinge as denkmedium onderskei kan word.
- (c) Die kind dink waarskynlik in *beelde wat voorstellings van spesifieke persone, objekte of situasies is*. Die gevolg hiervan is die kind se onvermoë om in kategorieë saam te groepeer. As hy dink aan die kinders met wie hy saamspeel, sien hy hulle as individue by mekaar. Hy kan eers later gedurende die fase praat van seuns en dogters. Volgens navorsing van Luria en Yudovich (1966) blyk dit dat 'n toename in funksionele taalvermoë die kind ook help in sy doeltreffendheid met dit wat gewoonlik as nieverbale aktiwiteite bestempel word, soos die inpas van vormblokke.
- (d) Hierdie bogenoemde voorstellingswyse lei dan daartoe dat die kind se denke as *transduktief* getipeer kan word. Hy dink van die besondere na die besondere. Hy kan nie induktief dink om tot veralgemeening te kom nie. Die transduktiewe denke is duidelik waarneembaar as die kind alledaagse gebeure moet vertel, verklarings moet gee of moet voortbou op 'n vorige opmerking. 'n Voorbeeld hiervan is die volgende: Aan 'n kind is 'n houer met houtvorms gegee wat bestaan uit kubusse, bolle en prisma's. Die helfte is rooi en die ander helfte blou. Aan die kind word gevra om vier blokkies wat eenders lyk uit die houer te haal. In die bepaalde geval het die kind 'n rooi kubus en rooi bol en blou bol en blou prisma uitgehaal. Die argument is dat een en twee dieselfde kleur het, twee en drie dieselfde vorm en drie en vier weer dieselfde kleur. Die kind kon nie 'n algemene gemeenskaplike kenmerk isoleer en die rangskikking daarvolgens doen nie.

Aangesien die kind nie induktief kan dink en sodoende tot 'n abstrakte konsep kan kom nie, vorm hy deur transduktiewe denke prekonsepte wat wel 'n algemene idee is, maar wat gekoppel is aan die perseptuele kenmerke van die eksemplare wat op sodanige losse wyse gegroepeer is.

- (e) *Die kind se waarneming en denke is sterk gesentreer.* Slegs een kenmerk, klein area of geluid bly die sentrum van waarneming. As 'n silinder wat half vol water is aan hierdie kinders getoon word en die water dan in 'n wye bak gegooi word, sal die kinders geneig wees om te sê dat daar minder water in die wye bak is. Dit gebeur onder meer omdat die kind se aandag slegs op een eienskap, naamlik die hoogte van die watervlak as aanduiding van die volume, gesentreer is.
- (f) *Deurdat dié kind sy aandag baie moeilik by meer as een relasie op 'n keer kan bepaal,* bring mee dat hy geen poging aanwend om by sy opinie te bly nie. So sal hy een dag sê 'n meer is 'n holte wat met water uit 'n kraan gevul is. Die volgende dag sal hy sê die holte is deur reën gevul en later weer beweer dat dit uit 'n kraan gevul is.
- (g) *Daar is weinig rigting en logiese verloop in die kind se denke.* Oorsaak en gevolg word moeilik onderskei. So 'n voorbeeld word verskaf deur die kind wat gesê het: "Ek voel siek omdat ek nie kleuterskool toe gegaan het nie."
- (h) Die kind se denke is *sterk animisties* deurdat 'n leweloze objek met groot gemak verpersoonlik word. Hy neem aan dat die objek voel, wil en handel soos 'n mens en daarom hoor 'n mens die volgende uitsprake dikwels van die jong kleuter: "Die stoel het my gestamp." "Die boom het seergekry." "My pop hul." (ensovoort)
- (i) Die kind *kan verskillende verhoudinge nie in sy gedagtes met mekaar vergelyk nie.* So is die volgende vraag aan 'n kind gevra: "Hoeveel broers het jy?" "Twee broers, Koos en Piet". "Hoeveel broers het Piet?" "Een". Die kind is geneig om homself weg te laat. Dit is vir hom moeilik om te sien as Piet sy broer is, dat hy ook Piet se broer is. Hierdie onderlinge betrekkinge, soos groter en kleiner, regs en links, noord en suid, vriend en vyand, is vir die kind moeilik om te onderskei. Dit is vir hom moeilik om die onderskeidings te maak *vanweë die gesentreerdheid van sy denke*, want een persoon en een eienskap word op 'n keer as maatstaf van sy vergelykings gestel.

Om enigsins te kan begryp hoe die kind relasies vorm en wat die aard van die relasies sal wees, is slegs moontlik as kennis van hierdie karakteristieke kenmerke van die kleuter se kognisies geneem word.

4.2.2.2 Affektiewe vermoëns

Die kleuter beleef die emosies van liefde, vrees, angs, woede, jaloesie,

smart, vreugde, genot, en so meer. Dit is nodig om te sien hoedanig die kind emosies in verskillende situasies beleef. Die intensiteit van hierdie emosies sal noodwendig op die relasievorming van die kind invloed uitoefen. Die emosionaliteit van die kleuter neem 'n kenmerkende patroon aan. *Dié kind is nog sterk emosioneel verbind aan sy omgewing.* Daarom word verskillende situasies waarby die kind betrokke is sterk affektief beleef. 'n Verskynsel soos *woedeuitbarstings* (temper tantrums) bereik 'n hoogtepunt tussen twee en vier jaar en volg daarna 'n ryper patroon van uitdrukking van woede. Die emosionaliteit van die kind bly egter op 'n hoë peil. *Sy uiting van emosies soos woede, liefde, genot, frustrasie, angs, en so meer toon die intense belewing daarvan.* Opvoedingshulp is onontbeerlik om die kind te steun in sy beheer van emosies.

(a) TIPIESE KENMERKE VAN EMOSIONELE UITING

(i) Die kind se *emosies is kortstondig* en veranderlik. Dit is algemeen bekend hoe maklik die kind kan oorslaan van huil na lag, en omgekeerd, wat 'n uitingswyse van 'n groot verskeidenheid gevoelsbelevinge is.

(ii) *Vrees*

Die kleuterperiode is die tydperk wat die hoogtepunt van spesifieke vrese kenmerk. Die kind is bang vir die donker, denkbeeldige gevare soos reuse en drake, maar dan ook vir mense en diere wat vir hom 'n bedreiging inhou. Die kind herken die potensiële gevaar en dit is namate hy ouer word en dus beter kan verstaan, asook genoegsame steun van sy opvoeders ontvang, dat hy daarin slaag om te onderskei dat al die gevare hom nie persoonlik bedreig nie.

– Die wakker, intelligente, vrypostige kind het blykbaar meer denkbeeldige vrese, waarskynlik omdat hulle meer van gevaar as hulle maats bewus is.

– Oor die algemeen openbaar meisies meer vrees as seuns. Dit word ook sosiaal aanvaar dat meisies eerder bang kan wees as seuns.

– Kinders met swak gesondheid, en die wat honger en moeg is, sal in veel meer situasies vreesbevange wees as kinders in 'n gesonde liggaamlike toestand.

– Kinders wat gereeld aan geweld in die huis onderhewig is, openbaar meer vrees as die uit bestendige, kalm huise.

– Individuele verskille saam met die kwaliteit van opvoeding speel 'n oorwegende rol by die kind se belewing van vrees. Dit is egter deurgaans duidelik dat namate die kind ouer word en dus intellektueel ryper is, vreesaanjaende situasies eenvoudig verminder omdat die kind beter kan verstaan en onderskei.

(iii) *Angs*

- Vrees is afkomstig van 'n objektiewe gevaar wat denkbeeldig kan wees, maar nogtans vir die kind reël is. Angs daarenteen ontstaan vanweë 'n subjektiewe probleem wat hy nie kan oplos nie, soos die werklike of gewaande onvermoë om 'n taak te verrig.
- Angs is afhanklik van die vermoë om 'n toestand wat moontlik maar op daardie oomblik nie werklik is nie, voor te stel. Daarom verskyn angsgewoonlik eers ongeveer met die aanvang van die skooljare en bly voortbestaan deur die mens se lewe.
- Angs is herkenbaar aan senuagtigheid, terneergedruktheid, geïrriteerdheid, buie, rustelose slaap, opvlieëndheid, ensovoort. Die bangste kind voel onveilig.
- Angs beset die kind se bewussyn sodanig dat hy rusteloos en hiperaktief is, of hom juis terugtrek, met die effek dat hy sy bewussyn nie op 'n taak kan rig en dus aandag kan gee en kan belangstel nie. Sy waaghouding en eksplorasie word deur angsgestrem.
- Die sekondêre probleme wat uit angsvloei, soos maagpyn, hoofpyn, enuresis en ander psigosomatiese kwale kom saam met die ander manifestasies en belewinge van angsaan die bopunt van hierdie tydperk voor wanneer die kind skoolgereed is en dan moet aandag daaraan gegee word.

(iv) *Woede*

- Woede word in situasies beleef waarin die kind gestrem of gedwarsboom voel. 'n Situatie wat maklik woede by 'n kind wek, kom voor wanneer ander kinders sy besittings, veral speelgoed, vat om mee te speel of wanneer ander kinders of volwassenes in sy spel inmeng of ander dinge op daardie moment van hom verwag.
- Woederesponsies word verdeel in impulsiewe uitings, genoem aggressie en geïnhibeerde uitdrukking wat geken kan word aan ont-trekking, wegvlug en allerlei apatiese optredes. Die impulsiewe responsies soos skree, slaan, skop, byt, spoeg, en so meer word namate die kind ouer en meer taalvaardig word, toenemend aangevul of vervang deur taaluitings.

(v) *Liefde*

- Liefdevolle uitings word uitgeken aan vasdruk, streel, soen en 'n algemene toestand van tevredenheid en ontspannenheid terwyl die kind sy gevoelens ook in woorde uitdruk. Affeksie vir ouers en ander mense is oorbekend. Die kind vertoon dikwels ook affeksie vir sy speelgoed. Soms sal 'n kind wat verwaarloos word liefdesuitings toon teenoor 'n speelding wat dan 'n plaasvervanger vir die ouer is. Die fisiese kontakuiting van liefde verminder namate die kind groter word, aangesien dit hom in verleentheid bring. Ver-al as die kind

skool toe gaan, voel hy dat hy te groot is vir sulke liefdesuitinge en wil nie eers sy moeder soengroet as sy hom by die skool aflaai nie.

(vi) *Vreugde*

– Dit is vir die gesonde kind natuurlik om opgeruimd en gelukkig te wees. Die kleuter sal dikwels in uitbundige vreugde lag en skree en tevrede wees en dit deur motoriese aktiwiteite van spring, rol, handeklap, ensovoort toon. Die kleuter se vreugde kom dikwels in situasies voor waarby veral sy maats betrokke is en by uitstek as sy prestasies dié van sy maats oortref. As die kind verneem dat hy sukses behaal en aanvaar word, voel hy gelukkig en opgeruimd. 'n Oorwig van die aangename emosies soos affeksie, liefde, vreugde en opgeruimdheid is essensieel vir gesonde wording. Hierdie gevoelens is 'n aanduiding van en verhoog ook die beleving van veiligheid en geborgenheid.

4.2.3 Die sosiale grondslag

Dit is slegs in samesyn met mense wat vir hom belangrik is wat die kind op doeltreffende wyse volwasse kan word. Van ouers en ander opvoeders word die essensiële opvoedingsteun ontvang. Sy samesyn met portuur bied onder meer aan hom die situasie waarin hy die norme wat van volwassenes oorgeneem en geïnternaliseer is, kan oefen. In die pedagogiese verloopstrukture word gepraat van pedagogiese omgang en pedagogiese ontmoeting. Die bymekaarwees moet oorgaan in 'n met-mekaar-wees (Landman). Vir pedagogiese voltrekking moet daar dus omgang sowel as ontmoeting tussen opvoeding en opvoeder plaasvind. Die kind het vir sy selfaktualisering ook nodig om met sy portuur sowel as ander mense wat vir hom belangrik is om te gaan en hulle te ontmoet (al is dit nie pedagogiese ontmoeting *per se* nie).

Die vraag is nou: *Wat is die voorwaardes en wesenskenmerke van die ontmoeting tussen die kind en ander mense?* Dit moet onthou word dat die kleuter alreeds veel opvoedingsingryping en opvoedingsinstemming beleef het. Hier is dus aspekte van toekomstige omgang en ontmoeting ter sprake:

- (a) Die kind (mens) tree die ander mens *deur middel van sy liggaam* tegevoet. Al sou hier nie sprake van lyflike kontakontmoeting wees nie, is dit die vriendelikheid wat spreek deur die oog, gesigsuitdrukking, gebare, en so meer wat toenadering aanmoedig.
- (b) Indien die kind se *gedragswyses rym met* die aanvaarde *sosiale norm*, word omgang en ontmoeting vergemaklik.
- (c) Die kind se *bereidheid tot samewerking*. Voor vier jaar is die kind se spel tot 'n groot mate egosentries, dit is eers daarna wanneer hy *met*

ander speel. Al slaag die kind nie in sy samewerking nie, is sy bereidheid daartoe belangrik. Die kind wat mededeelsaam is, sal geredelik aanvaar word.

- (d) Die kind se *gretigheid om aanvaar te word*. Waar hierdie drang natuurlik is, is die kind bereid om homself tekort te doen en sy wil op te offer ten einde sonder meer aanvaar te word. Dit geld veral by sy portuur. Hierdie oorgawe aan die ander (opvoeder sowel as portuur) vergemaklik sy omgang en ontmoeting. Waar die gretigheid 'n obsessie is, strem dit die omgang en ontmoeting.
- (e) Die kind se *taalvaardigheid*. Die kind leer nou goed praat sodat sy taalgebruik al belangriker word as kommunikasiemedium.

4.2.3.1 Die taal as kommunikasiemedium

Gedurende die twee tot ses jaarperiode leer die kind gewoonlik *goed praat* sodat hy dan ook, wat sy spraak betref, skoolgereed is.

Die inhoud van sy spraak vertoon twee kenmerke, naamlik *egosentriese* en *gesosialiseerde* spraak. Egosentriese spraak gaan geleidelik oor in gesosialiseerde spraak en baie faktore werk daartoe mee sodat 'n bepaalde ouderdom nie as grens gestel kan word nie. Egosentriese spraak geskied terwille van die genot om te praat. Daar is weining kommunikasie aangesien idees nie gewissel word nie. Die egosentriese spraak kom met 'n monoloog ooreen. Die waarde hiervan is dat dit die kind help om meer taalvaardig te word. Soms kom egosentriese spraak of alleenspraak ook by volwassenes voor. Gesosialiseerde spraak is vir kommunikasie bedoel (al is daar ander vorms van kommunikasie ook). Die kind praat met ander mense en dra sodoende 'n boodskap oor. Op dieselfde wyse ontvang hy van ander 'n boodskap wat hy verstaan omdat hy die taal ken.

Die *betekenis van doeltreffende spraak*. Hoe vroeër die kind begin praat, hoe groter is sy voordeel. Die kind wat later begin praat se tempo van aanleer van spraak is waarskynlik vinniger, maar hy moes spraakoefening wat invloed op die vloeiendheid van sy spraak het, ontbeer. Die taal as kommunikasiemedium speel 'n groot rol in die vorming van die verhouding met ander mense. Saam hiermee dien taal as uitdrukkingswyse. Die kind kan vra wat hy wil hê en sê wat hy gedoen wil hê. Die kind wat stadig is om te leer praat, ondervind veel frustrasies wat hy dikwels op ongewenste maniere soos aggressie uitdruk. Die vroeë prater hierteenoor ontlok veel meer aandag wat goeie sosiale aanpassing tot gevolg het, want hy verstaan die pedagogiese dialoog ook beter.

Hoe meer daar met 'n kind gepraat word, hoe doeltreffender is sy taalkennis en spraak. Deur babataal met 'n kind te praat, word sy spraak-

ontwikkeling gestrem. 'n Keurige taalaanmoediging stimuleer sy spraak-ontwikkeling.

Spraakprobleme kan oor 'n wye linie voorkom. Dit kan gering wees sodat dit min stremming veroorsaak, maar kan ook ernstig wees wat moeilik geremedieer kan word. Spraakprobleme gaan dikwels wisselwerkend met emosionele probleme gepaard.

4.2.4 Die kulturele grondslag

Die baba word binne 'n bepaalde kultuur gebore. Die objekte waarmee hy te doen kry soos klere, bed, bottel, speelgoed en later meubels, eetgerei, en so meer is kultureel bepaal. Die wyse van versorging en vertroeteling het ook 'n kulturele komponent. Deur opvoeding word die kind ingelei in die aanvaarbare gedragspatrone en sedelike norme. Die kleuter se wyse van doen is ook tiperend van die bepaalde subkultuur waarbinne die ouers leef. Hierdie gedragspatrone van die kind maak hom meer ontvanklik vir verdere opvoedingsbeïnvloeding.

4.3 DIE KLEUTER SE VORMING VAN RELASIES

Die kleuter bevind hom in 'n betekeniswêreld en die vraag is: *Hoe kom die kind daartoe om self behoorlike betekenis te gee aan die wêreld en ook aan die mense en dinge in die wêreld?* Vanweë sy wêreldbetrokkenheid kan hy vir hom 'n staanplek verower slegs as hy die wêreld waarin hy hom bevind, verstaan. Sodra die kind verstaan, is daar 'n relasie gevorm wat moontlik ondoeltreffend is en met groter betrokkenheid doeltreffer kan word. Sy omringende wêreld kan ingedeel word in groot kategorieë, te wete die *mense*, naamlik ouers, gesinslede en portuur, die *dinge* wat alle objekte waarmee hy in aanraking kom insluit, die *idees* wat 'n verskeidenheid konsepte in die algemene omgang raak en sodanige omgang moontlik maak. Verder moet die kind se relasies met *homself* bekyk word.

Daar is 'n ontsettende verskil tussen die twee- en sesjarige kind. Die vorming van relasies sal ook geweldig verskil. As die wyse van relasievorming, die aard van die relasies en die effek daarvan vir sy wording beskryf moet word, moet die relasies vanweë die kind se wordingsverloop tussen twee en ses jaar ook 'n dinamiese aard vertoon. Die relasies sal dus nie eksak nie, maar ontplooiend beskryf moet word soos dit dan eventueel kulmineer voor skooltoetrede. Die kleuter is die kind wat gedurende hierdie tydperk kan loop, kan hardloop, spring, klim en hom in sy motoriese aktiwiteit verlustig.

Die gesonde kleuter se sintuie fungeer reeds baie goed. Hy kan sien, hoor, voel, ruik en proe, maar dit ontbreek hom aan ervaring om na behore te kan verstaan. In sy denke is hy met die konkrete werklikheid gemoeid sodat sy denke sterk op beeld en handelingsvoorstelling leun. Nog kenmerke van sy denke is sentrerings en dat dit transduktief geskied. Die kind is sterk gevoelsmatig aan sy wêreld gebind sodat sy kennis dikwels meer gevoelsmatig as rasioneel is. Hy is gevoelsmatig labiel, maar met opvoedingshulp het hy redelik beheer oor sy gevoelsuitinge. Die kind smag na geborgenheid en aanvaarding in liefde terwyl hy self ook graag liefde wil gee. Saam met al sy vreugde-uitinge kan hy maklik deur vrees oorweldig word. Die kind speel graag en sy taal is so funksioneel dat daar sinvol met hom dialoog gevoer kan word.

4.3.1 Die kleuter se relasies met sy ouers

Die kind ken sy moeder teen dié tyd goed. Vanweë die *permanensie in haar optrede teenoor hom bly sy vir hom 'n ankerpunt of baken* vir verdere relasievorming. Die gesonde relasie sal kenmerke toon van liefde, geborgenheid, oorgawe, aanvaarding, vertroue en agting. Die ouer wat sy/haar kind ken, kan hom nie net *raak sien* en *raak hoor* nie, maar ook *raak voel* en deur *hierdie empatie* weet hy/sy ook wat die kind wil. Die ken, voel en wil is wedersyds. Die kind ken ook die ouer en dié kan ook nie altyd sy gevoelens vir die kind wegsteek nie. Die kind begryp ook maklik wat die ouer wil sover dit hom raak. Die polariteitseffek van hierdie gesonde relasie is een van groot toenadering. Al sou die ouer die kind verwerp en dus verwydering teenoor die kind voel, sal die kind nog vir geruime tyd toenadering soek. Hy is sodanig gevoelsmatig aan die ouer verbonde dat skeiding groot pyn meebring. Trouens, die kind wat geborge voel en aanvaar word, kan met veel minder spanning en ang periodiek van die ouer weggaan omdat hy oortuig is dat hy aanvaar is. Die wordingsimplikasies vir die kind wat geborge voel en van liefde en agting vir hom oortuig is, is verreikend, want die kind kan sonder vrees of ang (dat die ouer weg sal wees) verder waag en eksploreer.

4.3.2 Die kleuter se relasies met maats

Alhoewel die spel en taal van die kind tot op vier jaar hoofsaaklik egosentriek is, word die samesyn met sy portuur intens geniet. Die vier- tot sesjarige speel met maats en dit stel hom in staat om mededeelsaamheid te leer. Die drang om aanvaar te word, help hom om sy gevoelens en wil te bedwing.

4.3.3 Die kleuter se relasies met objekte

Die kleuter se relasies met objekte in sy fisiese wêreld geskied volgens sy vermoë om aan die konsepte van ruimte, tyd en hoeveelheid met betrekking tot die konkrete wêreld, betekenis te gee.

4.3.3.1 Ruimtelike verhoudings

Om objekte te kan verstaan, is direk afhanklik van hulle *permanensie in betekenis* vir hom. As die kleuter se bal waarmee hy speel onder die kas ingerol het, weet hy die bal het nie verander of verdwyn nie. Trouens, hy wend sinvolle pogings aan om dit terug te kry. Hy is nou bewus daarvan dat sy fisiese omgewing meer voorwerpe insluit as wat op die oomblik vir hom nuttig is. Hy is nou in staat om vir hom 'n voorstelling te maak van bekende, maar verwyderde objekte en dié dan met voorwerpe by hom te vergelyk. Die kind kan die volgende vrae sinvol antwoord: "Lyk hierdie motorkar net soos jou pa s'n (wat nie teenwoordig is nie)?" "Is die kleur van die kar dieselfde as jou pa s'n?" "Is hierdie hond groter of kleiner as joune?"

Die beelde waarmee die kind in sy voorstellings werk sowel as die relatiewe relasies van sulke voorstellings, is nog primitief. Al weet hy byvoorbeeld dat die groot vliegtuig wat nou hier by hom opgestyg het dieselfde is as die *klein* vliegtuigie hoog in die lug, is ruimte en afstand verwarrend sodat hy moeilik met die *permanensie van grootte* by toename in afstand kan werk. Hierdie vermoë neem vinnig met toename in ouderdom en ervaring toe. Die kind slaag nou toenemend daarin om sy wêreld ruimtelik te struktureer. Dit is belangrik vir sy wording, want hy kan posisie inneem ten opsigte van die objekte en byvoorbeeld hulle relatiewe grootte vir hom. Die verkryging van ruimtelike oriëntasie wat veral ruimtelike posisie, grootte en afstand insluit, stel hom tot korrekte persepsiering in staat. Die kind met ruimtelike oriëntasieprobleme vind dit moeilik om te onderskei tussen links en regs, bo en onder, voor en agter, binne en buite. Foute by vormherkenning word gemaak, byvoorbeeld by *b* en *d*. Oefening in perseptuele ontwikkeling, veral in die kleuterskool, is belangrik vir die kind se skoolgereedheid. Die groot massa kinders slaag daarin om hulle gedurende hulle kleuterperiode ruimtelik te oriënteer. Die relasies met objekte in die ruimte is outentiek. Hy sal byvoorbeeld weet dat hy verder moet hardloop as hy tot by die klip tien meter ver moet hardloop terwyl sy maatjie tot by die klip vyf meter ver moet hardloop.

4.3.3.2 *Temporale verhoudings*

Die kind se tydsoriëntering skep probleme omdat hy nie kan begryp dat tyd onafhanklik van hom, sy wense, begeertes en behoeftes en teen 'n konstante tempo verloop nie. Die kind se tydskonsep is baie diffuus. Die halfuur wat hy vir sy maatjie moet wag, is soveel langer as die halfuur wat hy aan die samespel kon deelneem. Dit is eers in die vier tot sesjaartydperk wat die kind 'n idee van die permanensie van tyd begin vorm soos wat die horlosie en kalender aandui. Die kind vorm nou dikwels sy eie tydseenheid, soos byvoorbeeld: "My verjaarsdag is nog drie slapies ver".

Die voorwaarde vir die vorming van relasies met die wêreld is dus 'n begrip van ruimte, maar ook 'n begrip van tyd. Aan die begin van die periode is sy tydsbegrip vanweë sentrerings- en egosentrisme slegs in relasie tot homself, sy behoeftes en genietings. Teen die einde van die periode verskyn 'n chronometriese en kalendriese tydskonsep. *Die permanensie van tyd* breek geleidelik deur en so ook die verband tussen afstand en tyd. Hy weet dit neem langer om twee keer in plaas van net een keer om die straatblok te loop.

4.3.3.3 *Kwantitatiewe verhoudings*

As die kleuter tot tien kan tel, beteken dit nie noodwendig dat hy 'n begrip van tien het nie. Die kind se kwantiteitsbegrip verskyn na veel ervaring met objekte. Volgens Piaget en Inhelder (1962) meen die kind dat die hoeveelheid verander as die vorm verander. Die klassieke eksperimente met klei is oorbekend. Die kind dink die klei word minder as die vorm vanaf 'n lang slang tot 'n ronde bal verander is. Dit is eers met die deurbraak van die *konservasie* of *permanensie* van volume (kwantiteit, getal) ten spyte van verandering in vorm, kleur, ensovoort dat outentieke relasies gevorm word. Die sukses van die versnelling van die begrip van konservasie van ruimte, tyd en hoeveelheid is nog twyfelagtig, soos bv. die verslae van die "Head Start" projek in die V.S.A. aandui.

Die kind se konsep van sy fisiese wêreld is 'n funksie van die besondere unieke wisselwerking tussen die kind en sy omgewing, sy ervaring, behoeftes en ideale. Die kind probeer nie om ruimte as ruimte of hoeveelheid as hoeveelheid te begryp nie. Die begrip verskyn in die wisselwerkende relasies met die wêreld van objekte en mense, terwyl individuele verskille 'n verskil in die kwaliteit van relasies meebring.

4.3.4 **Die kleuter se relasies met homself**

Die kleuter het vanweë relasies met gesinslede en objekte en identifi-

kasie met die ouers en ander tot 'n betreklik omlynde *selfidentiteit* gekom. Die kind ken homself, sy naam, geslag, voorkoms, en so meer sodat die kind, al kan hy dit nie duidelik verwoord nie, weet wie hy is. Die identiteitsvorming van die kind is dinamies van aard, want die kleuter se identifikasie gaan voort. Vader of moeder se skoene, hoed en klere word aangetrek en gedragswyses word nageboots. Hierdie nabootsing is eg en oortuigend. Verskillende rolle word getoets. Met die vorming van 'n selfidentiteit verminder die behoefte om met so baie rolle te identifiseer.

Die aanvullende komponent van *die selfkonsep is evaluering van die identiteit* wat vorm aangeneem het. Deur aanvaarding van sy ouers, gesin en maats kom die kind tot selfaanvaarding. *Selfaanvaarding verseker selfagting*. Hierdie positiewe beeld van homself is 'n kosbare versekering aan hom dat hy belangrik is, saak maak, bekwaam is en in staat is om sy wêreld te eksplloreer. Die geëvalueerde selfbeeld het 'n baie duidelike *handelingsgeneigdheid*. 'n Positiewe selfkonsep is tot hoë mate die uitslag van liefdevolle, versorgende, aanvarende opvoeding binne duidelike opvoedingsgrense. Die positiewe selfkonsep stel die kind in staat om hom (sy eie identiteit) te vergeet, te waag, te eksplloreer en relasies te vorm. Hy raak met oorgawe betrokke en gee met groot sukses betekenis. Dit is dus belangrik as Canfield (1976, p. 4) sê dat 'n positiewe selfkonsep 'n beter voorspeller van sukses as IK is.

4.4 DIE LEEFWÊRELD VAN DIE KLEUTER

4.4.1 Die betekenisvolle relasies

Die kind wil en moet hom ten opsigte van sy omringende wêreld oriënteer. Daarvoor moet hy verstaan wat die mense, dinge, idees en hyself beteken. Die kind leef in die wêreld en sy wêreldbetrokkenheid is slegs moontlik as hy betekenisvolle relasies gevorm en dus 'n leefwêreld gekonstitueer het. Om vertrouwd te raak met die wêreld, moet hy op behoorlike wyse betekenis gee waarvoor opvoedingsteun en verklarende onderrig nodig is. Deur toenemende betekenisgewing vind betekenisverheffing plaas. Hierdie toenemende betekenisgewing is net deur groter inspanning nodig. Ook hier moet die kind gesteun word dat hy kan deelneem aan en verantwoordelikheid vir sy eie volwassewording aanvaar. Sy betrokkenheid by sy betekenisgewing verhoog die doeltreffendheid van die verhoudings deur betekenisverheffing en aangename belewinge.

4.4.2 Voorwaardes vir die kind se selfaktualisering

Die kind is inisiatief van verhoudinge en deur die verhoudinge wat hy

vorm, kry hy toenemend beheer oor sy wêreld en kan hy sy moontlikhede verwerklik. Die nood of lewensbehoefte van die kind wat 'n voorwaarde vir sy selfstandigwording is, kan soos volg gestel word.

4.4.2.1 Die kind se behoefte aan prestasie (bevoegdheid)

Die kind moet beleef dat hy ten minste oor 'n deel van sy eksterne wêreld beheer het, sulke take voltooi en daarin presteer. Die omstandighede wat die bevestiging van die prestasiebehoefte moontlik maak, is toenemende betrokkenheid by sy take en gemoedheid met die dinge om hom – dus, wat hy in sy eksplorasië teëkom. Verder is geredelike en spontane aanprysing selfs vir geringe sukses noodsaaklik. As ander dus sy prestasies aanvaar, kom hy daartoe om self sy prestasies te aanvaar wat hom dan ook aanspoor om beter te presteer.

4.4.2.2 Die kind se nood aan liefde en agting

Die kind moet weet dat sy mense hom lief het en belangrik ag en dat hy en sy omstandighede vir hulle saak maak. Daarvoor is liefdevolle versorgende volwassenes nodig wat aan hom geborgenheid gee en hom laat voel hy maak saak, is geliefd, belangrik en dat hy agting geniet.

4.4.2.3 Die kind se nood aan begrip

Die kind het 'n dringende behoefte dat sy volwassenes hom sal verstaan. Hy wil hê dat sy opvoeder geduldig sal wees en probeer verstaan wat hy doen en wil doen al is daar baie foute. Moontlik is die kind nie sodanig van die behoefte bewus dat hy dit kan verwoord nie, maar dit verminder nie die erns en noodsaaklikheid daarvan nie.

4.4.2.4 Die kind se nood aan toeberegtigheid

Een van die belangrike pedagogiese essensies is medesyn. Die kind is steunbehoewend en het nood aan geborgenheid. Die steungewing aan die kind bring 'n saamwees of onsheid tot stand wat aan hom die versekering gee dat hy aan sy opvoeders toebehoort. Die kind se moeder hoef nie 24 uur per dag tuis te wees nie. Dit gaan nie om die kwantiteit nie, maar om die kwaliteit van die ouerkind relasie.

In die kind se relasievorming word aan hierdie voorwaardes voldoen,

maar die bevrediging van hierdie behoeftes is die voorwaarde vir verdere relasievorming en die strukturering van 'n behoorlike leefwêreld. Die bykomende vereistes wat die kwaliteit van die relasies sal medebepaal is:

(a) GENETIESE POTENSIAAL

Alhoewel die kind moontlikheid is en dus nie deur sekere beperkinge ingeperk word nie, sal die kind wat vanweë erflike faktore gestremd is 'n agterstand hê in vergelyking met sy meer bevoorregte maat. So sal al die relasies van die motories of perseptueel-gestremde kind hierdie gestremdheid uitwys.

(b) VORIGE ERVARING EN GEVORMDE RELASIES

Die kind wat in sy wêreldverkenning sukses beleef het, sal met groter vrymoedigheid waag om verder te eksploreer en relasies te vorm.

(c) OPVOEDINGSBELEWINGE

Die effek van aanvaarding, verwerping en verwenning sal grootliks tot sy selfagting bydra sodat die hoë of lae selfkonsep dan die ooreenstemmende handelingsgeneigdheid sal toon. Die kind wat homself vanweë verwerping moet verdedig, kan hom nie blootstel deur allerlei dinge te waag nie. Die omvang sowel as kwaliteit van so 'n kind se leefwêreld sal na sy swak selfkonsep teruggevoer kan word.

4.4.3 'n Beeld van die kleuter in sy leefwêreld

Dit is slegs moontlik om die leefwêreld van 'n bepaalde kind te bepaal. As daar sprake van 'n gemeenskaplike leefwêreld is, sal dit so verskraal wees dat daar weinig empiriese betekenis aan geheg kan word.

Die effek van opvoeding is van onberekenbare belang in die kind se psigiese wording wat dan weer 'n effek op sy selfbeeld en die vorming van alle relasies het. By verskillende kinders het verskeie faktore die oorwegende invloed op hulle selfontploffing. 'n Voorbeeld van die pedagogiese invloed op die kleuter se persoonlikheidsontploffing is ter sake. Hierdie effek laat sig in al die relasievorming geld en die kleuter se leefwêreld weerspieël dan ook die internalisering van die opvoedingsteun en -invloed.

Mussen e.a. (1969, p. 372) beskryf die navorsing van Baumrind soos

volg: Die oorheersende wyse van wêreldstigting van drie groepe kinders is onderskei. 'n Dieptestudie van die aard en kwaliteit van die opvoedingswyse van die ouers van die groepe kinders is vergelyk met die kinders se persoonlikheidskenmerke wat ook dan hulle oorwegende wyse van relasievorming is. (Slegs die uitslae word verskaf.)

Kenmerke van die kleuterskoolkinders van Groep I: In vergelyking met die ander was hierdie groep die meeste ryp (most matured), bekwaam, tevrede en onafhanklik. Hulle was realisties, vol selfvertroue, het hulle self beheer, het die wêreld eksplorerend benader, het hulle self laat geld en het goed met ander oor die weg gekom.

Groep II het die volgende kenmerke getoon: Hulle selfbeheer en self-kontrole was redelik, hulle was betreklik ontevrede, onveilig, bang, teruggetrokke, wantrouig, ongeïnteresseerd in hul portuur en geneig om ôf vyandig ôf regressief in spanningstoestande te wees.

Die kenmerke van die kinders van Groep III: Die kinders was onryp, uifers afhanklik en daar was weinig selfbeheer en selfvertroue en hulle was geneig om terug te deins van nuwe en spanningsvolle situasies.

Die intensiewe idiografiese navorsing om die opvoedingspatroon van die drie groepe kinders se ouers bloot te lê, het die volgende getoon:

Die ouers van Groep I was bestendig, warm en liefdevol, konsensieus en gerusstellend in hulle verhouding met hul kinders. Die kinders se onafhanklikheid en besluite is gerespekteer terwyl opvoedingsgrense streng gehandhaaf is en redes daarvoor verstrekkend is. In die gestruktureerde situasies het die ouers streng beheer uitgeoefen en eise vir hoë prestasies gestel. Terselfdertyd het hulle meer steun verleen as die ouers in die ander groepe. Hulle het daarin geslaag om beheer uit te oefen sonder om opstandigheid of passiwiteit te ontlok.

Die oorwegende opvoedingskenmerke van die ouers van die kinders van Groep II was soos volg: Hulle opvoedingsbetrokkenheid was laag. Hulle was ferm in hulle beheer van die kinders en het vryelik gestraf, maar hulle het die kinders nie liefdevol gesteun nie. Kommunikasie met kinders was swak. Daar is selde gepoog om die kinders deur gesprek van die verkeerde te oortuig en die kinders is ook nie aangemoedig om hulle opinie te gee nie.

Die ouers van die kinders in Groep III was ook warm en liefdevol. Hulle het 'n swak beheer oor die kinders gehad. Hulle het min van hul kinders, veral ten opsigte van onafhanklike optrede, verwag. Hulle was laks in dissipline en het oorbeskermend opgetree. Selfstandige optrede was nie eksplisiet aangemoedig nie. In die kleuterskool was hierdie kinders onryp, afhanklik en sonder selfvertroue.

Die effek van ouers wat die kind baie liefde gee, steun en opvoedingsgrense afdwing, respekteer en aanmoedig, is die mees bevorderlike vir die kind se waaghouding, sy relasievorming en leefwêreldstigting. Dit

blyk dus dat die kinders van hierdie ouers die beste geskenk in hulle kleuterjare ontvang met die oog op hulle eventuele selfaktualisering.

'n Faktor wat nooit in die besinning oor die kind in sy leefwêreld weg-gelaat kan word nie, is *die spel van die kleuter*. Aan die begin van die kleuterjare is *die kind se spel* hoofsaaklik egosentries. Die kinders speel eerder langs mekaar as met mekaar. Teen die einde van die periode speel die kinders graag met mekaar. Deur spel leer hulle mekaar ken, maar ook die objektewêreld waarmee relasies gevorm word. Die kind se grootste genot is in die aktiwiteit, in die deelname aan die spel as gesamentlike aktiwiteit. In spel leer die kind sy krag en vaardigheid gebruik en leer hy om hom aan reëls te hou – al word die reëls dikwels na willekeur verander. Terwyl die kind speel terwille van die genieting van die spel vind aansienlike identifikasie met speelgoed plaas, sodat spel 'n gunstige klimaat vir die oplossing van persoonlike probleme skep. Van der Zeyde (1963, p. 159) noem die rede hiervoor soos volg: "... bij het spelen hoeft het kind van zijn hart geen moordkuil te maken, en dat is bevorderlijk voor zijn geestelijke hygiëne." Mussen e.a. (1969, p. 411) haal vir Erikson soos volg aan: "To 'play it out' in play is the most natural self-healing measure childhood affords." As gevolg hiervan is daar verskeie gesaghebbendes wat poog om kinderprobleme deur pedago-giese spelhandeling op te los (Van der Zeyde, 1963, Erikson, 1964, Jackson en Todd, 1950).

4.5 SKOOLGEREEDHEID AS SELFSTANDIGHEIDSTAAK VAN DIE KLEUTER

Skoolgereedheid verwys na die kind se gereedheid in totaliteit om by die formele onderwys in groepsverband baat te vind. Skoolgereedheid is nie direk van die kronologiese ouderdom afhanklik nie, maar wel van die wordings- of ontwikkelingsniveau van die kind. Skoolgereedheid sluit skoolrypheid in wat direk na die motoriese, biologiese en neurologiese ontwikkeling verwys. Rypheid verwys na die fisiologiese groeiproses wat sig voltrek as die kind gesond is en die nodige voeding en versorging ontvang. Gereedheid sien op die kind in totaliteit wat in sy relasie-vorming sodanige peil van selfstandigheid bereik het dat hy die taak wat die skool van hom eis met 'n minimum spanning en inspanning kan ver-rig. Hier kan die fisiese, psigiese, morele en sosiale wordingsvlakke onderskei word.

4.5.1 Die fisiese wordingsvlak

Die fisiese wordingsvlak sluit die gesondheidstoestand, liggaamlike

ontwikkeling en motoriese vermoëns in.

- (a) Die kind moet so gesond wees dat hy oor die energie beskik om sy skooltaak te kan verrig.
- (b) Die kind kan op beheerde wyse hardloop, spring, klim, ritmiese bewegings uitvoer, asook fyner koördinasies soos knope en strikkies vasmaak en 'n potlood en 'n skêr hanteer en kan lank stil sit.
- (c) Die kind het lateraliteitsvoorkeur en ruimtelike oriëntasie bemeester. Hy kan dus bo, onder, agter, voor sy liggaam, ens. onderskei.

4.5.2 Die psigiese wordingsvlak

Die kognitiewe affektiewe en konatiewe wordingspeil stel die kind in staat om sy skooltake selfstandig te verrig.

4.5.2.1 Kognitiewe vermoëns

Hy kan goed sien, hoor, ruik, voel en proe.

Hy kan vorms, getalle en name memoriseer.

Hy kan mense, objekte en situasies herken.

Hy kan tel tot vyf en dikwels veel verder.

Sy taal is goed ontwikkel sodat hy kan kommunikeer en dus opdragte verstaan en na 'n storie kan luister.

Hy kan groeperings maak volgens kleur of vorm.

Hy kan reëls maak en (on)reëlmatighede ontdek.

Hy is bereid om te leer lees, skryf en reken.

4.5.2.2 Affektiewe vermoëns

Die kind se gemoedslewe is nog baie labiel.

Woedeuitbarstings kom min voor.

Sy gevoelsuitinge is beheers.

Die gevoelsmatige belewing speel 'n groot rol in sy kenning.

Hy is vol belangstelling en bewondering in die dinge en verskynsels.

Hy beleef intense genot in sy prestasies.

Die kind is opgeruimd en vol lewenslus.

Hy is bereid om die liefde van die onderwysers met ander te deel.

4.5.2.3 Konatiewe vermoëns

Die kind wil leer en hy wil presteer.

Hy wil selfstandig skooltoe gaan.

Hy wil met sy portuur verkeer en is in staat om sy eie wil op te skort.

4.5.2.4 *Morele vermoëns*

Vanweë sy sedelike bewussyn is hy bereid om 'n taak te probeer verrig soos wat dit behoort te wees.

Hy kan hom na spelreëls rig.

4.5.3 Die sosiale wordingsvlak

Hy is gereed om onafhanklik van gesinslede skooltoe te gaan.

Hy is gereed om relasies met die onderwyseres en maats te vorm.

Hy speel saam met maats.

Hy is bereid om sy speelgoed, belangstelling en aandag met ander te deel.

Hy kan hom met belangrike ander mense, maar ook met karakters uit verhale identifiseer.

Die primêreskoolkind

5

5.1	Wie is die primêreskoolkind?	93
5.2	Wat is die ontwikkelingstake van die primêreskoolkind?	96
5.2.1	Inleiding	96
5.2.2	Bemeestering van fisieke vaardighede nodig vir spel	97
5.2.3	Vorming van gesonde houding teenoor sigself	97
5.2.4	Leer om met maats oordieweg te kom	97
5.2.5	Aanleer van die paslike geslagsrol	97
5.2.6	Bemeestering van die basiese skolasiese vaardighede, naamlik lees, skryf en reken	98
5.2.7	Aanleer van alledaagse begrippe	98
5.2.8	Vorming van gewete, sedelikheid en 'n waardeskaal	99
5.2.9	Bestendigheid van persoonlike onafhanklikheid	99
5.2.10	Ontwikkeling van houdings teenoor sosiale groepe en instansies	100
5.2.11	Vorming van 'n selfkonsep as ontwikkelingstaak	100
5.3	Hoe realiseer die kind die ontwikkelingstake?	101
5.3.1	Inleiding	101
5.3.2	Relasie van die kind met sy ouers	102
5.3.2.1	<i>Inleiding</i>	<i>102</i>
5.3.2.2	<i>Liefde</i>	<i>102</i>
5.3.2.3	<i>Navorsingsbevindinge met betrekking tot die effek van die ouers se houding teenoor die kind</i>	<i>106</i>
5.3.2.4	<i>Ouer-kindrelasie en die kognitiewe ontwikkeling van die kind</i>	<i>108</i>
5.3.2.5	<i>Samevatting</i>	<i>109</i>
5.3.3	Relasies van die kind met sy portuur	110
5.3.3.1	<i>Voorwaardes vir toelating tot die portuurgroep</i>	<i>110</i>
5.3.3.2	<i>Ontwikkelingstake in die relasies met die portuurgroep</i>	<i>112</i>
5.3.3.3	<i>Funksies van die portuurgroep</i>	<i>113</i>
5.3.3.4	<i>Samevatting</i>	<i>115</i>
5.3.4	Die kind se relasies met objekte en idees	115
5.3.4.1	<i>Inleiding</i>	<i>115</i>
5.3.4.2	<i>Kognisie deur die primêreskoolkind</i>	<i>116</i>
5.3.4.3	<i>Samevatting</i>	<i>120</i>

5.3.5	Die kind se relasies met homself	121
5.3.5.1	<i>Die wese en betekenis van die selfkonsep</i>	121
5.3.5.2	<i>Ontplooiing van die selfkonsep gedurende die primêre-skooljare</i>	123
5.3.5.3	<i>Kenmerke van die kind se relasies met homself</i>	124
5.3.5.4	<i>Komponente van die onderwyser-leerlingrelasie wat 'n positiewe selfkonsep kan bevorder</i>	125
5.3.5.5	<i>Samevatting</i>	129
5.3.6	Die relasie van die kind met die Here	129
5.4	Die leefwêreld van die primêreskoolkind	130

HOOFTUK 5

Die primêreskoolkind

5.1 WIE IS DIE PRIMÊRESKOOKIND?

In die tydperk van ongeveer ses jaar tot ongeveer twaalf jaar bevind die kind sig normaalweg in die primêre skool. Dit is 'n baie wye indeling wat bloot op praktiese organisasie berus. Die verskil tussen 'n standerd 5-kind wat die primêre skool verlaat en 'n graad I-kind wat vir die eerste keer skool toe gaan, is geweldig groot. Dit is dus baie duidelik dat daar nie so iets soos 'n tipiese primêreskoolkind bestaan nie. By die oorweging van hierdie kinders staan die *ontwikkelingsgang* wat hulle almal deurloop van graad I tot standerd 5, voorop.

Ook gedurende hierdie periode bly ons daarvan bewus dat die kind slegs met opvoedingshulp sy selfaktualisering kan voltrek.

Die kindjie wat vir die eerste keer skool toe gaan, *beweeg vanuit* die geborgenheid van die ouerhuis en die altyd teenwoordige *moeder af na die portuurgroep* en die gemeenskap toe. Hy beweeg ook in 'n wêreld in, waar die maatstaf vir aanvaarding fisieke vermoëns en neuromuskulêre vaardigheid is. Hy beweeg ook in die verstandelike wêreld in. Hier word daar van hom verwag om te verstaan en te begryp, want hier word konsepte, simbole, logiese sisteme en kommunikasie van die wêreld van volwassenes vir hom aangebied, al is dit in vereenvoudigde vorm. Die kind wat wil groot wees, vra daarna om fisiek, verstandelik en sosiaal weg te beweeg van die veilige tuiste af om die onbekende te eksploreer. Die ouer moet dit vir die kind maklik maak en hom steun om sonder ang weg te beweeg van die huis af. Die skool voorsien die geordende, volwasse vormsisteme waarmee die kind relasies kan vorm.

Aan die begin van hierdie periode is die kind die ene *moontlikheid* wat wag om gerealiseer te word deur die ontplooiende krag van sy liggaam en sy verstand (gees). Soos aangetoon, beskik die gesonde, gebalanseerde kind oor vertroue in sy moeder, gesin en in homself. Hierdie *basiese vertroue* bly 'n wordingskomponent wat ook in die primêreskooljare

verder ontplooi. Die kind beskik reeds oor 'n groot mate van selfstandigheid. Dit is juis een van die kriteria vir skoolgereedheid. Hierdie gekwalifiseerde selfstandigheid waarmee die kind tot die skool toetree, moet en kan slegs met opvoedingsteun ontplooi. Die opvoeder, hetsy ouer of onderwyser, behoort slegs soveel selfstandigheid te verwag as wat die kind se verantwoordelikhedsin kan dra. Die voorskoolse jaar of twee word gekenmerk deur aktiwiteit ter wille van die genot van aktiwiteit. In die primêre skool gaan hierdie aktiwiteit voort, hoewel die kind nou gereed is om die *aktiwiteit op geordende of gestruktureerde wyse in spel volgens reëls te geniet*.

'n Nuwe kenmerk van die persoonlikheidsontwikkeling van die kind verskyn met die aanvang van die primêreskooljare, naamlik *taakvoltooiing*. Die kind is nou bereid om na onderrig te luister en met 'n taak besig te bly totdat dit voltooi is. Erikson (1950) noem dit die periode van "industry, duty and accomplishment". Dit is hierdie bereidheid wat die kind voorberei om vir 'n periode met 'n skooltaak of tuis met die inkleur van 'n prent besig te bly totdat dit voltooi is. Hierdie genotsbeleving met die voltooiing van 'n taak berei die weg vir die vermoë om arbeid te geniet.

Die opvoedingsteun wat die kind ten opsigte hiervan nodig het, kan nie ontbeer word nie. Hy moet opregte waardering, aanprysing en aanmoediging beleef by elke poging wat enigsins dui op sukses. Die groot en baie wesenlike gevaar gedurende die vroeë primêreskooljare is *die moontlike ontwikkeling van 'n gevoel van minderwaardigheid en ondoeltreffendheid wat sy waaghouding aan bande lê*.

By die kind van ongeveer ses jaar herken 'n mens nuwe drange en hunkeringe wat die kind in sy selfwording rig. Hy wil *met* maats *saamspeel*. Dit bring mee dat hy bereid is om die selfstandigheid van sy wil prys te gee as hy maar net kan saamspeel. Sodoende kry sy betrokkenheid nuwe dimensies by. Die betrokkenheid wat getipeer word as drang tot taakvoltooiing spreek onmiskenbaar. Hy *wil voltooi* waarmee hy besig (betrokke) geraak het. Die outonomie van *sy wil* waaraan hy 'n jaar of wat tevore betekenis gegee het deur dit van een na die volgende moment te meet aan nuwe eise *en af te dwing, onderwerp hy nou aan die drang tot voltooiing van 'n taak* en die beleving van prestasiegenot. Begryping van die situasie dui daarop dat betekenis vir die kind nou op 'n hoër wordingsdimensie verskyn. Dit is vir hom so belangrik dat hy sy outonome wil in diens van die nuwe betekenis inspan. Hy besluit dus om besig te bly totdat hy klaar is. Die verantwoordelikheid van die opvoeder, hetsy ouer of onderwyser, om die lengte en moeilikheidsgraad van die taak te bepaal, steun tot suksesvolle voltooiing te gee en die sukses aan te prys, baan die weg vir die kind se toekomstige betrokkenheid by taakvoltooiing.

Die *taalvermoë* van die kind is op so 'n peil van funksionaliteit dat hy *kan kommunikeer*. Hy kan luister, hy kan sowel die opdrag as die storie verstaan. Vanweë die opvoedingsbemoëienis van ouers met die kind en sy daaglikse lewe in 'n bepaalde kultuurverband ken hy 'n groot verskeidenheid begrippe en funksies, sodat hy by skooltoetrede oor 'n groot algemene kennis beskik. Die gesonde kind se *kognitiewe funksies* soos gewaarword, waarneem, herken, memoriseer, terugroep en verstaan, is reeds sodanig ontwikkel dat dit *op leertake gerig kan word*.

Die primêreskoolkind word dus erken as iemand wat selfstandig genoeg is sodat hy kan wegbeweeg van die beskermende, veilige tuiste en wat betrokke wil raak by die portuurgroep. Hy stel belang in en wil betrokke raak by die aktiwiteite van volwassenes, soos lees en skryf. Die sesjarige kind wat skool toe kom, wil nie kom speel nie. Hy wil kom werk en hom verlustig in die beleving van taakvoltooiing. Menige kindertuinonderwyseres en ouer kan getuig hoe teleurgesteld die kindjie is as hy na die eerste dag of week in die skool nog nie 'n leesboek ontvang het nie.

In die kind se soektog na betekenis moet hy begin met die ontdekking van wat en wie hy is. *Selfidentiteit* verskyn tydens omgang en wisselwerking (dialoog) met mense wat vir hom belangrik is en met dinge in sy omgewing. As Brennicke en Amig sê dat belangrikheid die gewaarwording is van jou deelname aan die lewe wat hom om jou af speel, van jou opneming deur die lewe, dui dit duidelik daarop dat die mens slegs betekenis in die lewe vind in sy verhouding met die mense en dinge en soos hy homself verstaan.

Die kind se groot taak is dus om betekenis te ontdek of toe te ken aan alles waarby hy betrokke is. Met hierdie betekening word relasies gevorm en kom 'n leefwêreld waarin hy georiënteer is, tot stand. Aandag word voorts gegee aan die relasies van die kind met ander mense, met dinge, met begrippe en met relasies tot homself. Die betekening waardeur relasies tot stand kom, geskied aan die hand van opvoedingshulp en dit stel voortdurend nuwe eise aan die opvoedingsteun wat verder benodig word om betekenis te kan gee sodat die relasies kan ontplooi.

Die liggaamlike ontwikkeling van die primêreskoolkind gaan geleidelik voort. Toename in lengte en massa en die duidelike verskyning van tipiese *geslagskenmerke* in die voorkoms is kenmerkend. Dit is nie slegs in kleredrag nie, maar ook in gedrag en liggaamlike ontwikkeling word die seun al hoe meer manlik en die meisie al hoe meer vroulik totdat sekondêre geslagskenmerke met die aanvang van puberteit verskyn.

Van besondere betekenis vir die kind se volwassegwording is die toename in sy *koördinasievermoë*. Hierdie koördinasievermoë hou sterk verband met sy sukses in die skool en portuurkultuur. Koördinasievermoë manifesteer in lees en skryf, hardloop, spring, speel met 'n bal, fietsry, en

so meer. Verandering in koördinasie word gekenmerk deur 'n toename in kompleksiteit. Die maatstaf waarna gestreef word, is *doeltreffendheid*. Sukses is die kriterium vir aanvaarding deur die maats en bewuswording van 'n liggaamsbeeld namate die liggaam bydra tot sy aanvaarding of hom juis daarin strem. Individuele verskille dra by tot groot afwykings vanaf die gemiddelde in 'n sowel positiewe as negatiewe rigting.

5.2 WAT IS DIE ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE PRIMÊRESKOOKIND?

5.2.1 Inleiding

As dit enigsins moontlik is om die primêreskookind te tipeer, moet dit ook moontlik wees om die selfstandigheidsverloop van die kind waar te neem. Daar moet dus kriteria wees waarmee die empiriesopvoedkundige die kind op weg na volwassenheid kan vergelyk om sy vordering dop te hou en te kan vasstel wat die kenmerke van elke ontwikkelingstrap is.

Die uniekheid van die individu is reeds beklemtoon. Genetiese samestelling bepaal die aanvanklike verskille tussen twee individue. Biochemiese individualiteit bly voortduur soos vingermerke die identiteit van 'n persoon vasstel, en neem in uniekheid toe vanweë perseptuele eiehede te midde van kulturele ervarings.

Ten spyte hiervan is dit ook waar dat twee kinders wat op 'n bepaalde moment in verskillende dele van die wêreld gebore word, meer met mekaar gemeen het as wat hulle verskil. Gemeenskaplikheid en uniekheid sluit mekaar nie onderling uit nie. Binne bepaalde kultuurgemeenskappe waar dieselfde waardes en ideale geld en gelyksoortige situasies en organisasies waarbinne kinders opgroei daargestel word, sal gemeenskaplike houdings, oortuigings, taal- en gedragspatrone kenmerkend wees. Wat betref die gemeenskaplikheid in die ontwikkelingspatroon sal kinders binne hierdie kategorie van indeling, te wete die primêre skool, verskeie ontwikkelingstake moet bemeester.

Die aandag is reeds daarop gevestig dat die kind met opvoedingsteun geleidelik daarin slaag om sy veilige grondslag te verskuif van die ouerhuis na die portuurgroep. Origens gaan hy skool toe waar hy aan die eise van die skool moet voldoen. Die hele gemeenskap verwag van hom 'n aansienlike mate van selfstandigheid en namate hy groter word ook verantwoordelikheid vir sy doen en late. Om hom toenemend in hierdie situasies te kan handhaaf, word die volgende ontwikkelingstake onderskei (Havighurst, 1953) soos wat dit verskyn vanuit die fisiese psigiese, sosiale en kulturele basisse wat onderskei is.

5.2.2 Bemeestering van fisieke vaardighede nodig vir spel

Die kind wat op ongeveer sesjarige ouderdom skool toe gaan, speel in toenemende mate *met maats*. Hy word in daardie portuurgroep aanvaar as hy met hulle kan konformeer. Die voorwaarde vir hierdie identifikasie is dat hy soos sy maats moet kan hardloop, spring, rol, gooi, klim, ensovoorts. Hiervoor is liggaamlike ontwikkeling en spierkoördinasie noodsaaklik. Die portuurgroep is onverbiddelik in die standarde wat hulle stel. Hulle spel is van so 'n aard dat elke deelnemer moet kan hardloop, klim, ensovoorts. Die aanleer en bemeestering van die basiese, fisieke vaardighede wat nodig is vir spel, is 'n ontwikkelingstrap wat moeiliker en komplekser vaardighede moontlik maak. Doeltreffendheid is die maatstaf by elke vlak van fisieke vaardighede.

5.2.3 Vorming van gesonde houding teenoor sigself

Die kind moet sy gesig en hande voor ete was, sy klere in orde hou, leer om netjies te wees, en so meer. Die vorming van sulke gesonde gewoontes en houdinge is afhanklik van veel opvoedingsteregwyding, aanmoediging en steun. Hierdie gewoontes word in die kultuurgemeenskap hoog geag en tewens van die kind op skool geëis. Waar die primêreskoolkind hierdie taak met 'n redelike mate van sukses bemeester het, stel dit hom in staat om die gewoontes vas te lê sodat dit as outomatismes deel van die kind is.

5.2.4 Leer om met maats oor die weg te kom

Hy speel nie meer langs en tussen maats nie, maar met maats. Hy moet vriende maak en vyande verdra. Sy begeerte om met maats om te gaan en deur hulle aanvaar te word, is so groot dat hy die outonomie van sy wil en sy alleenreg op eie speelgoed moet opoffer. Hy leer nou om volgens reëls wat regverdigheid in spel impliseer te speel. Die kind is meer of minder suksesvol met hierdie taak, afhangende van fisieke vaardighede en persoonlikheidskenmerke. Die kind wat probleme met die bemeestering van die taak ondervind, sal ook dikwels skolastiese probleme hê. Hierop moet die onderwyseres bedag wees.

5.2.5 Aanleer van die paslike geslagsrol

Gedurende die vroeë primêreskooljare is daar weinig verskil in die drang

tot fisieke aktiwiteit en die vermoë daartoe tussen seuns en meisies. In die senior primêre fase neem die verskille tussen seuns en meisies toe soos dit dan tydens adolessensie vergestalt. Van kleins af word die seuntjie geleer om hom soos 'n seun te gedra en die dogtertjie haar soos 'n dogter.

Tydens die primêreskooljare wanneer die kind hom/haar sterk met die portuurgroep identifiseer, is daar nie ruimte vir die ander geslag nie. Veral vir seuns is dit 'n groot vernedering om soos meisies te wees in voorkoms en gedrag. Om 'n sissie*) te wees, is om verwerp te word. Die aktualisering van die geslagsrol staan in nou verband met die identifikasie met die ouer of ander belangrike volwassene van dieselfde geslag. Die tekort aan manspersoneel in die onderwys bied hier 'n wesenlike gevaar vir die gesonde ontwikkeling van die seun.

5.2.6 Bemeestering van die basiese skoolstiese vaardighede, naamlik lees, skryf en reken

Die besondere taak van die primêreskoolonderwys is die onderrig van die basiese vaardighede. Die tempo waarteen individuele kinders hierdie vaardighede aanleer, verskil baie, maar teen die einde van die primêreskooljare moet die vaardighede lees, skryf en reken as outomatismes funksioneer. Weinig verbetering kom in die kwaliteit van hierdie vaardighede na standerd 5 voor.

Dat die basiese vaardighede nie by alle kinders tot optimumvermoë vasgelê is nie, word aangedui deur die talle kinders met leerprobleme wat in verband staan met swak lees- en rekenprestasies.

5.2.7 Aanleer van alledaagse begrippe

In die skool en in die kultuurgemeenskap waar die kind met ander kinders en volwassenes kommunikeer, word 'n groot aantal konsepte aangeleer. Die algemene begrippe soos dier, hond, kos, vierkantig, rond, rooi, verkeer, woede, liefde, en so meer is vroeg reeds funksioneel.

Dit kan gebeur dat talle begrippe wel deur die kind gebruik word, maar dat dit uit so min konkrete voorbeelde geabstraheer is dat die begrip arm is en slegs 'n klein draagwydte het.

* *Sissie* word as Afrikaanse ekwivalent van "sissy" gebruik.

5.2.8 Vorming van gewete, sedelikheid en 'n waardeskaal

Die kind leer van heel klein af dat sekere gedragswyses afgekeur en ander goedgekeur word. Hy ervaar dat sommige optredes met 'n goedkeurende *soet* en ander met 'n afkeurende *stout* verbind word. Namate die kind ouer word, leer hy dat *soet* en *stout* en reg en verkeerd norme van gedrag is, afgesien van die teenwoordigheid van ouers. Met die internalisering van die opvoedingsnorm kom dit eventueel van die kind: " 'n Mens behoort nie so te maak nie." Deur die voorbeeld van ouers en onderwysers kom die kind deur identifikasie met hulle daartoe om die sedelike norm toe te eien, 'n waardeskaal te vorm en sy gewete te aktiveer. Dit is hierdie waardeskaal en bewuste sedelike norme wat in sy gedrag manifesteer wat hom in die gemeenskap aanvaarbaar maak en hom met bereidheid vul om meer te gee as wat hy vir homself opeis waardeer maats hom aanvaar.

Tuis, maar veral in die skool, moet die kind sedelike norme as vanselfsprekend in sy houding en gedrag verwerklik. Leuens vertel, steel, growwe en vuil taal, onbeskoftheid, openlike aggressie, en so meer is onaanvaarbaar in 'n ordentlike samelewing. Daarom is die vaslegging van sedelike norme en 'n waardeskaal 'n selfstandigheidstaak wat selfaktualisering aandui.

5.2.9 Bestendigheid van persoonlike onafhanklikheid

Die kind moet 'n outonome persoon word wat op eie verantwoordelikheid besluite kan neem en planne kan maak en dienoreenkomstig handel sonder om op ouers, onderwysers of ander volwassenes te steun. Hierdie onafhanklikheid begin met die klein kindjie wat self praat, loop, eet, aantrek, skoene en knope vasmaak, ensovoorts. Naas die fisieke onafhanklikheid, op grond waarvan die kind selfstandig kan skool toe gaan, volg ook psigologiese selfstandigheid. Kognitief assimileer die kind in die skool parate kennis van sake waarvan ouers minder weet. Hierdie toenemende kennisstruktuur gee aan die kind 'n mate van gesag om besluite te neem, onafhanklik van ouers. In die portuurwêreld moet hy talle besluite kan neem. Daar word van hom verwag om besluite te neem wat sy ouers nie raak nie. Hy moet byvoorbeeld by span A of by B inskakel, hy moet eerste of laaste posisie inneem, ensovoorts. Hy moet hom dus in so 'n mate van die identifikasie met sy ouers losmaak dat hy hierdie soort besluite selfstandig kan neem.

Die geografiese vryheid neem toe sodat die kind sonder angas verder van die huis af beweeg en langer wegbly. Later gaan hy selfs by maats slaap. Psigologiese selfstandigheid neem toe sodat die kind tydens

adolessensie besef dat sy ouers ook foute maak en dat hy van hulle kan verskil sonder dat hy hulle waardigheid aantast.

Saam met die oorweldigende drang tot aktiwiteit moet die primêre-skoolkind oor genoeg ruimtelike vryheid beskik om sonder sy ouers of ander ouer kinders uit die gesig te beweeg en op sy eie besluit terug te keer sonder die beleving van angs.

Ook in die skool moet die leerling die geleentheid gegun word om met die alternatiewe metode te eksperimenteer, self reëlins te tref vir skoolse, maar veral buiteskoolse aktiwiteite.

5.2.10 Ontwikkeling van houdings teenoor sosiale groepe en instansies

Die graad I-kind het nog geen gevestigde houding teenoor sosiale groepe nie. Teen die einde van standerd 5 beskik hy oor gevormde houdings teenoor sy kerk, sy rassegroep, sy skool, ensovoorts en, teenoor die groepe met wie hy hom nie identifiseer nie. Benewens die houding van vir of teen 'n groep leer hy ook die aard van die verhouding teenoor die groep, soos eerbied, respek en agting teenoor minagting vir ander groepe.

5.2.11 Vorming van 'n selfkonsep as ontwikkelingstaak

As die kind tot die primêre skool toetree, is hy reeds goed taalvaardig en het sy suksesvolle relasies bygedra tot 'n duidelike evaluering van sy identiteit. Wat identiteit betref, ken die kind sy naam (gewoonlik), weet dat hy/sy 'n seun/dogter is, kan homself herken in 'n spieël of op foto's en is bewus van baie van sy eie attribute.

Wanneer die kind skool toe gaan, konstitueer hy nuwe relasies, te wete met die portuurgroep, met die onderwyseres en met dinge. Die aanslag wat dit op sy selfkonsep het, word bepaal deur sy beleving van doeltreffendheid, van adekwaatheid, van sukses. Die beeld wat die kind van homself vorm, staan in relasie met sy vaardighede (Havighurst, 1953). Selfaanvaarding hou verband met sy beheer oor sy wêreld (Gordon, 1969). Die kind se selfaanvaarding is direk afhanklik van sy aanvaarding deur sy ouers, maats en onderwysers (Coopersmith, 1967). Die kind se fisiese vaardighede dra by tot 'n positiewe liggaamsbeeld (Schilder, 1935). Met betrekking tot die selfkonsep van die kind is die kritiese vraag: *Wat is die persoonlike betekenis van die kind se beleving, van sy ervaringe?* (Gordon, 1969) Die betekenisgewing aan sy ervaring mag, objektief gesien, onvolledig en foutief wees, maar vir die betrokke kind is dit absoluut, reël en eg. Dit is sy begrip van homself. Hierdie beeld van

homself sal hy vertroetel en beskerm en dit bly die verwysingsbron vir relevante, toekomstige keuses en ervarings.

Die ontplooiing van sy selfbeeld deur die kind gedurende die primêre skool is bykans 'n bomslike taak. Die doel is 'n volkome reorganisasie van die persoonlikheidsstruktuur rondom die self (Ausubel, 1965). Die selfkonsep as eenheidskern kan met reg vanweë sy dinamiese aard as die moderator-veranderlike van die persoonlikheid beskou word (Vrey, 1974). Die kind se eie, gedyende konstituering van relasies wat berus op toenemende betekenisgewing en oriëntering in 'n wêreld met ander en met dinge, staan in wisselwerkende verhouding tot sy selfkonsep. Vanweë die wisseling van ervaringsbelevens en toenemende oriëntasie in sy leefwêreld is dit eers ongeveer met adolessensie dat daar bestendigheid in die selfkonsep tot stand kom (Douvan & Adelson, 1966).

5.3 HOE REALISEER DIE KIND DIE ONTWIKKELINGSTAKE?

5.3.1 Inleiding

Die kindjie moet van geboorte af poog om hom te oriënteer in die wêreld waarin hy gebore is. Hy is in gemeenskap met mense en met dinge waaraan hy toenemend *betekenis* gee. Oriëntering in die wêreld berus op enkele, vaste gegewens of ankerpunte wat vir hom as bakens vir voortgesette wêreldeksplorاسie kan dien. Die aanvanklike ankerpunte is sy moeder en ander belangrike persone, die fisiese omgewing wat al die dinge waarmee hy bekend is, insluit en sy eie selfbeeld. Hierdie uiters naïewe, aanvanklike betekenis word verwerf op grond van die kindjie se betrokkenheid daarby. Sy ervaring van die versorging en vertroeteling van die moeder dui sy betrokkenheid aan, want op grond van die ervaring kan hy later by die hoor van haar voetstappe vertroeteling verwag. Die aard van die aanvanklike betekenis berus op die gevoelsbeleving en is sterk emosioneel gekleur.

Daar kan dus in eerste instansie beklemtoon word dat die kind betekenis gee, dit wil sê, relasies vorm omdat hy *betrokke* is by die situasies waarin hy hom bevind. Hy is deelnemer. As met hom gepraat word, antwoord hy, hy lag terug en ontlok optredes van sy volwassenes of reaksies van dinge deur wat hy doen. Hoe groter die kind hoe groter is sy bewuste en doelbewuste betrokkenheid by die opvoedingsgebeure en by die kommunikasie met maats. Sy betrokkenheid by dinge word aangedui deur hantering en manipulasie. Hoe dikwels word vir die primêreskoolkind gesê: "Kyk met jou oë, nie met jou hande nie". Selfs vir die kleiner kind wat begin loop, word die sitkamer *kindproef* gemaak deur al-

les wat breekbaar is buite bereik te plaas.

Dit is eers vir die primêreskoolkind moontlik om betrokke te raak deur waarneming (persipiëring) sonder manipulasie, dit wil sê, waarneming om te ken. Die voorskoolse kind kan intens betrokke raak as hy luister na 'n mooi storie (bv. Rooikappie). Dit is deur middel van die sintuie en die liggaamsaktiwiteit dat die kind betrokke raak by sy betekenisgewing waardeur relasies tot stand kom. Deur hierdie relasies word ontwikkelingstake geaktualiseer. Die spesifieke betrokkenheidshandelinge word voltrek deur hantering en manipulasie; waarneming, dit wil sê, kyk, sien, hoor, voel, ensovoorts; kommunikasie wat hoofsaaklik deur meesprek en meedoen uitgevoer word. Die kind kan net betrokke raak as hy betrokke wil raak.

5.3.2 Relasie van die kind met sy ouers

5.3.2.1 Inleiding

Die ouers antwoord op die noodroep van die kind, ongeag of dit 'n klein baba of primêre- of sekondêreskoolkind is. Die ouer gee betekenis aan die noodroep en weet wat hy moet doen, al is dit soms juis die terughouding van hulp as hy weet die kind kan en moet die geleentheid kry om self te probeer. Hierdie hulp en steun word opvoeding genoem. Die relasie tussen kind en ouer is omvangryker as die opvoedingsrelasie omdat die ouer nie altyd of heeldag besig is om op te voed nie (Van Praag, 1950). Die omgangsrelasie vorm die gepreformeerde veld vir die opvoedingsrelasie (Langeveld, 1957). Uit die ouer-kindrelasie moet altyd 'n opvoedingsrelasie kan kristalliseer. Dit beteken dat die kenmerke van die opvoedingsrelasie intrinsiek in die ouer-kindrelasie ingebed is. Montagu (1953) beweer dat die belangrikste bestanddeel van die menslike natuur liefde is. Die nuwe ervaring leer ons reeds dat die vernaamste attribuut van die ouer-kindrelasie liefde is.

5.3.2.2 Liefde

Die relasie tussen die kind en sy ouers is gegrond op liefde. Hierdie kwaliteit van die relasie sal voortdurend in die kind se betrokkenhede meesprek. Dit is in die verhouding tussen moeder en kind waar die wesenskenmerke van die pedagogiese liefde die beste geïdentifiseer kan word. Dit beteken egter nie dat ouerliefde identies is met pedagogiese liefde nie. Dit is moontlik dat 'n ouer uit liefde sy kind kan oorbeskerm of verwen, wat 'n groot verskeidenheid opvoedingsimplikasies inhou.

“Die teenoorgestelde is egter nie moontlik nie; waar aan die eise van die pedagogiese voldoen word, kan die liefde nie totaal afwesig wees nie” (Oberholzer, 1972, p. 111). Dit beteken dus dat waar ouer en kind sodanig met mekaar verkeer dat die samesyn aan die pedagogiese kriteria voldoen, pedagogiese liefde die voorwaarde tot so ’n moontlikheid is. Elkeen wat die term liefde gebruik, heg intuïtief betekenis aan die woord. Om op wetenskaplike wyse enigsins ’n greep op hierdie attribuut te verkry, is dit nodig om liefde in onderskeibare terme te beskryf. Hiervoor word gebruik gemaak van Erich Fromm (1956) se beskrywing van liefde wat ons hierin as komponente van pedagogiese liefde identifiseer, te wete kennis, sorg, respek en verantwoordelikheid. Hierdie komponente word nader toegelig.

(a) KENNIS

Om in ’n ware liefdesverhouding te verkeer, vereis dat die persone wat daarby betrokke is mekaar moet ken. Ouer en kind moet mekaar ken. Dit veronderstel nie net ’n objektiewe, denotatiewe beskrywing van die een deur die ander nie. Die kennis veronderstel veel meer as intellektuele insig. Die een moet die ander ervaar. Die ouer is betrokke by die kind se wel en wee. Die moeder interpreteer die huil van die baba en later die hoes of rusteloosheid of skugterheid of opstandigheid van die kind. Daarvoor is weinig objektiewe kennis nodig. Die ouer se gemoeidheid met die kind bring ’n medebelewing van die kind se belewing en sodoende gee die ouer betekenis aan hierdie medebelewing wat empaties van aard is.

Net so kan die ouer nie sy ontevredenheid, afkerigheid of ongelukkigheid vir die kind wegsteek nie. Die kind *voel* dit aan. Van die kind se kant af is daar ook ’n medebelewing van die stemminge en emosies wat die ouer beleef. Daarom kan die ouer nie in sy gedrag teenoor die kind die beste voet voorsit nie. Net so min kan die kind hom voor sy ouers anders voordoen as wat hy werklik is. Hierdie intuïtiewe wete en empatie van ouer en kind onderling is die kennis waarsonder ouer en kind mekaar nie kan lief hê nie.

As die ouer egter te besig is of soveel ander belange het dat hy en sy kind nie in gespreksomgang waar die kind homself kan onthul, ontlai en ontboesem teenoor ’n ouer wat verstaan, verkeer nie, tree die kind terug en die ouer ken hom nie meer nie.

As die ouer die behoeftes, hunkeringe en nood van die kind nie sonder meer kan evalueer vir wat dit inderdaad is soos die kind dit beleef nie, is hierdie pilaar van die konstruksie van liefde bouvallig en sal daar iets aan die verhouding van liefde tussen ouer en kind haper.

Die primêreskoolkind wil nie meer op die skoot sit en vertroetel word nie. Die ouer moet die selfstandigwording van die kind begryp en hom hierin steun. Voor sy maats van die portuurgroep wil die kind sy ouer nie eers meer met vrymoedigheid soengroet nie; hy kry skaam. Die ouer wat sy kind ken, verknies hom nie hieroor nie. Hy weet die kind worstel met emansipasie van die ouers en identifikasie met die portuurgroep en hy is onseker van wat die vereistes vir hierdie nuwe lojaliteit is. Daarom steun die ouer hom en maak dit vir hom makliker deur nie te verwag dat hy vir mamma in die oggend by die skoolhek moet soen as hy skaam kry nie.

As die kind in die skool probleme ondervind, word groot eise aan die ouer gestel om te onderskei tussen siekte en skoolsiekte, tussen traagheid en onvermoë en tussen werklike verontregting en 'n blote behoefte aan ontlading. Kennis van die kind is slegs moontlik as die ouer met die kind saamleef en nie maar langs hom leef nie.

In die primêreskooljare is dit 'n algemene verskynsel dat die kind eerder maak soos juffrou sê, as om te doen wat die ouer verwag as daar 'n verskil is. Dit kom ook dikwels voor dat die kind weier om byvoorbeeld 'n trui aan te trek as die maats nie trui dra nie. Dit is nie ongehoorsaamheid nie, maar hy moet ook gehoor gee aan die gesag van onderwysers en portuurgroep met wie hy nou identifiseer. Hier moet hy aanvaarding verdien, terwyl hy weet dat hy deur ouers aanvaar word vir wat hy is en nie wat hy doen nie. Die ouers aanvaar hom nog, al beweeg hy in sy emansipasie verder van hulle af.

(b) SORG

Kennis van die ander persoon gaan gepaard met sorg. *Die een moet vir die ander omgee, begaan wees oor sy welsyn, sy gesondheid, sy vreugde en leed.* Waar daar sprake van liefde is, word onder meer bedoel: *Ek gee vir jou om, en is besorgoor jou en daarom wil ek weet hoe dit met jou gaan en wat met jou gebeur.* En verder: *Ek kry seer wanneer jy seer gemaak word; ek voel en deel in jou vreugde, jou leed, jou geesdrif, jou verlies en jou vertrouwe. Jy maak dus saak.*

Sorg is dus veel meer as die voorsiening van voedsel en kleding. Die ouer waak oor die welsyn van die kind selfs as die kind meen dat hy dit nie nodig het nie. Die moeder tree met haar sorg op die agtergrond en gee aan die kind geleentheid om sy sorg in toenemende mate self te dra. Die sorg van die ouer is nie minder nie, maar meer gereserveer. Die kind moet dit nie as oorbeskerming beleef nie, maar ook nie as verwerping nie. Die teenoorgestelde van sorg is apatie.

(c) RESPEK

'n Derde faset van die verhouding van liefde tussen ouer en kind is respek. Daar is nie vrees en onderworpenheid nie, maar waardering van die uniekheid en selfsyn van die ander. Ware respek vind dit nooit nodig om die integriteit of waardigheid van die ander te na te kom, hom te spot of te verkleineer nie. Respek vertel dat die een die ander aanvaar vir wat hy is in aktiewe, positiewe sin. Respek impliseer aktiewe besorgdheid en dat die een die beste vir die ander gun. Respek vereis dat jy *jy* moet bly en nie 'n soort afbeeldsel en refleksie van *my* moet wees nie. Jy moet as *jy* erken word.

Respek veronderstel die erkenning van die uniekheid en integriteit van die persoonwees van die ander, sonder om hom na my beeld te probeer vorm.

Die ouer van die primêreskoolkind gelewes het of akademies hoog presteer het, kry soms moeilik om dit te aanvaar as sy kind nie aan sy verwagtinge voldoen nie. Pedagogiese liefde vereis respek vir *die waardigheid van die persoon* – my kind – selfs al is hy gestrem.

(d) VERANTWOORDELIKHEID

Verantwoordelikheid impliseer die bereidheid om te respondeer op die noodroep van die ander en hom te verseker dat daar in sy behoeftes, nood en hunkeringe voorsien sal word.

Die ouer van die primêreskoolkind behou die volle verantwoordelikheid om om te sien na die welsyn en opvoedingsteun wat die kind nodig het. Omdat hy die kind liefhet, aanvaar hy verantwoordelikheid vir die kind. Op elke vlak van ontwikkeling word daar nuwe eise aan die ouer se verantwoordelikheid vir die kind gestel. Die primêreskoolkind wat elke dag 'n lang periode onder die ouer se vlerk uit is, vereis dat die ouer sy verantwoordelikheid vir die kind behou en aanpas, al is die kind nie onder sy oë nie.

'n Ander faset van die liefdesverhouding tussen ouer en kind wat vir Fromm implisiet teenwoordig is, kan eerder eksplisiet onderskei en beskryf word, te wete vertroue.

(e) VERTRoue

'n Besondere wordingstaak van die klein baba is om die moeder te vertrou. Hy het geleer om te steun en staat te maak op die enersheid, bestendigheid en voortdurende voorsiening in sy behoefte en in

sy nood. Vertroue word met moeite bekom en elke mens verwerf vertroue slegs gradueel in sy lewensloop. Dit spreek duidelik dat vertroue kennis veronderstel. As die kind vertroue in die moeder verwerf, moet hy die moeder ken, maar hierdie kennis word verkry tydens die moeder se gemoeidheid met en betrokkenheid by die kind se afhanklikheid. Die vertroue wat verskyn, berus op die internalisering van die voortdurende enersheid van die moeder se troos en voorsiening in sy nood. Hierdie ervaringe van betroubaarheid, afhanklikheid en bestendigheid kweek by die kind vertroue sodat hy hom sonder inspanning en sonder spanning oorgee aan die ouer. Die persipiëring van vertroue lei tot sodanige veralgemening dat dit die persoonlike gedrag en liggaamsfunksionering insluit. Sodoende kom die kind geleidelik daartoe om homself te vertrou. Vertroue impliseer altyd geloof, naamlik die geloof dat dit wat was, weer sal wees. Soos die kind glo in die enersheid van die moeder se betroubaarheid, glo hy in toenemende mate in sy vermoë om dinge self te kan doen (vergelyk self eet, self aantrek, alleen op die fiets in die straat ry, op sy eie skool toe gaan en huiswerk doen).

Vertroue is 'n basiese voorwaarde vir gesonde en bevredigende interpersoonlike verhoudinge. Liefde kan nie sonder vertroue gedy nie. Vertroue is dus 'n bykomende pilaar waarop liefde berus.

Die primêreskoolkind moet oortuig bly dat sy ouer hom vertrou. As die kind met 'n leuen sy ouer se vertroue skok, moet die ouer die inisiatief neem om die kind weer te vertrou in plaas daarvan om hom 'n leuenaar te noem. Vertroue kweek vertroue. Dit is juis die pedagogiese liefde wat die kind vertrou om die norm wat hom voorgehou is in sy lewe te vergestalt. Die ouer wat sy kind vertrou, sal nie voortdurend waak of hy dalk iets verkeerd doen of hom dophou tussen sy maats of as hy skool toe gaan nie.

5.3.2.3 Navorsingsbevindinge met betrekking tot die effek van die ouers se houding teenoor die kind

Nadat die liefdesrelasie tussen ouers en kinders ontleed en enkele pilare onderskei is waarop die liefde berus, is dit nodig om te bepaal of daar enige navorsingsresultate van die effek van die ouer se gedrag op die kind aangetoon is. Daar is vroeër in die boek dimensies van liefde uitgelig wat elk 'n konstruk met meetbare groothede is. Navorsers op die terrein het egter hul eie beskrywings van liefde gegee.

Navorsers (Mussen et al., 1969, p. 485) stem in die volgende ooreen: "Thus most studies suggest that hostility on the part of the parents tends

to produce counterhostility and aggression either in feelings or behavior, on the part of the children. Similarly restrictiveness tends to foster inhibited behaviors, while permissiveness encourages less inhibited behaviors."

Vyandigheid van die ouer is nie 'n eenduidige konstruk nie. Dit kan voorkom dat 'n ouer vyandig en toegeeflik is. In so 'n geval sou die kind kan doen wat hy wil solank hy die ouer met rus laat. Waar hy dan wel dinge van die ouer verwag, loop hy hom teen vyandigheid vas. Die ander moontlikheid is die vyandige ouer wat voortdurend perke stel en dwang uitoefen. Aangesien hier twee onderskeibare gedragswyses gedefinieer kan word, is dit moontlik om die effek daarvan op die kind wat daarby betrokke is, te bepaal. Becker (1964) het in sy navorsing tot die slotsom gekom dat voorgenoemde optredes deur ouers in albei gevalle aggressie by die kinders wat daarby betrokke is, opwek. Die kind van die ouer wat vyandig en toegeeflik is, druk sy aggressie direk uit sonder om hom te bedwing. Die kind wie se ouers vyandig en veeleisend is, is geneig om sy aggressie in *veilige* areas uit te druk, soos teenoor maats en veral teenoor kleiner kinders, maar die aggressie word meer dikwels geïnhibeer en gerig teen homself of dit word geopenbaar in die manifestasie van interne konflik. Die kinders is geneig om die aggressie nie teenoor die ouers te toon nie ten spyte van die feit dat die ouers die primêre bron van die kind se vyandige of aggressiewe gevoelens is.

Die uitoefening van ouerlike gesag is ook een van die kwalitatiewe bepalers van die ouer-kindrelasie. Navorsing is moeilik omdat eenduidige betekenis van relevante begrippe moeilik bekom word. So 'n term is permissiwiteit wat moeilik gedefinieer word en dikwels emosionele botone het waardeur onpartydige hantering bemoeilik word. Coopersmith (1967) het hoogs betekenisvolle navorsing uitgevoer. Sy navorsingsontwerp is doeltreffend beskryf, sy bevindinge betekenisvol en afleidings logies. Hy het met primêreskoolkinders gewerk en met betrekking tot gesag rapporteer hy soos volg (1967, p. 238): "... individuals . . . who are reared under strongly structured conditions tend to be more, rather than less, independent and more creative than persons reared under more open and permissive conditions." Coopersmith (1967, p. 187) is ook van mening dat streng ouers wat opvoedingsreëls duidelik stel en afdwing, aan die kind antwoorde verskaf wat onsekerheid, twyfel en ang verminder asook hoe om te handel om maksimum sukses te behaal.

Die opvoedingsimplikasie is dat ondubbelsinnige opvoedingsgrense bevorderlik vir selfrealisering is. In die oomblik van gesagsuitoefening is die kind dikwels verward en kan hy 'n pak slaai maar net as *seer* en onaangenaam rapporteer. Die singewing aan die belewing binne konteks volg met verloop van tyd. Daarom sal 'n terugskou van sulke ervarings 'n beter aanduiding van hoe dit beleef was, aantoon. In navorsing met

eerstejaarsstudente het Vrey (1974) bevind dat adolessente met 'n hoë positiewe selfkonsep oortuig is dat hulle die straf wat hulle van hul ouers ontvang het, verdien het.

5.3.2.4 Ouer-kindrelasie en die kognitiewe ontwikkeling van die kind

Die stryd wat gevoer word tussen voorstanders van oorerwing en omgewing, naamlik dat òf die een òf die ander die bepaler van menslike gedrag is, is irrelevant wanneer ons met die lerende kind besig is. Die erfmasse moet uit die aard van die saak 'n rol speel, maar so ook die omgewing wat aan die kind die geleentheid tot ervaring bied. Die kind het van sy ouers 'n basiese of potensiele kognitiewe vermoë ontvang. Dit word egter nie hier bespreek nie. Die vraag is of die relasie wat die ouer met die kind handhaaf, hom daadwerklik help of strem in sy kognitiewe ontwikkeling. Hier word aanvaar dat daar niks haper aan die optimum funksionering van die sentrale sensustelsel en die sintuie van die kind nie. Dan bly dit 'n geldige bewering dat die intellektuele ontwikkeling van die doeltreffendheid van die geleenthede om te leer, afhanklik is.

Breckenridge en Vincent (1968, p. 258) sê: "The effect of parents upon intelligence is one not only of hereditary potential to the child but one of parent-child relationship." Sigel (1960) het ook bevind dat die kind se vermoë om te ken (kognisie) betekenisvol beïnvloed word deur sy relasie met sy ouers. Benewens die gevoelswarme klimaat waarin die baba sig bevind, dui McCarthy (1954) aan dat die aanleer van spraak (taal) baie nou geassosieer word met positiewe, interpersoonlike verhoudinge. Newland (1960) beweer dat die aanleer van taal (leer praat) in nou verband staan met die identifikasie van die kind met die moeder wat hom leer praat. Irwin (1960) het bevind dat babas van tussen 13 en 30 maande wat boeke tot hul beskikking het en vir wie stories gelees en vertel is, ná 17 maande 'n groter woordeskat het as dié wat sodanige versorging nie ontvang het nie. Die kindjie wat aan die moeder se stem betekenis gee, moes belewing ervaar het wat hy met die stem in verband kon bring. Uit die toon van die stem word betekenis gegee en later, aan die woorde wat herhaal word.

Die getuienis dui sterk daarop dat die gesonde ontwikkeling van die kind in groot mate op die ouer-kindverhouding berus. Wat die teendeel betref, konstateer Breckenridge en Vincent (1968, p. 258): "Serious and prolonged deprivation of learning opportunities, especially in infancy and early childhood, seems to result in permanent damage to intellectual growth which even a rich learning environment in later years can only partially improve. Even though children are usually in formal

school by 5 years of age, the best school cannot make up for earlier serious deprivation.”

As die kind in die primêre skool is, sal die ouer hom met sy huiswerk help, bykomstige ervaringe voorsien en betrokke bly by die kind se leertaak waardeur sy kognitiewe vermoëns ontplooi. Hierdie betrokkenheid word aangedui deur die mate waarin die ouer deel in die kind se mislukkinge en suksesse. Die steun en aanmoediging spoor die kind tot groter deelname aan en help hom om sy ervaringe in meer realistiese perspektief te sien. Die aanmoediging en steun is van daadwerklike belang in die persoonlikheidsontplooiing van die kind. Vrey (1974) het bevind dat betekenisvol meer adolessente met 'n hoë selfkonsep as met 'n lae selfkonsep ($p < 0,050$) getuig dat hul aanprysing van hul ouers vir prestasies ontvang het, selfs al was dit nie hoog nie. So ook het betekenisvol meer van die groep met hoë selfkonsep as met 'n lae selfkonsep ($p < 0,001$) getuig dat hul ouers aktief in hul skoolaktiwiteite en naskoolse programme belanggestel het.

Hier word daar net na die gestremde kind by wie die situasie veel meer aktueel is, verwys. Die ouer van die breinbeseerde, blinde of dowe kind moet die kind eg aanvaar. Sowel verwerping as oorbeskerming strem die kind se moontlikhede om tot sy optimale peil te ontwikkel.

5.3.2.5 *Samevatting*

Vir die pedagogiese bestudering van die kind wat besig is om groot te word, is die relasie van die kind met sy ouers van primêre belang in sy persoonlikheidsontplooiing. Die kind is van meet af aan op die ouer se sorg aangewese. Sorg is egter een van die komponente van liefde. Die intrinsieke interafhanklikheid van sorg en die ander komponente bring mee dat versorging net op egte wyse kan geskied waar dit in liefde onderneem word. Sowel die betekenis van liefde in die ouer-kindrelasie as enkele voorbeelde verkry van empiriese navorsing om die effek daarvan op die primêreskoolkind aan te toon, is bespreek.

Tydens die bestending van die kind se relasies met sy ouers vind opvoeding plaas. Hy word deur die ouer met norme gekonfronteer wat alle fasette van die lewe insluit. Hy leer gesonde houdinge teenoor homself. Gewoontes van skoonheid, sindelikheid, ordentlikheid, en so meer word deur teregwysing, aanmoediging en aanprysing vasgelê totdat dit as outomatismes deel van die kind is. Die ouer is verantwoordelik daarvoor om die kenmerke en funksionering van die gepaste geslagsrol tuis te bring. Die voorkoms van 'n seun met meisieagtige trekke kan dikwels na die kwaliteit van ouer-kindverhouding teruggevoer word. Van kleins af assosieer die ouer sekere gedragswyses van die kind met *soet* en ander met

stout. Hieruit spruit bewuste sedelikeidnorme wat die kind internaliseer om uiteindelik te doen of na te laat op grond van die eise van behoortlikheid soos wat die kind aan die waarde as norm betekenis gegee het, voort. Dit word dan: “ ’n Mens maak nie so nie.” Nie meer: “Mamma sê ’n mens moet nie so maak nie.”

In sy selfstandigwording moet die ouer hom met oorleg en met verdrag loslaat en sy taak vergemaklik. Tydens die kind se saamgaan met ouers is hulle gedrag vir hom die voorbeeld van optrede in situasies en teenoormense en groepe. So leer hy byvoorbeeld dat ’n mens jou beste klere kerk toe aantrek en nie in die kerk gesels nie. Dit is in die aanvaarding en hoogagting van die kind dat hy sy selfbeeld aanvaar en hoogag.

Die kwaliteit van die ouer-kindrelasie bly die voorwaarde en klimaat waarin die ouer steun tot selfstandigwording kan verleen en die kind die nodige betekenis daaraan kan gee en dit aanvaar en internaliseer.

5.3.3 Relasies van die kind met sy portuur

5.3.3.1 Voorwaardes vir toelating tot die portuurgroep

’n Portuurgroep bestaan uit ’n intieme, uitgesoekte groep kinders. Toelating tot die groep berus op onderlinge keuse. Status binne die groep is ’n funksie van die groep se waardes en die rol wat die individu moet vertolk. Alle kinders behoort nie aan ’n portuurgroep of die groep van hul keuse nie. Die vraag is dus wat die vereistes vir toelating tot ’n portuurgroep is. Enkele faktore word oorweeg:

(a) INTELLIGENSIE

Intelligensie is nie sonder meer ’n kriterium vir aanvaarding deur ’n groep nie. Gronlund (1959) kon weinig direkte verband tussen intelligensie en die graad van aanvaarding deur die portuurgroep vind. Die indruk word egter gekry dat ’n portuurgroep hoofsaaklik uit kinders met ooreenstemmende intellektuele vermoëns bestaan. Dit kan natuurlik ook wees dat sodanige kinders in hoër mate gemeenskaplike belangstellings het. Dit is natuurlik moeilik om intelligensie as die enigste veranderlike in ’n toetsituasie van dié aard te isoleer. Sowel Torrance (1963) as Long et al. (1967) het aangetoon dat die hoogs kreatiewe kind gewoonlik as die swartskap gesien word en ook nie aanvaar word nie.

(b) GESINSAGTERGROND

Sover navorsers kon vasstel (Gordon, 1969), het gebroke huise nie ’n

nadelige effek op die aanvaarding van die kind deur sy portuur nie. Dieselfde geld die ordinale posisie van die kind in die gesin, sowel as enigste kinders. Die opvoedingspraktyk laat in alle gevalle sy invloed geld op die persoonlikheidsontwikkeling van die kind. Die vriendelike, joviale kind word makliker aanvaar in 'n groep as die een wat aggressief, onvriendelik, stug en in homself gekeer is.

(c) SOSIALE KLAS

Die subkultuur waarin die gesin woon, is 'n dominante faktor in die aanvaarding van die kind deur sy portuur. Sosiometriese ondersoeke toon aan dat kinders van dieselfde sosiale klas mekaar gewoonlik uitkies.

(d) VOORKOMS

Die voorkoms van die kind het prestigewaarde. Tryon (1943) het bevind dat veral dogters met 'n aantreklike voorkoms makliker aanvaar word in 'n portuurgroep as die *lelike eendjie*.

(e) FISIEKE VAARDIGHEID

Fisieke vaardigheid is 'n kriterium wat potensieële lede van 'n portuurgroep sonder toegewing in- of uitsluit. Die kind wat nie saam kan loop, hardloop, klim, speel, toertjies uithaal, ensovoorts nie, is nie in die groep waar hierdie vaardighede hoog op die rangorde van waardevoorkeur funksioneer, aanvaarbaar nie. Vir sowel primêreskoolseuns as -dogters is liggaamlike aktiwiteit en motoriese vaardighede baie belangrik. Dit is eers tydens adolessensie dat sosiale vaardigheid en emosionele aanvaarding veral by meisies voorrang geniet.

(f) PERSOONLIKHEIDSKENMERKE

Verskeie navorsers (Gordon, 1969) het bevind dat trekke soos vriendelikeid, samewerking, waaghalsigheid, entoetiesme, emosionele bestendigheid en betroubaarheid die aanvaarding van 'n kind deur sy maats van die portuurgroep vergemaklik. Hierteenoor is daar 'n duidelike verband tussen 'n vyandige houding en verwerping deur die groep.

(g) GESLAGSROL

In die primêre skool en veral in die senior primêre fase is daar 'n sterk saamhorigheid by seuns onderling en by meisies onderling.

'n Meisie is nie aanvaarbaar in 'n seunsportuurgroep nie en andersom. Dit vereis dat die kind sy geslagsrol deeglik moet ken. 'n Meisie kan nog die ambivalente rol van meisie en rabbedoe vul terwyl die seun wat 'n *sissie* is, nie deur sy maats aanvaar word nie.

5.3.3.2 Ontwikkelingstake in die relasies met die portuurgroep

Aansluitend by die vorige beskrywing van die aktualisering van ontwikkelingstake en die voorwaardes vir toelating tot 'n portuurgroep word die ontwikkelingstake wat in die kind se relasie met sy portuurgroep moet realiseer, beskryf.

(a) FISIEKE VAARDIGHEID

Die kind se fisiek-fisiologiese ryping en sy sosiopsigiese relasies moet sover ontwikkel wees dat die kind op grond daarvan deur sy maats in die groep opgeneem word. Met die toename in jare sal die vaardigheidsvereistes in kompleksiteit toeneem. Selfrealisering hou dus tred met die bemeestering van fisieke vaardighede.

(b) OOR DIE WEG KOM MET MAATS

Die kind moet daarin slaag om met sy maats oor die weg te kom. Eie sin en wil moet opgeoffer en onder beheer wees sodat die kind ten spyte van onvriendelikheid nog vriendelik en ten spyte van dwarsboming nog emosioneel bestendig kan bly, ensovoorts sonder om die waardigheid van sy persoon in die gedrang te bring.

(c) UITLEWING VAN DIE GESLAGSROL

Die kind moet die tipiese gedragswyses wat in die besondere kultuur hoog geag word, outomaties uitleef.

(d) PERSOONLIKE ONAFHANKLIKHEID

Die primêreskoolkind verlaat die veilige tuiste van die ouerhuis en waag hom al oriënterende die onbekende wêreld in. Hy moet fisiek-fisiologies in staat wees om op sy eie rond te beweeg. Psigologies

moet hy egter ook bereid wees om ten spyte van 'n mate van ang, die ouer se hand te los en identifikasie met die groep hoër te ag as die gebondenheid aan die ouerhuis. Hy moet ook toenemend self besluite neem en die verantwoordelikheid daarvoor aanvaar. In die portuurgroep word die kind die geleentheid gebied om selfstandigheid te beoefen.

5.3.3.3 *Funksies van die portuurgroep*

Om aan 'n portuurgroep te behoort, is vir die kind ontsettend belangrik. As voorbeeld hiervan word verwys na die vyftienjarige dogter in Engeland, Tina Wilson, wat volgens die pers selfmoord gepleeg het omdat haar portuurgroep haar nie wou aanvaar nie. Die kind vrees niks soveel as verwerping nie. Dit geld verwerping deur sowel ouers as maats. Daarom werp hy alles in die stryd in sy emansipasie. Hy konformeer met maats in alle opsigte en identifiseer hom gevolglik toenemend met hulle.

Die betekenis van sy verhouding met sy portuurgroep vir sy volwassening kan soos volg gestel word:

(a) 'N VEILIGE TUISTE

Die kind het 'n veilige tuiste nodig om sy betekenisgewing aan en oriëntasie in sy wêreld te aktualiseer. Om te kan emansipeer van die ondergeskikte rol van kind teenoor ouer, word die ouerhuis as veilige tuiste funksioneel vir die doel van emansipasie verskuif na die portuurgroep as veilige basis. Aangesien hy daar aanvaar word, identifiseer hy hom met die groep en konformeer hy in drag, spraak en gedrag met hulle.

(b) AANVAARDING EN BEHOORT AAN

Die portuurgroep beloof aan die kind aanvaarding wat hom ook in staat stel om homself te aanvaar (Coopersmith, 1967). Hy voel dat hy aan die groep behoort wat dus steun verleen aan sy waardigheid as persoon.

(c) DIE GROEP VAN GELYKES

Teenoor die *kindrol* wat hy in sy relasie met ouers bekleed, bevind hy hom nou in gemeenskap met gelykes. Hy kan homself handhaaf, beweeg op gelyke vlak met maats en sy opinie is soveel werd as hulle s'n. In die posisie van gelykheid en gelykwaardigheid kan hy saam met hulle waag en eksperimenteer.

(d) DIE GROEP VOORSIEN IN PRESTASIEBEHOEFTE

Aangesien hy met gelykes verkeer, kan hy presteer. Hierdie prestasie verwys nie na skolasiese prestasie nie, maar hy presteer in geregverdigde selfgelding. Hy leer homself ken en evalueer sy self-identiteit meer realisties. Die eise wat die portuurgroep aan hom stel, is op sy vermoënsvlak, wat nie die geval is met die wêreld van volwassenes nie. Dit is dus moontlik om fisiek, psigies, sosiaal, ensovoorts te presteer. Hierdie belewing is onontbeerlik vir sy selfaktualisering.

(e) PORTUURGROEP AS VERTREKPUNT VIR EMANSIPASIE

Deur opvoedingshulp word die kind met norme gekonfronteer. In sy relasie met die opvoeder word die opvoeder met die norm geïdentifiseer. Tydens emansipasie wat inderdaad eers tydens adolessensie voldoende aktualiseer, leer die kind dat die ouer ook aan die norm onderhewig is. In sy gemeenskap met maats van die portuurgroep is almal gelykes wat in dieselfde mate aan die norm moet voldoen. In hierdie gemeenskap kry die kind die geleentheid om sy volwassewording as selfstandigwording te oefen.

Die kind sluit by die groep aan om status, erkenning en sekuriteit te vind en te ontvang. Die portuurgroep funksioneer ooreenkomstig die behoeftes van die lede. Dit voorsien die informasie waarin die lid belangstel, hetsy van geslagsake of van wêreldpolitiek – al is dit verdraad en verkeerd. Die informasie het direk verband met die persoonlike betekenisse wat die individu wil uitbrei. Selfwording en ont-plooiing van die selfkonsep geskied dus in die portuurgroep.

Die relasie van die kind met sy portuur wat gekenmerk word deur identifikasie en konformasie is moontlik omdat hy op hierdie ouderdom die ander persoon (sy maat) sien, nie as 'n objek wat aan sy gril-le moet voldoen nie, maar 'n persoon soos hyself met gedagtes en gevoelens soos hyself. Die maat staan in relasie met hom en met baie ander kinders. Die kind kan ook nou die ander een se gesigspunt insien sonder om sy eie prys te gee. Dit is eers by hierdie vlak van kognitiewe ontwikkeling wat empatie moontlik is (Smart en Smart, 1967). Hierdie vrywillige identifisering met die portuurgroep bring mee dat die waardes van die groep absoluut en dwingend is. As lid van die portuurgroep moet hy dit aanvaar of verwerping volg. As die waardes van die onderwyser en die skool sinchroniseer met dié van die betrokke portuurgroep, lewer inspanning tot skolasiese prestasies geen angs en spanning nie. As daar egter 'n aansienlike diskre-

pansie tussen die betrokke waardestelsels is, voorspel dit niks goeds vir die kind se vordering in die skool nie.

5.3.3.4 Samevatting

Die portuurgroep kom op betreklik spontane wyse tot stand omdat die kind se behoeftes, hunkeringe en verwagtinge nie in die wêreld van volwassenes bevredig word nie. Die kind verplaas die veilige basis van die ouerhuis tydens sy emansipasie gedeeltelik na die portuurgroep. Daar verwag en ontvang hy dan ook die steun en aanmoediging en die situasie waarbinne hy internalisering van selfstandigheidsnorme kan oefen. 'n Doeltreffende relasie met die maats van die portuurgroep en dus met die groep as sodanig, is onontbeerlik vir die ontwikkeling gedurende die primêreskoolperiode.

5.3.4 Die kind se relasies met objekte en idees

5.3.4.1 Inleiding

Die kind moet hom ook oriënteer binne 'n wêreld van objekte en idees. Deur betekenisgewing aan die objekte wat in groot mate geskied deur manipulasie en deur verstaan van die idees waarby taal 'n onontbeerlike rol vervul, word relasies gevorm. Die self is die sentrum van betekenisgewing – soos duidelik blyk uit die funksionele betekenis wat aan dinge toegeskryf word. So, byvoorbeeld is: '*n stoel is om op te sit* en '*n lepel is om mee te eet* definisies wat die funksionele relasies van die kind met dinge aksentueer. In die *hiperaktiwiteit* van die primêreskoolkind verbeter sy spiervermoë en sy spierkoördinasie sodat hy toenemend doeltreffender betekenis gee aan die dinge waarop hy klouter, wat hy hanteer en manipuleer. Die aanvanklike betekenis van wat hy daarmee kan doen en wat dit aan hom kan doen, neem in kompleksiteit toe, maar behou sy utiliteitsdimensie.

Veral wanneer die kind tot die skool toetree, neem die denotatiewe betekenis in belangrikheid toe. Die persoonlike betekenis wat die kind aan dinge gee, het sowel 'n denotatiewe as 'n utiliteitsdimensie en baie dikwels 'n dimensie wat met affektiewe botone gelaai is. Hierdie dimensies is geïntegreer sodat dit 'n Gestalt-karakter vertoon. Soos wat die kind ouer word, sal die utiliteitsdimensie minder prominent wees terwyl die meer gedistansieerde, denotatiewe dimensie belangriker word.

Die kind bevind hom nie net tussen fisiese voorwerpe en mense nie, maar as mens wat tussen mense leef, moet hy ook kennis van begrippe

hê. Ons wil met Ausubel (1968, p. 505) saamstem as hy sê: “. . . man lives in a world of concepts rather than in a world of objects, events and situations.” Die werklikheid word, figuurlik gesproke, ervaar deur ’n filter van konsepte wat vir hom psigologies betekenisvol moet wees. Die kind moet hom oriënteer ten opsigte van begrippe en soos wat hy dit beteken, word relasies daarmee gevorm. In hierdie taak speel taal ’n rol wat in betekenis en belangrikheid toeneem. Die implikasie is dat die kind die taal moet ken en hy moet kan verstaan, want die relasies met dinge en idees is primêr ’n kognitiewe relasie.

Die bestudering van die relasies van die kind met objekte en konsepte kristalliseer uiteindelik NIE in die aard, wese en kwaliteit van die relasie nie. Dit gaan primêr om die betekenis wat aan die objek of konsep toegeken word. Vanweë die oneindige spektrum van betekenis, omdat die wêreld uit alles en nog wat bestaan, verskuif die klem na: **HOE GEE DIE KIND OP PRIMÊRE SKOOL BETEKENIS AAN OBJEKE EN KONSEPTE?** Hier moet dus op saaklike wyse kennis geneem word van die kenmerke van die kognitiewe vermoëns van die primêreskoolkind.

5.3.4.2 Kognisie deur die primêreskoolkind

Teen die tyd dat die kind tot die skool toetree, ken hy die taal sodanig dat hy goed kan kommunikeer. Die woordeskat is ook groot genoeg om onderrig te kan verstaan. Sintuiglike vermoëns van die gesonde kind is bykans tot ’n optimum ontwikkel. Hy kan sien, hoor, voel, ruik en proe. Hy kan perseptueel betekenis aan die sintuiglike gewaarwordinge toeken. Kenhandelinge soos memorisering, herkenning, integrasie en differensiasie is reeds doeltreffend en dit maak kognisie op ’n hoë vlak moontlik.

(a) KONKRETE OPERASIES (PIAGET)

Enkele kenmerke van kognisie moet aandag ontvang aangesien dit as wyse van oriëntering herkenbaar is. Volgens Piaget is die primêreskoolkind in die periode van konkrete operasies. ’n Operasie kan saaklik as ’n denkhandeling beskryf word. Die kind kan nou *logiese denkwyses* op konkrete probleme soos *konkrete* objekte en gebeurtenisse toepas. Hy kan dus nog nie hipotetiese probleme wat in geheel verhaal is, oplos nie. Dit geskied wel tydens adolessensie.

Die vernaamste kenmerke van logiese operasies is die vorming van skemas (schemata voorstellingsbeelde) deur ordening en klassifikasie. Verbeterde konsepte van kousaliteit, ruimte, tyd en spoed is nou merkbaar. Logiese operasies is geïnternaliseerde, kognitiewe akti-

witeit wat die kind in staat stel om tot logiese konklusies te kom. Hierdie logiese operasies word gerig deur kognitiewe aktiwiteit, voorstellingsbeelde wat betekenis het en gestruktureer is, eerder as dat dit deur persepsies oorheers word soos die geval met jonger kinders is. Hierdie logiese operasies wat ook beskryf kan word as voorstellings van betekenis of kennis wat in strukture saamgevoeg is, het deur assimilasie en akkommodasie uit vorige strukture ontwikkel. Hierdie operasies moet nie beskou word *slegs* as die resultaat van betekenisgewing asof betekenisvolle voorstellingsbeelde vasgelê is en vir latere gebruik beskikbaar is nie. Piaget beklemtoon dat operasies altyd dié vier kenmerke het: (1) Dit is 'n handeling (action) wat geïnternaliseer of uitgevoer kan word in sowel denke as konkreet. (2) Die handeling is omkeerbaar. (3) 'n Operasie veronderstel altyd 'n mate van konservasie. Konservasie is die konseptualisering of skematisering (schematization) dat die kwantiteit dieselfde bly ongeag veranderinge in vorm of posisie. Deur sy vermoë van konservasie begryp die kind dat die hoeveelheid modelleerklei dieselfde bly of dit nou in 'n ronde bal of tot 'n lang *slang* uitgerol is. So ook bly die hoeveelheid water dieselfde as byvoorbeeld 50 ml water in 'n wye bak, 'n bekertjie of 'n nou buis getap word. Ook bly tien sente nog tien ongeag die rangskikking daarvan. (4) 'n Operasie bestaan nooit alleen nie. Dit staan altyd in relasie tot of is verbind met 'n stelsel van operasies. Gedurende die primêreskoolperiode (konkrete operasies) word die operasies logies, dit wil sê voldoen dit aan al vier kriteria. Omkeerbaarheid veronderstel dat die kind nou in staat is om die verband tussen omkeerbare prosesse in te sien soos die verband tussen optel en aftrek, vermenigvuldig en deel, ensovoorts. Die konservasie (behoud) van verskillende groothede verskyn nie gelyktydig nie. Volgens Piaget (1969) het die kind sukses met konservasie in die volgende volgorde: materie, getal, massa, volume, lengte. Teen die einde van die primêreskooljare kan die kind hierdie begrippe hanteer, maar die probleme waarmee hy sukses het, is konkreet in die sin dat sy operasies konseptualisering van 'n stuk modelleerklei, of tien propies of die volume van water, ensovoorts is.

(b) ORDERING IN REEKSE (SERIATION)

Dit is een van die logiese operasies waartoe die kind nou in staat is.

Die voorskoolse kind kan objekte met mekaar vergelyk deur hulle werklik konkreet te rangskik. Die primêreskoolkind begryp dat as $A > B$ en $B > C$ dat $A > C$. Hy is dus in staat om een faktor konstant te hou en die ander daarmee te vergelyk. Hy kan dus voorstellings van objekte maak en daarvolgens rangskik.

(c) KLASSIFIKASIE

Die primêreskoolkind kan klassifikasie uitvoer op grond van meer as een dimensie tegelykertyd. Kriteria kan mekaar insluit. So, byvoorbeeld, kan diere ingedeel word as roofdiere en hoefdiere. Onderlinge verdeling van albei hoofgroepe, byvoorbeeld in wilde en mak diere, kan lei tot klasse van klasse en groepe wat gemeenskaplik is aan albei hoofklasse. Die rol van klassifikasie en induksie tydens die vorming van begrippe as logiese skemas is duidelik. Die primêreskoolkind wat 'n bykans fanatieke versamelaar is van alles wat op sy weg kom, klassifiseer ook. Aanvanklik geskied klassifikasie op grond van perseptuele kriteria, maar met verloop van tyd word abstrakte kriteria gebruik.

Getalle is begrippe wat afgelei is van die operasies van klassifikasie en reeksordening. 'n Kardinale getal is 'n klas. Vyf beteken 'n groep of versameling van vyf bottels, vyf proppies, vyf mense of vyf motorkarre, ensovoorts. Die ordinale getal is 'n verhouding. Vyfde staan in verhouding tot vierde en sesde – in grootte en posisie. Om vyf te kan verstaan veronderstel dat vyfde verstaan word, en omgekeerd. Klassifikasie en ordening is vervleg en albei is onontbeerlik vir alle konsepvorming en in die besonder vir die ontwikkeling van getalbegrippe. Hierdie konkrete operasies van die primêreskoolkind geskied deur die kognitiewe prosesse wat Piaget (1969) *assimilasie* en *akkommodasie* noem.

(d) ASSIMILASIE

Assimilasie is die proses waardeur nuwe ervarings by bestaande skemas ingeskakel word. In die dieretuin sien 'n klein dogtertjie 'n volstruis. Haar responsie was: "Kyk die groot haan." By die aanskouing van die vreemde prikkel het sy haar skemas (schematas) deursoek en die enigste wat ooreengestem het met die vreemde prikkel was *hoenderhaan*. Dit is 'n voorbeeld van assimilasie waar nuwe ervarings by bestaande skemas ingeskakel word. Elke mens is voortdurend besig om nuwe voorstellings by bestaande skemas in te skakel deur assimilasie.

(e) AKKOMMODASIE

Wanneer die kind nuwe ervarings wil internaliseer probeer hy om dit in bestaande skemas te assimileer. Indien dit nie inpas nie, word bestaande skemas gewysig of nuwe skemas geskep. Albei hierdie kog-

nitiewe prosesse word akkommodasie genoem. Die kind waarna in die vorige paragraaf verwys is, beskou die volstruis beter en vergelyk die kenmerke met dié van 'n hoenderhaan. Differensiasie vind plaas. Sy besef dat die vorige assimilasie ondoeltreffend is, misluk het en as sy die naam hoor, word die nuwe skema *volstruis* deur akkommodasie geskep. Nou kan alle ervaringe met volstruise in die nuwe skema geassimileer word. Akkommodasie is verantwoordelik vir die vorming van nuwe skemas (kwalitatiewe verandering) en assimilasie vir die ontwikkeling, groei of ontplooiing van bestaande skemas (kwantitatiewe verandering). Die balans tussen assimilasie en akkommodasie noem hy ekwilibrasie of ewewig (equilibration). Die primêreskoolkind wat hom in sy omgewing moet oriënteer, moet deur betekenisgewing, integrasie en differensiasie 'n balans vind tussen akkommodasie of die skepping van nuwe skemas en assimilasie of die inskakeling van ervaring, voorstellings, ensovoorts by die bestaande skemas.

(f) KONSERVASIE

Persoonlike sekuriteit en die beleving van geborgenheid berus op die oortuiging dat sy ouers se liefde en aanvaarding vir hom konstant sal bly. Dit geld ook op intellektuele terrein. Die kind moet onderskei tussen werklikheid en skyn; tussen hoe dinge op 'n bepaalde moment daar uitsien en hoe hulle werklik is. Die masker van skyn op die fisiese, sosiale en intellektuele terrein, moet nie die realiteit van die wese oorskadu nie. Dit geld 'n lepel wat gebuig lyk onder water, maar ook die ouer wat die kind skrobeer omdat hy (ouer) geskrik het en nie omdat hy dit werklik so bedoel nie. Om hom te kan oriënteer, moet hy in sy betekenisgewing met oortuiging onderskei tussen die veranderlike en die bestendige in die voorkome van dinge.

Piaget het by die besef van die belangrikheid van konservasie op empiriese wyse nagevors hoe die kind in sy ontwikkeling onderskei tussen bestendigheid en oënskynlike verandering. Piaget se algemene teorie oor kognitiewe ontwikkeling kan in vereenvoudigde vorm soos volg gestel word: *die kind ontdek konservasie – permanensie terwyl daar waarneembare veranderinge is – deur middel van beredenering* (Elkind, 1974). Piaget meen dat die mens se kennis van die werklikheid nie slegs berus op sy ervaring daarmee nie, maar ook op sy beredenering oor die wese daarvan. Permanensie kan nooit aan ons opgedring word nie, maar dit moet verskyn deur eie verstandshandeling, eie logika – dus deur eie betekenisgewing en nie bloot deur sintuiglike waarneming nie.

Die ouer en onderwyser kan slegs as gids optree om die kind by te staan om ontdekkings te maak. Deur die kind aan te spoor om konservasies of permanensies te ontdek, word hy gehelp om intellektuele sekuriteit vas te lê (establish) wat telkens die vertrekpunt vir nuwe ontmoetings met sy omgewing vorm.

By die vorming van begrippe word die aandag gewoonlik gevestig op die statiese of bestendige aspekte van 'n konsep, dit wil sê, die kriteria van die konsep wat bestendig bly, waaraan jy die konsep deur veralgemening kan herken. Die dinamiese aspek van 'n konsep verdien ook aandag. Wanneer sal 'n konkrete eksemplaar nie meer 'n lid van die konsep wees nie? Wanneer sal 'n bepaalde hond-dier nie meer 'n hond wees nie of 'n appel-vrug nie meer appel nie? Hierdie dinamiese aspek lei tot akkommodasie en vul die omvang van konservasie aan.

(g) VERALGEMENING (BRUNER)

Jerome Bruner (1959) beskryf die internalisering van ervarings as handelingsvoorstelling, beeldvorming en simboliese voorstelling (en-active-, iconic- and symbolic representations). Beeldvorming kom oorwegend by die primêreskoolkind voor. Die kind vorm beelde van sy ervarings wat dan georganiseer word totdat dit in so 'n vorm is dat dit manipulasie moontlik maak. Feite wat op indiskrete wyse meganies gememoriseer word sonder dat daar organisasie plaasvind sodat 'n veralgemeningsbeeld vorm aanneem "... are the naked and useless untruth" (Bruner, 1959, p. 185).

Met hierdie uitspraak beklemtoon Bruner die nuttelosheid van meganiese memorisering as sodanig. Reproduksie van 'n gememoriseerde feit wat die kind nie verstaan, dus nie binne konteks kan plaas en kan verbeeld nie, is sinloos en beskik wat die kind betref, oor geen van die kenmerke van die waarheid nie. Bruner sluit baie sterk by Piaget aan – soos wat die relevansie tussen konkrete operasies en beeldvorming aantoon.

5.3.4.3 Samevatting

Vanuit ons benadering, waar die klem val op die oriëntering van die kind in sy leefwêreld, is die vorming van betekenisvolle relasies baie belangrik. Piaget se begrip *konservasie* is inderdaad belangrik vir die kind wat hom moet oriënteer. Die kind word daagliks met veranderinge gekonfronteer. Sy wêreld brei uit buite die grense van huis, skool en

gemeenskap (bv. deur prente, radio en televisie) en hy ervaar nuwe dinge waaraan hy betekenis moet gee. Deurdat hy groei, sien hy die wêreld voortdurend vanuit nuwe perspektiewe wat verskyn vanweë toename in fisieke, perseptuele en kognitiewe funksies. Die kind se vermoë om die voortdurende veranderinge die hoof te bied, berus op 'n hegte fondament van oortuiging van stabiliteit.

Betekenisgewing is 'n sentrale kategorie in die lewe van die ontwikkelende kind. Hy is in staat om *voorstellings* van sy perseptuele ervarings *te maak soos wat hy dit verstaan*. Die voorstellings berus in hoofsaak nog op beelde wat hy op logiese wyse organiseer sodat hy deur differensiasie veralgemeningsbeelde (generics) vorm. Hierdie veralgemeningsbeelde is konsepte waarvan die draagwydte toeneem en wat hy al hoe beter kan hanteer en manipuleer in denke namate sy ervaring daarmee toeneem.

Betekenisgewing vind slegs plaas as die kind in totaliteit hierby *betrokke* is. Bruner beklemtoon die handelingsvoorstellings van die klein kind en dui verder daarop dat internalisering van voorstellingsbeelde en simbole gepaard gaan met organisasie (verstandshandeling) om abstrakte begrippe te vorm. Piaget beklemtoon verstandshandelinge as hy praat van operasies en byvoorbeeld daarna verwys as: "... the additions of two numbers, are *actions* characterized by their very great generality since the *acts* of uniting, arranging in order, etc. enter into all coordinations of particular *actions*." (Piaget, 1969, p. 96) Betekenisgewing is slegs moontlik as daar verstandshandeling is wat die betrokkenheid van die persoon vereis. Met elke situasie waaraan die kind betekenis gee, word sukses, tevredenheid, genoegdoening, en so meer *belewe* sodat hierdie belewing van situasies waarby hy betrokke is, 'n heel unieke karkater aan die betekenis wat hy aan die komponente van die situasie of die situasie in geheel toeken, verleen.

5.3.5 Die kind se relasies met homself

5.3.5.1 Die wese en betekenis van die selfkonsep

By alles wat die kind moet leer ken, soos byvoorbeeld die mense, hulle houdings, gedragswyses en taal en al die objekte en fisiese voorwerpe wat hy kan gebruik, of wat sy weg versper, is daar ook sy eie self wat hy moet verstaan. Dit sluit sy liggaam, sensomotoriese, perseptuele en konseptuele vermoëns in. Hy leer homself ken deur herkenning, maar verder ook in sy relasies met dinge en mense waarin hy subjektiewe kriteria vir die beoordeling van sy eie doeltreffendheid aanlê.

Die selfkonsep wat die uitslag van sy relasies met homself is, is die geïntegreerde struktuur van persepsies, idees en houdings wat die in-

dividu van homself gevorm het. Die primêreskoolkind het reeds 'n gevormde selfkonsep, met ander woorde, hy verstaan homself. Sy selfkonsep verteenwoordig wat hy van homself begryp. Die selfkonsep is dinamies, dit wil sê, sowel persepsies en idees van sy ontwikkelende liggaam en volwassewordende self as veranderende houdinge teenoor homself verskyn. Dit alles word in die selfkonsep geïnternaliseer wat dus 'n ontplooiing van die selfkonsep meebring. Tydens die primêreskooljare leer die kind homself in 'n groot verskeidenheid nuwe verhoudinge ken. Benewens ontvouing sal daar ook talle wysiginge in sy konsepsies van homself, sowel positief as negatief, intree.

Ervaringe giet en vorm die selfkonsep, maar die selfkonsep speel 'n dinamiese rol in die keuse, toetrede tot en betekenisgewing aan ervarings (Felker, 1974). Die selfkonsep is belangrik, want dit bepaal hoe 'n individu hom in 'n wye reeks situasies sal gedra. "The child indeed becomes that which he thinks he is" (Yamamoto, 1972, p. 83). Die betekenis van die selfkonsep, met ander woorde 'n persoon se idee van homself, oefen nie net invloed uit nie, maar bepaal in groot mate die kwaliteit van sy betrokkenheid by situasies. Felker (1974, p. 7) sien die rol van die selfkonsep as drievoudig: (1) Die selfkonsep is die medium waardeur 'n persoon innerlike bestendigheid handhaaf. (2) Die selfkonsep bepaal hoe ervaringe geïnterpreteer word. (3) Die selfkonsep bepaal die verwagtinge wat die individu in die lewe koester.

Die kind betree die primêre skool nie met neutrale selfervaringe nie. In sy relasies met sy ouers en ander mense het hy reeds geleer dat hy soet of stout is, aanvaar of verwerp word, dat hy iemand is wat vir aanvaarding moet veg of vir oorbeskerming moet wegkruip. Hy gaan dus geneig wees om sodanig in die skool te handel dat hy bevestiging kry van sy idee van homself. As die juffrou binne die eerste paar skooldae op ondubbelsinnige wyse aan hom tuisbring dat hy stout is, is dit vir hom slegs 'n bevestiging van wat hy van homself glo – en so gaan hy voort.

Die kind wat met 'n negatiewe selfkonsep skool toe gaan, is geneig om alle ervarings in daardie lig te interpreteer. Daar is geen wyse van optrede wat 'n onderwyser kan volg wat nie deur 'n kind met 'n negatiewe selfkonsep as negatief geïnterpreteer kan word nie, al sou alle ander kinders die besondere optrede as uiters positief begryp. Die selfkonsep is soos 'n interne filter wat aan alle inkomende persepsies betekenis gee of in verband bring met die persoon se idee van homself (Felker, 1974, p. 9). 'n Bepaalde persepsie kan dus òf met 'n frons òf met 'n glimlag geïnterpreteer word, afhangende van die persoon se selfkonsep.

Aangesien die selfkonsep bestendig en 'n persoon se oortuiging van homself is, glo hy dat alle toekomstige ervarings ekwivalent sal wees aan sy oortuiging van homself. Die een wat homself aanvaar, verwag dat

ander mense hom ook sal aanvaar en sy optrede is dienooreenkomstig. Om bestendigheid van die selfkonsep te handhaaf, word sodanig opgetree dat die verwagte optrede teenoor hom verseker word. Sodoende is die selfkonsep 'n bepaler van gedrag.

5.3.5.2 *Ontplooing van die selfkonsep gedurende die primêreskooljare*

Aangesien die selfkonsep dinamies is, moet aansienlike wysiging en uitbreiding met die toename in ervaring en vermoëns verwag word. Hierdie wysiging van selfkonsepsies staan in direkte verband met die wysiging van relasies met ouers in die konstituerende van relasies met onderwysers en maats. Vanweë sy selfbetrokkenheid sal die ontplooiing van eie fisieke en psigiese vermoëns ook betekenisvol hiertoe bydra.

Die verandering in persone vanaf ouers na onderwysers en maats wat die rol van model en evalueerder-vul, dra in groot mate by tot die kind se selfstandigwording. Die *almagtige* ouer se rol word gedeel met die onderwyseres aangesien die kind weier om te doen wat die ouer sê, want: "Juffrou sê so . . .!" Juffrou word ook 'n beter model, want "Juffrou is mooier as mamma". Die aanvaarding van die mag van die ouer word verder ingekort as die kind in sy identifikasie met sy portuur weier om die trui waarop ma aandring aan te trek, want die res van die portuurgroep loop sonder trui. Aanprysing van sportprestasies en manifestasies van manhaftigheid deur die portuurgroep word besonder hoog geag. Dit dra dan ook betekenisvol tot besondere selfevaluering by.

Die primêre taak van die skool is sy gemoeidheid met intellektuele aktiwiteite. Die kind moet leer. Die reëls van die skool is sodanig dat die kind moet leer en moet besig bly met kognitiewe aktiwiteite waarmee hy sowel sukses as mislukking ervaar. Indien hy dit mag doen, sal hy graag die vakke waarin hy mislukking ervaar, ontdek. 'n Geleentheid daartoe is byvoorbeeld met vakkeuse in die sekondêre skool, waar die verwagting dat hy in die besondere vak suksesvol sal wees 'n belangriker kriterium is as die beroepsmoontlikhede van die vak. Somtyds *maak* hy dié geleentheid deur vir die periode in die waskamers weg te kruip of vir die dag stokkies te draai.

Die kind se selfkonsep gaan in die primêre skool ontplooi. Dit mag oorwegend positief of negatief wees. Dit sal ook in groter mate eerder onbewustelik as bewustelik geskied. Een van die vernaamste bydraende faktore hiertoe, is *die opgawe van die kind om 'n stelsel te verwerf om sukses, maar veral mislukking en onbekwaamheid doeltreffend die hoof te bied*. Met die toename in moeilikheidsgraad van leertake in die skool is die kind voortdurend geconfronteer met die moontlikheid van onbekwaamheid.

Vir die kind wat probleme met beheersing van leerstof het, is hierdie moontlike onbekwaamheid altyd 'n dreigende monster. Aangesien die kind vir so 'n oorwegende deel van sy lewe in en by skoolaktiwiteite betrek is, lewer die skool nie slegs 'n kritieke nie, maar wel 'n beslissende bydrae tot die vorming van sy selfkonsep. Die kind wat 'n doeltreffend funksionerende stelsel ontwikkel het om sy foute en mislukings te hanteer, kan nogtans 'n sterk positiewe selfkonsep konstitueer. Die kind wat nie oor so 'n stelsel beskik nie, internaliseer elke fout en alle punte wat op ondoeltreffendheid dui in sy selfkonsep en verswaar sy las dag na dag. Die vraag is dus wat die onderwyser kan doen om die kind hierin by te staan (Vgl. Felker, 1974, p. 64).

5.3.5.3 Kenmerke van die kind se relasies met homself

Die kind se relasies met homself kristalliseer in die selfkonsep wat besondere kenmerke vertoon wat vir die uitbouing van die ek-selfrelasie in die primêre skool van uiterste belang is.

- (a) *Die selfkonsep is dinamies* (Sullivan, 1973, Rogers, 1965, Combs & Snygg, 1959). Die selfkonsep ontplooi namate die kind groter word en is altyd onderhewig aan wysiging afhange van die belewing van die persoon. Met adolessensie bereik dit moontlik 'n mate van bestendigheid, maar tot dan is dit dinamies.
- (b) *Elke individu, ook die kind, strewe daarna om op so 'n wyse op te tree dat sy gedrag met sy selfkonsep ooreenstem* (Purkey, 1970). Die Gestalt van 'n persoon se selfkonsepsies vorm sy selfkonsep. Hierdie selfbeeld is dus sy interpretasie van homself. Dit is *hy*. Daarom sal sy spontane optrede noodwendig verband hou met hierdie interpretasie van homself. As 'n persoon homself geringskat en oortuig is dat hy nie tot sukses in staat is nie, sal sy poging tot sukses dié oortuiging weerspieël. Daarom sal 'n persoon se gedrag 'n aanduiding van sy selfkonsep wees. Dit sal waarskynlik nie altyd ondubbelsinnig afgelei kan word nie. Teenoor hierdie ekwivalensie van selfkonsep en gedrag meen Festinger (1962) dat dissonansie, die verwarde geestestoestand wat aantoon dat iemand nie op sy gemak is nie, veroorsaak word wanneer iemand gedwing word tot handeling of optredes wat nie met sy oortuiging van homself versoenbaar is nie.
- (c) *Daar is 'n wisselwerking tussen selfkonsep en prestasie*. Alexander Dumas het die verband treffend soos volg gestel:
 “A person who doubts himself is like a man who would enlist in the ranks of his enemies and bear arms against himself. He makes his failure certain by himself being the first person to be convinced of it.”

Hier word daar nie van oorsaak en gevolg gepraat nie, maar daar blyk 'n sterk onderlinge verband tussen hierdie twee verskynsels te wees. Barrett (1957) het byvoorbeeld in sy bestudering van begaafde onderpresteerders bevind dat gevoelens van ondoeltreffendheid meebring dat hulle hul onttrek en weier om mee te ding. Brookover (1965) het bevind dat 'n verandering in die selfkonsep van kinders verband hou met 'n ooreenstemmende verandering in skolasiese prestasie.

Talle navorsers (Purkey, 1970, p. 25) het navorsing gedoen met betrekking tot die verband tussen die belewing van sukses en mislukking en selfkonsep. Hulle het bevind dat kinders wat skolasies onderpresteer se selfagting betekenisvol daal. Sowel Centi (1965) as ander navorsers het bevind dat 'n swak prestasie 'n daling in selfagting tot gevolg het. So ook het Diller (1954) en Bills (1959) kon aantoon dat suksesvolle prestasies die selfkonsep van die studente verhoog.

Hierdie enkele verwysings bevestig dat daar 'n sterk wederkerige verband tussen 'n leerling se selfbeeld en sy sukseservarings bestaan. Daar bestaan geen aanduidings (tot dusver) watter een eerste verskyn nie – 'n positiewe selfkonsep of sukseservaring nie. Wat egter van primêre belang is, is dat "... [this] strong reciprocal relationship ... gives us reason to assume that enhancing the self concept is a vital influence in improving academic performance" (Purkey, 1970, p. 27). Dit lyk dus of dit moontlik is vir die onderwyser wat die kind wil steun sodat hy kan vorder op die weg van selfstandige selfrealisering, op hierdie terrein 'n betekenisvolle bydrae kan lewer.

5.3.5.4 Komponente van die onderwyser-leerlingrelasie wat 'n positiewe selfkonsep kan bevorder

(a) DIE ONDERWYSER SE OORTUIGINGS OMTRENT HOMSELF

Daar is talle studies (Berger, 1953; Fey, 1954; Luft, 1966) wat aantoon dat daar 'n duidelike ooreenstemmende verband bestaan tussen 'n persoon se opinie omtrent homself en sy opinie omtrent ander mense. Die wat hulself aanvaar, is geneig om ander te aanvaar. Die wat hulself verwerp, is geneig om ander te verwerp. So het Combs en Snygg (1969) in hul navorsing kon aantoon dat suksesvolle onderwysers onderskei kon word op grond van hul positiewe selfagting. Die informasie dui aan dat onderwysers met respek en aanvaarding van

hulself in 'n gunstiger posisie verkeer om 'n verhouding met leerlinge te vestig wat in die leerlinge 'n realistiese en positiewe selfkonsep bou. Felker (1974) beveel op grond van sy navorsing op hierdie terrein aan dat vanweë die kind se identifikasie met die onderwyser, die onderwyser homself voor die kinders moet aanprys. So 'n metode moet met oorleg en slegs as onderwystegniek gebruik word om die kind daartoe te beweeg om sy eie sukses teenoor homself te erken.

(b) DIE ONDERWYSER SE HOUDING TEENoor LEERLINGE

Dit is veral in die primêre skool waar die kind die onderwyser as uiters belangrik beskou en graag met hom wil identifiseer. Daarom is dit belangrik dat die onderwyser die kind positief sien en verwagtinge van hom koester wat verheffend is. Deur beter kwaliteit werk en hoër prestasies van die kind te verwag en wel op so 'n wyse dat die kind die verwagting as eg beleef, spoor hom aan om aan die verwagting te voldoen. Dit lei tot verhoging van die kind se selfagting. Davidson en Lang (1960) het bevind dat leerlinge se selfpersepsie positief korreleer met sy persepsie van die onderwyser se gevoel teenoor hom. Dit volg verder ook dat hoe sterker positief die kind se persepsie van die onderwyser se houding teenoor hom is, hoe hoër is die kind se akademiese prestasie. Brookover, Erickson en Joiner (1967) kom ook tot die slotsom dat die leerling se persepsie van die onderwyser se evaluasie van hom verband hou met die kind se akademiese selfkonsep. Dit blyk dus dat as die onderwyser glo die kind kan presteer, is hy geneig om hoër te presteer as wanneer die onderwyser oortuig is dat die kind nie kan presteer nie.

(c) REALISTIESE DOELSTELLINGS

Indien 'n persoon onrealistiese of onredelike doelstellings het, aanvaar hy 'n standaard van evaluering wat onrealisties is. Dit word bevind dat leerlinge met negatiewe selfkonsep doeleindes stel wat of onrealisties laag of onrealisties hoog is. As die doel onrealisties laag is, is die bereiking van die doel geen prestasie nie. Hy behaal wel die doel, maar perspieer dit sodanig dat *sels* hy die doel kon bereik, waardeur hy gevrywaar word teen die ang van moontlike mislukking. As die doel onrealisties hoog is, kan dit gebeur dat hy die doel as realisties perspieer, maar dat hy nie in staat is om dit te behaal nie en dat hy dus 'n mislukking is, waardeur sy oortuiging van homself bevestig word. Die kind met 'n lae selfkonsep skuil agter onrealistiese

se doelstellings wat hy vooraf weet hy nie sal kan realiseer nie. Die algemene aansporing van *mik hoog* bring soms mee dat kinders onrealistiese doeleindes stel.

Doeleindes wat realities is, moet noodwendig aan die drie vereistes voldoen, naamlik: (1) Dit moet individueel wees; (2) dit moet in verhouding tot vorige prestasie wees; en (3) die doel wat gestel word, moet binne 'n rangorde voorkom. Na die onmiddellike doel moet daar ook verwyderde doeleindes wees, omdat alle skoolse werk gradueel in omvang en moeilikheidsgraad toeneem.

Deur kinders te help om realitiese doeleindes te stel, word dit vir die kind moontlik gemaak om sukses, wat hy as sukses perspieer, te behaal sodat hy sy sukses as sodanig herken en beleef.

(d) AANPRYSING VAN SUKSES

Die aanprysing van sukses met 'n sterretjie of *mooi so* of hoë punte laat elke leerling goed voel, trouens elke mens hou daarvan om te hoor dat die werk wat hy verrig het mooi en goed is. Die een met 'n negatiewe selfkonsep rasionaliseer sy sukses weg deur byvoorbeeld te sê: "Enigeen kon dit gedoen het." of "Dit was maar net 'n ongeluk." terwyl hy hunker na die aanprysing. As 'n mens goed voel as 'n ander opreg sê: "Mooi so!", sal jy ook die gevoel van genot smaak as jy vir jouself sê: "Mooi so!" Aangesien eie standaarde vir sukses krities gestel is, sal iemand homself nie mislei deur 'n *mooi so* as hy nie oortuig is dat hy werklik suksesvol was nie.

Om 'n kind te help om sy eie sukses te herken en vir homself by die beleving van sy sukses te sê: "Mooi so!", het hy daadwerklik hulp ontvang om 'n positiewe selfkonsep te aktualiseer. Die kind wat realitiese doelstellings het en sy suksesse herken, sal ook beter in staat wees om sukses wat ander mense behaal as sodanig te herken en opreg aan te prys.

(e) DIE ATMOSFEER WAT DIE ONDERWYSER IN DIE KLAS SKEP EN HANDHAAF

Die onderwyser is tot op groot hoogte verantwoordelik vir die atmosfeer in die klaskamer. 'n Atmosfeer wat bevorderlik vir die ontwikkeling van 'n gunstige selfbeeld is, is onder meer die volgende:

(i) *Uitdaging*. Kinders kan deur uitdaging tot hoër prestasies aangespoor word deur met verduideliking voort te gaan totdat die kans op sukses groot is en dan te sê: "Die voltooiing is moeilik en vereis har-

de werk, maar ek dink julle kan.” Om goeie effek te hê, moet die onderwyser die regte oomblik kies, want sy vertrou is op die spel. Die situasie moet ook van so ’n aard wees dat die leerlinge sodanig daaraan betekenis gee dat hulle sukses daarin hoog ag.

(ii) *Vryheid*. Selfagting kan moeilik ontwikkel in ’n atmosfeer waar daar geen vryheid is nie. Die kind moet tydens sy selfrealisering die vryheid hê om besluite te neem waaraan hy betekenis gee. Sarason (1961) het aangetoon dat leerlinge wat beangs is, swak presteer *slegs* as die taak as ’n bedreiging gesien word. As kinders met ’n hoë angstepeil kan hoor dat dit natuurlik is om foute te maak en dat foute selfs verwag word, is die prestasies dikwels beter as dié van leerlinge wat nie beangs is nie. As die atmosfeer in die klaskamer sodanig is dat die kind vry voel om te probeer en dat hy selfs maar ’n fout kan maak sonder om te vrees dat ’n leeu op hom sal spring, is daar ruimte en geleentheid vir die ontwikkeling van selfagting.

(iii) *Respek*. As die kind met respek behandel word, verhoog dit sy selfrespek. Deur die kind te verneder of verleë en verbouereerd te maak, word daar disrespek vir homself en vir ander gekweek.

(iv) *Warmte*. Dit is slegs met algehele toewyding dat ’n onderwyser daarin kan slaag om ’n atmosfeer van warmte te kweek waarin die kind beleef dat hy belangrik is, geag word en aanvaar word. Coopersmith (1967) sê as die kind deur ander aanvaar word, aanvaar hy homself.

(v) *Beheer en dissipline*. Ferme optrede waardeur die kind weet wat hy mag en nie mag nie en waarin ’n hoë mate van respek en liefde voorkom, bevorder die ontplooiing van ’n positiewe selfkonsep. Coopersmith (1967) het bevind dat permissiwiteit verband hou met ’n lae selfkonsep.

(vi) *Sukses*. Wylie (1961) het na die bestudering van ’n groot aantal navorsingsverslae tot die slotsom gekom dat studente hulle selfevaluering wysig nadat sukses en mislukking op eksperimentele wyse aangebring is. Die beleving van sukses, werklike sukses waaraan die kind betekenis gee, is die enkele begrip wat dwarsdeur hierdie studie sentraal staan vir sover dit die vorming van ’n positiewe selfkonsep betref. Die onderwyser is die persoon wat die kinders werklike sukses in hul skoolwerk kan laat smaak, sonder om sy standarde te verkrag.

5.3.5.5 Samevatting

Die kind se relasie met homself kristalliseer in ’n positiewe selfkonsep wat beteken dat hy homself hoog ag, aanvaar, respekteer en in homself

glo of, aan die ander eindpunt van die skaal, 'n negatiewe selfkonsep wat beteken dat die kind glo hy is ondoeltreffend en nie in staat om sukses te behaal nie. Talle variasies en kombinasies verskyn op hierdie kontinuum, omdat elk 'n magdom selfkonsepsies het. Die gestruktureerde Gestalt van die selfkonsepsies vorm die selfkonsep wat die filter is waardeur ervaringe geëvalueer en aan verwagtinge betekenis gegee en gevolglik gekeur word.

5.3.6 Die relasie van die kind met die Here

Die aard van die relasie wat hier ter sprake is, is die religieuse verhouding. Die vraag is hoe hierdie relasie manifesteer in die godsdienstige aktiwiteite waarby die kind betrokke is en wat die effek daarvan op die ander aktiwiteite van die kind is. Daar kan nie van godsdiens in abstraksie gepraat word nie. Hier word verwys na die kind wat in 'n Protestants-christelike huis grootword.

Die kind kan nie op sy eie aan die godsdiens betekenis gee nie, hoewel hy teen die tyd dat hy skool toe gaan reeds lankal oor die probleme van lewe en dood en hiernamaals gewonder het. Die moontlikheid van die ontwikkeling van 'n godsdienstige houding staan weer in nou verband met die kwaliteit van die ouers se godsdiens. In die klimaat van pedagogiese liefde leef dié ouer vir die kind voor wat sy godsdiens vir hom beteken. Die ouers het die kind nie net geleer om 'n gebedjie op te sê nie, maar hy sien sy ouers bid en hy sien hoedanig hulle hul godsdiens uit-leef, dit wil sê, wat die verband tussen hulle belydenis en hul lewe is. Hieruit ontplooi 'n gesindheid wat onontbeerlik vir 'n doeltreffende religieuse relasie is.

Die primêreskoolkind gaan Sondagskool toe, wat aanvullend is by die Godsdiensonderrig wat in die sillabusse van die primêre skool voorgeskryf word. Die primêreskoolkind leer baie van die Bybel ken. Hy moet egter in persoonlike hoedanigheid betekenis daaraan gee. Aangesien die kind wat sy kognitiewe ontwikkeling betref in die konkreet operasionele stadium is, sal sy voorstellings van Jesus en van God konkreet aanskoulik van aard wees. Die inhoud van gebede is ook nog grootliks egosentries daar dit wentel om eie probleme en behoeftes. Baie Bybelse gebeurtenisse word betwyfel omdat hy daaraan betekenis moet gee. Die almag van God en wonderwerke vorm geen wesenlike probleem nie omdat die ouers self ook nog tot in hoë mate gesien word as tot bykans alles in staat. Hulle kan selfs vir hom morele en godsdienstige uitsprake van reg en verkeerd lewer.

By die probleme in verband met nadoen, meedoen, identifikasie en konformiteit wat betekenisgewig deur die kind aan sy godsdiens of

bevorder of strem, is daar baie getuienisse van daadwerklike en opregte bekerings gedurende primêreskooljare. Die bestendigheid van hierdie bekerings bly voortbestaan deur adolessensie tot in volwassenheid. Toename in betekenisgewing gaan met intensiteit van belewering gepaard. 'n Besondere kenmerk van die primêreskoolkind se godsdiens is sy onvoorwaardelike aanvaarding van die Bybelse verhaal en heilsfeite terwyl hy moeilik vind om aan die dieper geestelike waarhede betekenis te gee.

5.4 DIE LEEFWÊRELD VAN DIE PRIMÊRESKOOKIND

Daar is voortdurend melding gemaak van die kind se oriëntasie in sy omgewing. Hy kan hom nie oriënteer nie, tensy hy iets weet, of kennis dra van, of betekenis gee het aan mense en objekte in sy omgewing. Om betekenis te kan gee, vereis dat die persoon in totaliteit by die handeling betrokke sal wees. Sy ken-, gevoels- en wilsvermoëns, sy kennis, oortuigings en verwagtings speel elk 'n rol by die aard van betrokkenheid. Hierdie kennis berus op 'n funksionele, kognitiewe struktuur, want die kennis van konkrete objekte en abstrakte idees is geïnternaliseer en geassimileer binne 'n struktuur van betekenis. Deur sodanige betekenis raak die kind geïntenteer ten opsigte van mense, dinge en idees.

Hierdie integrasie van wisselwerkende relasies wat die individuele persoon tot stand gebring het en waarvan hy dus die middelpunt, oftewel altyd die een pool van die veelheid relasies is, word sy leefwêreld genoem. Sy leefwêreld sluit sy totale wêreld waarin hy leef in. Die relasies of verbande met sommige objekte of konsepte sal hoog gelaai wees met betekenis en dus baie belangrik vir die persoon terwyl die kwaliteit van sommige ander relasies yl en diffuus is wat betekenis betref en dus van weinig belang vir die persoon is.

Die leefwêreld van 'n persoon (kind) is die geïntegreerde struktuur van wisselwerkende relasies wat hy gekonstitueer het.

Ten spyte van die rykdom van individuele verskille en die unieke eie hede van die kwaliteit van relasies wat 'n persoon konstitueer, is daar nogtans soveel gemeenskapliks in hierdie relasies dat daar sprake is van die leefwêreld van byvoorbeeld die primêreskoolkind.

Die leefwêreld van die primêreskoolkind inkorporeer die relasies wat in hierdie hoofstuk beskryf is. Daar moet in gedagte gehou word dat, aangesien die individuele persoon die kern van die relasies is, sal sy relasie met homself die kern van sy leefwêreld vorm. Sy selfbeeld (self-konsep) wat die uitslag van sy relasie met homself is, word grootliks

gevorm deur sy relasies met mense en objekte. Sy selfkonsep, daarenteen, oefen sterk invloed op die kwaliteit van die ander relasies uit. So, byvoorbeeld, sal 'n kind wat in sy relasie met ouers 'n beeld van homself as *ek is lomp* gevorm het, hom met groot huiwering waag aan liggaams-oefeningapparaat in die sekondêre skool en sy kanse om daarin te misluk, is goed. Die selfkonsep of die kind se relasie met homself sal dus by uitstek die integreerder van die ander relasies wees.

Die relasie met ouers word gekwalifiseer deur liefde wat onder meer wedersydse kennis, sorg, verantwoordelikheid en vertroue impliseer. Die gedrag wat 'n kind openbaar, staan in direkte verband met die relasie tussen hom en sy ouers. As die houding van die ouers deur die kind as vyandig geïnterpreteer word, manifesteer daar aggressie in sy gedrag. Die ouers wat die kind onder streng opvoedingsreëls grootmaak, gee aan die kind sekerheid wat twyfel en angs verminder. In sy selfstandigheidswording word die norme wat die ouers vir die kind voorhou, geïnternaliseer en hy leer sowel gewoontes van skoonheid, sendelikeit en ordentlikheid as gewoontes en gesindhede teenoor groepe en instellings. Die aanvaarding van die kind deur die ouer stel die kind in staat om homself te aanvaar. Dit verhoog sy selfkonsep. Die aanmoediging, steun, aanvaarding van, en respek vir die kind is nodig om hom te leer om die taal te gebruik en wat die betekenis van sowel objekte as die gedragswyses van maats is. Die manifestasie van die ouer-kindrelasie vestig die aandag op die vervlegdheid en onderlinge beïnvloeding van die relasies.

Die relasie met maats is onontbeerlik vir die kind se selfrealisering. Die portuurgroep vorm die veilige grondslag en die identifikasie en konformiteit met maats bied aan die kind plek en geleentheid om sy selfstandigheid te oefen. Die norme vir behoorlike gedrag, oorgeneem van sowel ouers as die portuurgroep, word geoefen teenoor gelykes. Evaluering en aanvaarding deur maats steun die ontplooiing van 'n positiewe selfkonsep.

Die ontplooiing van die relasies met objekte en idees berus op voor doen en verduideliking wat verstaan word namate die kognitiewe vermoëns ontplooi. Die steun, leiding en tussenbeetrede van ouer en onderwyser stel die kind in staat om op grond van verstaan en beleving kognitiewe relasies te bestendig.

Die totstandkoming en evaluering van 'n eie identiteit geskied tydens relasies met ander en met dinge. Hierdie selfkonsep word weer die ankerpunt of verwysingspunt wat rigting gee aan die aard van toekomstige en ontplooiende relasies wat in die toekoms met ander en met objekte gekonstitueer of verder ontplooi word. -

Die horison van die leefwêreld van die kind op 'n bepaalde tydstip sluit die gevormde relasies in wat dan ter sake is. Alles waarmee relasies

gevorm is, is vir die kind betekenisvol en hy is ten opsigte daarvan georiënteer. Die preadolessent se religieuse relasies is waarskynlik nog die diffuusste van al sy relasies. Gedurende adolessensie is die jeugdige gereed vir die vaslegging en beleving van godsdienstige ervarings sodat dit sig in al die lewensfere kan laat geld.

Die taalontwikkeling van die kind

6

6.1	Inleiding	135
6.1.1	Hoe taal aangeleer word	135
6.2	Verskillende stadia in die taalontwikkeling van die kind	136
6.2.1	Die eerste geluide	136
6.2.2	Die babbelstadium	137
6.2.3	Die begrip van taal (om woorde te begryp)	138
6.2.4	Die eerste woord	138
6.2.5	Die eenwoordsin	139
6.2.6	Die sin	139
6.2.7	Uitbreiding van die woordeskat	141
6.3	Faktore wat die taalontwikkeling van die kind beïnvloed	142
6.3.1	Die aangebore disposisie om te praat	142
6.3.2	Fisiologiese faktore	143
6.3.3	Motoriese groei en vermoë	143
6.3.4	Sosiale omgewing	143
6.3.5	Sosiale omgang	144
6.3.6	Die funksie van taal in die kind se lewe en sy taalontwikkeling	144
6.3.7	Geslag	146
6.3.8	Intelligensie en taalontwikkeling	147
6.3.9	Tweetaligheid	147
6.3.10	Nabootsing	147
6.4	Spraakgebreke (kursoriese oorsig)	148
6.4.1	Inleiding	148
6.4.2	Artikulasiegebreke	149
6.4.3	Die kind met vertraagde spraak	150
6.4.4	Stemgebreke	150
6.4.5	Nasale spraak	150
6.4.6	'n Vasgegroeide tong	151
6.4.7	Die kind wat hakkel	151
6.4.7.1	<i>Emosionele gesteldheid</i>	152
6.4.7.2	<i>Onnodige besorgdheid</i>	152
6.4.7.3	<i>Nabootsing</i>	152

6.4.7.4	<i>Foutiewe asemhaling</i>	152
6.4.7.5	<i>Linkshandigheid</i>	153
6.4.8	Gehoorgebreke	153
6.4.9	Slot	154
6.5	Oriëntering	154

HOOFSTUK 6

Die taalontwikkeling van die kind

6.1 INLEIDING

Taalgebruik is die mees karakteristieke funksie van die menslike gees. Van sy vroegste jare tot volwassenheid is die kind gedurig besig om sy taalvermoë te verbeter. Elke ding wat hy leer, is in seker mate afhanklik van sy kennis en beheer van die taal; vandaar sy groot opvoedkundige betekenis. Nie slegs veronderstel alle skoolaktiwiteite taalvaardigheid nie, maar die hele geestelike ontwikkeling van die kind veronderstel die bekwaamheid om die taal te gebruik. Ons mag die taal inderdaad beskou as die grondvoorwaarde vir die totale ontwikkeling van die mens. Ons kennis van die kind se verstandelike, emosionele en wilslewe berus grotendeels op sy bekwaamheid om ons taal te verstaan en te gebruik.

Vir baie jare is baie belanggestel in die manier waarop 'n kind taal aanleer. Vroeër was die bestudering meer biografies, bestaande uit die beskrywings van een enkele kind se taal gedurende die eerste twee of vier jaar van sy lewe. Later is beter middele en tegnieke ontwerp en 'n groter aantal kinders aan noukeurige toetse onderwerp.

6.1.1 Hoe taal aangeleer word

Oor die algemeen is die kind se taalontwikkeling die gevolg van en berus dit op die wisselwerkende en onafskeidelike invloede van *ryping* en *leer*.

Wat *ryping* betref, spreek dit vanself dat die kind wat doof, stom of blind gebore is aansienlik, indien nie blywend nie, in sy taalontwikkeling gekniehalter sal wees. Die baba is nie in staat om sekere spraakgeluide voort te bring voordat hy sowel fisiologies as intellektueel 'n sekere stadium van rypheid bereik het nie.

Die kind kan, wanneer rypheid bereik is, egter net die taal leer praat wat hy van ouers en ander volwassenes hoor. In die opvoeding van die

kind is taalgebruik een van die duidelikste manifestasies van opvoedingskommunikasie tussen die kind en sy veelbetekenende volwassenes.

Taalontwikkeling is 'n lang en aanhoudende leer van die eenvoudige en ongedifferensieerde tot die gekompliseerde, gewysigde (bv. deur die weglating van sekere klanke en die byvoeging van nuwe klanke en 'n woordeskat) en gedifferensieerde taal wat die kind verstaan en in kommunikasie met ander gebruik.

Baie vroeg in die suiglingsjare word taal voorafgegaan deur *prevokale gebare*, wat reaksies op verskillende prikkels is en sekere betekenis aan ouers en ander moet oordra.

Die werklike begin word gevind in die feit dat die kind 'n vaste verskeidenheid vokalisasies uiter as deel van sy algemene reaksies op 'n aantal uiteenlopende prikkels. Die volwassene (veral die moeder) leer spoedig onderskei tussen hierdie verskillende klanke as uitinge van pyn, honger, toorn, genot, ensovoorts. Hierdie vroeë krete of vokaliserings is, nes die gebare, hoofsaaklik emosioneel en strewend van aard (konatief: die uiting van 'n begeerte) en verkry gou betekenis daarin dat hulle verbinding met en beheer oor volwassenes moontlik maak. (Dit is eers later dat die kognitiewe of ken-elemente die beslissende faktor in taal word.)

6.2 VERSKILLENDE STADIA IN DIE TAALONTWIKKELING VAN DIE KIND

6.2.1 Die eerste geluide (Voortaalkundige beheer)

Die eerste geluid van die pasgebore baba is die geboortekreet, 'n refleks veroorsaak deur snelle lugsbeweging oor die stembande.

M.M. Lewis sê in die verband: "Even this first cry could be well regarded as the child's first step in speech, for he has made a sound which others interpret – 'the child is here among us'. But not to press this too far, we can certainly say that speech begins with the next kind of cry that the child utters: when he cries in a state of discomfort and his cries bring some one hastening to him." (1957, p. 14)

Navorsers stem saam dat die eerste uitinge van die kind vokaalgeluide van die een of ander aard is. Die klanke kom gewoonlik te voorskyn as gevolg van toestande van ongemak of gemak.

Lewis sê dat die krete as gevolg van toestande van ongemak (pyn, honger, koue) hulle die eerste voordoen. Hierdie *ongemak*-klanke is skril en nasaal van aard. Later volg die *gemak*-klanke: hulle is meer ontspanne, en dieper in kwaliteit as die *ongemak*-krete en met min of geen nasale kenmerke. Navorsers is ook eenparig in hulle bevindinge dat die eerste konsonante (of iets soos konsonante) wat onderskei kan word die nasale

m en *n*, asook die voorkonsonante *p* en *b* is “to modify the early vowel sounds into syllables” (Carmichael, 1960, p. 504). Hierdie verskynsel doen sig natuurlik eers na etlike dae of selfs weke voor.

6.2.2 Die babbelstadium

Die tweede trap van die voorttaalkundige uitinge van die baba is die *babbelstadium*.

“After the first acquisitions of sounds there seems to be a rather rapid increase in the variety of sounds, so that by the third month most observers of infant behaviour report cooing and babbling, which continue until about the end of the first year when the first words are heard.” (Carmichael, 1960, p. 506)

Op hierdie stadium word die reflekskrete opgevolg deur spontane gebabbel en oefening in klankvoortbrenging en herhaling van die klanke. “Die kind speel as’t ware met en op sy spreeksnare en -orgaan.” (Coetzee, 1960, p. 130)

Verder het hierdie geluid-uitinge van die kind op hierdie stadium ook ’n ander funksie – ’n sosiale een. Die psigiese kontak wat die kind met ander mense het en wat reeds in die eerste weke na geboorte ontstaan, veroorsaak dat die kind daardie kontakte op primitiewe wyse wil versterk deur middel van geluiduitinge. Hierdie geluiduitinge is sy primitiefste manier van verbinding met ander mense, daarom *praat* hy terug as sy ma met hom *gesels*, en dit vorm die grondslag van latere spraak.

Die drang tot nabootsing is sterk aanwesig en na omtrent ses maande het sy *woordeskat* van sy geluiduitinge of brabbeltaal nie slegs vermeerder nie, maar toon ’n groot verskeidenheid.

Hoewel hierdie brabbeltaal onverstaanbaar is, verryk dit tog sy skat van klanke, klankkombinasies, ritme, ensovoorts wat weer op hulle beurt die materiaal vorm van sy latere spraak.

Die vroeë spraakfunksie kan gesien word ooreenkomstig:

- (a) Die aktiewe uiting van brabbelgeluide;
- (b) onverstaanbare nabootsings; en
- (c) deur te verstaan wat aan hom gesê word.

Sodra hierdie drie weë, oorspronklik onafhanklik van mekaar, saamvloei en saam fungeer, begin ware spraak.

Namate die kind se klankuitinge of brabbeltaal verstaanbaarder word as hy ouer word, verminder die aantal onverstaanbare geluide wat hy maak. Vanaf 1½ jaar - 3½ jaar verminder die onverstaanbare klanke baie vinnig. Op die ouderdom van 1½ jaar is omtrent ’n kwart van die kind se

taaluitinge verstaanbaar. Op twee jaar is twee derdes verstaanbaar, op driejarige ouderdom nege tiendes en op 4½ jaar 99,6%.

6.2.3 Die begrip van taal (om woorde te begryp)

'n Volgende ontwikkelingsfase by die kind het betrekking op die verstaan van die taal van ander. Hy begin verstaan wat ander sê en sy brabbeltaal word ook verstaanbaarder. Dit is asof daar nou 'n skemering van bewussyn begin, 'n vae begrip van taal en spraak, asook die wil en begeerte om dit te bemeester.

Tot nog toe het die klankuitinge vir die kind nie spesifieke betekenis gehad nie, maar nou leer hy dat elke ding 'n naam het.

'n Kind verstaan die taal wat hy hoor lank voordat hy die taal self kan praat. Gesell (Brooks, 1939, p. 181) van die Yale-kliniek het verskeie toetse uitgevoer en vasgestel dat die helfte of meer kinders op die ouderdom van 9 maande 'n *passiewe* woordeskat besit, dit wil sê, hulle kan op sekere woorde reageer wat 'n mate van begrip aandui. So byvoorbeeld sal hulle rondkyk op die vraag: "Waar is die katjie?"

Gedurende die tweede lewensjaar is daar 'n groot toename in passiewe begrip teenoor aktiewe spraak. Teen 18 - 24 maande kan die meeste kinders voorwerpe in 'n eenvoudige prentjie aanwys. Van twee tot drie jaar af kan kinders mondelinge opdragte verstaan, byvoorbeeld om die bal *op* of *in* of *agter* of *voor* 'n doos te plaas.

6.2.4 Die eerste woord

Aansienlike taalontwikkeling het dus reeds plaasgevind voordat die kind werklik sy eerste woord kan praat. Heel dikwels word die toevallige uitspraak van 'n woord deur klein kindertjies ten onregte as werklike spraak beskou. Trouens, 'n mens kan nooit heeltemal seker wees van die betekenis van die kind se eerste woord nie. Hy sê miskien byvoorbeeld "pappa" vir sy pa of ma of vir ander mense of selfs vir 'n stoel. Gewoonlik is die eerste betekenisdraende geartikuleerde klanke op hierdie leeftyd, dit wil sê, aan die begin van die *woorde*-taal, of dit nou *pappa*, *mamma* of 'n ander woord is, 'n uiting van die kind se gevoels- of strewingslewe.

Voorwerpe, persone, gebeurtenisse en situasies het almal vir die klein kind betekenis in soverre hy gedurig daarmee in aanraking kom. Die betekenis wat dit vir hom het, is geleë in *hoe* die dinge hom affekteer. Hy stoot, trek, slaan, proe, vryf, draai, sien, hoor, ruik, gooi, laat val en rol enige ding wat hy kan, en al hierdie handeling wat hy met voorwerpe verrig, bepaal die betekenis en naam van die ding. In hierdie ervaringe

met voorwerpe bepaal hy hulle waarde of evalueer hy hulle – kry hulle besondere betekenis vir hom en in hierdie betekenis sien hy ook die benoeming van die dinge. Uit die handelinge en reaksies met die voorwerpe vloei vir hom voort die betekenis van hulle name. Hulle name is dan vir hom gekleur volgens hulle betekenis vir hom. Daarom definieer 'n klein kindjie 'n *ding* dan ook volgens die gebruikswaarde wat dit vir hom het. As hy gevra word wat die betekenis van 'n kar, stoel, 'n skoen en 'n graaf is, sal hy antwoord dat 'n kar 'n ding is “waarin gery word”, 'n stoel “waarop gesit word”, 'n skoen “om aangetrek te word” en 'n graaf “om mee te spit”. Die betekenis is dus vir hom geleë in die aksie en handeling wat hy met die dinge verrig en verder niks.

'n Klein kindjie verstaan ook baie woorde wat hy lank nog nie gebruik nie. As twee kurwes getrek moet word waarin die een die ontwikkeling van die kind se woordeskat wat hy praat, en die ander die woordeskat wat hy verstaan, moet aandui, sal die twee kurwes verder uiteenloop namate hy ouer word.

'n Baie belangrike aansporing tot praat is wanneer die kind agterkom dat hy deur sy behoeftes te kenne te gee (bv. deur die woord “water” of “drink” te sê) hom deur ander kan laat bedien.

6.2.5 Die eenwoordsin

Die volgende stadium van praat is die woordsinmanier van praat. Hy gebruik heel vroeg al één woord as 'n sin. In die een enkele woord druk hy 'n hele sin uit. In die manier waarop hy 'n bepaalde woord uitspreek, sy houding en intonasie, sy gebare en uitdrukking op sy gesig, lê die betekenis van wat hy wil bekend maak. As hy byvoorbeeld 'n bal wil hê, kan hy sy hand gretiglik daarna uitstrek en met 'n begeervolle blik in sy oë sê “bal”. Sy hele houding en die manier waarop hy dit sê, spreek van sy beheerte om die bal te besit. Die enkele woord *bal* het dan 'n sin geword – 'n wens wat die kind uitspreek – en as sy ma nie gou genoeg op hierdie woordsin reageer nie, mag hy kwaad word en begin skop en spring of aan die huil gaan. Hy verwag dat almal sy woordsin moet begryp, want hy sê in houding en gebare baie meer as wat die enkele woord doen – daarom praat ons van die woordsin. Daarom is 'n kind se eerste woorde ook meestal meer as blote woorde, maar woordsinne. As die kind dus die woord “bal” sê, mag hy enige van die volgende bedoel: “Gee my die bal”; “Kom ons speel met die bal”; “Ek het 'n mooi bal”; “Ek hou van my bal”; “Dit is my bal”; ensovoorts.

6.2.6 Die sin

Weldra kan die kind meer as een woord gebruik en dan begin hy sinne

maak. Die eenwoordsin word nou uitgebrei en die kind begin met meer woorde. teen $1\frac{1}{2}$ tot twee jaar kan die meeste kinders twee woorde reg saam gebruik. Spoedig hierna begin die kind drie woorde gebruik. Gedurende hierdie tyd ontwikkel sowel sy denke as sy taal, soos onder meer blyk uit die mededeling van gedagtes vir die eerste maal. Die woordeskat word eerstens uitgebrei met selfstandige naamwoorde aangesien name van mense, diere, plekke en dinge die belangrikste is wat hy leer. Daarna gebruik hy werkwoorde. Hy begin sy eerste vrae stel. Die kind kom nou tot die besef dat alles 'n naam het en vra kort-kort: "Wie die?", ensovoorts. Op hierdie stadium gebruik hy die eerste keer die negatief ("nee") – slegs later eers "ja". Die betekenis van die woord is nou die verteenwoordiger van die beeld van die mens of dier of objek.

Sommige kinders van twee jaar en 75% van drie jaar kan die voor-naamwoorde (ek, jy, my, ens.) reg gebruik. Die taal van die jong kind het hoofsaaklik met homself te make en toon dus 'n betreklik hoë frekwensie van die eerste persoonlike voornaamwoord, hoewel daar ook reeds floue tekens van 'n sosiale strekking in voorkom, omdat sy uitinge gewoonlik tot 'n ander persoon gerig is. Hoewel hy in hierdie *gesamentlike* alleenspraak of *pseudo-gesprek* oënskynlik 'n ander kind of kinders aanspreek, praat die kind in werklikheid eerder met homself. Hierdie *egosentriese* taal word later deur meer gesosialiseerde taal vervang. Die egosentriese taal dui op die relasies wat die kind as persoon met die mense en dinge in sy leefwêreld vorm.

In die derde jaar is daar 'n toename in die gebruik van ander woorde behalwe naamwoorde. Dit is egter moeilik om die woorde wat die jong kind gebruik grammaties te klassifiseer, aangesien dieselfde woord as verskillende rededele kan dien. Bywoorde van tyd en plek word nou vir die eerste maal gebruik. Dit is ook die tyd van talryke vrae, insluitende die geslagsvraag. Die woorderde van die kind se sinne wyk dikwels van die normale af, byvoorbeeld: "Waar Pappie gaan?" Gedurende hierdie periode vorm die kind nuwe woorde volgens analogie, byvoorbeeld *gebegin* (van geloop) en gebruik bekende woorde in onbekende gevalle ook volgens analogie, byvoorbeeld hy ken miskien die *hare* van sy hond en sal dan praat van die *hare* (vere) van sy ma se hoenders. Samegestelde sinne word nou gevorm, terwyl voorsetsels vir die eerste maal aan die beurt kom. Terselfdertyd is daar 'n aansienlike uitbreiding van werkwoordvorme (tye en hulpwerkwoorde), voornaamwoorde en voegwoorde en 'n algemene uitbreiding van die woordeskat.

Na die derde jaar ontstaan daar nuwe rededele as gevolg van groter rypheid en 'n ontwikkelde denkvermoë. Gedurende hierdie periode is kinders lief om hardop alleen te praat en te verduidelik wat hulle doen, terwyl hulle dit doen.

Na vier jaar begin abstrakte naamwoorde hulle verskyning maak. Daar

is nou onvervalste belangstelling in die taal en aandag word gewy aan korrekte woordvorme en -struktuur. Teen die vierde tot vyfde jaar kan die meeste kinders woorde soos *stoel, perd, vurk, pop, potlood* definieer. Hierdie woordbetekenisse en pogings tot definisie is gewoonlik 'n *weergawe van die essensiële gebruik van 'n voorwerp*; byvoorbeeld 'n stoel word gedefinieer as “ 'n ding om op te sit” en 'n potlood as “ 'n ding om mee te skrywe”. Teen drie jaar kan 'n klein groepie een of meer beskrywende woorde gebruik, en teen vyf kan sommige 'n eenvoudige prent beskrywe.

Lengte van sinne: Die getal woorde in 'n sin vermeerder van 'n gemiddelde van een tot twee op 18 maande tot omtrent vier op 3½ jaar en vir tot vyf op 4½-5 jaar (Carmichael, 1960, p. 546), na gelang van die kind se verstandsonwikkeling, taalomgewing, die besondere geleentheid, ensovoorts.

Sinstruktuur: Volgens McCarthy (Brooks, 1939, p. 185) kom, tussen 1½ tot 4½ jaar, funksioneel volledige, maar struktureel onvolledige sinne betreklik min voor. Aanvanklik word eenvoudige sinne gebruik, maar later word die proporsie veelvoudige, samegestelde en ingewikkelde sinne groter. Hierdie neiging tot toenemende ingewikkeldheid van sinstruktuur (bv. infleksie, verlede en toekomstige tyd) duur voort gedurende die primêreskooljare, en oor die algemeen is die lengte en bou van sinne 'n goeie weergawe van die kind se taalontwikkeling.

Ten slotte moet ons onthou dat by vroeë taalontwikkeling woorde nie eers afsonderlik aangeleer en daarna in sinne saamgevoeg word nie. Inteendeel, dit is gebruiklik dat heel sinne uit die staanspoor en in verband met 'n bepaalde situasie aangeleer word. Die differensiëring van 'n sin in sy samestellende woorde kom slegs na heelwat ervaring. Hierdie heel sinne moet as betekenisseenhede gesien word wat aandui hoedanig die taal vir die kind betekenisvolle kommunikasiemedium is wat opvoeding moontlik maak.

6.2.7 Uitbreiding van die woordeskat

Soorte: Die woordeskat van kinders kan in die volgende soorte wat die uitbreiding van betekenis beklemtoon, verdeel word:

- 'n Gehoor- of passiewe woordeskat: die aantal woorde wat verstaan word as ander hulle in geselskap gebruik;
- 'n mondelinge of aktiewe woordeskat: die aantal woorde wat in 'n gesprek gebruik word;
- 'n skriftelike woordeskat: die aantal woorde wat in geskrewe werk gebesig word; en
- 'n leeswoordeskat: die aantal geskrewe woorde wat begryp word.

Metodes van bestudering: Die oudste en bekendste metode om kinders se woordeskat te bestudeer, is om vir vasgestelde tydperke, soms 'n hele dag, al die woorde wat 'n kind uitspreek, neer te skryf. 'n Ander metode is om al sy mondelinge reaksies vir 'n kort tydperk op een of meer dae neer te skryf. Sekere voorwerpe soos speelgoed, boeke, prente, ens. word gebruik om die kind te laat praat. Vrae vra is ook 'n metode om hom te laat praat. Een persoon alleen kan nie al die woorde neerskryf nie, daar 'n kind te veel praat.

Brandenburg (Brooks, 1939, p. 185) het gevind dat 'n kind van drie tot vier slegs 19 minute op 'n dag nie praat nie.

Grootte van woordeskat: M.W. Smith het na woordeskattoetse tot die volgende gevolgtrekking gekom: teen een jaar bestaan die aktiewe mondelinge woordeskat uit ongeveer drie woorde, teen twee jaar uit ietwat minder as 300, en teen drie jaar uit effens minder as 900. Daarna brei die woordeskat baie snel uit, en teen vier jaar ken die kind sowat 1 500 woorde, teen vyf jaar 2 000 en teen ses jaar 2 500 (Carmichael, 1960, p. 533).

Die rededele in die woordeskat verskil aansienlik volgens ouderdom. Teen twee jaar bestaan 50-60% van die kind se woordeskat gewoonlik uit naamwoorde. Die persentasie naamwoorde en tussenwerpsels neem af namate sy woordeskat uitbrei, terwyl die persentasie werkwoorde, byvoeglikenaamwoorde, bywoorde en voornaamwoorde, terselfdertyd toeneem.

Hoe meer die woordeskat uitbrei, hoe minder gebruik die kind onherkenbare en onverstaanbare uitdrukkings. Die vermoë om woorde duidelik uit te spreek, kan aansienlik agterstaan by die ontwikkeling van 'n redelik groot woordeskat. Die kind se taalbeheer ontwikkel nie slegs deur die toevoeging van *nuwe* woorde nie, maar ook deur die toenemende verstaan van die betekenis van *ou* woorde.

6.3 FAKTORE WAT DIE TAAONTWIKKELING VAN DIE KIND BEÏNVLOED

6.3.1 Die aangebore disposisie om te praat

Spraak in die betekenis van geartikuleerde klanke wat met die lippe, die tong en die stembande gevorm word, is 'n aangebore neiging – die besonder menslike gawe wat deur die Skepper slegs aan die mens onder alle skepsels toegeken is – wat vanself tot uiting kom sonder aansporing van buite.

Uit proewe op die gebied van spraakontwikkeling leer ons dat hierdie geskiktheid moet ontwikkel en nie geforseer mag word nie. Die kind se

taalontwikkeling is die gevolg van die invloede van ryping en leer soos ter inleiding gemeld is.

Behalwe leeftyd, rypheid en opvoeding wat as die fundamentele ontwikkelingsnorme beskou word, word die kind se taalontwikkeling ook deur verskeie ander faktore beïnvloed, soos die volgende:

6.3.2 Fisiologiese faktore

Die kind wat blakende gesondheid geniet wat hom aktief en lewenslustig maak, het meer energie en kom meer in kontak met die lewe en 'n verskeidenheid situasies as die sieklike kind. Hy is ook lewendiger, aktiewer en toon meer belangstelling in sy omgewing. Hy sal dus meer reageer op sy omgewing. Al hierdie faktore dra daartoe by dat sy taalontwikkeling beter sal wees as die van 'n liggaamlik swak of sieklike kind. Siekte, veral by die klein kindertjies, kan 'n merkbare verskil meebring, aangesien die snelste ontwikkeling en groei juis in daardie vroeëre jare plaasvind.

6.3.3 Motoriese groei en vermoë

Die ontwikkeling en groei van die kind se motoriese beheer en vaardigheid het ook 'n invloed op taalontwikkeling. Terwyl die een of ander van sy motoriese vermoëns besig is om te ontwikkel, het dit 'n vertragende invloed op sy taalontwikkeling, tot hy daardie motoriese handeling kan beheer.

6.3.4 Sosiale omgewing

Die kind se sosiale omgewing het 'n baie groot invloed op sy taalontwikkeling.

Die sosio-ekonomiese status van die gesin is nou verwant aan die kind se taalvermoë en woordeskat. Kinders van opgevoede ouers, of wie se ouers professionele beroepe beklee, het 'n beter woordeskat en praat 'n suiwerder taal as kinders uit minderbevoorregte huise. Hierdie verskil word aangetref tussen kinders van dieselfde intelligensiegroepe. Bevoorregte ouerhuise het dus 'n groter stimulerende invloed op die taalontwikkeling van die kind.

Descoedres (Carmichael, 1960, p. 586) het 'n studie van die woordeskat van kinders tussen twee jaar en sewe jaar, afkomstig uit die meer ontwikkelde en goeie stande aan die een kant, en die minderbe-

voorregte werkersklasse aan die ander kant, gemaak, en bevind dat die kinders uit goeie en ontwikkelde stande gemiddeld agt maande in taalontwikkeling voor die ander is – op elke stadium. Die vertaagde taalvermoë van hierdie kinders is duidelik te wyte aan die gebrek aan kulturele geleenthede en omstandighede en nie aan intellektuele vermoëns nie. Nie net die woordeskat van sulke kinders nie, maar selfs hulle uitspraak word beïnvloed deur sosiale omstandighede. Die uitspraak van die kind van die agterbuurte is beslis minderwaardig teenoor die uitspraak van die kind uit die goeie buurt.

6.3.5 Sosiale omgang

Die kind se sosiale omgang het ook groot invloed op sy taalontwikkeling. Kinders wat byvoorbeeld baie tussen volwassenes verkeer se taal sal vinniger ontwikkel as ander. Navorsers het bevind dat die omgang van kinders met grootmense groter invloed op hulle taal het as die omgang met ander kinders (o.a. deur M.E. Smith).

Williams en Mattson (Carmichael, 1960, p. 595) het bevind dat voorskoolse kinders baie meer praat en meer woorde per sin gebruik in 'n sosiale groep bestaande uit twee kinders en 'n belangstellende volwassene wat sy vrae beantwoord.

Dit bring ons dan by die volgende, naamlik:

6.3.6 Die funksie van taal in die kind se lewe en sy taalontwikkeling (insluitende egosentriese teenoor gesosialiseerde spraak)

Daar is verskillende vrae, soos: Waarom praat die kind; wat motiveer hom om taal in sekere situasies te gebruik; in watter behoeftes voorsien hy deur die gebruik van taal; en watter funksies vervul taal in die kind se lewe wat die kindersielkundige en die opvoeder interesseer?

Die vroegste biografiese studies het die probleem benader deur reaksies, volgens die ou taalkundige indeling van die taaleenheid – die sin – as stellend, bevelend, vraend, uitroepend, ensovoorts te klassifiseer. Hierdie indeling is veral ontwerp om die geskrewe taal van toepassing te maak. Hierdie sisteem is egter ontoereikend vir 'n psilogiese analise van die taal van die jong kind en baie onbevredigend by die indeling van die gesproke taal van die grootmens en veral die kind.

Snyder (1914) was een van die eerstes wat op die ontoereikendheid van die gewone grammatikale klassifikasies gewys het. Onder andere M.E. Smith het in haar 1926-studies voorsiening vir verskeie onderverdelings en variasies van die gewone kategorieë gemaak. Sy wys daarop dat stel-

sinne by alle leeftye die meerderheid vorm teenoor die aantal bevelsinne, selfs gedurende die sogenoemde vraetyd, die jare van twee tot vier.

Die verskyning van Jean Piaget se boek *The language and thought of the child* (1926) het 'n heeltemal nuwe benadering ten opsigte van die studies van die funksies van die kind se taal ingelei en was 'n stimulant vir verdere ondersoeke in dié verband. Piaget was veral geïnteresseer in die kind se taal as 'n uiting van sy gedagteprosesse. *Hy onderskei twee spraaktipes: 'n egosentriese en gesosialiseerde*. Piaget was die eerste om die rol van egosentrisiteit in die lewe van die kind te beklemtoon. Hy maak daarop aanspraak dat hy die belangrikheid daarvan deur 'n funksionele benadering van kindertaal ontdek het.

By egosentriese taal praat die kind nie met iemand anders nie, maar eintlik met homself: dit is 'n egosentriese gesels. 'n Klomp kinders speel bymekaar met hulle speelgoed of bou sandhopies en elkeen gesels met homself en skenk geen aandag aan die ander nie. Hulle is saam terwyl hulle praat en speel, maar hulle speel nie saam nie of praat ook nie met mekaar nie. In egosentriese spraak sê Piaget “the child does not bother to know to whom he is speaking nor whether he is being listened to. He talks either for himself or for the pleasure of associating anyone who happens to be there with the activity of the moment . . . He does not attempt to place himself at the point of view of his hearer”.

Hy onderskei tussen drie tipes egosentriese spraak, naamlik (a) blote herhaling, (b) die monoloog (alleenspraak) en (c) kollektiewe monoloog.

Gesosialiseerde taal daarenteen, is 'n meer gevorderde of volwasse vorm van spraak by die kind. Hier gesels die kinders werklik met mekaar. Die aard daarvan is oorwegend selfhandhawend, maar vrae word ook gestel en beantwoord. Daar is onderlinge geredekawel, besware word ingebring teen wat ander doen en sê, of instemming word daarmee betuig, andere word vertel wat om te doen of te laat.

Hy onderskei hier vyf kategorieë:

- (a) Informasie – “adopted information, which occurs when the child really exchanges his thoughts with others”(Carmichael, 1960, p. 563);
- (b) kritiek;
- (c) bevele, versoeke en dreigemente;
- (d) vrae; en
- (e) antwoorde.

Hy grond sy gegewens op 1 500 opmerkings van elk van twee kinders van 6½ jaar. Omtrent 38% van die kind se opmerkings het onder die egosentriese kategorieë geval, en net 45% was spontane gesosialiseerde spraak met 'n addisionele 17% wat uit antwoorde bestaan het, en onder die gesosialiseerde opmerkings geklassifiseer is, wat 'n totaal van 62%

gesosialiseerde taal meebring.

Piaget vind 'n hoër persentasie van egosentriese opmerkings by ouderdomme van drie tot vyf jaar en beweer dat daar definitief sosialisasie plaasvind in die kind se spraak teen ongeveer sewe of agt jaar.

Hy impliseer dat *volwasse gesels* hoogs sosiaal is en dat egosentrisme 'n simptoom van psigologiese onrypheid is wat ontgroeï word deur ouderdom. Verder word egosentriese reaksies meer gevind in vrye spel en in kind-kindsituasies as in grootmens-kindsituasies.

Ondersoeke deur onder andere Rugg, Krueger en Sondergaard (1929) ondersteun Piaget se bevindings. Deur 3 125 opmerkings van 27 kindertuinkinders te ontleed, het Rugg, Krueger en Sondergaard tot die volgende indeling gekom: selfhandhawing 40%; stelling van feite 16%; vrae 10%; ge-uite waarnemings 8%; uiting van gedagtes 6%; taalproefnemings 6%; dramatiese spel 5%; ja-nee-antwoorde 4%; bewyse van sosiale bewussyn 4%; selfbeoordeling (minder as 1%) (Brooks, 1939, p. 178).

Hieruit sien ons dat kinders praat om hulleself te *handhaaf* en te laat *geld*en nie soseer vir sosiale omgang nie. Hulle wil hulle laat geld, aandag hê, beveel, domineer, stry en vertoon. L.S. Vygotsky (*Thought and language*) het ander hoogs betekenisvolle opvattinge oor taalontwikkeling wat nie hier ingesluit is nie.

Die Amerikaanse kindersielkundige, McCarthy, het die indeling van Piaget toegepas, maar moes sekere veranderinge voorstel op grond van haar bevindings. Sy kon nie dieselfde hoë persentasie egosentriese taal vasstel nie. Sy vind dat die egosentriese reaksies met toename in ouderdom afneem; terwyl sy self nog twee kategorieë byvoeg, naamlik die sosiale frases en dramatiese nabootsing.

6.3.7 Geslag

Daar is bevind dat dogters oor die algemeen vinniger taal aanleer as seuns. Hulle woordeskat, op die ouderdom wanneer hulle kort sinnetjies maak, is groter as die van seuns en verder is hulle taal op vroeë leeftyd ook verstaanbaarder as dié van seuns.

Hierdie verskille tussen meisies en seuns in woordeskat en in die verstaanbaarheid van taal verminder namate hulle ouer word en op die ouderdom van vyf of ses jaar is dit baie gering.

Gedurende skooljare stof die gemiddelde dogter die gemiddelde seun uit wat taalprestasies betref. Meisies vaar beter as seuns wat oefeninge in woord- en sinsbou betref. Hulle skryf ook langer opstelle met langer sinne. Aan die ander kant presteer seuns beter in rekene en handwerk-vakke. In hoeverre hierdie feite aangebore of die gevolg van geslag of van sosiale instelling is, kan egter nie met sekerheid vasgestel word nie.

6.3.8 Intelligensie en taalontwikkeling

Daar is 'n stellige verband tussen taalvermoë en intelligensie: die een help die ander aan. Oor die algemeen praat die skrande kind eerder as die gewone of ondernormale kind, maar daar is baie uitsonderinge. Intelligensie is veral belangrik by die ingewikkelder taalontwikkeling. Sy vermoë om krities waar te neem, die verband raak te sien, betekenis te snap en betekenisverskille te onderskei, stel byvoorbeeld die kind met 'n goeie verstandsvermoë in staat om sy taalgewoontes gouer en doeltreffender te ontwikkel as die kind met minder intellektuele vermoë. Daarenteen word verstandsonwikkeling egter ook deur taalontwikkeling beïnvloed.

Deur middel van taal begryp die kind 'n baie wyer veld van dinge en gebeurtenisse in sowel die hede as in die verlede, as wanneer hy slegs net afhanklik sou gewees het van die ervaring daarvan – sy taal stel hom in staat om deur middel van lees byvoorbeeld baie dinge te ervaar wat andersins vir hom onbereikbaar sou gewees het. So beïnvloed taal dus die ontwikkeling van sy intellek. Aan die ander kant kan 'n briljante kind weer baie skerp tussen dinge onderskei, byvoorbeeld gebeurtenisse, voorwerpe en betekenis van dinge – en deur simbole aan hierdie onderskeidings te gee, word sy taalontwikkeling verder aangespoor en gestimuleer.

6.3.9 Tweetaligheid

'n Interessante omgewingsvraagstuk is dié aangaande tweetaligheid. Daar is aanduidings dat 'n vroeë kontak met meer as een taal verwarring en selfs vertraging in die taalontwikkeling van die kind mag veroorsaak. Andere het weer gevind dat in sekere geïsoleerde gevalle twee tale gelyktydig, sonder enige nadelige gevolge, aan 'n kind geleer is.

6.3.10 Nabootsing

Die blote feit dat die kind die taal van sy omgewing aanleer, is 'n bewys van die belangrikheid van nabootsing. Kinders boots alle aspekte van die gedrag van ander na. Dit is veral opmerklik by motoriese en verbale aktiwiteite. Die feit dat die dowe kind nie leer praat nie, omdat hy van die voorreg verstoke is om ander se taal na te boots, is 'n verdere bewys van die belangrike rol van hierdie faktor. Decroly onderskei die volgende soorte nabootsing:

(a) Nabootsing met of sonder ontvanklikheid (begrip);

- (b) nabootsing met en sonder intensie om na te boots – dit word soms spontane of vrywillige nabootsing genoem;
- (c) onmiddellike of verwyderde/uitgestelde nabootsing; en
- (d) noukeurige en onnoukeurige nabootsing.

'n Noukeurige of presiese nabootsende weergawe van klanke is, volgens ondersoeke, baie seldsamer as die tweede tipe, waar klanke wat gehoor word, gereproduseer word ongeag die noukeurigheid van die weergawe. Die meeste hedendaagse psigoloë stem saam met Taine dat nuwe klanke nie geleer word deur die nabootsing van die spraak van ander nie, maar dat hulle eerder ontstaan in die kind se spontane *geselspel* as gevolg van rypheid en dat die kind slegs daardie klanke naboots wat reeds in sy spontane gebabbel opgeduik het. Decroly beweer dat gehoordifferensiasie spraak vooraf moet gaan en 'n noodsaaklike element in nabootsing is, en dat ontwikkeling van ontvanklikheid en gehoorpersepsie onskeibaar is. Hy sê dat woorde nie 'n suiwere musikale belang vir die kind het nie en dat *hy slegs daardie woorde onderskei waaraan hy betekenis heg*. Daarom kan nabootsing nie verstaan voorafgaan nie, want funksionering moet nie slegs binne die vermoë van die kind wees nie, dit moet ook in 'n individuele behoefte of belangstelling voorsien.

Leopold (1949) wys daarop dat nabootsing nie 'n passiewe proses is nie, maar aktiewe samewerking van die kind vereis en dat die kind die een is wat kies wat hy wil naboots. Dit beklemtoon die funksie van nabootsing in identifikasie.

6.4 SPRAAKGEBREKE (Kursoriese oorsig)

6.4.1 Inleiding

Spraakontwikkeling is dikwels onderhewig aan verskillende steurings. Spraakverstorings het 'n baie nadelige effek op die gesondheid, kommunikasie, geluk en sukses van die individu. Daarom moet baie aandag hieraan geskenk word, veral in die voorskoolse en skooltydperk.

Die hedendaagse ouer het in baie gevalle so 'n vol lewe dat die kind en sy probleme al hoe meer op die agtergrond geskuiwe word en dit die plig van die onderwyser-opvoeder word om na die kind se gebreke (waaronder spraakgebreke) en foute om te sien.

Hoewel daar spraakterapeute is wat die kind se gebreke kan behandel en die spraakfoute regstel, is hulle nog so yl gesaai dat dit onmoontlik is dat alle kinders deskundige behandeling kan ontvang. Daarom moet die onderwyser-opvoeder intree en sy hulp aanbied.

Hoewel dit onmoontlik vir 'n onopgeleide persoon is om spraakge-

breke te behandel, reg te stel of te verbeter, het die onderwyser tog sekere pligte in dié verband wat hy wel kan nakom.

Elke individu in sy klas is aan sy sorg toevertrou en daarom is dit vanselfsprekend dat die kind met die gebreke ook die nodige aandag moet ontvang. (Gevalle beperk tot die normale skool.) Om daartoe te kom, moet hy onder meer:

- (a) Minstens in staat wees om 'n spraakgebrek te *herken*;
- (b) metodes en middele aanwend om ook die onderwys en onderrig van hierdie individu, ondanks sy gebrek, so ver moontlik suksesvol te laat verloop;
- (c) toesien dat die kind nie benadeel word nie of dat sy gebrek vererger nie: die kind moet veilig voel;
- (d) raad en advies inwin as daar 'n kind met 'n spraakgebrek in sy klas is en, indien moontlik, doelgerigte pogings aanwend om die advies in eenvoudiger gevalle toe te pas;
- (e) nie iets doen, indien hy nie kan help nie, om die kind se toestand te vererger of sy probleem nog meer ingewikkeld te maak nie;
- (f) sy kennis van sielkunde verbeter, indien hy nie oor die nodige kennis beskik nie, aangesien sekere spraakgebreke sekere sielkundige oorsake het.

Daar is verskillende maniere waarop die onderwyser alledaagse spraakfoute kan verbeter, soos daar later op gewys sal word.

Van die vernaamste spraakgebreke is:

6.4.2 Artikulasiegebreke

Hierdie gebreke omvat foutiewe gebruik van klanke. Gewoonlik sluit dit die konsonante in en word dit veroorsaak deur onbehoorlike tong-, lip- en sagteverhemelte-aktiwiteit.

Die volgende is van die terme wat gebruik word om verskillende artikulasiegebreke aan te dui:

- (a) *Lispel* (sleeptong praat): dit is letterklanksubstitusie, gewoonlik substitusie van *th* vir *s*, byvoorbeeld *haathbekkie*;
- (b) *lalliëring* (lallation): Dit is waar daar 'n traagheid van tongspiere en 'n onaktiewe tongpunt voorkom en *r* as *l* uitgespreek word;
- (c) *babataal* (infantiele perseverasie);
- (d) onnoukeurigheid deur traak-my-nie-agtigheid, wat tot slordige en sleperige uitspraak lei.

Die meeste artikulasiegebreke is te wyte aan swak onderrig deur die ouers, waarnemingsgebreke, lae intelligensie, infantilisme (die kind hou aan met lispel omdat volwassenes dit as *oulik* beskou), emosionele

konflikte, organiese abnormaliteite van die spraakorgane en breinbeskading.

Terapie bestaan oor die algemeen uit oefening in gehooronderskeiding ten opsigte van die foute begaan in klanksubstitusie, klankweglating of -verwringing en versterking van die klanke in isolasie, sodat die oorgang na betekenisvolle spraak moontlik kan word en sodat die nuwe vaardighede as gewoontes vasgelê kan word. Veroorsakende faktore word ook aangepak, indien aanwesig.

6.4.3 Die kind met vertraagde spraak

Vertraagde spraak is nou verwant aan artikulasiegebreke, maar word as 'n afsonderlike verskynsel beskou, aangesien hierdie persone merkbare taalkundige onvermoë, tesame met uitspraakmoeilikhede, openbaar. Sommige van die gevalle kan selfs glad nie praat nie. Daar moet dus ook onderskei word tussen aangebore afasie (spraakverlies) en vertraagde spraak deur die geboortegeschiedenis, teenwoordigheid of aanwesigheid van abnormale motoriese ontwikkeling en neurologiese afwykings na te gaan.

Die volgende algemene oorsake moet saam met die geskiedenis van die kind nagegaan word: lae intelligensie, doofheid, swak koördinasie deur siekte of verlamming, langdurige siekte (veral gedurende die eerste twee jaar), swak motivering om te praat, ondoeltreffende leermetodes aangewend deur die ouers, verwarde handvoorkeur of verskuiwing van handigheid, leer van twee of meer tale tegelyk, skok wat voorgekom het gedurende die spraakaksie, emosionele konflikte, afasie.

6.4.4 Stemgebreke

Stemgebreke is die onvermoë om normale hoorbare klanke voort te bring weens strukturele of funksionele oorsake.

Afwykings soos die falsetstem, *dikspraak*, nasalering van klanke (behalwe die *m*, *n*, *ng* in Afrikaans), heesheid en skorheid van spraak, horterige spraak, eentonigheid van spraak, gesplete-verhemeltespraak, en so meer, word gewoonlik as stemgebreke geklassifiseer.

6.4.5 Nasale spraak

Wat nasale spraak betref, kan die gewone klasonderwyser soms help. Nasale spraak as gevolg van 'n lui huig (kleintongetjie) kan met sekere oefeninge verbeter word.

Nasalering van die *m*, *n*, *ng* in Afrikaans word soms verhinder deur 'n toe neus. Deur aan die kind netjiese reinigingsgewoontes te leer, kan die toestand verhelp word.

6.4.6 'n Vasgegroeide tong

Die baba wat gebore word met 'n tong wat geheel en al vasgegroeï is, sal gou deur die dokter of die moeder ontdek word, want die baba sal nie kan suig nie en dus nie gevoed kan word nie. Medies kan die gebrek gou reggestel word. Die tongvlies word losgesny.

Die baba wat met 'n halfvasgehegte tong gebore word, sal miskien eers ontdek word as hy begin praat. Klanke soos *r*, *t*, *d*, *s* sal beïnvloed word, want die kind kan nie met die punt van die tong teen die harde vermetele raak nie. Die *t*-, *d*- en *s*-klanke kan met redelike sukses effens anders gevorm word, maar die *r* sal 'n breiklank word. Medies kan die kind ook gehelp word, maar as daar te lank getalm word, sal dit onmoontlik wees om die tong los te kry, want dan kan die hele tong miskien lamgê word.

Behalwe die kind wat brei as gevolg van die vashegting van die tong, brei sommige kinders omdat hulle ouers brei; dus 'n geval van nabootsing. Die kind kan gehelp word deur hom bewus te maak van die trilling van die tong.

6.4.7 Die kind wat hinkel

Stotter en hinkel kom voor by omtrent 1% van skoolgaande kinders en begin gewoonlik baie vroeg in die ontwikkelingsjare. Ongeveer twee keer soveel seuns as meisies openbaar dié gebrek.

Hinkel is die onvermoë om sekere klanke uit te spreek. Dit is die tydelike blokkering van 'n woord wat gevolg word deur 'n vloedgolf van woorde sodra die spierspanning verval, net om maar weer *vas te steek* by 'n volgende woord of klank. Dikwels kom dit saam met stotter voor.

Die oorgrote meerderheid kinders begin hierdie gebrek openbaar op $\pm 2\frac{1}{2}$ -jarige en $\pm$ sesjarige ouderdom wanneer die kind skool toe gaan. Hierdie twee ouderdomme verteenwoordig belangrike *breuke* in die kind se lewe. Die eerste is die wegbreek van die babatydperk, die tweede is die wegbreek van die intieme, beskermende huislike kring na 'n breër sosiale milieu. Aanpassings in albei hierdie tydperke is moeilik en gaan gepaard met emosionele spanning wat deur bewuste of gedeeltelik onbewuste vrees om die groep te ontmoet, aangewakker word. Hinkel is nie werklik 'n spraakgebrek nie, want die hinkelende kind kan onder sekere omstandighede vlot praat. Sommige kinders openbaar die gebrek slegs in

die teenwoordigheid van vreemdelinge, ander weer slegs by hulle ouers, ander voor 'n gehoor, ensovoorts.

Belangrike oorsake is die volgende:

6.4.7.1 Emosionele gesteldheid

Die kind wat om die een of ander rede senuweeagtig is wanneer hy moet praat, sal die normale spraak baie moeilik vind. Dit kan die gevolg wees van 'n skok, vrees, dwang, 'n kritiese gehoor vir die spreker, ensovoorts.

'n Algemene gespanne toestand by die kind sal 'n oorspanning van die spraakorgane bewerkstellig en op hierdie wyse sal hikkel bevorder word. Dit kan die uitdrukking van angs en 'n gevoel van swakheid wees.

6.4.7.2 Onnodige besorgdheid

Onnodige besorgdheid aan die kant van die ouers kan ook bydra om die kind te laat hikkel. Omdat hulle bang is dat hierdie gebrek by hulle kinders sal verskyn, vertolk hulle die normale vashaak van die woorde soos ons by volwassenes ook vind, byvoorbeeld *en e*, *en toe*, wat gebruik word solank as wat die spreker dink wat hy presies wil sê, as tekens van hikkel by die kind. Hulle maak die kind dan bewus daarvan deurdat hulle hom woorde laat herhaal of hom berispe oor die vashaak van die woorde en sit op die manier die eerste verskyning van werklike hikkel by die kind aan die gang. Die kind sal gou hikkel as hy oor hierdie wyse van spraak gestraf word of gedwing word om 'n versoek te stel sonder om te hikkel voordat daaraan voldoen word.

6.4.7.3 Nabootsing

Die sogenoemde hikkelgrappies of -verhale doen veel skade aan die normale ontwikkeling van die spraak van die kind. Op 'n dag word hy self bewus daarvan dat hy effens gehikkel het ('n normale spreekwyse) en nou ontstaan die vrees dat hy ook mag hikkel en vir ander 'n spot word. Die vrees bring 'n gespanne toestand mee en dit bevorder die gebrek. Waar 'n ouer of ander persoon met wie die kind in aanraking kom, hikkel, kan die kind dit onbewus naboots.

6.4.7.4 Foutiewe asemhaling

Kinders wat begin hikkel, haal dikwels met rukke asem of asem byna al

die lug in die longe uit voordat hulle begin praat en as hulle dan weens gebrek aan voldoende lug vassteek onderwyl hulle praat, kan die vrees vir hakkel die toestand baie vererger.

6.4.7.5 *Linkshandigheid*

Sommige ondersoekers meen dat die dwang en vrees wat veroorsaak word by kinders wat linkshandig is en gedwing word om regs te skryf, 'n oorsaak van hakkel is as gevolg van die emosionele spanning wat daaraan verbonde is.

6.4.8 *Gehoorgebreke*

Sommige ondersoekers rapporteer tot soveel as 10% gehoorbreke, van 'n ernstige of minder ernstige graad, onder die skoolgaande jeug.

Hulle kan in vier groepe verdeel word:

- (a) *Die wat heeltemal doof is.* Kinders wat heeltemal doof en daarom ook stom is, woon natuurlik spesiale skole by waar hulle onderwys ontvang wat by hulle behoeftes en moontlikhede aangepas is.
- (b) *Kinders met baie min oorgeblewe gehoor.* Inagnemende die graad van die gehoorverlies word diesulkes in spesiale skole vir dowes geplaas of in 'n spesiale klas vir hardhorendes in die gewone skool. Hulle spraak is uiters swak en in die meeste gevalle moet hulle geleer word om te praat.
- (c) *Kinders met 'n redelik ernstige gehoorverlies.* Hulle word in die spesiale klas vir hardhorendes gevind. Aangesien daar min sulke klasse in die Transvaal bestaan, is die meeste van dié kinders in die gewone klas. Hulle spraak is meestal nasaal, eentonig en onduidelik met baie artikulasiefoute.
- (d) *Kinders met 'n effense gehoorverlies* sluit gelukkig die meerderheid gevalle in. Hulle word almal in die gewone klaskamer gevind en hulle spraak is in die meeste gevalle normaal. Ander gevalle se spraak is gewoonlik nasaal, of die stem is te hard of te sag, ensovoorts. Dit is baie algemeen dat persone met 'n gesplete verhemelte effense gehoorverlies het.

Versteurings ten opsigte van die gehoor kan in die klaskamer aan die volgende uitgeken word:

- (i) Onoplettendheid: Dit mag toegeskryf word aan die feit dat die kind nie kan hoor nie en belangstelling verloor.

(ii) Stadige of trae denke: Die kind antwoord nie flink op vrae nie omdat hy die vraag miskien nie duidelik gehoor en interpreteer het nie.

(iii) Swak vordering in klassikale onderwys.

(iv) Spraakgebreke, veral foutiewe uitspraak en spraakeienaardighede kan aan foutiewe gehoor van woorde of klanke gewyt word.

(v) Soms 'n verwarde, verbysterde blik: Die kind weet nie wat aangaan nie, is verward en soek na leiding, maar is skaam om te vra dat 'n sin of gedagte herhaal moet word.

(vi) Fyngevoelig en liggeraak ten opsigte van gehoor: Hy wil nie hê ander moet daarvan weet of met hom simpatiseer nie.

Dit kan in die klas vasgestel word met die oorlosietoets, die fluister-toets of met 'n oudiometer.

6.4.9 Slot

Baie kan dus deur die simpatieke klasonderwyser, direk of indirek, gedoen word om aan kinders met spraak- en/of gehoorgebreke of spraakfoute in die een of ander opsig hulp te verleen of leiding te verskaf. Taalgebreke manifesteer hulle in die opvoedingskommunikasie met die gevolglike stremming in die opvoeding en onderwys.

By die aanduiding van die feitlike in die taalontwikkeling van die kind, blyk dit duidelik hoe dat die taal in toenemende mate draer van betekenisvolle gedagte is. In ons kultuurmilieu is taal onmisbaar in die konstituering van 'n betekenisvolle leefwêreld. Daarom is dit so belangrik om te let op die taalontwikkeling wat 'n aanduiding is van die wyse en tempo van wording van die kind. Selfs die klein kindjie is in totaliteit en intens betrokke by die aanleer van die taal. Chronologies gesien, is die taal eerstens ekspressiemedium van affektiewe belewinge. Hy is reeds in geheel hierby betrokke selfs nog voordat hy dit wil. Later volg intensionaliteit en bewuste betekening deur middel van die taal.

Die kind se intellektuele ontwikkeling staan in nou verband met sy taalbeheer.

6.5 ORIËTERING

In hierdie hoofstuk is 'n beskrywing van die ontwikkeling van taal as sodanig gegee. Die belangrikheid van 'n doeltreffende taalvermoë in die wording van die kind is onwegdenkbaar. Deur sy taal, verwerklik die kind sy selfaktualisering, sy kommunikatiewe samesyn met mense wat vir hom belangrik is en vir hom sê dat hulle hom aanvaar en bied die taal

vir hom die denkmedium om onder meer sy eie selfevaluering te kontempleer. Taal as ontiese struktuur dui duidelik aan dat dit deur sy taaluitdrukking is wat die kind sy relasievorming en oriëntasie aktualiseer en 'n leefwêreld konstitueer. Die kind se taal is so een met sy menswees dat taalvermoë nie slegs die manifestasie van die kind se wording aandui nie, maar gebreke in die taalvermoë is juis ook een van die duidelikste bewyse van leer-, wordings- en ontwikkelingsprobleme.

In die gewone omgang word die kind wat op twee jaar duidelik praat en doeltreffend kommunikeer, beskou as 'n *slim* kind of kind wat dit nog ver sal bring, terwyl groot kommer heers oor die psigiese en veral verstandelike welsyn van die kind wat op vier jaar nog nie praat nie.

In 'n studie van dié aard wat hier onderneem is, moet die student daarvan bewus bly dat dit nie 'n taalstudie is nie, maar die kind wat sy potensialiteite deur taal verwerklik. Deur taal gee hy betekenis; deur taal word hy onderrig en gesteun om op die doeltreffendste wyse betrokke te raak en kan hy sy belewing verwoord. Op elke stadium of vlak van ontwikkeling gaan dit vir die empiries-opvoedkundige nie om die kind se taalvermoë as sodanig nie, maar die rol wat sy taalvermoë vul in sy selfstandigheidswording. Al maak ons 'n detail studie van die ontwikkelingskenmerke van die taal word die wordende kind nooit uit die oog verloor nie.

Ontwikkeling van die denke

7

7.1	Inleiding	159
7.2	Denkmedia	160
7.2.1	Beelde (beeldvorming, ver-beelding)	160
7.2.2	Spierwerking (handeling)	161
7.2.3	Taal	161
7.2.4	Konsepte	162
7.3	Denkmodi	162
7.4	Kognitiewe ontwikkeling	163
7.4.1	Ontwikkeling van die denke volgens Piaget	163
7.4.1.1	<i>Die sensomotoriese stadium (0–2 jaar) en die stadium van pre-operasionele denke (2–7 jaar)</i>	163
7.4.1.2	<i>Konkrete denkoperasies (7–11 jaar)</i>	164
7.4.1.3	<i>Die fase van formele denkoperasies</i>	164
7.4.2	Ontwikkeling van die denke volgens J. Bruner	165
7.4.2.1	<i>Kognitiewe ontwikkeling</i>	165
7.4.2.2	<i>Modi van voorstelling</i>	165
7.4.2.3	<i>Verbetering van die denke</i>	166
7.4.3	J.P. Guilford en ontwikkeling van die denke	167
7.4.4	Probleemoplossing	168
7.4.5	Kreatiwiteit	170
7.5	Samevatting	170

HOOFSTUK 7

Ontwikkeling van die denke

7.1 INLEIDING

'n Aansienlike deel van die mens se lewe word beset deur relasies wat nie op die moment fisies teenwoordig is nie. Hierdie betrokkenheid vereis die voorstelling in die bewussyn van objekte, verhoudinge met mense, ervarings en situasies waarteenoor die persoon stelling inneem.

Oor die algemeen word hierdie voorstellings in die bewussyn, en die psigiese manipulasie van die voorstellings, denke genoem. In hierdie hoofstuk word die aandag gevestig op die aard van die denke en die ontwikkeling daarvan by die kind.

Nader omskrywing kan nie sonder meer gegee word nie, want wat denke is, hou verband met die teorie of teoretiese beskouing wat die opvoeder huldig. In ooreenstemming met die besondere benadering word 'n model gekonstrueer waarvolgens navorsing gedoen word. Navorsingsgegevens staan dus in direkte verband met die besondere model van denke as konstruk.

By 'n studie van denke word 'n mens getref deur die uiteenlopende aard van denkkonstrukte. Die verskille in metodes van empiriese navorsing as gevolg van die verskille in denkkonstrukte verskil dus baie, en so ook die bevindinge. Dit is belangrik dat eksperimentele bevindinge begryp en geïnterpreteer moet word volgens die besondere konstruk van die denke. Min gegevens van die aard leen sig tot wye veralgemening en toepassing.

Sonder om nou 'n studie daarvan te maak, word daar net verwys na psigologiese benaderings wat denke elk op sy eie manier beskryf en navors. Die assosiasiesielkunde beskryf denke volgens prikkels, reaksies, neuronbane en kondisionering. Die denkpisigoloë voeg by die assosiasie 'n denkopgawe as determinerende tendens. Ontwikkeling geskied volgens bewussynslae terwyl daar ook onaanskoulike bewussynsinhoude geponeer word. Die Gestaltiste beskryf denke volgens innerlike

belewung of gevoelsmatige spanning wat die mens dwing om na 'n oplossing vir die probleem te soek. Omstrukturering van die gegewens is nodig totdat met die deurbraak van insig die ondergeskikte verhoudinge in 'n Gestalt of patroon verskyn wat dan ook die oplossing van die probleem is. J.C. Coetzee onderskei tussen perseptuele, assosiatiewe, konseptuele en verbeeldende denke.

Piaget (met sy skemas en operasies) asook Bruner (met veralgemening) se opvattinge word later in meer besonderhede bespreek.

'n Pedagogiese perspektief van die denke is 'n onderneming wat uiters ter sake is. Opvoedende kommunikasie is ondenkbaar sonder denke. Die kind moet in staat wees om elke opvoedings- en onderwyshandeling sinvol te kan internaliseer. Om hierdie voorstellings te kan maak, is met kindwees gegee. Ervaring toon ons dat die kind voorstelling kán maak, sodanige leiding kán volg en uiteindelik abstrak en krities kan dink. Die *pedagogiese perspektief* sien denke volgens *betekenisgewing* deur die kind aan situasies waarby hy *in totaliteit betrokke is*. Die kind dink nie net met sy verstand nie. Hierdie perspektief is nodig, want ons wil weet wat die sinvolheid van die denke en die studie daarvan vir die volwassewording van die kind is. Gerig deur hierdie perspektief, kan die pedagoog teorie en navorsingsbevindinge met insig en begrip keur om die kind as opvoeding beter te ken.

In hierdie hoofstuk word 'n weg aangedui waarvolgens denke bestuur kan word. Dit is nie die enigste nie. Ander benaderings om aan hierdie perspektief reg te laat geskied, is ook moontlik. Al die relevante inligting is ook nie hierin vervat nie. Daar is nog veel informasie beskikbaar wat verband hou met hierdie perspektief van die denke. Daarom word hier besin oor *waarmee* die mens dink en *hoe* hy dink of wat gebeur as hy dink. Dit wil sê, denkmedia en denkmodi.

7.2 DENKMEDIA

Sodra die denke, as handeling waarby die mens betrokke is, oorweeg word, kom die noodwendige vraag: *waarmee word gedink?* en: *waartoe word gedink?* Die medium waarin gedink word, sal ook bepaal word deur die doelstellings wat onmiddellik of verwyderd kan wees. 'n Onderskeiding tussen media en doelstellings is nietemin essensieel.

7.2.1 Beelde (beeldvorming, ver-beelding)

Beelde is bewussynsvoorstellings van dinge en gebeurtenisse wat op die

bepaalde moment geen fisiese gewaarwordinge kan aktiveer nie. Deur middel van verbeelding kan ek my eie gedagtegang verbreek en vir my 'n voorstelling maak van die strand, waardeur ek vroeëre ervarings herleef en soortgelyke toekomstige ervarings antisipeer. Die situasie wat ek vir my verbeeld het, is so reëel dat ek slegs met 'n besliste wilsdaad daarin slaag om my aandag weer by my werk te bepaal.

Iemand verduidelik aan my hoe om te ry om by 'n bepaalde plek uit te kom. Om die aanwysings te kan volg, verbeeld ek vir my die plan of patroon van die area. Dit hou direk verband met die werklikheid, want die beginpunt is die bekende plekke. Met hierdie beelde *sien* ek die plek of plan en is ek daar teenwoordig.

Deur die verbeelding van konkrete objekte en situasies reproduseer ek vorige belewinge. Langs die weg kan ook kreatief te werk gegaan word. Die kunsskilder kan 'n voorstellingsbeeld op sy doek vaslê.

7.2.2 Spierwerking (handeling)

Verskeie voorstellings wat 'n mens voortdurend konstrueer, is nie net die weergawe of beeld van wat érens konkreet is nie. Veel hiervan is voorstellings van handeling. Watter is die kortste pad na Pretoria-stasie? Maak 'n voorstelling van hoe jy jou skoene vasmaak of hoe jy jou opponent vanuit 'n bepaalde posisie sal skaakmat sit of hoe jy 'n vlughou of handrughou in tennis uitvoer. By al hierdie voorstellings is implisiete spierbewegings. Wat hier voorgestel word, is nie 'n visuele beeld nie, maar 'n handeling wat op bepaalde wyse uitgevoer word. By die voorstelling van die handeling weet ek *hoe* dit uitgevoer word. So kan die sportman sy prestasie verbeter deur handelingsvoorstelle van 'n tennishou, 'n boul- of kolfaksie, 'n duikhouding, en so meer.

7.2.3 Taal

Taal is onder meer 'n denkmiddel. Deur middel van die taal word objekte, konsepte, veralgemenings en verhoudings gesimboliseer. Die woord of taalsimbool verteenwoordig dan die situasie of veralgemeningskonsep. Die kodes en wyse van kodering word by uitstek in die opvoedingsituasie geleer waar die kind nie slegs die betekenis van die taalsimbool nie, maar sowel die wyse van kodering as die gebruik, manipulasie of organisasie van die taalsimbool leer ken. Verskeie skrywers het die verband tussen taal en denke probeer aantoon soos Piaget en Vygotsky.

7.2.4 Konsepte

'n Konsep is nie 'n konkrete entiteit in die natuur nie. 'n Konsep is 'n konstruk voortgebring deur 'n mens se brein in die poging van die mens om 'n situasie te kan hanteer. 'n Konsep het dus betekenis, maar 'n konsep word gewoonlik in die gedagte voorgestel en gehanteer deur middel van 'n taalsimbool. Deur abstrahering en veralgemening van besondere ervarings en die betekenis van spesifieke objekte word begrippe gevorm met steeds groter draagwydte.

Die goed ingeligte kan vir hom voorstellings wat bruikbaar en manipuleerbaar is, maak van konsepte soos *massa*, *energie*, *snelheid*, *motief* en *intelligensie*, $C = \frac{E}{R}$ of H_2SO_4 .

Die medium waarmee gedink word, kan dus wees 'n voorstelling van 'n konkrete voorwerp of situasie wat as beeld *gesien* word of 'n handeling wat deur voorstelling *uitgevoer* word of 'n taalsimbool wat 'n voorwerp, verhouding of konsep verteenwoordig.

7.3 DENKMODI

By 'n beskouing van die denke moet daar aandag gegee word aan die *hoe* van die denke. Die vraag is eintlik wat gebeur as die mens dink of hoe word die voorstellings gemanipuleer? Navorsing op die terrein het gekulmineer in navorsing na die denkprodukte in plaas van na die denkhandeling. Tot laat in die negentiende eeu was studies in verband met die denkprosesse en kennis die terrein van die filosofie.

Rondom die Eerste Wêreldoorlog het empiriese navorsing in die psigologie gesentreer om intelligensiemeting. In die VSA is daar op sporadiese wyse navorsing gedoen deur assosiasiesielkundiges in verband met denke as produk van assosiasie, die verband tussen denke en persepsie, induktiewe en deduktiewe denke, probleemoplossing, kritiese denke en kreatiewe denke. Dit het egter geen geheelbeeld geskep nie en het weinig lig gewerp op die ontwikkeling van die denke.

By die klein kind word *kognisie* in sy betekening van sy leefwêreld waargeneem. Die besondere handeling of denkwyses wat hier funksioneer, is differensiasie, herkenning, integrasie, veralgemening, induksie en deduksie. *Memoriserings* is die handeling waardeur die vasgelegde informasie teruggeroep word. *Probleemoplossing* is 'n ander denkmodus wat 'n konvergente denkwysse vereis. Dit oorkoepel al die deelhandelinge waardeur informasie as feite en relasies georganiseer word, sodat strukture verskyn wat ooreenstem met die doel, taak of denkopgawe.

Om 'n beter begrip van die denkmedia en veral van die denkmodi te

bekom, word die beskouing van Piaget, Bruner en Guilford van nader beskou.

7.4 KOGNITIEWE ONTWIKKELING

7.4.1 Ontwikkeling van die denke volgens Piaget

Piaget deel die ontwikkeling van die kind in fases in. Hy onderskei die volgende hoofstades. Elk word weer onderverdeel. Sy stadia van kognitiewe ontwikkeling is:

7.4.1.1 *Die sensomotoriese stadium (0-2 jaar) en die stadium van pre-operasionele denke (2-7 jaar)*

Die kind eksploreer sy onmiddellike, ruimtelike omgewing visueel, ouditief en taktiel. Die aanvanklike bewegings is refleksbewegings, maar sonder werklike bewustheid van die situasie. Die assimilasie en akkommodasiehandelinge neem 'n aanvang en by ongeveer een jaar begin nabootsing. By ongeveer twee jaar verskyn nuwe gedragswyses deurdat taal, handelinge en simboliese spel toon dat hy die uitslag van sy handelinge verstaan voordat hy dit uitvoer. Hiermee word sommige handelinge geïnternaliseer tot denke. Dit is die voorbereiding tot denke. Hy kan 'n objek onthou en soek daarna as dit toegedek word. In die *prekonseptuele stadium* (2-4 jaar) ontwikkel die taal en die simboliese funksies daarvan. Die prekonsepte lê iewers tussen die konsep van 'n individuele objek en die konsep van 'n algemene klas. Die kind kan op dié stadium nie onderskei tussen hond (as naam vir 'n soort dier) en honde nie, omdat hy nie kan onderskei tussen *almal* en *sommige*, dit wil sê, met die veralgemening tot 'n klas of familieobjekte nie. Omdat die kind nie 'n voorstelling van 'n algemene klas kan maak nie, kan hy nie induktief of deduktief dink nie. Piaget stel dit dat die kind nou *transduktief* dink, dit wil sê, van die besondere na die besondere. Sy denke bestaan uit 'n opeenvolging van handelinge gesimboliseer in die denke. Die volgende mooi voorbeeld van transduktiewe denke het ek onlangs teëgekom. Driesie wat so pas in die skool is, gesels met sy juffrou by die huis. Hy ken haar goed, want hulle is bure. Solank hulle oor skoolsake gesels, noem hy haar *juffrou*, maar toe hy van sy hond vertel noem hy haar *tannie*. Die juffrou is deel van die handelinge by die skool wat as sodanig geïnternaliseer is en dus verskil van die ander handelingspatrone.

In die *intuïtiewe stadium* (4-7 jaar) verskyn denke reeds op grond van

persipiëring. Dit wil sê, hy verstaan of begryp 'n situasie deurdat hy op 'n bepaalde manier daarna kyk, maar die kind kan slegs een handeling of een veranderlike op 'n keer begryp. Omkeerbaarheid word nie bereik nie. Die stuk modelleerlei wat plat gedruk is, is nou minder.

7.4.1.2 Konkrete denkoperasies (7-11 jaar)

'n Operasie is 'n handeling wat geïnternaliseer is sodat hy vir hom 'n voorstelling daarvan kan maak en wat omkeerbaar is, dit wil sê, van die handeling na die voorstelling en weer terug na die aanvang van die handeling. Logiese denke neem 'n aanvang.

Operasionele denke ontwikkel en die kind vorm drie soorte konsepte. Die eerste is die konsep van klassifikasie. Hy kan uit 'n versameling blokkies van verskillende kleure, dié bymekaar plaas met dieselfde kleure. Die tweede is die konsep van ordening. Hy kan 'n aantal blokkies rangskik in volgorde van grootte. Die derde is die konsep van getal. Hy kan die getal sewe of sewe voorwerpe waarneem en begryp dan die verhouding van dié aantal met ses en met agt. Gedurende hierdie stadium kan die kind 'n begrip vorm van die behoud van hoeveelheid, massa, oppervlakte, volume, lengte en getalgrootte.

Ten spyte van hierdie konseptuele ontwikkeling kan die hantering van drie veranderlikes slegs teen die einde van dié fase bereik word. Die konkrete operasies bestaan dus uit die voorstellings van werklike handelinge of die voorstelling van handelinge wat realisties is. Daarom is daar 'n voortdurende soeke na waarheid.

7.4.1.3 Die fase van formele denkoperasies

Die adolessent is nou in staat om hipoteses te vorm en afleidings van moontlike konsekwensies te maak. Hy kan voorstellings in sy bewussyn met mekaar verbind volgens veralgemeningsklasse en onderlinge verhoudings en daaruit word hipoteses gevorm.

Die jeugdige kan nou induktief dink en veralgemenings vorm. Van daar kan deduktief weer by besonderhede gekom word. Die volgende vermoëns het nou ontwikkel:

- (a) Die vermoë om te dink of redeneer oor die verhouding tussen voorstellings.
- (b) Die vermoë om alle moontlike skeiding (disjunctions) en verbinding (combinations) van voorstellings te oorweeg.
- (c) Die vermoë om sowel die omgekeerde as die wederkerige in dieselfde stelsel te hanteer.

(d) Die vermoë om aksie en reaksie te verstaan.

So kan die adolessent hipoteses konstrueer en sistematies uittoets.

Piaget sien die volgorde van die stadia baie strak. Selfs die ouderdomme is vir hom slegs binne klein grense wisselbaar. (Hieroor verskil baie navorsers van Piaget.) Vir elke fase is daar 'n aanvang en 'n periode van suksesvolle uitvoering. Sodra handeling suksesvol uitgevoer word, begin die volgende stadium. Elke struktuur wat ontwikkel, vorm 'n inherente deel van opvolgende skemas. Die chronologiese ouderdomme wat Piaget vir stadia aandui, blyk problematies te wees. Navorsing op die gebied toon 'n veel hoër korrelasie tussen verstandsouderdom en prestasie, byvoorbeeld die behoud van hoeveelheid, as tussen chronologiese ouderdom en prestasie.

7.4.2 Ontwikkeling van die denke volgens J. Bruner

Jerome Bruner se model van kognitiewe funksionering hou nou verband met die strukturering van doeltreffende leerervaring aangesien hy hom beywer om die faktore wat onderliggend is aan effektiewe leer en onderrig te ondersoek. Sy teorie en navorsingspraktyk beoog toepasingsmoontlikhede vir die verbetering van die praktyk.

7.4.2.1 Kognitiewe ontwikkeling

Die kind se intellektuele ontwikkeling word bepaal deur die kultuur waarin die kind hom bevind. Die kultuur word weer sterk beïnvloed deur die tegnologiese ontwikkelings. Die wyse waarop 'n mens beweeg, perspieer en dink, berus op tegnieke en strategieë wat aangeleer of oorge neem is binne kultuurverband.

Die model van kognitiewe ontwikkeling wat deur Bruner ontwerp is, berus as basiese konstruk op handeling, beeldvorming en taal. Vir die uitbouing van die basiese fasette is integrasie nodig. Die kind se intellektuele vermoëns neem toe deurdat sy voorstellings van handeling, beeldvorming en die verteenwoordiging daarvan, en konsepte deur taalsimbole tot al hoe kompleks, funksionele eenhede geïntegreer word.

7.4.2.2 Modi van voorstelling

Voorstelling van ervarings is meer as geheuewerk. Hy postuleer drie modi van voorstelling. *Handelingsvoorstelling* (enactive) geskied deurdat handelingservarings in die spiere vasgelê is. Enige motoriese vaardig-

heid, hetsy fietsry, tennis speel of wat ook al, is met die ervaring sodanig in die spiere vasgelê dat die voorstelling van so 'n handeling nie slegs 'n *weet van* is nie, maar ook 'n *weet hoe*.

Beeldvorming (iconic representation) geskied deurdat persepte en beelde op selektiewe wyse gekeur en georganiseer word om aan te sluit by die struktuur van die huidige perseptuele veld. Die beeld wat nou in die bewussyn verskyn, is hoogs betekenisvol vir die persoon op die oomblik van voorstelling. Die derde modus van voorstelling is 'n sisteem van *simbolisering*. Taalsimbole en getalsimbole is by uitstek verteenwoordigers van konsepte wat in hul betekenisvolheid gedra en voorgestel word deur die taal en getalsimbool.

Dit is duidelik dat al drie modi baie sterk verband hou met die kultuurverband en die ontplooiende ontwikkeling van die kind.

Die kind beweeg in sy ontwikkelingsgang deur hierdie modi van voorstelling naastenby op dieselfde wyse as deur die fases soos geponeer deur Piaget. Dit is belangrik dat hierdie voorstellings, soos Bruner dit uiteensit, vir die kind betekenisvol is. Daar is weinig bekend van die onderlinge verband en die ontwikkeling vanaf handelings na beeldvormende en simboliese voorstelling. Bruner en sy kollegas doen heelwat navorsing in verband met die oorgang vanaf beeldvorming na taalgebruik. Hieruit is dit duidelik dat taal gedurende die primêreskooltydperk (4 tot 12 jaar) in toenemende mate die kenmedium is. Die omsetting van ervaringe in simbole (taal en getal) stel die kind in staat tot voorstelling van dit wat verwyder is in tyd en ruimte en deur die simbole te omvorm, verbind en integreer tot betekenisvolle gehele.

7.4.2.3 *Verbetering van die denke*

Bruner is weinig geïnteresseer in aanleg en vermoë. Hy is oortuig daarvan dat daar metodes en tegnieke ontwerp kan word tot ontsluiting van vermoëns. Hy sê: "What is significant in the child is to what degree it depends not upon capacity but upon the unlocking of capacity by techniques that come from exposure to the specialized environment of culture." (Bruner, 1964, p. 7) Indien daar in gedagte gehou word dat hy weinig belangstel in aanleg en vermoë, kan goed begryp word wat hy bedoel as hy beweer dat enigiets op 'n intellektueel eerlike manier aan enige gesonde kind onderrig kan word.

Ontwikkeling van die denke is net moontlik deurdat vroeëre of voorafgaande kennis sodanig georganiseer word dat veralgemenings (generics) verkry word wat duidelik en met gemak gemanipuleer kan word. Massas kennis is onbeheerbaar. Daarom moet dit georganiseer en gekodifiseer word. Die organisasie en manipulasie geskied in ooreen-

stemming met die kognitiewe struktuur van die kind. Daar kan slegs uitbreiding, verbinding en reorganisasie plaasvind van bekende en bestaande attribute van kennis.

In Bruner se beklemtoning van tegniek of strategie speel kognitiewe styl 'n uiters belangrike rol. Die besondere onderrig (didaktiese) taak is dus om die kind te help om doeltreffende strategieë te ontwikkel. Om die rede beklemtoon hy ontdekking as ideale strategie en heuristiese onderwys wat die kind moet lei om so 'n ontdekkingstrategie sy eie te maak.

Met die ontwikkelingsverloop van die denke onderskei Bruner dus 'n stadium van voorstelling van handeling, dan 'n voorstelling van beelde en dan 'n voorstelling van simbole (vergelyk Piaget se drie stadia of fases). Voorstellings is vir die kind betekenisvol en organisasie van ervaring is nodig om te kan veralgemeen en kodifiseer in 'n taalsimbool wat in toenemende mate denkmedium is. Die denke kan dus slegs doeltreffend ontplooi in die onderwyssituasie, waar hy gelei word deur 'n volwassene.

7.4.3 J.P. Guilford en ontwikkeling van die denke

Guilford (Balle & Charles, 1968, p. 286) het vir homself ten doel gestel die identifisering van die primêre verstandelike vermoëns om 'n teoretiese model van die struktuur van die intellek te kon saamstel. Deur faktoranalise het hy uit 'n groot aantal intelligensietoetsitems 120 primêre intelligensievermoëns onderskei. Hy onderskei dié dan deur voorstelling van sy model in kubusvorm volgens:

- (a) Inhoud as tipe informasie; (4)
- (b) proses van intelligensie as wyse van manipulasie van die inhoud; (5)
- (c) produkte as dit wat deur die proses voortgebring word. (6)

Guilford het nie probeer om die ontwikkeling van die denke as sodanig te ondersoek nie. Sy belangstelling in die intellek en intelligensiemeting het tog lig gewerp op die ontwikkeling van die denke. In voortsetting van die aanvanklike veronderstelling, naamlik om denkmedia en denkmodi te oorweeg, stem hierdie aspekte van die denke in groot mate ooreen met Guilford se intellekfaktore.

Die inhoud van die intellek bestaan vir hom uit "figural, symbolic semantic and behavioral content". Daar is 'n groot ooreenkoms met die vooraf vermelde denkmedia, te wete handeling, beelde, taal en konsepte.

Die intellekhandeling is kognisie, memorisering, divergente produseering, konvergente produseering en evaluering. Ook hierdie intellekhandeling hou verband met die siening van ander gesaghebbendes met betrekking tot die denke soos differensiasie, integrasie, induksie, deduk-

sie, veralgemening, memorisering, probleemoplossing en kreatiewe denke.

Hierby onderskei Guilford nog as intellekfaktore die produkte wat gevorm word as elke intellekhandeling inwerk op elke deel van die inhoud. Hierdie produkte onderskei hy volgens algemene benaminge, te wete verhoudinge (*relations as connections between units*), stelsels (*organized systems*), transformasies (*changes or redefinitions*) en implikasies (*implications*).

Die sogenoemde produktiewe denke word gewoonlik as afsonderlike kategorie geklassifiseer en sluit dan veral probleemoplossing en kreatiewe denke in. Dit is nou moontlik en word deur baie skrywers so gesien dat produktiewe denke probleemoplossing (konvergente denke) en kreatiwiteit (divergente denke) beteken. Hiermee word bedoel dat die denkproduk iets nuuts is. Teenoor produktiewe denke staan reproduktiewe denke as die terugroeping en manipulerings in die bewussyn van vroeëre ervaring. Die Gestaltiste het die Assosiasioniste juis daarvan beskuldig dat assosiasie slegs voorsiening maak vir reproduksie. Die Denksigoloë het baie positief beweeg in die rigting van produktiewe denke. Hulle het onbewuste bewussynsinhoude gestel en geargumenteer dat die vorming van assosiasies gerig word deur die denктаak as determinerende tendens.

Konvergerende denke is gerig op die oplossing van 'n probleem terwyl divergerende denke kreatief van aard is. Reproduktiewe denke as memorering van ervaringe kom oor die hele ontwikkelingslinie vanaf die suigling tot by die volwassene voor. Die klein kindjie het baie wesenlike probleme wat hy moet oplos. Die probleem is ongesofistikeerd en die wyse van oplossing taamlik naïef. Met die toename in ervaring en denkvermoëns word ingewikkelder probleme deur al hoe kompleksere denkwyses opgelos. Dit is belangrik om te onthou dat probleemoplossing ook by kleiner kinders voorkom. Voorts word die aandag saaklik gevestig op probleemoplossing en kreatiewe denke.

7.4.4 Probleemoplossing

Verskeie skrywers het pogings aangewend om aan te toon hoe die denke verloop vanaf bewuswording van die probleem totdat die oplossing verkry is. Rossman (1931, p. 44) het die werke van meer as 700 produktiewe ontdekkers bestudeer. Op grond daarvan identifiseer hy die volgende sewe stadia:

- (a) Waarneming van 'n probleem.
- (b) Analise van die probleem.
- (c) Opname van alle beskikbare informasie.

- (d) Formulering van objektiewe oplossings.
- (e) Kritiese analise van die oplossings.
- (f) Die geboorte van 'n nuwe ontdekking – die werklike idee.
- (g) Eksperimentele uittoetsing van die idee.

Daar is verskeie ander aanduidings van die denkverloop. John Dewey het in 1933 sy alombekende vyf stappe soos volg beskryf:

- (a) Herkenning van die probleem.
- (b) Analise van die probleem.
- (c) Aanbieding van moontlike oplossings.
- (d) Toetsing van die konsekwensies van die moontlike oplossings.
- (e) Beoordeling van die geselekteerde oplossing.

Waarskynlik is die belangrikste stap die eerste, naamlik dat die persoon bewus moet word van die probleem, as probleem vir hom, wat opgelos moet word.

Guilford se teorie in sakeprobleemoplossing behels die volgende:

(a) VERSAMELING VAN INFORMASIE

Nadat die persoon bewus geword het van die probleem en daar op 'n plan van oplossing besluit is, is informasie van primêre belang. Die informasie is beskikbaar in die omgewing of moet uit die geheue opgediep word. Die informasie kan direkte leerresultate wees wat gememoreer is, of so nie leerresultate wat oorgedra en toegepas word in die nuwe verwante situasie. Aangesien die informasie gewoonlik in nuwe situasies funksioneer, praat Guilford van oordragteorie (transfer theory).

(b) MANIPULERING VAN DIE INFORMASIE

Ontwikkeling van die idees in die denke wat lei tot die oplossing van die probleem bestaan vir Guilford uit die volgende:

(i) *Vloeiendheid van denke* (fluency)

'n Vloeiende denker kan met vaardigheid en vlotheid die logiese moontlikhede of alternatiewe oorweeg, soos wat dit herroep word. Behalwe goeie geheue, is 'n vloeiendheid van denke noodsaaklik.

(ii) *Soepelheid van denke*

Soepelheid staan teenoor starheid in die produksie van transformasies.

(iii) *Insig*

Met die hantering van informasie en die manipulasie van relasies vind patroonvorming plaas met die deurbreek van insig.

(iv) *Evaluering*

Tydens die organisasie van informasie vind evaluering voortdurend plaas met die beoordeling of dit reg of verkeerd is, relevant is of nie.

Die denkwyses soos onderskei deur Guilford met faktoranalise ondergaan noodwendig verbetering met die ontwikkeling van die kind en namate die denkmedia toeneem in omvang en funksionaliteit.

7.4.5 Kreatiwiteit

Daar word algemeen aanvaar dat geleentheid tot kreatiewe denke nodig is vir selfrealisering, ongeag die terrein van die lewe waarin die persoon belangstel.

Met kreatiwiteit val die klem op oorspronklikheid. Die hele skoolwese is eerder ingestel op konformiteit as op oorspronklikheid, met die gevolg dat die talentvolle leerling met oorspronklike bewoordings, metodes en selfs moontlike oplossings in die tradisionele vakstudies selde genoegsame beloning daarvoor ontvang. Intendeel, kreatiwiteit kom soos ander menslike attribute op 'n kontinuum voor, sodat ons dit nie slegs by die besonderlik begaafde moet verwag nie. Divergente denke vereis ook oefeningsgeleenthede.

Navorsers op die terrein is E.P. Torrance, D.T. MacKinnon, J.W. Getzels en P.W. Jackson, Wallach en Kogan, en andere.

7.5 SAMEVATTING

Na 'n kursoriese oorsig van denke as menslike fenomeen blyk dit dat daar min feite bekend is wat kon meebring dat daar sonder twyfel uitsprake gekonstateer kan word. Die volgende blyk taamlik algemeen te wees by persone wat die denke as sodanig bestudeer.

- (a) Deur denke geskied bētekenisgewing of verruiming van funksionele betekenis.
- (b) Denke as bewussynshandeling is voortdurend implisiet en eksplisiet funksioneel in die opvoedings- en onderwysgebeure. Sonder denke is geen selfontploffing en dus volwassewording moontlik nie. Geen of weinig kommunikasie in die opvoeding is sonder denke moontlik nie.
- (c) Die denkmedia is geïnternaliseerde handelinge en gedragswyses, beelde, taal en konsepte.
- (d) Die denkmodi of denkoperasies behels (i) kennisie waarby ingesluit is differensiasie, integrasie en klassifikasie; (ii) memorisering as handeling waardeur bewussynsinhoude vasgelê word in die geheue; (iii) memorering as terugroeping uit die geheue; (iv) probleemoplossing met die besondere handelinge soos herkenning van die pro-

bleem, rangskikking van informasie, insig en evaluering; en (v) kreatiwiteit.

Hierdie denkwyses ontwikkel van eenvoudig na meer kompleks. Wat die persoon doen in sy poging om gebeure te kodeer en die relasies te organiseer, word moontlik gemaak deur wat ander mense vir hom doen. Hulle voorsien woorde vir die benoeming tydens betekening. Hulle voorsien idees en konsepte deur groepering en veralgemening vanuit die volwasse vormsisteme en volgens die waardes van die gemeenskap.

Die sekondêreskoolkind

8

8.1	Identifisering van die sekondêreskoolkind	175
8.2	Wordingsdoeleindes van die adolessent	176
8.3	Die adolessent se relasies met self	177
8.4	Die adolessent se relasies met sy portuur	180
8.4.1	Inleiding	180
8.4.2	Vriendskap tussen adolessente	181
8.4.3	Sosiale aanvaarding	181
8.4.4	Konformiteit	182
8.4.5	Die heteroseksuele relasies van die adolessent	183
8.5	Die adolessent se relasies met sy ouers	185
8.5.1	Inleiding	185
8.5.2	Belangrikheid van die relasies	186
8.5.3	Bewustheid van die kenmerke van die gesin	187
8.5.4	Afname van die afhanklikheid van die ouers	187
8.6	Die relasies van die adolessent met idees	189
8.6.1	Inleiding	189
8.6.2	Die struktuur van formele denke	190
8.6.2.1	<i>Differensiasie tussen denke en eksterne wêreld</i>	<i>190</i>
8.6.2.2	<i>Die gebruik van abstrakte konsepte</i>	<i>191</i>
8.6.2.3	<i>Die interpretasie van letterkundige en grafiese materiaal</i>	<i>192</i>
8.6.2.4	<i>Die adolessent in sy wêreld</i>	<i>192</i>
8.7	Die adolessent se relasies met morele en godsdienstige waardes	193
8.7.1	Inleiding	193
8.7.2	Morele ontwikkeling	194
8.7.3	Religieuse ontwikkeling (Protestants-christelike godsdiens)	195
8.8	Selfstandigheidstake van die adolessent	197
8.8.1	Inleiding	197
8.8.2	Die adolessent se relasies met idees in die skoolverband	198
8.8.3	Die adolessent se relasies met sy ouers	198
8.8.4	Die adolessent se relasies met self	198
8.8.5	Die adolessent se relasies met sy portuur	198

8.8.6	Die adolessent se relasies met waardes	199
8.8.7	Die adolessent se relasies met die beroepswêreld	199
8.9	Die adolessent in sy leefwêreld	199

HOOFSTUK 8

Die sekondêreskoolkind

8.1 IDENTIFISERING VAN DIE SEKONDÊRESKOOKIND

Die sekondêre skool huisves die kinders van standers ses tot tien. Die standerd ses-kind is ongeveer dertien jaar en die standerd tien-kind ongeveer sewentien jaar. Die groot massa kinders aan sekondêre skole val binne hierdie leeftydsgrense alhoewel toegelaat moet word vir 'n grensoorskryding van een of twee jaar veral aan die bopunt van die tydperk.

Die leerling betree die sekondêre skool in 'n tydperk as kind, maar verlaat dit as jeugdige wat op die drumpel van volwassenheid staan. Liggaamlike groei gedurende hierdie tydperk was fenomenaal daar die matrikulant ook reeds geslagsrypheid bereik het. Sy psigiese ontwikkeling is die voorwaarde vir sy wording tot die peil van volwassenheid wat nou bereik word. Die groei, ontwikkeling en totaliteitswording gedurende hierdie jare word goed deur die benaming adolessensie getipeer wat letterlik beteken *na iets heen groei of ontwikkel*. Adolessensie beskryf die periode van volwasewording as sodanig. Daarom word aan die adolessent gedink as die jongmens wat biologies en kultureel sodanig ontwikkel dat hy geleidelik tot die volwasse wêreld toetree.

Vanweë individuele verskille by kinders, verskille in benaderingswyses en verskille in kriteria wat vir indeling aangewend word, is daar nie volkome ooreenstemming tussen gesaghebbendes oor die indeling volgens kronologiese ouderdom van kinder- en adolessente periodes nie. Met inagneming van die kultuurinvloede kan in die algemeen aanvaar word dat adolessensie ongeveer van sowat 12 tot 22 jaar strek. Hiervolgens kan die tydperk ingedeel word in die vroeë adolessensie van 12 tot 15 jaar, middeladolessensie van 15 tot 18 jaar en laatadolessensie van 18 tot 22 jaar. Wat hierdie indeling betref, bevind die sekondêreskoolleer-

ling hom dus in die vroeë en middeladolessensie. Fisieke pubertering is 'n kenmerk van die onderste grens terwyl die boonste grens deur kulturele eise bepaal word. Dit is vanaf die vroegste tye so dat die adolessent die *fakkel van beskawing* van die volwassenes ontvang om die waardes en norme sowel as die inhoud van die betrokke kultuur uit te dra. Vanweë die hoë eise wat 'n ontwikkelde kultuur stel, word die adolessensie uitgereik om die jeugdige beter voor te berei om die lewe in al sy fasette as selfstandige volwassene te betree. In vroeëre geslagte met hul statiese kultuur en by primitiewe volke is geslagtelike rypheid bykans die enigste vereiste vir volwaardige volwassenheid. Terwyl adolessensie by die hoogsontwikkelde kultuur gerek word, verskyn generasiegapings, studenteonlus en oproer, hoofsaaklik vanweë die ambivalensie waarin die jong mens leef. Hy is én kind én volwassene. Dit is dan veral die naskoolse jeug of laatadolessent wat hierdie toestand van dubbelsinnigheid beleef. 'n Verdere beskrywing van die naskoolse jeug word in die volgende hoofstuk gegee. *Voortaan sal na die sekondêreskoolleerling verwys word as die adolessent terwyl die naskoolse jeugdige (laatadolessent) as die jeugdige bekend sal wees.*

Juis omdat daar 'n naskoolse jeug is, word die sekondêreskoolkind met groter gemak in die kategorie *kind* terugforseer. Die senior sekondêreskoolleerling wat liggaamlik volwasse is, ontvang dikwels nie die mate van erkenning van sy selfstandigheid en waardigheid wat hom toekom nie.

Wordingsmomente soos die kognitiewe, affektiewe, en so meer kan in hul ontwikkelingsverloop beskryf word, maar aangesien dit altyd in besondere situasies is waar die kind in relasie tot ander, idees, objekte of homself verkeer, waargeneem word, word die kind in dié verskillende relasies beskryf.

8.2 WORDINGSDOELEINDES VAN DIE ADOLESENT

Dit is reeds vroeër gestel dat die volgende wordingsdoeleindes van die kind onderskei kan word:

Betekenisvolheid as die wil om te verstaan.

Adekuate self as die wil om iemand te wees.

Toebehorendheid as die wil om aan mense wat vir hom belangrik is toe te behoort.

Hierdie doeleindes is kompleks en veel omvattend. Dit moet ook nie veronderstel word dat die kind sodanige doeleindes verwoord en formuleer en bewustelik metodes en weë beplan om dit te realiseer nie. Deur die kind waar te neem, kan sy strewinge en handelinge onderskei

word as behoorende tot hierdie kategorieë. Selfaktualisering kan as die meer oorkoepelende selfstandigheidstaak beskryf word. Die verwerkliking van al sy moontlikhede kan net geskied as *hy verstaan* en hom oriënteer, as *hy persoonlike doeltreffendheid beleef* – wat as 'n positiewe selfkonsep onderskei word – en as *hy aan die mense* wat vir hom belangrik is, *toebehoort* en deur hulle aanvaar word. Hierdie konsepte kan nie geskei word nie, maar word slegs met die oog op eksplisitering onderskei. Al is dit die empiries-opvoedkundige wat die strewinge of hunkeringe van die kind verwoord, is dit nogtans inderdaad die kind wat *wil weet* en *wil verstaan* en hom wil oriënteer. Dit is die kind wat *homself wil aanvaar* en die kind wat *aan mense wil toebehoort*.

In die senior sekondêreskoolfase waarin die kind sig nou bevind, is bovermelde doeleindes nog net so geldig, alhoewel dit nuwe inhoud kry. Sy oriëntering geskied deurdat hy met behulp van formeel operasionele denkwyses betekenis kan gee aan alles waarby hy betrokke is, in besonder die objekte, idees, ander en homself. Sy selfkonsep bereik 'n hoë mate van permanensie wat juis kristalliseer in sy kontinue verwerkliking van adekwaatheid. Die sekondêreskoolleerling se verhouding met sy ouers en sy portuur van albei geslagte openbaar nuwe kenmerke, maar die hunkering tydens die verloop hiervan is nog dat toebehorendheid beleef sal word. Hierdie wordingsdoeleindes word net werklik terwyl die kind in relasie verkeer tot homself, tot die mense wat vir hom belangrik is, soos sy ouers en sy portuur en tot die objekte en idees waarby waardes houdinge, en so meer ingesluit is.

8.3 DIE ADOLESCENT SE RELASIES MET SELF

Die kind betree die sekondêre skool met 'n deeglike besef van die eie identiteit en met 'n bepaalde selfkonsep wat positief of negatief kan wees. Die selfkonsep is die totaliteit van die evaluering van al die verskillende komponente van sy selfidentiteit. Die selfidentiteit verwys na die beeld wat hy van sy liggaam het, van homself as leerling waar al sy prestasies en vaardighede in die klaskamers en daarbuite ter sprake is, as kind van sy ouers, as maat van sy portuur, ensovoorts. Elkeen van hierdie identiteitskomponente is geëvalueer sodat hierdie selfkonsepsies verskil in kwaliteit. Sommige is hoog. Die kind presteer byvoorbeeld goed in atletiek en wiskunde en beskou homself as: “Ek is 'n goeie atleet.” en “Ek is goed in wiskunde.” Ander is laag, so byvoorbeeld is hy lelik in sy eie oë en kommunikeer moeilik met portuur, sodat hy homself sien as: “Ek is lelik.” en “My maats hou nie van my nie.” Sommige selfkonsepsies is naby die kern van sy persoonwees en is baie belangrik terwyl ander nader aan die periferie geleë en minder belangrik is. Die kind se self-

konsep is die geïntegreerde totaliteit van al die selfkonsepsies.

Aan die sekondêre skool vind daar tydens die vroeë- en middeladolessensie by alle kinders ingrypende liggaamlike veranderinge plaas, wat onder meer sy relasies met objekte en ander mense op diepgaande wyse raak. Dit kan wees dat hy sy *nuwe* liggaam beleef as verheffend of vernederend. In hierdie konteks is die fisieke, psigiese en sosiale veranderinge ter sake, want in hierdie relasies ontplooi 'n liggaamsbeeld of fisieke self, 'n psigiese self en 'n sosiale self wat in hoë mate tot sy self-konsep bydra.

Die fisieke self is van groter sentrale belang tydens adolessensie as in enige ander tydperk van die mens se lewe behalwe miskien in die ouderdom. Basiese fisiese veranderinge forseer die liggaam in die adolessent se bewussyn in. Sy liggaamsbeleving is nie willekeurig nie. Die liggaamlikheid begin nou die aandag opeis. Die betekenis van die liggaamlikheid lê nou in die liggaam self (Engelbrecht, 1970, p. 176). Nuwe sensasies, kenmerke en liggaamsverhoudinge verskyn. Met hierdie dramatiese veranderinge word die liggaam ook simbool van beleving. Afhangende van die toestand, kwaliteit en aard van die liggaam, word op grond van dié liggaam onder meer die volgende beleef: bevoegdheid in gimnastiek, eiewaarde in 'n atletiekprestasie, veiligheid deur eie krag, hoogagting en aanvaarding deur die mooi gesig en mooi liggaam. Liggaamsbewustheid bestaan vanaf geboorte en vanweë die blywende aard daarvan vorm dit ook die basis van geslagsidentiteit. Met die verskyning van sekondêre geslagskenmerke moet die adolessent aanpas daarby volgens sy interpretasie van ander se persipiëring van sy nuwe liggaam. Die adolessent kan nie geslagtelik neutraal wees nie (unisex kleredrag en haarstyl tenspyt). Hulle word deur die portuur van albei geslagte in hul geslagtelikheid geëvalueer. Die individu kry dus as gevolg hiervan 'n nuwe status wat berus, nie op die vaardigheid in albasterspel nie, maar op die doeltreffende vertolking van die manlike of vroulike rol wat van kultuur tot kultuur en tyd tot tyd verskil. Om hierdie rol te kan vertolk, eksperimenteer die meisie met die *mooimaak*- en *lekkerruik*mid-dels saam met haarstyle en modes wat deur die advertensies nie net aangebied nie, maar opgedring word. Dit is nie maar 'n interessante of ydele tydverdryf nie. Die dogter is persoonlik by hierdie handelinge betrokke, want die essensiële vraag is of dit haar kan naderbring aan haar fisiese ideaalbeeld en miskien, wie weet, kan die selfportret wat in die fantasie-spel van die dagdrome opgetower word 'n werklikheid word. Fisiese kenmerke soos liggaamslengte, fisiese krag, swaarlywigheid, velprobleme, sproete, mooiheid en aantreklikheid beïnvloed die wyse van responsie van die ander (veral portuur) teenoor die adolessent. Die persoon se eie beleving van sy fisiese voorkoms is nog belangriker as hoe hy/sy in die oog van 'n objektiewe waarnemer daaruitsien. Die

preokkupasie van die sekondêreskoolleerling met die eie liggaam is begryplik, want *dit is hy* of *dit is sy* ongeag die omstandighede. Die hoërskoolatleet kan hom dit nie voorstel dat uitbultende spiere weinig tot die prestige van 'n volwasse man bydra nie. So kan die meisie met doodgewone voorkoms nie begryp dat haar gebrek aan stralende bekoring namate volwassenheid toeneem, minder belangrik word nie.

Hierdie preokkupasie met die eie liggaam is noodsaaklik, want die perseptuele veld van die adolessent word vereng deur die tirannieke standaarde van die portuur (Rogers, 1977). Afwykings van die goedgekeurde standaarde in kleredrag en voorkoms word ten beste verdra. Die prys wat vir nonkonformiteit betaal word, is verwerping. Beide geslagte sal dus noodwendig daarna streef om ooreen te stem met die goedgekeurde stereotipe van hul eie geslag.

Die adolessent se besorgdheid oor sy fisieke voorkoms lyk oordrewe (veral in die oë van die volwassene), maar dit stem ooreen met die intense beleving van eie liggaamlikheid.

Aangesien die liggaamsbeeld gedurende adolessensie van primêre belang vir die selfkonsep is, is die betrokkenheid by die liggaam en sy ekstensiteit wat die voorkoms bepaal, begryplik. Die selfkonsep sluit veel meer as die liggaamsbeeld in, maar die invloed van die liggaamsbeeld op die selfkonsep is ook meer as wat die liggaamsbeeld *per se* as komponent van die selfkonsep aandui. Dit is deur die liggaam wat die mens tot die wêreld toetree en relasies vorm. Dit is hier weer eens nie die liggaam as biologies-fisiese eenheid nie, maar dit geskied via die liggaam as beleefde liggaam. Die huiwering waarmee 'n meisie met aknee in 'n vreemde omgewing sosiale relasies vorm, is oorbekend. Dit is met hierdie liggaamsbeeld wat deurleefde liggaamlikheid is wat relasies met ander mense en objekte (vgl. gimnastiekapparaat) gevorm word.

Die effek van die relasies met die eie liggaam is verheffend of vernederend, aangeneem of onaangeneem met die gevolg dat die uitspraak kan wees: "Ek hou van my liggaam." of "Ek hou nie van my liggaam nie." of dit word érens tussenin gekwalifiseer. Die implikasie is dat die adolessent die liggaam beleef as: "My liggaam wat in die oë van ander mense beskerm moet word." of as: "My liggaam wat vanselfsprekend deur ander aanvaar word, dus kan ek my liggaam vergeet, daarby verbygaan en my aandag aan die probleem voorhande gee."

Die selfkonsep as die uitslag van die persoon se relasies ook met objekte, idees en met ander verdien verdere vermelding. Die polariteits-effek van relasies (vgl. Relasies) is altyd toenadering of verwydering, aangenaam of onaangenaam en wat saamgevat word as positief of negatief. As die adolessent in relasies met portuur en ander mense wat vir hom belangrik is, hooggeag en aanvaar word, aanvaar hy homself (Coopersmith, 1967). Dit dra tot 'n positiewe selfkonsep by.

Die adolessent wat in die meeste vakke so hoog presteer dat hy die prestasie volgens sy eie maatstaf aanvaar, se positiewe akademiese self-konsep sal tot 'n algemene positiewe selfkonsep bydra. Sodanige suksesvolle ervaring in optrede voor die klas, voordrag voor 'n gehoor, en so meer sal ook tot 'n positiewe selfkonsep bydra net soos aanvaarding, aanprysing en aanmoediging deur mense wat vir die persoon belangrik is.

Selfkonsep en angs staan in 'n omgekeerde verhouding tot mekaar (Vrey, 1974). Hoe swakker die selfkonsep, hoe meer angs word beleef. Hoe beter die self aanvaar word, hoe minder angswekkende situasies word geantisepeur en beleef, want daar is minder twyfel oor die vermoëns en aanvaarding van die self. Hoe swakker die selfkonsep, hoe meer ondoeltreffend die strategie waarmee angs en spanning gehanteer word (vgl. May, 1950).

By die oorweging van die selfkonsep word die effek van die persoon se relasies op sy selfbeleving bespreek. Die wese en aard van daardie relasies vereis met die oog op die selfaktualisering deur die adolessent besondere aandag. Daarom volg die verdere behandeling van die relasies. Dit gaan hier om die relasievorming van die selfaktualiserende adolessent waar selfaktualisering begeleide aktualisering beteken. Opvoedingsteun is grootliks op die agtergrond en implisiet teenwoordig terwyl ingryping en instemming op die oorwoë mening van die opvoeder berus en te enigertyd verwerklik kan word.

8.4 DIE ADOLESCENT SE RELASIES MET SY PORTUUR

8.4.1 Inleiding

Die jong adolessent se relasies met kinders van sy ouderdomsgroep word toenemend belangriker soos hy vanaf die voorskoolse jare groei na dolessensie. Gedurende adolessensie is die relasies met sy portuur uiters betekenisvol vir sy selfaktualisering. In die samesyn met sy protuur gaan hy skool, neem hy aan sport deel, word vermaaklikhede soos die bioskoop besoek en word daar ontspan op die speelgrond en elders. Die maats bied geselskap en dien as klankbord om die adolessent die geleentheid te gee om na sy eie stem en opinies te luister. Hierdie opinies raak somtyds temas wat nie voor volwassenes gelug kan word nie, soos onderwysers, ouers, straf, persoonlike probleme rakende die skool, militêre diens, verhoudinge met die teenoorgestelde geslag, en so meer. Om hierdie opinies te kan lug, moet dit by die spreker helder en duidelik geformuleer wees. Dit is 'n groot aansporing vir die adolessent om helder te dink en sy gedagtes in duidelike taal uit te spreek sodat die portuur

hom kan begryp. Vir sy selfaktualisering is daar verskeie kenmerke van die adolessent se relasie met sy portuur wat belangrik is.

8.4.2 Vriendskap tussen adolessente

Die belangrikste relasie wat 'n adolessent kan vorm met 'n lid van sy portuur, is hegte vriendskap. Hierdie vriendskap weer die smarte van eenzaamheid wat dikwels selfs in die teenwoordigheid van 'n groep beleef word. Fisiese teenwoordigheid verseker nie werklike ontmoeting en psigiese nabyheid nie. 'n Seun en 'n meisie kan vir 'n lang tyd saam dans terwyl elk in sy eie gedagtes versonge bly. As daar nie 'n band wat gekenmerk word deur die besondere gevoelsmatige kwaliteite soos 'n gevoel van intimiteit, teerheid en vriendelikheid wat wedersydse kennis van mekaar vereis, bestaan nie, kan die adolessent eensaam bly soos tevore.

Die mees betekenisvolle vriendskappe verskyn waar twee jong mense mekaar se gemeenskap as gelykes deel, tuis voel bymekaar en vry voel om intieme geheime en die mees private gedagtes te wissel en gevoelens uit te leef. In so 'n verhouding is daar vertroue, geen rede om voor te gee of daarop bedag te wees dat geen geheime verkap word nie. Adolessente wat sodanige vriende is, kan mekaar op uitgesproke wyse bestraf sonder om te veroordeel.

'n Vriendskap van hierdie aard sal eerder voorkom tussen twee persone by wie belangrike kenmerke soos intelligensie en sosio-ekonomiese status ooreenkom as wat hulle hierin verskil.

'n Kenmerk van die hegte vriendskap is die ongedwonge aard daarvan. Daar is geen ruimte vir formaliteite en sosiale beleefdheid nie.

Groot vriendskap kan stilte verdra. Na langdurige gebabbel kan periodes van stilte voorkom wat geen spanning of ongemaklikheid veroorsaak nie. Waar formele vriende bymekaar is, skep periodes van stilte angs en ongemak. Hierdie stilte is ondraaglik.

8.4.3 Sosiale aanvaarding

In 'n portuurgroep is daar adolessente wat baie populêr by die oorgroot meerderheid is en ander wat uiters onpopulêr is en deur die meeste verwerp word. Allerlei skakerings van aanvaarding en verwerping kom tussenin voor. Deur sosiometriesse studies word belangrike informasie in verband met die relasies tussen adolessente verkry. Sodanige informasie (vgl. Jersild, 1963, p. 258) toon dat populêre adolessente opgeruimd, vriendelik, aktief en natuurlik is en geredelik en vrywillig aan allerlei aktiwiteite deelneem en ook maklik die inisiatief neem.

Adolescente wat swak aanvaar word, is dikwels buierig, bedroef, bekommerd en voel onveilig. Dit is nie seker watter oorsaak en watter gevolg is nie. Veel wisselwerking kom voor. Dit is seker dat 'n kind wat deur sy portuur vanweë buierigheid verwerp word nog meer buierig sal word. Met die toename in ouderdom word ander norme vir groepsaanvaarding genoem. Dit blyk egter dat fisieke prestasies in sport, soos atletiek, saam met vriendelikheid en geselligheid wat hoog deur die subkultuur aangeslaan word, ook hoog in die rangorde van norme vir aanvaarding bly.

8.4.4 Konformiteit

Dit is 'n algemene verskynsel wat geredelik waargeneem word dat daar by adolessente in elke kultuurgroep groot ooreenstemming is wat klere-drag, spraak, gewoontes, segswyses en so meer betref. Hierdie verskynsel van ooreenstemming word konformiteit genoem. Aangesien dit 'n algemene verskynsel is, beteken dit dat 'n adolessent moet konformeer om as lid van die groep onderskei te kan word. Die implikasie is dat konformiteit stilswyend en/of uitgesproke afgedwing word. Om as lid van die groep opgeneem te kan word, sal die individuele persoon moet konformeer. Aan die ander kant verlang die adolessent om deur sy portuur aanvaar te word. Hierdie drang bring 'n geredelike bereidwilligheid om te konformeer.

In die ywer om te konformeer ten einde aanvaar en geliefd te wees, neem adolessente deel in praktyke wat hulle self soms nie altyd goedkeur nie, soos drink en rook. Hulle is bereid om te konformeer al bots die uitingswyse met die algemene gebruike of die wense van hul ouers.

Kompetisie is 'n algemene kultuurverskynsel en daarom kom dit ook in ryke mate by die adolessent voor. Afhangende van die besondere kenmerke van 'n bepaalde kultuurgroep kom dit dikwels voor dat die uitblinker juis nie konformeer nie. Indien hoë prestasie (op een of ander terrein) deur die portuurgroep hoog aangeslaan word, sal die uitblinker se aansien deur die hoë prestasie verhoog word. Gewoonlik is die kompulsiewe kompeteerder 'n persoon met lae selfkonsep. Hy moet teen wil en dank sy eie waarde bewys (ook vir homself) deur sodanig te kompeteer dat hy ander oortref. Hierdie kompulsiewe kompetisie is selfvernietigend, want so 'n persoon is nie in staat om die samesyn met sy portuur met oorgawe te geniet nie. Wanneer kompetisie in 'n gees van genot op 'n spontane wyse onderneem word om 'n plek te verower, is dit heilsaam. Die goedmoedige kompetisie verhoog populariteit en rym met konformiteit.

Konformiteit dra tot die wording van die adolessent by, maar in sy

identiteitsvorming moet sy uniekheid vorm aanneem. Dan eers is hy persoon in sy eie reg en nie maar 'n sandkorrel op die strand nie. In die opvoedingsituasie is dit essensieel dat die opvoeder die adolessent geleentheid sal gee om met maats te konformeer. Trouens, die periodieke verlating is 'n noodwendige komponent van die opvoedingsverloop. Maar die opvoeder moet die adolessent weer ontmoet om hom onder meer in sy identiteitsvorming te steun, waartydens hy verneem *hy is jy*, uniek, onherhaalbaar en beklee met digniteit. Waar konformiteit neig na opheffing van identiteit, moet die adolessent juis eventueel tot 'n deeglike besef van eie identiteit kom.

8.4.5 Die heteroseksuele relasies van die adolessent

Die voorwaarde vir die vorming van heteroseksuele relasies is die vestiging van 'n eie geslagsidentiteit. Daar is drie oorvleuelende fases in die psigoseksuele ontwikkeling van die kind. Die eerste is die geslagsidentiteit. Vanaf die blou en pienk kleertjies van die baba leer die kind van kleins af hy is 'n seun of sy is 'n dogter. Die volgende fase is die verwerwing van geslagsvaardighede. Hierdie vaardighede is tipiese gedragswyses wat outomatises geword het, soos netheid en fynheid by dogters en speel met poppe terwyl seuns ruwe speletjies speel. Die volgende fase is geslagswaardes, kennis en houdinge. Laasgenoemde is sterk kultureel bepaal. Elk van hierdie ontwikkelingskomponente bly in eie reg bestaan. Tydens adolessensie kry geslagsidentiteit 'n nuwe dimensie. Die eie geslagsgedragswyses toon nuwe kenmerke en so ook die waardes en houdinge.

Dit is met die beleving van geslagsidentiteit met die ooreenstemmende gedragswyses en houdinge wat die seun en meisie na mekaar hunker en aangetrokke voel. *Hierdie seun-meisierelasies is uiters belangrik vir die kind se selfaktualisering in selfstandigwording en vertoon die volgende kenmerke:*

- Toevallige ontmoetings* kom voor, afspraak word gemaak en hulle gaan saam na sportbyeenkomste, bioskope, en so meer.
- Met die toename in ouderdom word meer *formele afspraak* gemaak en die seun begin die meisie die hof te maak.
- Liefkosing* kom voor op 'n los en vas manier of die paartjie begin *vas uitgaan*.
- 'n Belangrike kenmerk van die verhouding is dat dit eerder deur *die erotiese* in stand gehou word as deur die seksuele affiniteit. Die erotiese element word gekenmerk deur onderlinge aantrekking, die drang om in mekaar se teenwoordigheid te verkeer, onderlinge bewondering en die drang om na mekaar te staar en tere beleidenisse

aan mekaar toe te vertrou sonder dat daar 'n duidelike seksuele intensie is. (vgl. Langeveld, 1961, p. 253)

As 'n seun en meisie op mekaar verlief is, word 'n wye reeks emosies intens beleef. Dit gaan van die hoogte van ekstase en vreugde na die diepte van terneergedruktheid, smart en pyn; van oorweldigende teerheid na woede; van vreugde na vrees. Hierdie veranderlike gemoedstoestande van die adolessent in relasie met die maat veroorsaak dikwels afgetrokkenheid en treurigheid of opgeruimdheid en blymoedigheid.

- (e) Die adolessent se *gemoedheid met sy eie liggaam* bring 'n *huiwering* in die verhouding, want nuwe fisiese verskynsels soos menstruasie of saadstorting kom na vore sowel as die bewuswording van nuwe begeertes en drange. Dit maak outentieke inligting wat hy ten opsigte van sy liggaam nodig het, en wat hy in 'n atmosfeer van vertroue en pedagogiese aanvaarding en verantwoordelikheid kan bekom, dringend noodsaaklik.
- (f) Die heteroseksuele verhoudinge van die adolessent word ook gekenmerk deur 'n *drang na outentieke kennis in verband met die ander een se liggaam* en in verband met die effek van hul verhouding op mekaar.
- (g) Die seun-meisierelasie word ook gekenmerk deur *onsekerheid, twyfel en angs*. Of die sekondêreskoolleerling reeds ervaring van seksuele omgang gehad het of nie – in elkeen se gemoed leef daar vanweë onsekerheid en angs vrae wat om beantwoording roep. Hierdie vrae raak probleme soos masturbasie, menstruasie, swangerskap, aborsie, kontrasepsie, homoseksualiteit, en so meer. Die adolessent soek hier na outentieke kennis wat op 'n openhartige wyse aangebied word – sonder moraliserings daarby. Onvoldoende, sowel as foutiewe informasie veroorsaak onsekerheid en twyfel wat angs meebring. Hierdie angs wat dikwels onnodig is, kan soms die adolessent se gemoedslawe so beset dat hy nie sy dagtaak na behore kan verrig nie.

Die opvoedingsteun waarna die adolessent in hierdie verband roep, is in die eerste instansie outentieke kennis wat sonder preutse skugterheid meegedeel word. 'n *Voorwaarde* sou in alle gevalle wees dat sodanige *inligting tydens pedagogiese ontmoeting in 'n pedagogiese atmosfeer* moet geskied. Dit is eie aan die adolessent om selfstandig te wil wees. Die effek van selfstandigheid kom juis in die heteroseksuele omgang sterk na vore waar die jeugdige verplig is om uit eie keuse standpunt in te neem en op grond van sy rangorde van waardes selfs vir die andersins toelaatbare NEE te sê. May (1970) wys tereg daarop dat kontrasepsie as bedryf wat in die openbare lewe soveel aandag geniet (vergelyk persartikels in verband met *Die Pil*) 'n tipiese uitvloeisel van die na-Victoriaanse permissiewe samelewing is, wat 'n pragmatiese oplossing soek vir die beginselprobleem om volgens waardes standpunt in te neem en NEE te

sê. Omdat die volwassene dit self so moeilik vind om standpunt in te neem en nee te sê, word na allerlei uitweê, soos meganiese hulpmiddels, gesoek. Die opvoedingsimplikasies is voor die hand liggend. Wie die beste bevoeg is, ouer of onderwyservoorligter, om die sekondêreskoolleerling met outentieke kennis in pedagogiese relevansie te steun, is nog nie beslis nie (dit is waarskynlik ook nie 'n ôf-ôf probleem nie, want albei het 'n taak), maar die dringende noodsaaklikheid hiervan kan moeilik oorbeklemtoon word. (Vergelyk die vrae wat adolessente tot die vraerubriek van sommige koerante, bv. Rapport, 11 Junie 1978, rig.)

In die persoonlike gesprekke met adolessente blyk dit dat daar twee voorvereistes vir hierdie voorligting is, naamlik 'n relasie van *onvoorwaardelike aanvaarding* tussen opvoeder (hetsy ouer, onderwyser, voorligter of predikant) en adolessent, en tweedens, die meedeling van *outentieke kennis* sonder moralisering. Dit is telkens die opvoeder wat die situasie moet konstitueer waarin die positiewe relasie, die affektiewe klimaat en die eie blootstelling (self disclosure) daartoe moet bydrae om die atmosfeer te skep waarin outentieke informasie meegedeel word en die adolessent die vrymoedigheid het om sy intieme persoonlike vrae sonder verleentheid vir albei te bespreek.

Die heteroseksuele relasie tussen adolessente is 'n voldonge feit. Die aard en kwaliteit daarvan kan hoogs bevorderlik vir selfstandige selfrealisering wees, maar dit kan ook selfvernietigend wees en daarom eis dit verantwoordelike pedagogiese hulp en steun dringend op.

8.5 DIE ADOLESCENT SE RELASIES MET SY OUERS

8.5.1 Inleiding

Die sekondêreskoolkind se relasies met sy ouers is 'n voortsetting van die relasies in die voorafgaande jare. Die ouers is bekleed met gesag en bied aan die kind die veiligheid en geborgenheid vanwaar hy relasies stig. (So behoort dit altans te wees.) Die kind is nog afhanklik van die ouers en hy word sterk deur sy ouers beïnvloed. In sy toenemende gemoeidheid met en betrokkenheid by die wêreld buite die direkte invloedssfeer van die ouerhuis, ontplooi nuwe perspektiewe onder meer ook op sy ouers. Vanuit hierdie perspektief word die ouers as persone raakgesien, vergelykbaar met ander volwassenes. Daar kan gesê word dat hy die ouerhuis in 'n psigiese sin verlaat en 'n eie staanplek buite die gesin inneem vanwaar hy vanuit 'n nuwe raamwerk na die wêreld, maar ook terug na sy ouers, kyk. Hierdie sporadiese verlating van die ouerhuis (in psigiese sin) is die oefenlopie waardeur die adolessent vir hom 'n eie staanplek in die wêreld moet verower, waar hy as gelykwaardige volwas-

sene langs sy ouers kan leef. In hierdie afdeling is ons primêr met hierdie oefenlopies gemoeid. Daardie staanplekinname bring telkens mee dat die kwaliteit en aard van die relasies met die ouers gewysig word en nuwe kenmerke verkry.

Hierdie staanplekinname kan as die adolessent se stryd om emansipasie beskryf word. Dit is 'n inspanning en 'n stryd, want om uit te loop uit die huis hou die implikasie in dat die deur agter hom kan toegaan, sodat hy nie sonder spanning kan terugkeer nie. Die konflik en angs wat baie adolessente beleef, spreek hiervan. Die effek hiervan is duidelik by kinders wie se aanvanklike relasies met ouers nie gesond was nie (vgl. kinders wat verwerping beleef). As die jeugdige volwassenheid bereik, het hierdie tydelike eksperimentele staanplekke gekulmineer in 'n enkele permanente basis vanwaar hy as volwassene met leefwêreldstiging voortgaan. By alles sal die gevoelsmatige band van liefde en aange-trokkenheid of die teenpool hiervan bly invloed uitoefen. Enkele besondere kenmerke van die adolessent se relasies met ouers word voorts uitgelig.

8.5.2 Belangrikheid van die relasies

Die belangrikheid van die adolessent se relasies met sy ouers word duidelik wanneer die naskoolse jeugdige van sy vroeër ervaringe vertel. Die belangrikheid van hierdie relasies berus op die teenwoordigheid van of gebrek aan liefde as oorheersende kenmerk van die relasies. Wedy-sydse liefde tussen ouer en kind vergemaklik die omgang en verskyn nie geïsoleerd as liefde nie. Veel ander gevoelens en emosies spruit hieruit voort en veel negatiewe emosies word weerhou.

'n Bestendige basis van liefde se effek is verreikend. Die adolessent wat liefde beleef bloot omdat hy sy ouers se kind is, het nie voortdurend nodig om te bereken wat hy moet doen om die goeie gesindheid van sy ouers te behou nie. Hy kan die goeie gesindheid en liefde van sy ouers vertrou, selfs al verskil hy van hulle oor 'n geskilpunt en ook as hy hulle geduld erg beproef. Die jongmens wat op sy ouers se liefde kan reken, het groter vryheid om te waag, te eksplloreer, homself te vind, sy vermoëns te toets, sy besluitneming te ontwikkel en om alternatiewe oop en bloot teen mekaar op te weeg – veral ten opsigte van beroepskeuse. Hy het die reg om foute te maak, soos wat inderdaad sal gebeur, sonder om te vrees dat dit fataal mag wees, fataal in die sin dat hy volkome deur sy ouers verwerp kan word. Hy is ook nie aan vernietigende skuldgevoelens blootgestel soos die een wat nie werklike ouerliefde ken nie. Die adolessent wat van sy ouers se liefde oortuig is, kan van hulle verskil. Trouens, hy kan vir sy regte soos hy dit sien, veg sonder om latere vergelding en weerwraak te vrees.

8.5.3 Bewustheid van die kenmerke van die gesin

Sodra die adolessent 'n staanplek buite die gesin verkry, slaag hy daarin om hom van die gesin te distansieer. Dan staan hy vanuit 'n afstand krities teenoor sy gesin wat vir hom baie belangrik is. Hulle is vir hom ekstensiteite van sy self wat volgens sy subjektiewe standaard beoordeel word. Dit wat gunstig is, verhoog sy selfbeeld en wat ongunstig met sy standaard vergelyk, verlaag sy selfbeeld. Die kleredrag en algemene voorkoms van die ouers, die toestand van die meubels, die ekonomiese status van die gesin, Pa wat so hard lag (veral vir sy eie grappe), Ma wat netjieser moet wees, en so meer moet verbeter. Hierdie uitgesprokeheid van die adolessent veroorsaak wrywing veral as dinge waaroor die gesinslede reeds gevoelig is of minderwaardig voel, so eksplisiet in die kalklig gestel word.

8.5.4 Afname van die afhanklikheid van die ouers

Emansipasie is 'n komplekse verskynsel. Dit begin jare tevore soos die kind in sy wording toenemend, selfstandig word. Somtyds word hierdie selfstandigwording met die term emansipasie wat letterlik gelykstelling of toekenning van gelyke regte beteken, aangedui. Dit is duidelik dat emansipasie in hierdie konteks die lang wordingsverloop vanaf geboorte tot volwassenheid aandui, want die kind raak toenemend selfstandig soos wat self aantrek, self eet, self rondbeweeg, self leer, en so meer 'n werklikheid word. In hierdie toenemende oriëntasie ken hy en kan hy soos die volwassene en is hy met hom gelykgestel en is dus nie meer adolessent nie, maar mede-volwassene. *Die beklemtoning van emansipasie tydens adolessensie sien in besonder op die selfstandige sedelike oordeel en besluitneming wat op sy eie verantwoordelikheid geskied.* Hiervoor is 'n oriëntasie in die wêreld en 'n funksionele leefwêreld 'n essensiële voorwaarde.

Die emansipasie tydens adolessensie het twee duidelike keerkante. Aan die een kant is die adolessent se bereidheid om selfstandig te wil besluit en verantwoordelikheid te wil aanvaar. Aan die ander kant is die ouer se bereidheid om, wat sy adolessente-kind betref, hom toe te laat om self te besluit en verantwoordelikheid te aanvaar. *Die suksesvolle emansipasie sal dus vereis dat hierdie twee keerkante moet sinchroniseer.* Sinchronisasie beteken dat die handeling wat die tyd betref, moet saamval (vgl. H.A.T.). As die adolessent tot besluitneming bereid is, sal die opvoeder die vergunning gee waarvoor die jeugdige verantwoordelikheid kan aanvaar. Die opvoeder moet verhoed dat verantwoordelikhede aan die adolessent gegee word wat hy nog nie kan dra nie, maar in

sy voortvarendheid vra of aan hom te gee wat hy nog nie vra nie of om nie te weier wat hy kan dra nie. Die suksesvolle emansipasie is dus opvoedingsaangeleentheid waarin die volwassewordende juis gesteun word in sy selfstandige selfverwerkliking. Die gladdes verloop vereis sinchronisasie.

Die vermindering van afhnaklikheid en die toename van selfstandig dink, besluit en doen gaan hand aan hand. Optrede van die ouers wat emansipasie strem is die volgende:

- (a) Huiwering en traagheid en soms selfs weiering van ouers om aan die kind regmatige selfstandigheid te gun. Sulke ouers neem besluite vir die kind wat hy self kon neem. Dit raak 'n wye reeks aangeleenthede, bv. kleredrag.
- (b) Ouers weier vryheid aan die kind. Toestemming word voorwaardelik verleen en die ouer kontroleer daarby of aan die voorwaardes voldoen word. Die kind word dus nie vertrou nie.
- (c) Ouers gaan voort om die adolessent soos 'n kleiner kind te behandel deur aanhoudende bestraffing en teregwysing en vertroeteling waardeur vir hom gedoen word wat hy self kon doen.

Die effek van bovermelde verskynsels is dat die adolessent hierdie optrede beleef asof vir hom gesê word jy "is nog te klein" en dit terwyl hy "groot wil wees". Waar die ouer met volle verantwoordelikheid die reg het om te weier, is die voorwaarde dat die ouer in 'n pedagogiese ontmoetingsituasie sy beweegredes volledig en openlik sal verduidelik.

Van adolessent se kant is die volgende wat emansipasie strem, waarneembaar:

- (a) Die adolessent dring aan op vryhede waarvan hy die verantwoordelikheid nog nie kan dra nie, sodat dit op bandelooshid kan uitloop.
- (b) Die adolessent slaag nie daarin om die vryheid en selfstandigheid op hom te neem nie. Die rede waarom hy terugdeins, kan spruit uit ondoeltreffende opvoeding, die spesifieke houding van ouers (iets soos: "Ek is nie meer goed genoeg nie.") of wanverhouding tussen ouer en kind waarin dialoog ondoeltreffend is.
- (c) Die adolessent wat voortdurend padgee sodat daar geen omgang is wat tot ontmoeting kan lei nie.
- (d) Die adolessent se vooroordeel waardeur alles wat die ouer sê sonder meer verwerp word. So word kommunikasie afgebreek.

Wanneer emansipasie misloop, kom opstandigheid, rusie en verwyte voor. Selfs wanneer die adolessent volwassenheid bereik het, word ouers nog steeds misken, getrotseer en uitgetart. Die kind sal nie uittartend hoef te wees as hy nie nog steeds stry teen ouerlike oorheersing nie – al is dit miskien onbewus en op hierdie ouderdom dikwels onnodig.

Die essensie van emansipasie is die vryheid, begeerte en vermoë van die adolessent om verantwoordelikheid te aanvaar vir sy denke,

gevoelens, sedelike oordeel en praktiese besluite (Jersild, 63). Wanneer emansipasie met sukses verloop, is ouer en kind steeds naby mekaar. 'n Gebod soos *eer jou vader en jou moeder* skep geen probleme nie. Ouers se advies word gevra sonder dat die advies afgedwing word deur die ouers of dat die kind die advies slaafs sal navolg. Selfs die sedelike oordeel van die ouer word gerespekteer, maar die adolessent handel uiteindelik volgens eie oortuiging van reg en verkeerd.

Dit is net natuurlik dat die adolessent sy ouers tydens emansipasie toenemend fisies en psigies sal verlaat. As daar goeie sinchronisasie van die bereidheid van ouer en kind tot emansipasie is, sal die kind telkens terugkeer. Hierdie goeie sinchronisasie sal die adolessent in staat stel om 'n realistiese beeld van sy ouers te vorm. Dit is natuurlik dat die kind 'n onrealistiese beeld van sy ouers sal hê, want hulle was groot en sterk terwyl hy klein en hulpeloos was. Selfs op sedelike terrein was die ouers bykans almagtig, want hulle het aangedui wat reg en wat verkeerd is. Dit is slegs met goeie sinchronisasie wat emansipasie die adolessent in staat stel om 'n realistiese beeld van sy ouers te verkry. *As 'n adolessent 'n realistiese beeld van sy ouers vorm, het hy op doeltreffende wyse ver gevorder met sy emansipasie.*

Mark Twain het die adolessent treffend soos volg beskryf: "When I was a boy of fourteen my father was so stupid I could scarcely stand to have the old man around, but by the time I was twenty I was astonished at how much he had learned in the last seven years." (Jersild, 1963, p. 238) Hierdie realistiese beeld van die ouers dra sinvol tot die vorming van 'n doeltreffende positiewe selfbeeld by, want solank as wat hy sy ouers as groot, sterk en almagtig beskou, sien hy homself as klein, swak en magteloos. Die duidelike opvoedingshulp waardeur die ouers redelike standaarde van gedrag en opvoedingsgrense afdwing, steun die adolessent in sy emansipasie deurdat dit 'n positiewe verband met 'n positiewe selfkonsep het (Coopersmith, 1976).

Doeltreffende adolessent-ouerrelasies is die magtigste faktor in die selfstandigwording van die adolessent. By al die onsekerhede wat die adolessent beleef wat dus onder meer angs en spanning veroorsaak, is die verhouding met die ouers waarin die kind onvoorwaardelike aanvaarding en geborgenheid beleef, die enigste bestendige en behoudende faktor.

8.6 DIE RELASIES VAN DIE ADOLESENT MET IDEES

8.6.1 Inleiding

Die adolessent is in sy konstituerende van 'n leëwêreld toenemend

betrokke by idees. Idees of begrippe sowel as objekte, mense en hulle houdinge teenoor hom verkry belangrikheid vir die adolessent slegs wanneer hy bewus word van hul betekenisvolheid vir hom en die implikasies daarvan vir sy eie identiteit. Die graad van persoonlike bewustheid van die adolessent, d.w.s., van homself en van sy wêreld waaruit sy leefwêreld ontplooi, is afhanklik van sy kognitiewe ontwikkeling.

Die adolessent se kognitiewe vermoëns funksioneer op 'n intellektueel ander vlak as die van kinders. Piaget (Inhelder en Piaget, 1958) het aangetoon dat hierdie veranderinge plaasvind as 'n funksie van drie faktore: (1) die rypheid van die senustelsel; (2) die ervaringe verkry uit die relasies met objekte in sy leefwêreld; en (3) die ervaringe verkry uit die relasies met ander mense wat vir hom belangrik is.

Die adolessent bevind hom (volgens Piaget) in wat algemeen genoem word die periode van formele operasies. Die logika in die adolessent se denke stel hom in staat om te redeneer vanaf 'n hipotese wat verbaal geformuleer is. Hy kan dan besin oor die aard, konsekwensies, waarde, sosiale en persoonlike belangrikheid van sodanige konstruk. Sy belangstelling reik uit bokant die terrein van persoonlike ervaring en betrokkenheid. Volgens Elkind (1968) stel die abstrakte denke die adolessent in staat om denkbeelde van *identiteit* en *bestemming* te konseptualiseer. As sy denke toegepas is op sy self word hy bewus van nuwe dimensies van sy eie identiteit en sy vermoë om logiese konsekwensies te oorweeg. So kan hy ook oor sy bestemming dink waardeur hy 'n beeld van sy ideale self vorm. Die adolessent se kognitiewe vermoëns maak dit vir hom moontlik om, wat sy denke betref, op abstrakte niveau te beweeg waar begrippe geassimileer en situasies en houdinge verstaan word. Dit is dus nodig om aandag te gee aan die spesifieke kenmerke van die adolessent se intellektuele vermoëns en sy wyse van intellektuele betrokkenheid by situasies en konsepte.

8.6.2 Die struktuur van formele denke

Om die struktuur van formele denke te bepaal, is 'n inherent moeilike taak omdat die mens nie van sy eie denkhandeling of -proses bewus is nie maar slegs van die produk van sy denke. Die struktuur kan dus slegs van die manifestasie afgelei word. Die volgende kognitiewe manifestasies van formeel operasionele denke sowel as enkele affektiewe konsekwensies daarvan, kan uitgelig word (vgl. Elkind in Adams, 1968).

8.6.2.1 *Differensiasie tussen denke en eksterne wêreld*

Vanaf die kinderjare tot adolessensie word die denke gekenmerk deur 'n

progressiewe differensiasie van denke en realiteit. Elke wordingstydperk bied 'n unieke probleem. Gedurende die primêreskooljare is die kind in die periode van konkreet operasionele denke. Die konkrete operasies maak elementêre deduktiewe denke moontlik en dus die samestelling van *konkrete hipoteses* in verband met die werklikheid. Hy besef nie die hipotetiese aard van sy afleidings nie en aanvaar dat dit tot 'n mate fisiese vasstaande kenmerke is. Hy besef nie dat sy afgeleide idees aan die werklikheid getoets moet word nie en skep die indruk asof die realiteit aan sy afgeleide idees (hipoteses) getoets moet word. Sy afleidings is vir hom konkreet.

Gedurende die sekondêreskooljare herken die adolessent dat sy hipoteses of afleidings arbitrêr of willekeurig is en dat dit nodig is om hulle aan die werklikheid te toets.

As voorbeeld van hierdie denkwyse is verskeie laboratoriumtoetse uitgevoer (vgl. Adams, 1968, p. 145). 'n Probleem (begripsvorming op visuele vlak) word aangebied. Vir die oplossing stel die adolessent 'n hipotese en vergelyk die moontlike oplossing wat hieruit voortvloei met die praktiese situasie. As die moontlike oplossing nie korrek is nie, word die hipotese verwerp en 'n nuwe hipotese geformuleer. Die kind daarenteen bly by sy hipotese en is traag om daarvan afstand te doen, selfs al bewys die getuienis uit die praktiese situasie die teendeel. So is die laerskoolkind geneig om star in sy denke te wees en byeen probleemoplossingsmetode te hou. Die adolessent neem al die gegewens in aanmerking, is dinamies in sy denke, begryp die willekeurige aard van sy metode en probeer 'n alternatiewe moontlikheid. Dit is hierdie bewustheid van moontlikhede wat die werklike differensiasie tussen denke en realiteit kenmerk.

8.6.2.2 *Die gebruik van abstrakte konsepte*

Die denke van die adolessent is meer abstrak as die denke van die primêreskoolkind. Abstrak beteken hier denke wat meer algemeen van aard en van die onmiddellike ervaring afgeskei is. Hierdie verskynsel kom op alle terreine voor en kan goed met definisies gedemonstreer word. Elkind (1963) gee verslag van 'n ondersoek wat dit verduidelik. Aan kinders van verskillende ouderdomme is die vraag gestel: "Is al die kinders van die wêreld protestante?" Die tipiese antwoord van die primêreskoolkinders was: "Nee, ek weet van kinders wat nie protestante is nie." Dit is duidelik dat hierdie antwoord aan die konkrete gebind is, en nie vir alle kinders voorsiening maak nie. Die adolessente het geantwoord: "Nee, want daar is verskillende godsdienste in die wêreld." Die antwoord van die adolessente is algemeen en maak voorsiening vir al

die kinders van die wêreld en is nie aan konkrete gevalle gebind nie. Die adolessent se antwoord maak voorsiening vir al die positiewe sowel as negatiewe moontlikhede van die betekenisvolheid van die probleem of definisie. Die kind daarenteen maak slegs vir sommige gevalle voorsiening.

8.6.2.3 *Die interpretasie van letterkundige en grafiese materiaal*

Wanneer 'n stuk prosa of 'n beskrywing verstaan moet word, neem die kind een of enkele kenmerke wat ter plaatse gegee is in aanmerking. Die adolessent neem die situasie as geheel, asook relevante begrippe of kenmerke wat nie gegee is nie, in aanmerking. So is dit bevind (Adams, 1968, p. 151) dat kinders politieke spotprente nie kan interpreteer nie. Adollesente kan dit wel doen omdat hulle van die letterlike na die metaforiese betekenis kan gaan. Vir die kind is 'n donkie net 'n donkie. Die adolessent kan die verband tussen die donkie en 'n politieke figuur raaksien en hy verstaan die dubbele betekenis. Die vermoë om die moontlike betekenis van 'n konkrete figuur raak te sien, ongeag hoe ver dit van die letterlike betekenis verwyder is, is weer eens 'n produk van die verbinding van betekenis in die kognitiewe struktuur (nie subsumpsie of oorkoepelende relasies nie) wat 'n potensiële vermoë van formeel operasionele denke is.

8.6.2.4 *Die adolessent in sy wêreld*

Met die intrede van formeel operasionele denke is reeds genoem dat die adolessent sy identiteit en bestemming begryp en dit lei tot 'n selfbeeld en ideale selfbeeld wat met mekaar *vergelyk* word. Net so begryp hy die huidige stand van sake sowel as die ideale toestand in die huis, skool en in die politieke toestand van sy land en die wêreld. Hierdie diskrepansie tussen wat is en wat kan wees, lei tot depressie en ontevredenheid (bekend as Weltschmerz). Die adolessent is vanweë sy ontevredenheid met die stand van sake geneig om 'n rebel te wees, maar sy opstandigheid strek selde verder as woorde. Tydens adolessensie begin die andersins gelukkige geadopteerde kind na sy werklike ouers soek en beleef die gestremde kind vlae van interne depressie. Die evaluering van 'n situasie waarby hy betrokke is, is slegs vanweë sy formele denke moontlik en as gevolg van die tekorte in die huidige stand van sake is hy tot depressie geneig.

Hierdie kritiese evalueringsvermoë is ook op homself gerig en van-

daar die tipiese adolessente egosentrisme. Hy verbeel hom hy is op die verhoog en almal evalueer hom krities, daarom meen hy dat hy homself aanvaarbaar moet maak soos die beheptheid met grimeermiddels, haarstyle, kleredrag, die spieëltjie, ensovoort toon. Sou die pogings tot aanvaarding slaag, dra dit tot die vorming van 'n positiewe selfkonsep met sy spesifieke handelingsgeneigdheid by. Die stabilisering van die selfkonsep dra veel tot doeltreffende selfaktualisering by.

Die essensies van die struktuur van die adolessent se denke is onder meer die volgende: formele operasionele denke, abstraktheid, die verstaan van dubbele betekenisse en die belewing van depressie vanweë die diskrepansie tussen wat is en wat kan wees.

Uit bostaande is dit duidelik dat die adolessent by uitstek worstel met begrippe waaraan hy poog om betekenis te gee. Vanweë persoonlike betrokkenheid daarby is die kwaliteit van gevoelsbelewing geneig tot depressie en terneergedruktheid. Afgesien van die effek van beperkte ervaring stem die adolessent se hantering van begrippe ooreen met die van die volwassene. Die adolessent het steun nodig vir die oopdekking van die relevante begripsbetekenisse, maar het inderdaad nood aan geborgenheid en aanvaarding deur ouers en ander belangrike (vir hom) volwassenes.

8.7 DIE ADOLESSENT SE RELASIES MET MORELE EN GODSDIENSTIGE WAARDES

8.7.1 Inleiding

Die opvoeding beoog onder meer om die kind te steun sodat hy die norme van die gemeenskap uit eie oortuiging onderskryf. In die kultuur is daar morele, godsdienstige, sosiale en ander norme wat op die ooreenstemmende waardes berus wat in die kultuurgemeenskap hoog geag word. Die totaliteit van die waardes kan saamgevat word in die lewensopvatting wat in die kultuur gehandhaaf word. Die lewensopvatting behels die idee van die lewenswaardevolle waaraan die mens hom nooit kan onttrek nie, want hy word voortdurend gekonfronteer met waardes en hulle geïmpliseerde norme waaraan hy gestalte moet gee deur stelling in te neem teenoor alles en almal wat hom omring. Die mens word ononderbroke onder verpligtinge geplaas in dié sin dat daar van hom geëis word dat sy lewe van keuses in 'n bepaalde rigting sal verloop (vgl. Liebenberg in Landman, Roos en Liebenberg, 1977). 'n Handeling behoort tot die terrein van die sedelike as dit nie gedwonge verrig word nie, maar wel vry deur die menslike wil (Coetzee, 1952, p. 136).

Die Blanke kind in Suid-Afrika het in die skool waar volgens wet 'n

Christelike-Nasionale onderwysstelsel in gebruik is, met christelike waardes te doen gekry soos naasteliefde, kuisheid, regverdigheid, eerlikheid, en so meer. Die christelik-religieuse waardes sien die mens eerstens in sy verhouding tot God en tweedens in sy verhouding tot die medemens. Die adolessent se relasies met die religieuse en sedelike waardes sal meebring dat hy uiteindelik die religieuse en sedelike norm, bv. *hy mag nie steel nie* uit eie vrye wil gehoorsaam. Die vraag binne hierdie konteks is hoe die adolessent se normidentifikasie daar uitsien. Empiriese navorsing het enkele wesenskenmerke toegelig wat hier genoem word.

8.7.2 Morele ontwikkeling

In die morele ontwikkeling is daar 'n duidelike kognitiewe komponent. Gedurende adolessensie is die kind toenemend in staat om morele norme te konseptualiseer en te veralgemeen. Die vermoë om morele konsepte te verstaan, stel hom in staat om by die moraliteit wat op vaste reëls gebaseer is verby te beweeg na moraliteit wat op beginsels gebaseer is. Die beginsel sluit 'n wye reeks van konkrete situasies in. Uit die waarde *eerlikheid* spruit die norme *hy mag nie steel nie*. Die beginsel van die norm sluit meer in as bv. diefstal. Dit sluit onder meer in, afkyk in 'n eksamen, nongesette versorging van ander se besittings waarvoor ek verantwoordelik is, die vertel van 'n leuen om voordeel op iemand te behaal, ensovoort.

Volgens Piaget (1932) is daar 'n geleidelike oorgang vanaf heteronome na outonome morele oordeel. Eersgenoemde beskryf 'n moraliteit wat berus op wette (norme) neergelê deur ander terwyl outonome morele oordeel op eie oortuiging en eie oordeel berus. Dit beteken dat die kind *nie steel nie* omdat die ouer hom verbied. Die adolessent met outonome morele oordeel gehoorsaam die norm. Hy sien in dat die ouer self die norm gehoorsaam en onderskryf die beginsel van die norm, nl. dat 'n mens nie behoort te steel nie. Gedurende adolessensie is daar ook 'n verskuiwing van morele realisme na morele relativisme (Jersild, 1963). Dit is vir die kind (morele realis) 'n groter oortreding om 'n dosyn eiers per ongeluk te breek as om een eier doelbewus stukkend te gooi. Die adolessent is veel nader aan die morele relativis wat die toestande, relasies en betreklikhede (HAT) in aanmerking neem. Hy gaan die intensie van die oortreder sowel as die praktiese omstandighede en die konsekwensies van die oortreding in aanmerking neem. Dit is vir hom 'n groter oortreding om byvoorbeeld doelbewus een druppel ink op 'n maat se tekening te gooi as om per ongeluk 'n bottel ink daarop te laat uitval.

Empiriese studies wat gepoog het om die peil van sedelike oordeel van

adolescente vas te stel het bevind "that the average young person of adolescent age is likely to subscribe to ideas of right and wrong that come close to the ideas held by adults" (Jersild, 1963, p. 388).

Morele oordeel manifesteer altyd in 'n bepaalde situasie, waar talle ander beïnvloedende faktore meesprek. Sulke faktore sluit onder meer die volgende in: die adolessent se selfkonsep, die status van die ander persone betrokke by die situasie, sy relasies met die persone, kennis van die komponente van die situasie, ensovoort. Die kompleksiteit van die situasie bring mee dat die adolessent dikwels 'n morele norm onderskryf, maar wanneer hy in 'n situasie verkeer waar veel van die bogenoemde faktore 'n rol speel, is daar 'n aansienlike diskrepansie tussen die morele beginsel wat hy onderskryf en sy gemanifesteerde gedrag.

Dit kan waarskynlik aan die opvoedingsinvloed toegeskryf word dat navorsers soos Peck en Havighurst (1960) en Taba (1953) bevind het dat die peil van morele oordeel wat die kind op tien jaar bereik het, tot in hoë mate dwarsdeur adolessensie konstant bly. Die norm soos deur die ouer voorgeleef, sal die standaard wees wat die kind naleef. (Positief, maar heelaas ook negatief.)

8.7.3 Religieuse ontwikkeling (Protestants-christelike godsdienste)

Die adolessent se godsdienstige agtergrond en sy opvoeding in verband met die herkoms, wese en bestemming van die mens is van deurslaggewende belang. 'n Persoonlike godsdienst bied aan die adolessent 'n geloof en hoop waaraan hy kan vashou wanneer hy soveel onsekerheid en wisselvallighede beleef. Die vraag is of daar kenmerke van die godsdienstige peil is wat eie aan die adolessent is.

Godsdienst is eie aan 'n kultuur of bepaalde groep mense met dieselfde oortuiging. Daarom moet 'n mens verwag om verskille in die beoefening van die godsdienst te vind. By die meeste godsdienstenominasies word die adolessent deur bepaalde gebruike tot volwaardige kerklidmaatskap ingelyf. In die meeste Afrikaanse en Engelse Kerke word die senior sekondêreskoolleerling deur aanneming en voorstelling 'n lidmaat van die gemeente. Opnames wat in die VSA gemaak is deur verskillende navorsers (vgl. Jersild, 1963, p. 374) toon dat ongeveer 90% van die adolessente sê hulle glo in God. Gallup opnames toon dat die positiewe houding van adolessente teenoor die Here en die godsdienste ooreenstem met die van volwassenes. 'n Belangrike afleiding wat hieruit voortspruit, is dat adolessente bewus is van 'n behoefte aan God. Die eis wat aan die opvoeder gestel word, is dat die adolessent gesteun moet word in sy religieuse wording sodat hy op sy godsdienst kan leun en uit hierdie oord krag put. *Die twee essensies sou wees outentieke kennis*

en voorlewing van godsdienstige norme.

Na godsdienstige opvoeding gedurende die kinderjare waar die kind die ouer se godsdiensoorneem, ontstaan daar gedurende adolessensie twyfel. Die talle vroeë toon dat adolessente twyfel oor die bestaan van God, oor uitsprake in die Bybel, oor die sekerheid van verlossing, en so meer. Die twyfel is dikwels die poging om tot eie geloof te kom. Gedurende adolessensie kom die meeste bekerings voor. Dit is nou die tyd dat die jeugdige vir 'n lang tydperk 'n lewe van val en opstaan beleef. Outentieke kennis van die godsdiensoorneem en veral van die verlossingsgebeure is onontbeerlik. Die kind wat in 'n Protestants-christelike huis opgegroeï en wat tydens adolessensie tot vaste oortuiging van sy verlossing kom, is gelukkig, want dan sal sy godsdiensoorneem hom dra en sekerheid verskaf as hy oor so baie dinge twyfel en onseker is. Dit is belangrik om te meld dat daar dikwels 'n diskrepansie voorkom tussen belydenis en lewe. Waar hierdie verskil by volwassenes voorkom en adolessente dit waarneem, veroorsaak dit geweldige frustrasies by hulle, soveel so dat adolessente onder hierdie omstandighede, soms met die godsdiensoorneem breek. Dit gebeur nie omdat die adolessent min belangstel in die godsdiensoorneem nie, maar eerder omdat hy hom nie met die breuk kan versoen nie. Sy teleurstelling is groot, want hy hunker na die gemeenskap met die Here en met ander in die gemeenskaplike belydenis van die Kerk waar hy geborgenheid beleef en die antwoorde op veel persoonlike probleme vind.

Vanweë sy kritiese ingesteldheid soek die adolessent by ander en by homself na 'n *geïntegreerdheid* van godsdiensoorneem en praktiese lewe. Die volwassene hetsy ouer, onderwyser of predikant wie se verhouding met sy medemens veel te wense oorlaat, sal weinig sukses hê as hy die adolessent oor religieuse of morele aangeleenthede tereg wys. Die adolessent plaas 'n geweldige *hoë premie op aanvaarding*. Daarom sal karaktertrekke van vriendelikheid, respek en agting vir die adolessent deur sy godsdiensoorneemligter hoër deur die adolessent aangeslaan word as sy religieuse peil. Dit stem ooreen met die situasie op akademiese vlak. Die sekondêreskoolleerling slaan die onderwyser se vriendelikheid, respek en agting vir hom as leerling, hoër aan as sy akademiese kennis wat veronderstel word. Dit is algemeen bekend dat 'n leerling met groter toewyding, genot en ywer studeer aan 'n vak as hy van die betrokke onderwyser hou.

Die adolessent se gemoeidheid met abstrakte idees bring mee dat hy 'n dieper begrip van die betekenis van sy godsdiensoorneem verkry. Die simbolisme van die godsdiensoorneem sentreer dan veel minder om konkrete gebeurtenisse, soos Daniël in die leeu kuil of die wonderwerke van Jesus, en so meer, maar die swaartepunt word toenemend die kennis, gevoel en geloof waarin hy as afhanklike, eindige, temporele persoon in gemeenskap is

met die ewige, self genoegsame bo-tydelike God wat Hom in Christus uit liefde met die mens bemoei.

In 'n studie van Ross (1950) uitgevoer met 2 000 adolessente was sy bevindinge onder meer die volgende (Ross, 1950, p. 158): "The findings indicated that for a large number of young people religion is 'a vague body of inherited or acquired ideas' which they have not, to any substantial degree, experienced or understood." Die adolessent wat in sy ouerhuis 'n integrasie van lewe en belydenis kan aanskou en medebeleef dat godsdiens belangrik vir die lewe is en wat saam daarmee persoonlike bekering beleef, is inderdaad gelukkig.

Baie adolessente beleef probleme om godsdiens en wetenskap, veral natuurwetenskap, met mekaar te versoen asof daar 'n onversoembare kloof tussen die twee bestaan. Hierdie kloof is natuurlik 'n mite. Daarom het die adolessent spesifiek opvoedingsteun nodig wat hom kan help om te begryp dat die rype wetenskaplike soos die diep gelowige nederig is. As die wetenskaplike die grense van die bekende nader, word hy toeneemend bewus van die misterie van die onbekende. "When the scientist thus begins to speculate about meanings he is involved in a search not unlike that of a religious person who raises questions about ultimate meaning" (Jersild, 1963, p. 384). Opvoedingsteun wat hierdie kennis bybring, vrywaar die adolessent van onnodige twyfel en van pogings om kunsmatige versoenings teweeg te bring.

Sieklike skuldgevoelens is nie net nadelig nie, maar skadelik en stremmend vir sy selfaktualisering vanweë die verdraaide selfkonsep. Die Protestants-christelike godsdiens onder meer, bied aan die adolessent die geleentheid om sy sonde en skuld te bely en om dan deur die geloof sy vergifnis te aanvaar. Hierin onder meer, lê die waarde van 'n lewende godsdiens vir die selfaktualisering van die adolessent.

8.8 SELFSTANDIGHEIDSTAKE VAN DIE ADOLESENT

8.8.1 Inleiding

Adolessensie verloop in totaliteit oor twee periodes wat prakties beskryf kan word. Alternatiewelik kan gestel word dat die periode van adolessensie kunsmatig deur die tegnokratiese aard van die kultuur so uitgedrek word dat dit die sekondêreskoolleerling sowel as die naskoolse jeugdige aandui. Sommige wordingskomponente sal kontinu en deurlopend verloop terwyl ander baie duidelike grense aantoon. Die selfstandigheidstake word beskryf in ooreenstemming met die emansipasie van die adolessent wat reeds in die hoofstuk beskryf is.

8.8.2 Die adolessent se relasies met idees in die skoolverband

- (a) Die sekondêreskoolleerling moet die eindeksamen of matrikulasie met sukses aflê.
- (b) Dié leerling het met 'n groot mate van sukses daarin geslaag om op abstrakte vlak te dink en probleme op te los waarin simbole (bv. taal-simbooliek en wiskunde- of skeikundesimbole en -formules) en konsepte geassimileer en toegepas moes word.
- (c) Dié leerling het 'n groot mate van selfstandigheid bereik in die doen van skoolwerk wat die uitwerk van probleme in die meeste vakke betref.
- (d) Aan die einde van die matriekjaar voltooi die adolessent sy studies op eie verantwoordelikheid. Hy het dus ver gevorder op die weg van die aanvaarding van eie verantwoordelikheid.

8.8.3 Die adolessent se relasies met sy ouers

- (a) In sy emansipasie sien hy sy ouers meer realisties. Hulle is ook gehoorsaam aan die aanvaarde kultuurnorme en nie soos hy vroeër gemeen het *almagtig* nie.
- (b) Al gaan hy verlang, is hy selfstandig genoeg om die ouerhuis periodiek of selfs permanent te verlaat.
- (c) Die adolessent kan 'n selfstandige sienswyse op fundamentele en ander belangrike sake, byvoorbeeld die Godsdiens hê wat selfs van dié van sy ouers verskil.

8.8.4 Die adolessent se relasies met self

- (a) 'n Eie identiteit het gekristalliseer.
- (b) 'n Bestendige en meer realistiese selfkonsep het vorm aangeneem.
- (c) Die adolessent is bewus van sy eie identiteit, sy self in verskillende relasies wat meebring dat hy sy eie vermoëns ken en betreklik intelligent kan handel, dus nie meer so kinderlik soos tevore nie.
- (d) 'n Manlike of vroulike geslagsrol het gekonsolideer.
- (e) Die adolessent het geleer om uitdrukkings van emosie te beheer en om talle situasies wat in vroeër jare spanning veroorsaak het, te vermy.

8.8.5 Die adolessent se relasies met sy portuur

- (a) Na die eis van die portuur om te konformeer, neem die selfidentiteit

sodanig vorm aan dat die eie uniekheid wat dus van die portuur verskil, aanvaar word.

- (b) Tydens die uitdifferensiëring uit die portuur word dikwels hegte vriendskappe op 'n veel ryper basis gevorm, dit wil sê, sonder slegs egosentriese belange.
- (c) Heteroseksuele verhoudinge neem vorm aan. 'n Kenmerk hiervan is dat dit sterk eroties van aard is, maar dat die verliefdheid dikwels in liefde oorgaan.

8.8.6 Die adolessent se relasies met waardes

- (a) Vanweë die formeel operasionele denke vorm die adolessent eie opinies in verband met onder andere sedelike en religieuse aangeleenthede. Die besluite wat geneem word, geskied nie gedwonge (deur bv. ouers of onderwysers) nie, maar uit eie vrye wil.
- (b) Op godsdienstige gebied het veral die adolessent wat godsdienstig opgegroei het na twyfel tot eie oortuigings gekom.

8.8.7 Die adolessent se relasies met die beroepswêreld

- (a) Die adolessent het aan die einde van die sekondêreskooljare 'n beroepskeuse gemaak. Waar die beroepsbeoefening eers na jare van universiteits- of praktiese opleiding mag geskied, vind verandering van keuse dikwels plaas voordat die beroep beoefen word.
- (b) Die keuse van 'n beroep word gemaak vanuit die selfaktualiseringsperspektief. Die aard van die besondere beroep word gesien as die terrein en situasie waarbinne selfverwerkliking ten uitvoer gebring kan word.

8.9 DIE ADOLESCENT IN SY LEEFWÊRELD

In die Empiriese Opvoedkunde bly betekenisgewing deur die volwassewordende van primêre belang. Betekenisgewing kan nie sonder doeltreffende betrokkenheid voltrek word nie. Die belewinge van die adolessent gaan voortdurend die kwaliteit van die betekenis sowel as van die betrokkenheid bepaal. Die adolessent is voortdurend deur sy betrokkenheid en in sy betekenisgewing met selfaktualisering besig wat vanweë die behoefte aan opvoedingshulp geleide aktualisering is.

Waar die adolessent deur betekenisgewing relasies vorm met die objekte, mense, idees, waardes, self en met die Here, as komponente van

die wêreld waarin hy hom bevind, word 'n betekenisvolle leefwêreld gekonstitueer. 'n Betekenisvolle relasie beteken nie maar net: "ek verstaan" nie. Die polariseringseffek van die relasie is altyd noodwendig teenwoordig. Die adolessent het nou relasies gevorm met sy ouers, sy portuur, objekte, begrippe, self, die Here, en so meer sodat die effek hiervan is "aangetrokke tot my ouers al verlaat ek hulle", "aangetrokke tot 'n eie en ander geslag-portuurmaat", "aanvaarding van myself wat lei tot hoë selfagting en 'n positiewe selfkonsep", "aangetrokke tot die Here met oorgawe aan Hom", en so meer. Saam met hierdie spektrum van positiewe relasies verskyn ook negatiewe relasies waarvan verwydering, verwerping, en so meer kenmerkend is. Die horison van die adolessent se leefwêreld is onder meer vanweë sy wye belangstelling en omgang met begrippe, reeds wyd gespan en sluit toenemend meer komponente in. In hierdie hoofstuk is die relasies van die adolessent behandel, wat dus 'n eksposisie van die leefwêreld van die sekondêreskoolkind as adolessent is.

Die naskoolse jeugdige

9

9.1	Identifisering van die jeugdige	203
9.2	Die sosiale relasies van die jeugdige	205
9.3	Die jeugdige se relasies met self	207
9.4	Die jeugdige se relasies met sy ouers	208
9.5	Die heteroseksuele relasies van die jeugdige	209
9.6	Probleme van die jeugdige	211
9.7	Samevatting	213

HOOFSTUK 9

Die naskoolse jeugdige

9.1 IDENTIFISERING VAN DIE JEUGDIGE

Voor die twintigste eeu was die lewensfase wat vandag as adolessensie bekend staan selde as fase in die lewensiklus van die mens onderskei. Die fases wat wel onderskei was, is die babafase en die kindfase wat tot puberteit gestrek het. Hierna is die verantwoordelikhede van volwassenheid aanvaar. Dikwels is 'n vorm van beroepsbekwaammaking deurloop, maar dan reeds as volwassene.

Die boek deur Stanley Hall: "*Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*" is in 1904 gepubliseer. Hy het die *nuwe* lewensfase beskryf en volgens die titel is dit reeds duidelik dat dié fase 'n impak op elk van die genoemde lewensterreine gehad het. Hall het adolessensie gedefinieer en hierna was daar geen twyfel oor die bestaan van so 'n fase nie, alhoewel daar nog veel oor die aanvang en duur van die periode geskryf en gedebatteer sou word.

Vanaf die Tweede Wêreldoorlog was daar 'n geweldige eskalasie van die skoolbevolking, dwarsdeur die wêreld. Hierdie tegnologie of tegnotroniese era van oorvloed, massakonsumpsie, televisie en die atoombom het meegebring dat die na-oorlogse kind 'n nuwe uitkyk op die lewe moes verkry. Verhoogde voorspoed kon 'n langer onderwysperiode bekostig wat ook uiters noodsaaklik geword het weens die verhoogde beroepseise as gevolg van toenemende tegnologiese ontwikkelings. Die naskoolse jeug is nie beroepsbekwaam nie en vanweë die hoër eise op alle terreine van die professie tot ambagte is die tendens om beroeps- en tersiêre opleiding steeds te verleng. Vanweë die groot getalle naskoolse jeugdige wat in dié oorgangsperiode verkeer wat deur die sekondêre skool aan die een kant en die beroepsarbeid aan die ander kant begrens word, moet hierdie periode as 'n aparte lewensfase in die wordingsgang na volwassenheid onderskei word.

Die groot samedromming van jeugdige tussen 18 en $\pm$ 24 jaar vind aan kolleges, universiteite en in die weermag plaas. Dit is dus na hierdie groep jongmense wat gekyk moet word as spesifieke kenmerke wat hulle tipeer, onderskei moet word. Die aanslag van dié jeugdige op die gemeenskap is so onmiskenbaar dat oor hulle bestaan nie getwyfel kan word nie. Studente oproer aan die Sorbonne en talle ander universiteite in die Westerse wêreld het 'n nuwe sosiale probleem laat kritalliseer. In 'n Gallup opname in Junie 1970 in die VSA is *kampus onrus* as die nasie se vernaamste probleem opgegee.

Die reële sosiale verandering dreig om alle instellings, metodologieë en tegnologieë sowel as waardes as veranderd te beskou. Massakommunikasie saam met ultrasoniese snelhede bring die toenemende massamense al nader na mekaar sodat sosiale probleme saam met die tegnologiese en beroepsprobleme uiters reël is. Die nuwe geslag jongmense wat in hierdie epog lewe, reflekteer die wese en aard van die era, maar reageer ook daarop.

Die naskoolse jeugdige is in talle opsigte 'n selfstandige volwassene, want hy besit byvoorbeeld stemreg, 'n motorlisensie en moet militêre diensplig verrig sodat hy sy land kan verdedig. Tog is hy ekonomies afhanklik en word daar byvoorbeeld aan tersiêre inrigtings 'n mate van verantwoordelikheid vir studente se studiefasiliteite en studieleiding aanvaar. Hierdie verlengde periode van afhanklikheid *het die jeugdige van hierdie periode binne die terrein van pedagogiese bemoeienis ingedwing*. Die pedagogiek en by name die Empiriese Opvoedkunde as pedagogiekdisipline het dus die opgawe om die kenmerke van dié jong mens as wordende volwassene te beskryf. Die balans tussen opvoedingshulp en selfstandige selfrealisering betree 'n nuwe fase waarin die daadwerklike hulpverlening steeds minder en meer gekwalifiseerd is en die selfverwrekliging en verantwoordelikhedaanvaarding al meer is. Die hulpverlening aan hierdie jongmens kan nie as andragogiese steungewing beskryf word nie, daar die jong mens in te veel opsigte afhanklik is en dus nie volle verantwoordelikheid kan aanvaar nie. Die Empiriese Opvoedkunde aanvaar dié jeugdige as behorende tot sy terrein van studie.

Vir die benoeming van die jongmens in hierdie oorgangsperiode stem ons met Keniston (Guardo, 1975, p. 305) saam as hy sê: "My answer is to propose that we are witnessing today the emergence on a mass scale of a previously unrecognized stage of life, a stage that intervenes between adolescence and adulthood. I propose to call this stage of life the stage of *youth*, assigning to this venerable but vague term a new and specific meaning." In aansluiting by Keniston word die stadium van ontwikkeling tussen adolensensie, soos getipeer, gevind in die senior sekondêre-skoolleerling en volwassenheid beskryf as die *jeugstadium*. Hiermee

word dan ook aan die term *jeugdige* spesifieke inhoud gegee. Naas die sekondêreskoolleerling word die naskoolse jeugdige of laatadolessent as *jeugdige* onderskei en so benoem. Groot sametrekking van jeugdiges word aan tersiêre inrigtings en in die weermag aangetref.

Die Empiriese Opvoedkunde het as opgawe om te bepaal *hoe die kind se volwassewording sig voltrek*. As ons met die jeugdige wat nou amper volwaardige volwassene is, besig is, bly die opgawe steeds: hoe word sy volwassewording voltrek? Soos by die kind, is ons primêr met die selfaktualisering gemoeid terwyl die opvoeder en die opvoeding implisiet teenwoordig is. Die jeugdige se selfaktualisering word in die verskillende relasies voltrek. Daar is op heel natuurlike wyse 'n voortsetting van die relasies van die adolessent wat nou slegs aandag sal ontvang waar die relasies van die jeugdige nuwe kenmerke vertoon. Daar moet steeds onthou word dat relasievorming geskied deur toenemende betekenisgewing. Die leefwêreld sal in omvang uitbrei en beslis in diepte, wat intensiewe betrokkenheid vereis, sodat daar duidelike aanduidings van groter funksionaliteit soos in die leefwêreld van die volwassene is.

9.2 DIE SOSIALE RELASIES VAN DIE JEUGDIGE¹⁾

Wanneer die jeugdige relasies met die sosiale gemeenskap vorm, is sy selfidentiteit sterk op die voorgrond. Dit is natuurlik, want hy (sy identiteit) vorm die een pool van die relasie. Die adolessent worstel met sy identiteitsvorming om homself gedefinieer te kry, d.w.s., om die vraag: *Wie is ek?* te kan beantwoord. Die jeugdige het tot bewuste aanvaarding van sy selfidentiteit gekom. Hierdie groter bewustheid van sy reële self bring mee dat hy die moontlikheid van konflik insien vanweë die verskil tussen sy verskynende self en die bestaande sosiale orde.

Vir suksesvolle selfaktualisering is deurgaans 'n doeltreffende integrasie van individuasie en sosialisasie (May, 1970) nodig. Die jeugdige beleef hier 'n knellende ambivalensie tussen die handhawing van persoonlike integriteit en die bereiking van doeltreffendheid in die sosiale gemeenskap. Die jeugdige wil sy selfidentiteit op betreklik outonome wyse handhaaf met 'n eie opinie, eie smaak, eie kleredrag, ensovoort waardeur konformering geweier word. Terselfdertyd is daar 'n drang na groter sosiale betrokkenheid. Die onvermoë om 'n effektiewe kongruensie te bereik, is dikwels die sentrale probleem.

'n Jeugoortreder het die situasie so beskryf: "You can't live, if there's nothing to push against." (Bottelheim in Winter & Nuss, 1969, p. 19) Hiermee het hy bedoel dat die jeugdige nie sy eie waarde, waardigheid,

1) Vgl. K. Keniston, 1970 *Youth and dissent*, New York: Harcourt.

sterkte en vitaliteit, aspekte waaroor daar by hom as jeugdige diepgaande twyfel bestaan, kan evalueer nie, as dit waarteen hy druk om homself te toets 'n vakuum is of 'n sosiale orde is wat geredelik en selfs oorgretig toegee en sodoende meer kinderagtig handel as wat by 'n jeugdige tui shoort. Die jeugdige verlang na 'n sosiale orde en opvoedingsgrense wat duidelik positief is en waaroor daar geen twyfel bestaan nie. Die jeugdige neem dan 'n rigting van optrede wat hierteen bots, omdat die gevestigde orde die veiligste toetsterrein is. Die groot soektog is na 'n selfidentiteit van sekuriteit en innerlike stabiliteit. Hiervoor is nóg rigiditeit nóg 'n gebrek aan 'n rangorde van waardes in die gemeenskap "an attractive goal for the young man trying to emerge from his state of uncommittedness into one of inner stability" (Bettelheim in Winter & Nuss, 1969, p. 20). Hierdie verwarring wat die jeugdige veral aan die begin van die jeugtydperk beleef, veroorsaak 'n identiteitskrisis. Met die studietoewyding wat in die senior studiejare volg, verskyn 'n nuwe identiteit wat geleentheid vir selfrealisering aan die jeug bied. Die ambivalensie spruit daaruit dat sosiale betrokkenheid teenoor sy self-handhawing te staan kom.

In 'n poging tot versoening van hierdie spanning tussen sosiale betrokkenheid en selfhandhawing word die bestaande sosiale orde versigtig gesondeer (getoets met 'n sensitiewe sonde of els). Die gevolglike uitdagende houding poog om die kwesbaarheid, sterkte en integriteit van die sosiale orde te bepaal. By die jeugdige is daar dikwels blyke van kritiek, opstandigheid, woede en teleurstelling – nie soseer vanweë politieke aktivisme nie, maar omdat hy teleurstelling verwag terwyl hy hoop dat hy eerbaarheid, integriteit, waardehandhawing en ordentlikheid sal vind. Daar is ook 'n voortdurende sondering van sy eie identiteit. Hy probeer om die swakheid, sterkte, kwesbaarheid van sy selfkonsep te evalueer om seker te maak of hy (sy selfbeeld) sal kan staande bly tydens sosialisering, d.w.s., in die lig van wat die gemeenskap van hom eis en hom toelaat. Intense selfgemoeidheid, alhoewel op 'n ander vlak as by die adolessent, bly kenmerkend in die jeugtydperk.

Selfaktualisering as individuasie waar eie potensiele moontlikhede verwerklik word, bring by die jeugdige die gevoel dat hy tot alles in staat is, van die realisering van eie moontlikhede tot die hervorming van die politieke stelsel en sosiale orde. Hierdie selfkonsep spreek van krag, sekerheid en oortuiging, want oordele word oor die sosiale orde en ouers se sedelike en religieuse lewe uitgespreek. Verbeterings word aanbeveel en die jeugdige voel homself inderdaad sterk en bekwaam sodat hy met oortuiging sê: "Ek weet hoever ek kan gaan in my heteroseksuele verhoudinge of in die gebruik van drank." Vanweë sy gebrek aan ervaring gebeur dit dan ongelukkig so dikwels dat die sterk jeugdige swig, soos die voorkoms van dronkenskap en swangerskap by jeugdiges getuig. Die

teenpool van hierdie magsgevoel is dan die beleving van magteloosheid, isolasie, absurditeit en frustrasie wat kan meebring dat die jeugdige hom losmaak en afskei van die gemeenskap. Vandaar die depressie en *Weltschmerz*.

As die jeugdige die sosiale stelsels as 'n bedreiging van sy selfidentiteit sien, kan die individuasie so sterk wees dat sosialisering sowel as akkulturasie geweier word. Dan kom daar pogings om van die kultuurnorme weg te breek en verskyn daar identiteite wat eie aan die jeug is. Die *hippies* is 'n goeie voorbeeld hiervan. Al is die jeugdige bewus daarvan dat hierdie 'n oorgangsverskynsel is, bied dit aan hom die geleentheid om homself, sy krag te toets deur weg te breek van die bestaande gemeenskap waarna hy daarna met groter vrymoedigheid in nuwe sosiaal aanvaarbare rigtings kan beweeg.

Die oorheersende neiging skyn te wees dat die jeug na 'n beter toekoms met duidelike waardes waarvoor hulle kan veg en waarmee hulle hul kan identifiseer, soek.

9.3 DIE JEUGDIGE SE RELASIES MET SELF

Die jeugdige bevind hom in 'n gemeenskap waarin hy 'n bepaalde aandeel moet neem. Identiteit en rol staan in 'n aanvullende verhouding tot mekaar. Die rol vereis 'n besondere persoon en die persoon moet hom met die rol identifiseer. In hierdie wisselwerking tussen die persoon en die gemeenskap sal die identiteit van die persoon vir homself voorop staan. Sy selfidentiteit en so ook sy selfkonsep kan deur die rol verhoog word. 'n Voorbeeld hiervan is die rol wat spesifiek in 'n studentegemeenskap baie belangrik is, soos 'n goeie atleet of skoonheidskoningin. Hierdie rolle gaan nie maklik in volwassenheid kontinueer nie. Sou die selfkonsep op die spesifieke rol gebou wees, kan die selfidentiteit by verdwyning van die rol erg verkrummel. Die rol wat die jeugdige in die gemeenskap moet vervul, sal komplementêr wees tot sy selfkonsep. Die belangrikheid van die rolvervulling deur die student word deur Keniston (Guardo, 1975, p. 307) soos volg gestel: "Some such youth-specific identities may provide the foundation for later commitments." Al is hierdie rolvervulling in die beperkte gemeenskap slegs tydelik omdat die student nie student bly nie, dra dit nogtans tot sy selfaktualisering by, soos bv. sy taak as lid van die Studenteraad.

In die jeugjare bereik die selfkonsep 'n groot mate van selfstandigheid. In sy selfaktualisering word hierdie outonome selfheid gehandhaaf wat weer konflik veroorsaak vanweë die poging tot sosiale doeltreffendheid. Veelvuldig van die kritiese stellingname en ook selfkritiek deur die jeugdige moet as 'n poging tot versoening van individuasie en sosiale integrasie

gesien word. Die gevolg hiervan is 'n meer realistiese selfkonsep.

Die jeugdige betree hierdie tydperk met 'n selfkonsep waarin vrees, angs, skuldgevoelens en so meer na aan die oppervlakte is, sodat dit met die geringste provokasie intens beleef word. Dit is onvermydelik dat hierdie idiosinkratiese komponente van die selfkonsep wat vanuit adolessensie saamgedra is, veranderinge moet ondergaan. Dit geskied saam met die beleving van groter selfstandigheid. Ander aspekte van die selfkonsep ontplooi in ooreenstemming met die selfkonsep gedurende kinder- en adolessentjare, maar met veel meer diepte en bestendigheid.

Die totale selfkonsep van die jeugdige kan vanweë nuwe ervarings meer positief of meer negatief word en so konsolideer. Komponente soos die akademiese selfkonsep tewyde aan of sukses of mislukking in studies en die sosiale selfkonsep waar identifisering met 'n ideaalmodel beëindig raak en of minder of meer sukses in sosiale verhoudings beleef word, gaan grootliks hiertoe bydra.

9.4 DIE JEUGDIGE SE RELASIES MET SY OUERS

Die vraag is wat die bydrae van die jeugdige se relasie tot sy ouers en tot sy verdere volwassewording is. Die adolessent het reeds ontdek dat sy ouers kleivoete het en hulle foute word skerp onder die soeklig geplaas. Dit is egter eers die jeugdige wat sy ouers op gelyke vlak begin raaksien en wat begryp dat hulle in 'n komplekse wêreld leef. Die jeugdige het uitgestyg en langs sy ouers kom staan en weet dat hulle dieselfde norme as hy moet gehoorsaam. Dit beteken egter nie dat die jeugdige nie onseker is, dikwels twyfel en verward is nie. Die jeugdige het dikwels 'n groot behoefte om met sy ouers te kommunikeer en in ontmoeting met hulle te tree.

Die ouers begin dikwels in hierdie omstandighede onseker en bedreig voel. Hulle kind as jeugdige word dan as 'n *Gegenüber* gesien, 'n medevolwassene wat hul bestaan bedreig. Die ouer word gevra om hom te verantwoord met betrekking tot 'n wye spektrum van oortuigings wat die opvoedingsgesag, verbod en gebod, godsdiens, modes, eet en drink, insluit. Die jeugdige vra (dikwels is die uiting daarvan kras en gelaai met kritiek) primêr omdat hy sekerheid soek en sy voorlopige antwoord wil uittoets. Die ouer is dikwels nie by magte om die logiese antwoord te verstrek nie, wat natuurlik is omdat verskeie aangeleenthede op geloof, vertroue en gevoelsbeleving berus. Die ouer word kwaad, vlug of verskuil hom agter sy status as ouer. Dit kan verwag word dat wrywing sal ontstaan. Die jeugdige is geregtig om te twyfel, want as hy nie twyfel nie, kan hy nie tot eie oortuiging en 'n eie stel waardes kom nie. Dit is nie

primêr opstandigheid en verwerping van gevestigde gebruike wat hom vroe laat vra en twyfel nie. Hy soek sekerheid. Die volwassene wat gedurig vertel hoe goed die mense in die ou dae was en hoe sleg die jeug is, is met 'n floue poging besig om homself te handhaaf. So beroep hy hom op hersinskimme en droombeelde en gee dié as redes vir gedrag aan. Hierdie toestande dra skerp tot die sogenaamde generasiegaping by.

Tydens pedagogiese ontmoeting kan ouers *maklik instem*, maar *ingryping* moet op 'n ander vlak as vroeër geskied. Die ouer moet die volwassenheidspeil van die jeugdige eerbiedig en moet deur gesprek en redenering poog om sy jeugdige kind tot ander insigte te bring waar hy dit nodig ag.

9.5 DIE HETEROSEKSUELE RELASIES VAN DIE JEUGDIGE

In die periode van die naskoolse jeug verkry die heteroseksuele verhoudinge van man en meisie nuwe dimensies. Die mans sowel as die meisies slaag met minder of meer sukses daarin om 'n maat van die teenoorgestelde geslag te bekom. Die voorafgaande periode (sekondêre skool of adolessensie) dra grootliks tot die sukses of verwarring van dié periode by. Die jeugdige betree sy periode met onvoldoende kennis.

- (a) Adollesente verkry die grootste hoeveelheid kennis en informasie in verband met geslagtelike aangeleenthede van hul portuur. Die hoeveelheid sowel as kwaliteit van die informasie wat langs dié weg bekom word, is onvoldoende en onakkuraat en hopeloos verwarrend met betrekking tot houdinge en verwagtinge.
- (b) Waar adollesente informasie in verband met geslagtelike aangeleenthede van ouers en onderwysers verkry, is dit gewoonlik beperk, skraal wat inhoud betref en gewoonlik te laat. Besonderhede in verband met die funksie en betekenis van die seksuele interpersoonlike verhoudinge word nagelaat. Die meeste informasie wat verstrekk word, het betrekking op die rol van die geslag in voortplanting.
- (c) Die metode van geslagtelike voorligting strek selde verder as 'n lesing. Informasie word meegedeel. Vrymoedige bespreking waarin die adollesent of jeugdige aangemoedig word om deel te neem, kom selde voor. Die adollesent kry selde geleentheid om sy probleme op te los, veral met betrekking tot heteroseksuele verhoudinge. Misverstand, vrees en verwarring word selde opgeklaar. Moralisering en sedepreke neem dikwels die plek van sinvolle dialoog in, waar die jongmens die antwoord op sy probleem kan vind.

- (d) 'n Duidelike beeld van wat hulle hoop om met hulle voorligting te bereik, ontbreek dikwels by opvoeders. Die opvoeders het 'n uiters vae idee van hoe die informasie wat hulle verskaf die jongmense uit die *moeilikheid* (gewoonlik onwettige swangerskap) sal hou.

Voorligting in verband met seksuele omgang en die implikasies van swangerskap is maar 'n enkele probleem in verband hiermee. Die belangrikste deel in verband met geslagtelike onderrig is om aan elkeen die kennis en insig te verskaf wat nodig is vir suksesvolle besluitneming en verantwoordelike beheer van die seksimpuls. Die opvoedingsbemoeyenis beoog die integrasie van die seksuele in 'n gebalanseerde lewenspatroon eerder as die ontkenning daarvan of om die seksuele as die probleem van alle sosiale verhoudinge te wil stel.

Enkele redes vir die noodsaaklikheid van seksuele opvoeding en onderrig tydens jeugjare en volwassenheid behels onder meer die volgende:

- (a) Die wye spektrum van seksuele probleme soos frigiditeit, impotensie en seksuele wanaanpassing in die huwelik wat dikwels 'n rol in die groot getal egskeidings speel, onderstreep die noodsaaklikheid van voorligting gedurende volwassenheid, maar ook in die voorafgaande jeugjare. As die jeugdige die huwelik met outentieke relevante kennis betree, sal die talle vrae van die aard nie in die vraagrubrieke van tydskrifte hoef te verskyn nie. Huwelikservaring maak dit nie vanselfsprekend dat die persone met die ervaring ook oor die nodige kennis beskik nie.
- (b) Die jeugdige word gekonfronteer met probleme wat hulle uiters reël as probleme beleef. Dit strek vanaf intieme heteroseksuele gemeenskap waar die geslagte aan 'n tersiêre inrigting bymekaar is tot homoseksuele verhoudinge waar jong mans tydens militêre diensplig bymekaar is. In die huidige tydsgewrig word die seksuele sterk beklemtoon in die literatuur, advertensies, kleredrag, en so meer. Die jeugdige by wie heteroseksuele verhoudinge verby die erotiese en eksperimentele stadium na werklike verlieftheid en liefde beweeg, is nie seker wat die rol van die seksuele dan is nie. Terwyl die jeugdige sy of haar aangetrokkenheid tot die maat van die teenoorgestelde geslag beleef, wil hulle ook die rasonale sekerheid hê of seksuele aangeleenthede inderdaad so 'n belangrike rol in interpersoonlike verhoudinge vervul. Die gemeenskap se verhouding teenoor geslagtelike aangeleenthede is dalk nie so 'n onbetwisbare simbool van volwassenheid nie, maar is moontlik nader aan 'n neurotiese kompulsie vir erotiese stimulasie soos Kirkendall in Calderwood (Winter en Nuss, 1969, p. 106), dit raak beskryf: "Our so-called 'openness' is not a healthy acceptance of sex and its place in social context, but merely a continual titillation of the mental

erogenous zones.” Terwyl hierdie diagnose van die interpersoonlike wêreld van *sogenaamde volwasse gemeenskap* groot elemente van waarheid het, impliseer dit dat die jeugdige hom moet oriënteer ten opsigte van ’n sieklike gemeenskap. Dit blyk duidelik dat die jeugdige steun en voorligting van rype volwassenes nodig het om ’n waardestelsel waarin die religieuse en morele voorrang geniet, te kan konstrueer.

- (c) Tegnologiese ontwikkelings en wetenskaplike navorsing het veel radikale veranderinge teweeggebring soos die beheer van siektes en die verhoging van die lewensverwagting, ensovoort. Die toetrede van die vrou tot die arbeidsmark saam met geboortebepערking en die beheer van swangerskap het die presiese definiering van die manlike en vroulike rolle veel bemoeilik. Hierdie toestand word verder vererger deurdat die jeugdige interpersoonlike probleme die hoof moet bied soos huwelike oor die kleurskeidslyn, voorhuwelike seksuele gemeenskap, aborsie, ensovoort. Deurdat ’n morele besluit oor hierdie aangeleenthede geneem moet word, is die voorwaardes vir besluitneming sowel as die uitvoering daarvan, ’n morele en religieuse aangeleentheid wat spesifieke opleiding verg.

Die heteroseksuele volwassewording van die jeugdige is ’n problematiese aangeleentheid wat veel verwarring veroorsaak, maar tog nooit geïgnoreer kan word nie. Dit is geen geringe taak om te voorsien vir voortgesette geslagsopvoeding wat die komplekse terrein van seksualiteit bestryk nie. Dit is te meer so in die huidige era van moderne wetenskaplike en tegnologiese vooruitgang, vrye keuse en plurale gemeenskappe.

9.6 PROBLEME VAN DIE JEUGDIGE

Vanweë die groot sametrekking van jeugdiges aan inrigtings vir tersiêre onderwys is dit ook die plek waar eiesoortige probleme manifesteer. Dit is moeilik om probleme wat slegs aan hierdie ontwikkelingsvlak eie is, te onderskei. Die probleem as sodanig gaan tydens adolessensie en/of volwassenheid ook voorkom, maar die spektrum van probleme vertoon ’n eie aard en eie kenmerke. Die probleme wat opgenoem gaan word, verskyn nie in ’n bepaalde volgorde nie, maar wel soos wat dit waargeneem en onderskei is.

- (a) *Aanvaarding*. Die selfkonsep van die jeugdige raak bestendig. Die selfkonsep bereik ook ’n groter mate van realisme. Die jeugdige wat by die aanvang van die periode oor ’n sterk positiewe selfkonsep beskik, is in die gunstige posisie dat hy homself kan vergeet en hom verdiep in die taak voorhande ongeag of dit ’n akademiese of sosiale

probleem is. Die een met 'n positiewe selfkonsep veronderstel dan ook dat ander hom sal aanvaar soos wat hy homself aanvaar. Daarom kan hy hom met groter selfvertroue aan sy studies en sy vorming van relasies met dosente en met portuur van albei geslagte wy.

Die een met 'n swakker selfkonsep kan homself natuurlik nie vergeet nie. Sy selfkonsep is by sy studies sowel as by dosente en vriende in gedrang. Selfbeskerming geniet voorrang in alles wat aangepak en onderneem word. In sosiale relasies is weinig sprake van neutraliteit. Die polariteitseffek van die relasies is nou net so kenmerkend as ooit. In sosiale relasies beleef die jeugdige of toenadering of verwydering soos wat dit kristalliseer in of aanvaarding of verwerping. Die student beleef aanvaarding deur sy portuur van beide geslagte en dit laat hom ten spyte van praktiese probleme goed voel. Hierdie populariteit mag maklik teen sy studie-betrokkenheid indruis, maar hy is ten minste gelukkig op die kampus. 'n Bewys vir 'n student dat hy deur dosente aanvaar word, is as hy raakgesien, op die naam genoem en daar met hom 'n gesprek gevoer word. Hierdie aanvaarding is nie net bevorderlik vir suksesvolle studie nie, dit is 'n voorwaarde daarvoor. Die student wat nie aanvaar word nie, beleef verwerping. In talle situasies wat objektief as neutraal beskryf kan word, sal die student met lae selfkonsep wat verwerping beleef die situasie interpreteer as diskriminerend teenoor hom, wat betref punttoekenning, vriendelikheid, en so meer. Die gevolg hiervan is terugtrekking, mismoedigheid, eensaamheid en angs. Talle ander probleme wat studente ondervind, hou verband met die selfkonsep en veral aanvaarding soos hulle dit beleef. In 'n studie wat deur Blaine en McArthur (1971, p. 58) weergegee word, word die volgende direkte aanvullende probleme genoem.

- (b) Die student wat nie kan studeer nie, kla van onvermoëns.
- (c) Die student wat eensaam is, beweer hy kan nie vriende maak nie.
- (d) Die student wat dit net nie kan regkry om in die klas op te staan en vrae te vra of aan besprekings deel te neem nie.
- (e) Die student wat geen beroepsdoel het nie.
- (f) Die student wat 'n gewoonte daarvan maak om sy studies en deelname te ontduik en ander se deelname te verhinder.
- (g) Die student wat in konflik met sy gesin en veral met sy ouers is.
- (h) Die student met fisiese of psigiese (neurologiese) gestremdhede.
- (i) Spesiale probleme van ouer studente.

Waar enige van die vermelde probleme voortdurend en intens voorkom, gaan dit met spanning, rusteloosheid en angs gepaard.

'n Tipiese probleem wat dikwels veral deur die ernstige student beleef word, is wat Eriksen 'n identiteitskrisis noem. Die student kom in

aanraking met lewensbeskouings en filosofiese stelsels wat 'n sterk appél tot sy logiese denke rig. Dit is vir hom 'n probleem, want hy moet besluit of hy gelowige Christen, ateïs, evolusionis, kommunis, kapitalis of dalk sosialis, en so meer moet wees. Hierdie kognitiewe uitsortering en standpuntinname bied aan die self 'n staanplek, die bereiking van 'n selfidentiteit wat hyself bereid is om te aanvaar en hoog te ag.

Sommige van die probleme is oppervlakkig en heel tydelik van aard terwyl ander nader aan die kern van die persoonstruktuur geleë is en 'n groot invloed op die selfkonsep en sy bereidheid tot betrokkenheid by die universiteitsaangeleenthede bepaal.

9.7 SAMEVATTING

Die pedagogiek bemoei sig onder meer met die opvoeding vir wie verantwoordelikheid aanvaar word om hom te steun sodat hy sy moontlikhede kan verwerklik. Binne hierdie terrein is daar toenemend 'n verskil in die verhouding tussen opvoedingshulp en selfstandige selfrealisering. Die hulp wat die ouer aan die voorskoolse, primêre- en sekondêre-skoolkind gee, sal telkens in omvang en kwaliteit verskil. Waar ons hier met die jeugdige aan die bopunt van die leer te doen het, moet die opvoedingshulp 'n ander gedaante as tevore hê.

Dit is slegs nadat die jeugdige in sy ontplooiende volwassenheid met sy hunkeringe en probleme begryp word, wat sy nood aan steungewing onderskei en die wese en aard daarvan bepaal kan word. In hierdie hoofstuk is die jeugdige in 'n jeugtydperk as wordingskategorie geïdentifiseer en enkele opvallende kenmerke van sy relasies met ander, sy heteroseksuele relasies, sy relasies met sy ouers en met homself beskryf. As die steungewende volwassene ook van die probleme van die jeugdige (soos aangetoon) bewus is, sal hulpverlening meer doeltreffend wees.

10.1	Inleiding	217
10.2	Die onderwyser se relasies met homself	218
10.3	Die onderwyser in sy sosiale relasies	220
10.4	Die onderwyser se relasies met konsepte	220
10.5	Die onderwyser se relasies met sy leerlinge as opvoedeling	222
10.6	Die onderwyser se ontmoeting met die leerling	223
10.7	Die persoonlikheid van die onderwyser	223
10.8	Die onderwyser se kennis van die kinders	225
10.9	Die onderwyser se kennis van die leerstof	225
10.10	Die onderwyser se hulpverlening aan die leerder	226
10.10.1	Inleiding	226
10.10.2	Verklarende onderrig	227
10.10.3	Onderwyshulp as hulp by leer	229
10.10.3.1	Hulp by die motivering van die leerling	230
10.10.3.2	Hulp by die keuse van leersoorte	230
10.10.3.3	Hulp by die verkryging van insig	232
10.10.3.4	Onderwyshulp by vaslegging	233
10.10.3.5	Onderwyshulp by die aktualisering van leerresultate (memorering)	233
10.10.3.6	Onderwyshulp by voordrag	234
10.11	Samevatting	234

HOOFSTUK 10

Die onderwyser-opvoeder

10.1 INLEIDING

Die studieveld van die Empiriese Opvoedkunde is die deelnemers aan die opvoedingshandeling. Die opvoedeling het veel aandag ontvang met die poging om die basiese vraag van die Empiriese Opvoedkunde, te wete: **HOE WORD DIE OPVOEDELING 'N VOLWASSENE**, te beantwoord.

Ten aanvang is duidelik gestel dat die kind nie kragtens sy eie vermoëns 'n volwassene kan word nie. Vir die verwerkliking van sy wording benodig hy die steungewende hulp van 'n volwassene wat verantwoordelikheid vir sy wording en ontwikkeling kan aanvaar. Die kind wil self verstaan, hy wil hom oriënteer, hy wil groot wees. Die kind neem self die inisiatief vir sy volwassewording en hierby sluit die opvoeder aan om die spesifieke noodroep van die kind te kan antwoord. Deur hierdie relasie wat ontstaan wanneer die opvoeder hulp verleen en die kind respondeer op die aangebode hulp, word die kind 'n opvoedeling en die volwassene 'n opvoeder.

In hierdie hoofstuk is die fokus op die volwassene as opvoeder gerig en kan die vraag wat beantwoord moet word, soos volg geformuleer word: **Wat is die kenmerke van DIE VOLWASSENE AS OPVOEDER?**

Met hierdie perspektief op die opvoeder sal dit nodig wees om die opvoeder se relasies met homself (sy selfkonsep), met die leerlinge as opvoedelingen, met die ouers en met die leerstof uit te lig. Die onderwyser se hulpverlening bly as sodanig 'n aktuele saak wat spesifiek verrig word en aandag moet kry.

Dit is primêr die opvoeder wat die opvoedingsverloop moet struktureer. Hy moet sorg vir die pedagogiese omgang wat 'n spontane verkeer met mekaar is. Die opvoeder moet die opvoedeling ontmoet. Hy moet die inisiatief vir die ontmoeting neem, want al hunker die kind daarna kan hy die onderwyser nie bereik as die onderwyser nie tot die

ontmoeting toetree nie. Sy aanvaarding van verantwoordelikheid vir die opvoeding bepaal juis sy bereidheid tot ontmoeting wat gerig is op opvoeding, verbetering en toename in die rigting van die norm. Die opvoeder se spesifieke optrede wat deur instemming of teregwysing gekenmerk word, beklemtoon nogeens dat dit nie sonder totale betrokkenheid kan geskied nie. Wie heel dag opvoed, voed glad nie op nie (Van Praag, 1950). So keer hulle weer tot omgang terug.

10.2 DIE ONDERWYSER SE RELASIES MET HOMSELF

Die onderwyser as professionele persoon is en bly opvoeder. Die onderwyser is en bly persoon en dit is deur sy persoonwees dat hy sy onderrig- en opvoedingstaak volvoer. Die onderwyser se selfkonsep is die kern van sy persoonlikheid (Vrey, 1974). Die selfkonsep bepaal voortdurend die handelingsgeneigdheid van 'n persoon met die gevolg dat verwag kan word dat die onderwyser se relasies met homself wat as sy selfkonsep beskryf word, in sy opvoedingstaak gaan meesprek.

Die onderwyser moet aan die leerstof betekenis gee en sy onderrig- en opvoedingstaak moet vir hom sinvol wees. Hierdie sinvolheid kan net deur intense aktiewe betrokkenheid bereik word. Hy is nooit 'n belangelose babaoppasser nie en ook nie 'n bandopname wat teruggespeel word nie. Goeie onderwys, om nie eers van opvoeding te praat nie, vereis persoonlike interaksie. Die intensiteit van hierdie ontmoeting is 'n sterk affektiewe aangeleentheid.

Die onderwyser wat die kind ontmoet en bereid is om in relasie met hom te tree, moet bereid wees om homself te onthul (Jourard self-disclosure), om homself *sienbaar* te maak sodat ander en veral die opvoedlinge daardie reële self soos wat hy is, dink, voel en glo, kan raaksien. 'n Mens luister nie graag na en neem ook nie advies van 'n non-entiteit nie. Die onderwyser moet *iemand* wees, 'n self wat hy aanvaar het en belangrik ag. Die opvoedlinge kan net respek en ontsag hê vir 'n persoon wat homself aanvaar en wat by sy self kan verbygaan en die opvoedeling met die spontane gesag wat hy afdwing, ontmoet. As die onderwyser worstel met eie aanvaarding, selfgelding en selfagting is daar soveel steuringe in die kommunikasiekanaal dat die ontmoeting kunsmatig en geforseerd is en gesag fisies met minder of meer sukses afgedwing moet word. Die leerling word nie beïndruk deur die onderwyser se akademiese prestasies en universiteitskwalifikasies wat hy verwerf het nie. Die leerlinge veronderstel dat die onderwyser oor voldoende kennis beskik. Hulle is met die persoon gemoeid van wie daar onder meer verwag word dat hy sy kennis sal kan meedeel. Hierdie onderwyser word

vir sy leerlinge 'n belangrike persoon wie se onderrig dus ook belangrik is.

Bovermelde aspekte is uitinge van 'n positiewe selfkonsep. Die onderwyser moet homself as 'n adekwate persoon sien. Die strewe na adekwaatheid word beskryf as selfaktualisering, selfrealisering, en so meer. Die adekwate persoonlikheid word deur Combs (1967, p. 70) soos volg na omvangryke navorsing waarin goeie onderwysers geïdentifiseer is, beskryf:

- (a) Hulle is geneig om hulleself positief te sien, wat daarop neerkom dat hulle aanvaar hulle is belangrik, suksesvol, geag, waardig, 'n persoon met integriteit van wie ander dan ook hou.
- (b) Hulle perspieer hulleself realisties en probeer hulself nie mislei nie. Hulle sien hulself en hul wêreld met openheid en met 'n minimum distorsie en verdedigingsmaneuvers.
- (c) Hulle beleef doeltreffende aanvoeling vir die probleme van ander en empatie met ander in hul lewensomstandighede. Hierdie identifikasie met ander is 'n gevoel van eenheid met mense in verskillende situasies.
- (d) Hulle is goed ingelig. 'n Persoon met adekwate self het 'n ryk en funksionele perseptuele veld.

Hierdie adekwate self is in volkome ooreenstemming met die opvoedingsdoeleindes en dit is as persoonlikheidskenmerke van die goeie onderwyser net so belangrik. Afsonderlike navorsingstudies uitgevoer deur Gooding (194) en Hildeman (1967) het ooreenstemmende kenmerke geïdentifiseer by goeie onderwysers in hulle vergelyking van suksesvolle en onsuksesvolle onderwysers.

Die slotsom waartoe gekom word, is dat 'n positiewe selfkonsep as persoonlikheidskenmerk van onderwysers besonder hoog deur navorsers aan geslaan word. Die onderwyser moet dus 'n persoon wees met hoë selfgating en selfaanvaarding wat 'n realistiese selfbeeld het wat hy aanvaar en daarby berus sodat hy nie voortdurend nodig het om sy selfbeeld te verdedig nie. Dit is nie maklik vir 'n onderwyser wat begin onderwys gee om homself te onthul, bloot te stel en te vergeet nie terwyl hy die nodige hulp verleen sodat sy leerlinge hulle selfaktualisering kan volvoer. Die onderwyser wat basies adekwaat is, kan homself vir kritiek oopstel sonder om bedreig te voel. So kan hy selfdisipline toepas waardeur hy sienswyses en gedragswyses laat vaar sonder dat hy voel hy verloor 'n kardinale komponent van sy fenomele self.

In onderwysersopleiding moet hierdie komponent van persoonlikheidsontplooiing noodwendig aandag ontvang in voorligting en in die komprehensiewe opleidingsprogram sodat realistiese selfkonsepsies wat 'n voorwaarde vir 'n positiewe selfkonsep is, bereik kan word.

10.3 DIE ONDERWYSER IN SY SOSIALE RELASIES

Die onderwyser as volwasse persoon moet homself handhaaf teenoor kollegas, ouers en die gemeenskap. Teenoor die sosiale gemeenskap is hy 'n volwaardige volwassene.

In sy relasies met mense is hy geneig om met mense te verkeer en met redelike gemak te kommunikeer. Om dit moontlik te maak, sien hy ander mense in hul waardigheid, integriteit en belangrikheid eerder as om die mense van die samelewing as minder belangrik of as 'n bedreiging vir sy persoon of vir hom as professionele beroepsbeoefenaar te sien.

Teenoor bovermelde ideale toestand word die onderwyser nie altyd vanselfsprekend as professionele spesialis aanvaar nie. Ouers wat ook verder gestudeer het en wat vanself met die opvoeding van hul kinders besig is, is dikwels krities teenoor die onderwyser en die administrasie van die skool. Ouers voel ook soms bedreig as hul kinders eerder die onderwysers as hul ouers as ideaalmodelle beskou. Ouers voel soms dat onderwysers hulle vir die leerlinge se foute verantwoordelik hou. Die probleemkinders sou dan probleemouers hê. So meen onderwysers dat ouers op hulle professionele terrein inmeng en dat die ouers hulle onnodig met die prestasies van hul kinders identifiseer sodat daar 'n ongereverdigde eis aan die kinders om hoër prestasies gestel word.

Die gevolg van hierdie onnatuurlike, wedersydse verwagtinge en houdinge van ouers en onderwysers veroorsaak angs by albei met die gevolg dat vrymoedigheid ontbreek. Die verskynsel wat vandag dikwels voorkom, strem die vrye kommunikasie en samewerking tot heil van die kind wat opgevoed moet word. Dit is te meer 'n ongelukkige situasie aangesien die onderwyser sy gesag oor die kind van die ouer ontleen (Coetzee, 1953, p. 358). Doeltreffende onderwyser-ouerkommunikasie sal altyd dwingend noodsaaklik bly, want die kind sal onder ondoeltreffende kommunikasie die lydende party wees. Die ouer moet die vrymoedigheid hê om oor die kind se probleme met die onderwyser te gesels sonder dat diskriminasie of verongelyking gevrees word. As die kind nie na wense vorder nie, moet die onderwyser ook die vrymoedigheid hê om die probleme met die ouer op verantwoordelike, volwasse wyse te bespreek.

10.4 DIE ONDERWYSER SE RELASIES MET KONSEPTE

Dit is 'n voorvereiste vir goeie onderwys dat die goeie onderwyser oor veel kennis sal beskik. Dit was vyf en meer dekades gelede moontlik dat 'n onderwyser tydens sy aanvanklike opleiding genoeg kennis kon insamel

wat vir sy onderwys nodig mag wees. Met die toename in die tegnologie en kennisontploffing is daar so 'n vermeerdering in kennis op alle terreine dat geen onderwyser ooit die stadium bereik waar hy klaar gestudeer het nie. Dit impliseer nie noodwendig formele studie nie. Selfs die graad 1 juffrou mag vind dat haar leerlinge vanweë televisie en ander massakommunikasiemedie meer as sy van ruimte en toestande op die maan weet. Vir elke onderwyser is die basiese probleem: *die taak om by te bly*.

Leerstof is nooit vanselfsprekend belangrik nie. Die leerstof moet vir leerlinge betekenisvol wees. Die onderwyser kan nie slegs feitelike informasie insamel nie en nog erger, van leerlinge 'n massa van feite wat gereproduseer moet word, vereis nie. Die onderwyser se besondere taak is om betekenis in feite te vind, dié dan te struktureer en sodanig aan te bied. Die leerling se taak is om die logiese betekenisse wat vir hom potensieel betekenisvol is, vanuit sy funksionele kognitiewe struktuur te begryp en te assimileer. Die onderwyser moet dus in staat wees om tussen essensies van kennis en 'n veelvoud feite te onderskei en te selekteer en die essensies in die relevante strukture te orden en oop te dek.

Betekenisgewing is 'n belangrike vereiste vir die kind om hom te kan oriënteer en 'n volwassene te word. Vir die betekenisgewing is betrokkenheid 'n noodwendige voorwaarde. Betekenisgewing en betrokkenheid is as sodanig antropologiese kategorieë, want dit bly vir die volwasse onderwyser voortdurend 'n opgawe om betekenis te gee as hy tot selfaktualisering wil kom. In 'n wêreld waarin die toename van kennis eskaleer, moet die onderwyser voortgaan om te verstaan en betekenis te gee alvorens hy kan selekteer en struktureer. Hierdie betekenisgewing vereis intense betrokkenheid in die besondere vakgebied, maar ook in relevante terreine. Die hoë premie wat op doeltreffende kennis wat gereeld tot die vereiste peil bygewerk is, geplaas word, laat vir die onderwyser (veral sekondêreskoolonderwyser) weinig tyd vir naskoolse en buiteskoolse bedrywighede. Die aanslag wat Rusland se suksesvolle Sputniksending op die Amerikaanse onderwysbeplanning gemaak het, is oorbekend. Ook in Suid-Afrika is daar 'n kontinue dringende nood aan onderwysvernuwing sodat die beproefde essensiële behou kan word, maar terselfdertyd met die opmars van kennis te kan saambeweeg. Hierdie stand van sake plaas 'n verpligting op die onderwyser wat dan vir hom 'n opgawe moet bly. Die toestand word weerspieël in die verlangde en verdiepte onderwysersopleidingskursusse. Die verhoogde peil van aanvanklike toerusting van beginner-onderwysers is onontbeerlik. Dit is egter net die begin. Die akademiese eise wat aan die praktiserende onderwyser gestel word, is weinig minder as wat aan 'n pratiserende medikus gestel word om met die jongste ontwikkelings op hoogte te bly. Die medikus het die voordeel dat hy die

nuwe middel van die navorsingslaboratorium kan ontvang om dit vir die pasiënt by wie hy die kwaal gediagnoseer het, te kan voorskryf. Die onderwyser daarenteen moet die relevante kennis van die navorser ontvang, dit begryp, self assimileer en dan verwerk op die peil van st. 8- of st. 10-leerlinge vir wie hy dit moet verklaar. Hierdie akademies professionele eis aan die onderwyser bring mee dat sy tyd buite sy lesrooster hierdeur opgeëis word.

Benewens vakinhoud en algemene kennis wat in die dinamies ontwikkelende kultuur vanselfsprekend is, moet die onderwyser ook die metode van onderrig (wat in Didaktiek ter sake is) ken, maar in besonder die leerling as opvoeding.

10.5 DIE ONDERWYSER SE RELASIES MET SY LEERLINGE AS OPVOEDING

Die opvoeding wil 'n volwassene word. Ten spyte van sy aangebore vermoëns en innerlike dryfkragte (wat nie misken word nie) kan hy nie word wat hy behoort te word en kan hy nooit al sy moontlikhede verwerklik as sy noodroep na 'n volwassene wat hom moet steun, nie beantwoord word nie. Die nood aan, hunkering na en bereidheid tot relasievorming met 'n steungewende volwassene is altyd by elke normale, gesonde kind teenwoordig.

Die primêre taak van die opvoeder is om die opvoeding raak te sien en in ontmoeting met hom te tree, want dit gaan vir die opvoeder uitsluitlik om die opvoeding wat gehelp, gesteun, aanvaar en aangevoedig moet word en vir wie vakinhoud verklaar moet word sodat die opvoeding in sy selfaktualisering kan voortgaan om in die samelewing te word wat hy behoort te word. In aansluiting by die uitspraak van Goethe, nl. wie die mens neem soos hy is maak hom slegter, moet die opvoeder die opvoeding sien soos hy is en hom ken met sy bates en tekortkominge en hom so aanvaar, MAAR met die uitsluitlike doel om hom in sy volwassewording te steun sodat al sy moontlikhede verwerklik kan word.

Die onderwyser moet die opvoedingsverhouding inisieer deur pedagogiese omgang te laat oorgaan in pedagogiese ontmoeting alvorens daar sprake van instemming of ingryping kan wees. Daar moet dus 'n uiteensetting gegee word van ontmoeting, van enkele essensies van die kind as kenner, van die persoonlikheid van die kind en van die groter kategorieë waarin onderwys hulp onderskei kan word. Aangesien die onderwyser as opvoeder van nader bekyk word, is die leerling inderdaad opvoeding en kan die onderrig vanuit hierdie perspektief as opvoedende onderwys beskou word. Die onderwys hulp moet die opvoeding help om betrokke

te raak en te verstaan, om sy moontlikhede te verwerklik en om homself te aanvaar terwyl sy affektiewe beleving 'n dieper kwaliteit tot sy relasies toevoeg.

10.6 DIE ONDERWYSER SE ONTMOETING MET DIE LEERLING

Voordat daar sprake van doeltreffende onderrig kan wees, moet onderwyser en leerling mekaar as persone ontmoet. Hierdie ontmoeting geskied aan die hand van leerstof as 'n gedeelte van die kultuurerfenis wat oorgedra moet word. Die relasie tussen onderwyser en leerling is dinamies van aard en die polarisasie-effek is ook nie konstant nie. Alhoewel daar talle steurende faktore mag wees, soos die onderwyser se geondheidstoestand of probleme in die onderwyser se privaatlewe of die leerling se nalatigheid of traagheid, ensovoort, moet die totaliteitseffek of oorheersende polarisasie-effek een van toenadering en aangetrokkenheid wees. Langeveld verklaar dan ook dat die kind nie pedagogies gesteun kan word as hy nie ontmoet word nie. As die relasie se polarisasie-effek gekenmerk word deur toenadering en aangetrokkenheid, is nabyheid, vertrouwe, toebereidenheid en toeganklikheid (Landman, 1977) moontlik en kan pedagogiese ontmoeting slaag, daar die kind geborgenheid belewe en ook belewe dat die opvoeder bereidwillig is om met hom te wees en van voorneme is om hom te versorg (Landman, 1977, p. 27).

Die vraag waaraan hier aandag gegee moet word is: *Hoe word hierdie positiewe relasie tot stand gebring?* Slegs enkele belangrike faktore wat binne die terrein val waaroor die onderwyser mag uitoeven, word hier aangeraak.

10.7 DIE PERSOONLIKHEID VAN DIE ONDERWYSER

Veel empiriese navorsing is in die VSA oor die *goeie* en die *swak* onderwyser uitgevoer (Hart 1934, Witty 1947, Bousefield 1940, Sears 1963, Cogan 1958, Reed 1962, Spaulding 1963). Uit hierdie ondersoeke waarby etlike duisende leerlinge betrokke was, het dit geblyk dat met onderwysers met die volgende persoonlikheidskenmerke, die doeltreffendste ontmoeting bewerkstellig is:

- Vriendelikheid teenoor en konsiderasie vir elke individu
- Geduld
- Wye belangstelling
- Aantreklike persoonlike voorkoms

Regverdigheid en onpartydigheid

Humorsin

Goeie geaardheid en bestendige optrede

Belangstelling in die leerling en sy probleme

Buigsaamheid

Gebruikmaking van erkenning en aanprysing

Bekwaamheid in vakonderrig

Saam met bovermelde kenmerke is die volgende groot kategorieë van persoonlikheidskenmerke deurgaans sterk beklemtoon:

Warmte

Geduld

Verdraagsaamheid

Belangstelling in leerlinge

Hoë selfaanvaarding en selfagting

Samevattend sê Hamachek (1968) "I think the evidence is quite clear when it comes to sorting out good or effective from bad or ineffective teachers on the basis of personal characteristics. Effective teachers appear to be those who are, shall we say, 'human' in the fullest sense of the word. They have a sense of humor, are fair, empathetic, more democratic than autocratic and apparently are more able to relate easily and naturally to students on either a one-to-one or group basis. Their classrooms seem to reflect immature enterprise operations in the sense that they are more open, spontaneous and adaptable to change". Dit is hierdie onderwyser wat vanweë sy menslikheid die kind as mens sodanig hoog ag en respekteer dat dit nie by hom sal opkom om snedige opmerkings oor 'n kind se voorkoms of 'n ander kenmerk wat vir die kind na aan die kern van sy persoonlikheid en waaroor hy gevoelig is, te maak nie.

Aangesien die onderwyser sy leerlinge moet ontmoet, is dit essensieel dat hy bereid sal wees om hulle te wil ontmoet – waarvoor die spontane ongedwonge omgang noodsaaklik is. Die onderwyser met 'n swak self-konsep wat sy self in alle situasies moet verdedig, kan dit natuurlik nie waag om homself te onthul (Jourard: self-disclosure) nie. Vanweë swak selfaanvaarding bly dit vir hom moeilik om by sy self verby te gaan en die kind in sy nood te ontmoet, veral as die kind traag of opstandig en aggressief is. Die inisiatief tot ontmoeting moet van die onderwyser uitgaan. Hier is enkele persoonlikheidskenmerke wat die ontmoeting bevorder, verstrek. Dit is duidelik dat die teenoorgestelde kenmerke soos die volgende: sarkasties, fitterig, humeurig, voortrekkerig, ligge-
raak, onvriendelik, afsydig (ken kinders nie buite die klas nie), snedig, en so meer steurende faktore in die ontmoetingsverloop is. Terwyl die een onderwyser sy leerlinge gemaklik op spontane wyse ontmoet, sal 'n ander veel spanning nodig hê om die steurende faktore te vermy. Dit is

telkens die persoon van die onderwyser-opvoeder wat die leerling as opvoedeling moet ontmoet en daarom is die persoonlikheid van die onderwyser wat 'n voorwaarde vir ontmoeting is, 'n voorwaarde vir doeltreffende onderwys.

10.8 DIE ONDERWYSER SE KENNIS VAN DIE KINDERS

Hoe die onderwyser sy leerlinge ken, sal in 'n volgende afdeling afdag ontvang. Hier is dit belangrik om te vermeld *dat* die onderwyser sy leerlinge moet ken alvorens outentieke ontmoeting moontlik is. In vorige afdelings van die Empiriese Opvoedkunde is die ontwikkelingsverloop van die kind in groot kategorieë verdeel, te wete voorskoolse, primêre, sekondêre en naskoolse periodes of fases. Dit is vanselfsprekend dat 'n onderwyseres 'n graad een kind op ander wyse as 'n matriekleerling ontmoet. Die vermelde groot kategorieë is nog te groot om voorsiening vir die ontmoeting van alle leerlinge te maak. Die geweldige groot problematiek van individuele verskille maak die opgawe van die onderwyser om sy leerlinge te ken byna bomsenslik. Kinders met verhoudingsprobleme, huislike probleme, emosionele probleme, gesondheidsprobleme, selfaanvaardingsprobleme, en so meer vergroot die onderwyser se taak om die leerling as opvoedeling te ken, honderdvoudig. Al is die optimale persoonlike kennis van elke leerling net nie moontlik nie, sal die bereidheid tot die ken van kinders, al sou dit as gesamentlike poging van die onderwyspersoneel geskied, tog onontbeerlik wees. Uit hierdie perspektief is praktyke soos huisbesoek deur onderwysers en deelname in sportafrigting as metode wat help om die kind te ken, uiters sinvol. As die onderwyser die kind ken, kan hy traagheid, verwaarloosde huiswerk, swak aandagkonsentrasie, en so meer begryp en dit nie maar met *luiheid* afmaak nie. Die bemoeienis wat hier nodig is, vereis ontmoeting wat van kennis van die kind afhanklik is. Ken hy die kind nie, is hierdie gebrek aan kennis 'n steurende faktor in die ontmoeting van die kind.

10.9 DIE ONDERWYSER SE KENNIS VAN DIE LEERSTOF

Die besondere taak van die onderwyser is didakties van aard. Vakinhoud moet op die vlak van die kind geëksplisiteer word en die kind moet tot by die besondere stukkies vakinhoud gelei word sodat die kind vanself betekenis daaraan kan gee. Die voorwaarde vir die ontmoeting van die

leerling via die leerstof as medium, is dat die onderwyser die leerstof moet ken. Ten spyte van die vanselfsprekendheid van so 'n stelling gebeur dit tog dat die onderwyser nie altyd sodanige vakkenner is, dat hy die leerlinge doeltreffend langs dié weg kan ontmoet nie. Die regverdiging vir toenemende pogings om aanvanklike onderwyskwalifikasies te verhoog en van owerhede om erkenning aan aanvullende kwalifikasies te verleen, moet hierin gesien word. Die dinamiese kultuur bring 'n eskalاسie van kennis in alle vakgebiede mee asook 'n toename in tegniese en tegnologiese hulpmiddele wat 'n groot impak op die onderwysmetodiek het. Die eens kundige onderwyser moet hom nou deur studie (formeel of informeel) aan sy professionele taak toewy om, wat kennis van sy vak en metode betref, net maar by te bly. Die spesifieke hulpverlening kry verder aan, aandaag.

Voordat opvoedingsbemoeienis kan plaasvind, moet die onderwyser-opvoeder sy leerlinge as opvoedlinge ontmoet. Dit sal nie dan nodig wees om outokraties op te tree om orde in die klaskamer met mag en geweld af te dwing nie. Die vriendelike onderwyser wat sy leerlinge hoog ag, na hulle probleme luister en ook sy vak ken, het weinig ontmoetingsprobleme en nog minder probleme in sy opvoedingsbemoeienis, hetsy tydens instemming, ingryping of verklarende onderrig.

10.10 DIE ONDERWYSER SE HULPVERLEENING AAN DIE LEERDER

10.10.1 Inleiding

Die perspektief waarmee ons, ons hier besig hou, sien die leerder soos wat die leerverloop voltrek word. Ons staan by die leerder wat nie ken nie en die trappe moet klim wat hom daar bring waar hy met oortuiging sê: “ek ken” of “ek kan”. Hier word aangesluit by die leerverloop of leerproses wat elders in die kursus behandel word. Die leerproses word in die verskillende trappe onderskei, te wete wil leer, leersoorte, aanvanklike sukses, vaslegging van die sukses, terugroeping en toepassing of oordrag. Dit is die algemene weg vanaf *nie ken* of *kan nie* na *ken* of *kan*. Elkeen van die trappe hoef nie formeel betree te word nie en vereis ook nie eweveel tyd en aandaag nie. Dit bly egter die leerweg of leerverloop waarvolgens fisiese vaardighede, verbale begrippe, houdings of gedragswyses geleer moet word. Vanweë die belangrikheid van verbale leer in die skool word aandaag gegee aan onderwys-hulp aan die leerder wat in die skool met verbale leer besig is.

10.10.2 Verklarende onderrig

In die onderwyswêreld is daar 'n groot stryd aan die gang tussen leer deur ontdekking en leer na aanleiding van verklarende onderrig. Daar word beweer dat as die leerder leer nadat die vakinhoud verklaar is, is die wese van die leeraktiwiteit slegs meganiese memorisering. Daarteenoor sou egte betekenisvolle leer slegs na eie ontdekking kulmineer. Al die argumente ten gunste van hierdie benaderings kan nie hier weergegee word nie. Ons eie standpunt word saaklik gestel.

Die empiries-opvoedkundige kategorieë wat vanaf die begin van die kursus geponeer en geëksplisiteer is en hier ter sake is, is betekenisgewing, betrokkenheid en beleving. Die kind leer onder meer omdat hy hom wil oriënteer. Dit is nie moontlik tensy hy by die leerstof betrokke raak nie. Om hom te kan oriënteer, sal hy sodanig moet leer dat hy verstaan. Leer word dus gesien as wyse van betekenisgewing. Al sou 'n leerder gedeeltes van 'n vakinhoud woordeliks kan reproduseer en hy verstaan dit nie, het hy nie *geleer* nie want leer beteken, betekenisgewing. Alle vorms van verbale leer het slegs die een oogmerk, naamlik betekenisgewing of verstaan.

Die groot massa verbale leerinhoude bestaan uit begripsvorming en/of begripsassimilasie. Hierdie konsepte is nie konkrete entiteite in die natuur nie, maar is juis *afleidinge* of *konstrukte* wat die mens daargestel het om iets beter te verstaan en te hanteer. Elke begrip impliseer 'n betekenis. Betekenisse kan nie op 'n passiewe manier in ontvangs geneem word nie. Woodruff (Clarizio et al, 1970, p. 239) sê: "Meanings cannot be transmitted. Meaningful sets of symbols can. . . . Each person has to make his own concepts." Geen onderwyser kan betekenis kitsklaar aan leerders oorhandig nie. Die leerder kan slegs deur persoonlike betrokkenheid daarin slaag om te verstaan of betekenis te ontdek. Dit is so omdat alle betekenis geskakel moet word met die verwante koppelingsidees in die bestaande kognitiewe struktuur wat altyd op 'n unieke wyse die besondere leerder se eie funksionele kennis uitmaak.

Dit is moontlik dat 'n leerder die taalsimbole van begrippe woordeliks kan memoriseer sonder dat hy dit verstaan. Dit is egter nie die noodwendige gevolg van verklarende onderrig nie. Deur dubbele ontsluiting (Klafki) gaan die onderwyser die leerstof deur verklaring vir die leerling ontsluit. Die onderwyser moet egter ook die leerling vir die leerstof ontsluit, d.w.s. hy moet die betrokke koppelingsidees in die leerder se kognitiewe struktuur aktiveer en sensitiseer. Daarna is dit nog die leerder se taak om deur eie betrokkenheid die betekenisgewing te doen. Die leeryse wat saam met verklarende onderrig voorkom, word reseptiewe leer (Ausubel, 1968) genoem en dit is, soos aangedui, allermens passief wat die leerder betref en by uitnemendheid betekenisvol van aard.

Ontdekkende leer is sekerlik betekenisvolle leer, maar in die huidige bestel is daar nie tyd vir elke leerder om die pad van die ontdekker te loop om by kennis te kom nie. As die onderwyser die leerder moet bystaan deur gedeeltelik te verklaar en die leerling sodoende na ontdekking te lei, sê Ausubel (1968, p. 504): "The most efficacious type of guidance (guided discovery) is actually a variant of expository teaching that is very similar to Socratic questioning."

Teen hierdie agtergrond word beklemtoon dat die onderwyser verklarende onderrig moet gee. Die vakinhoud moet op die kognitiewe ontwikkelingspeil van die kind verklaar word. Hierdie leerstof is dan logies betekenisvol en wat die leerder betref, is dit potensieel betekenisvol. Die relevante koppelingsidees moet uitgelig word sodat die nuwe betekenis onder die oorkoepelende begrip ingeskakel kan word. As sodanige koppelingsidees nie bestaan nie, is verbindingsverhoudinge moontlik en waar dit nie doeltreffend geskied nie, gaan die leerder die nuwe vakinhoud meganies memoriseer. In albei laasgenoemde gevalle is daar onbestendige betekenis wat gou gaan vervaag. Verklarende onderrig bly 'n essensiële didaktiese opgawe met baie belangrike psigopedagogiese implikasies soos hier aangetoon. Om verklarende onderrig te kan gee, moet die onderwyser die vakinhoud ken asook die metode waarvolgens verklaring moet geskied. Hy moet ook bewus bly daarvan dat verklaring nie maar 'n logiese uiteensetting is, waarna alle leerlinge noodwendig moet verstaan nie. Alle verklaring word vir leerlinge gedoen, sommige sal gou verstaan en ander nie. Hierdie verskynsel het Carroll (1970) tot die oortuiging gebring dat aanleg niks anders is nie as die tyd wat die leerder nodig het om die leertaak te bemeester. Suksesvolle onderwys word altyd bereik as 'n groot aantal individuele leerlinge verstaan. Daarom sê Bloom (Block, 1971, p. 52): "The main point to be stressed is that quality of instruction must be developed with respect to the needs and characteristics of individual learners rather than groups of learners." Die onderwyser moet noodwendig daarvan bewus bly dat die bestemming van sy verklarende onderrig individuele leerders is wat moet verstaan.

In sy verklarende onderrig maak die onderwyser voorsiening vir 'n verskil in kognitiewe styl wat of meer analities of meer nie-analities kan wees. Die een leerling het 'n goed gestoffeerde kognitiewe struktuur, terwyl dié van 'n ander diffuus en nie funksioneel is nie. Die een leerling het langer tyd as 'n ander nodig om 'n leertaak te bemeester.

Die vermelde verskille in die wyse van aanpak is baie belangrik, want die analitiese kind sal anders in die klaskamer optree as die nie-analitiese kind. Die nie-analitiese kind is meer impulsief, wil onmiddellik die antwoord hê en is meer afhanklik van beïnvloedende faktore (veld-afhanklik) as die analitiese kind wat sy aandag langer by 'n taak kan volhou,

verskillende oplossingsmetodes aanwend en alleen kan werk sonder om beïnvloed te word deur wat om hom gebeur (veld-onafhanklik) (Gordon 1966, p. 27). Daar bestaan toetse om die analitiese van die nie-analitiese kind te onderskei (Kagan, Moss & Sigel, 1963), maar dié is nie altyd doeltreffend in die klaskamer nie. Dit is beter as die onderwyser bewus is daarvan dat die analitiese kind 'n situasie in sy komponente sal opbreek en die van mekaar onderskei en skei. Die nie-analitiese kind is geneig om nie al die komponente raak te sien nie, maar die betekenis van die onderlinge verhoudinge te interpreteer.

Die kwaliteit van die kognitiewe struktuur is ewe belangrik. As 'n kind 'n bepaalde konsep nie ken nie, terwyl sy portuur dit ken, is dit geen aanduiding van onvermoë nie. Dit mag wees dat hy eenvoudig nie die nodige relevante ervaring gehad het nie. As 'n kernbegrip ontbreek, sal die kind in die denke waarby hierdie begrip belangrik is, gestrem wees. Benewens die feit dat sekere begrippe kan ontbreek, beklemtoon Ausubel (1968) dat die begrippe in die kognitiewe struktuur ondubbelsinnig, duidelik en bestendig moet wees. Slegs dan sou daar sprake van 'n georganiseerde kennisstruktuur ("body of knowledge") kan wees. Dit mag wees dat so 'n kind tevrede is met vae, diffuse betekenis teenoor 'n ander een wat moeite doen om duidelike en ondubbelsinnige begrippe te vorm. Die probleem is dat eersgenoemde oortuig is dat hy die werk ook ken. Hierdie verskynsel plaas 'n besondere las op die onderwyser wat tussen die twee moet onderskei en hulle eers op gelyke vlak moet bring voordat hy met die klas kan voortgaan.

Die derde faktor wat baie belangrik is, is dat die onderwyser daarvan bewus moet wees dat een leerling meer tyd as 'n ander nodig het om 'n leertaak te bemeester. Carroll (1963) (J.H. Block 1971, p. 50) gaan so ver as om te beweer dat "... aptitude is the amount of time required by the learner to attain mastery of a learning task." So kan volharding beskou word as die tyd wat die leerder gewillig is om aan die leertaak te wy. Die klem val hier sterk op die individu aangesien dit hy is wat moet leer en moet ken. Vanweë die verskille in tyd wat verskillende persone nodig het, is dit verkieslik dat elke leerling soveel tyd gegun word as wat hy nodig het om die besondere leertaak te bemeester.

10.10.3 Onderwys hulp as hulp by leer

Verklarende onderrig veronderstel dat 'n leerling in sy leertaak gesteun of gehelp moet word. Die verskillende leerstappe vereis dat die aandag gevestig moet word op die kategorieë ten opsigte waarvan die leerder hulp nodig het.

10.10.3.1 Hulp by die motivering van die leerling

'n Besondere taak van die onderwyser is om die leerling aan te spoor om te leer. Die probleem in dié verband is om die kind en die vakinhoud in handelende dialoog met mekaar te bring. Dit is met kindwees gegee om te wil weet en om hom te wil oriënteer, om met mense te verkeer en aan mense toe te behoort en om iemand te wees wat in eie reg erken en aanvaar te word. Al bestaan die drang by die kind om sy moontlikhede te verwesenlik weet hy nie waar daardie moontlikhede geleë is nie. Die onderwyser moet die moontlikhede vir die kind tot 'n reeks van betekenisvolle konkrete doeleindes formuleer. Daarvoor moet hy die wordingsmoontlikhede van die individuele kind oorweeg. Vir die een kind sal 'n goeie prestasie in wiskunde hom voorberei vir die mediese beroep en 'n ander vir die ingenieursberoep, ensovoort. Die kind moet sy psigiese vitaliteit kan rig op 'n doel wat vir hom betekenisvol en bereikbaar is. Hiervoor het hy hulp nodig. Hy het egter ook die aanprysing nodig wat aan hom die versekering gee dat hy na die doel op weg is. Motivering vereis hierdie volgehoue aansporing van die een doel na die volgende. Binne pedagogiese konteks is hoë skolastiese prestasie nooit 'n doel op sigself nie. Dit kan die kind hoogstens in sy selfaktualisering steun deur wordingsdoeleindes meer geredelik binne bereik te bring.

Om die kind by die leertaak betrokke te kry, is betekenisvolle doel-formulering (vir die kind), aktivering en intensivering van die wil tot realisering van die doel, die hoofsaak. Saam hiermee is die aansluiting by belangstelling en die aanwakkering van belangstelling voortdurend nodig. Die beleving van sukses en die erkenning en aanprysing van sukses is belangriker as straf, dreigement en angs, omdat dit die leerder verseker dat hy met die weg wat hy ingeslaan het die doel sal bereik (Roth, 1959, p. 84) en omdat dit sy selfagting verhoog.

10.10.3.2 Hulp by die keuse van leersoorte

Dit is vir almal duidelik dat daar verskillende leersoorte bestaan. (Vgl. die hoofstuk oor leersoorte.) Vir die leerder is die doel van leer om die bepaalde gedeelte van die vakinhoud of verbale of simboliese formulering sy eie te maak. Die voorwaarde is om by die leertaak betrokke te raak alvorens hy dit kan ken. Hierdie betrokkenheid met verstaan en eie maak as oogmerk manifesteer in 'n leersoort as wyse van doen. Soms sal die graad van betrokkenheid ook in die wyse van doen weerspieël word. Die leersoort as handeling, hetsy fisies (tikskrif) of psigies (die vyfmaal-tafel), of soos dit ook genoem word, perseptueel motories, perseptueel en konseptueel, sluit die soort sowel as kwaliteit van handeling in. Die

kognitiewe styl en die psigiese vitaliteit saam met die psigiese en fisieke handeling wat deur betekenisvolheid gekenmerk word, vorm die basis van die leersoorte wat voorgestaan word. Leer is die oorkoepelende begrip wat alle leertake insluit. Daar word net kortliks na die volgende leertake wat gekenmerk en onthou moet word, verwys:

- (a) Name sowel as diskrete objekte, datums, en so meer.
- (b) Selfevidente begrippe en stellings.
- (c) Begrippe wat gevorm moet word.
- (d) Begrippe wat geassimileer moet word.
- (e) Probleme (konvergent en divergent) wat opgelos moet word.
- (f) Fisieke vaardighede.

Die besondere leerhandelinge kan meer herhaling verg, soos name (bv. plantkundige) en datums (bv. in geskiedenis) wat eksakte reproduksie vereis terwyl in ander gevalle die vorming en assimilasië van begrippe wat verstaan is, onthou moet word. Waar fisieke vaardighede op die spel is, is veel oefening nodig voordat daar van outomatises sprake is.

Onderrig is altyd hulpverlening wat leer vergemaklik. Die vraag is nou, nie na die metode nie, maar na die aard van onderwyshulp wat op verskillende leersoorte gerig is. Dit is oorbekend hoeveel leertake meganies deur leerlinge gememoriseer word. Die onderwyser moet weet hoe 'n besondere leertaak deur 'n leerder sy eie gemaak word. Dit is ook bekend dat onderwysers soms slegs aan letterlik gereproduseerde antwoorde krediet verleen. Die gevolg is meganiese memorisering van leerinhoud wat begryp moes word. Die mnemoniek het sy funksie en doel, maar moet nie aangewend word om meganies te kan weergee wat begryp moes word nie.

As betekenisvolheid en verstaan deur die leerling vir die onderwyser voorop staan, moet hy die inskakeling van betekenis in die kognitiewe struktuur in gedagte hou. Nuwe begrippe wat hoofsaaklik deur induksie gevorm moet word, vereis die bekendstelling van talle eksemplare sodat die leerling met of sonder die onderwyser se hulp die veralgemening kan maak. Begrippe wat in die kognitiewe struktuur geassimileer moet word, vereis inskakeling by die oorkoepelende begrippe. Hiervoor moet die onderwyser die relevante koppelingsidees in die kognitiewe struktuur van die leerling aktiveer en sensitief maak. Didakties word hierna verwys as 'n aspek van die aktualisering van voorkennis.

Die onderwyser moet in sy verklaring en ontsluiting van leerstof die leerling lei sodat hy nie trag om meganies te memoriseer wat begryp moet word nie. Verstaan dui nie op outomatiese onthou nie. Al verstaan 'n leerling, sal hy dikwels nog veel pogings moet aanwend wat tyd en inspanning verg om dit tot eie funksionele besit te maak. Die herhaling waarna hier verwys word, vereis dat die leerling verstaan en deur betekenisvolle oefening toenemend *betrokke bly*. Die een sal na minder.

die ander na langer tyd bevredigend ken. So moet die onderwyser die leerling help om die korrekte leersoort vir die leertaak aan te wend.

10.10.3.3 Hulp by die verkryging van insig

As daar geleer word, dui leersukses aan dat die korrekte oplossing gevind is of dan wel dat insig deurbreek het. "Iets moet de leerling opvallen en daarna moet hem iets invallen" (Roth 1959, p. 97). Die insig of ingewing of *Aha Erlebnis* is die woorde wat aandui dat die leerling wat met leer besig was iets *ontdek* het wat vir hom betreklik nuut is. In hierdie verband is ons van mening dat insig slegs kan deurbreek *as die leerling by die probleem of leertaak betrokke is*. Die graad van betrokkenheid is op hierdie stadium minder belangrik, maar of dit nou ontdekkende leer, probleemoplossing, begripsassimilasie of reseptiewe leer is, sonder die leerling se betrokkenheid gaan by hom geen insig deurbreek nie.

Geen insig flits soos 'n weerligstraal uit die bloue lug nie. Die leerling se vorige ervaring en sy doeleindes is belangrik, want insig berus op 'n voorkennis en diegerigtheid op die realisering van 'n doel. Die leerling moet self met die moeilikhede worstel, hy moet self vind, self dink en medeverantwoordelikheid vir die oplossing aanvaar. Di een leerling sal gouer tot insig kom as 'n ander, want die deurbraak van insig geskied nie meganies nie.

Die onderwyser het 'n duidelike taak om die leerlinge tot insig te lei. Hy moet verklaar in die rigting van insig en leerlinge die geleentheid gee om betrokke te raak sodat hulle insig kan verkry. Selfs by ontdekkende leer lei die onderwyser leerlinge in die rigting van die oplossing. Die onderwyser moet daarvan bewus bly dat hy dikwels geduld moet beoefen omdat daar tyd nodig is vir egte en selfstandige oplossings om te verskyn. Roth (1969, p. 109) sê dan ook: "Dit plotseling zien van de consequenties van een inzicht kan ook ervaren worden, wanneer de volledige oplossing door de leraar gegeven werd. Voorwaarde is echter dat de bevrijdende kracht van het inzicht aan de hand van de leraar in volle omvang gevat wordt, wat slechts mogelijk is, wanneer van te voren gemeenschappelijk om de oplossing van het probleem geworsteld werd." Van Hiele (ongedateer) is dieselfde sienswyse toegedaan. Voldoende strukturering en doeltreffende taalgebruik is voorwaardes vir die verkryging van insig en daarom is leer met insig die uitslag van onderwys met insig sodat Van Hiele (, p. 17) meen: "... dit is eerder een met – inzicht-leren dat – inzicht-ten-gevolge-heeft." Dit bly dus die verantwoordelikheid van die onderwyser om die leerling sodanig te lei dat hy kan leer sodat insig by hom kan deurbreek.

10.10.3.4 Onderwysshulp by vaslegging

By die eerste deurbraak van insig kan 'n leerder nog nie daarop aanspraak maak dat hy die betrokke vakinhoud doeltreffend ken nie. Veel insig word eers egte kennis nadat op grond van die insig handelinge uitgevoer is. Al het die leerling begryp en selfs 'n voorbeeld met sukses voltooi in deling, worteltrekking, vermenigvuldiging met logaritmes, die opbreek van 'n drieterm in faktore, ensovoort is dit eers nadat hy met veel vvoorbeelde geworstel het dat hy daarop aanspraak kan maak dat hy hierdie afdelingswerk kan doen. Menige leerling het al ondervind dat hy 'n probleem in die klas kon doen, maar tuis telkens misluk het. Menige onderwyser het ook al hierdie onvermoë van die leerling aan traagheid toegeskryf wat dan ook heelwat ontevredenheid by albei tot gevolg gehad het. Roth (1969, p. 114) sê: "De leraar sal dan uit zichzelf, nadat het inzicht tot stand is gekomen, de fasen van het doen inleiden, om het inzicht door de handeling tot stand te brengen. Hij zal het inzicht laten toepassen, opdat aan het intellectuele inzicht het 'doorleefde' inzicht toegevoegd wordt."

Die onderwyser het 'n besondere taak om die leerlinge deur die weg van voldoende en doeltreffende handeling (fisiek en/of psigies) te lei tot werklike ken. Dan eers is daar van vaslegging sprake. ('n Mens wonder soms of oorlaaide leerplanne hierdie vaslegging nie dalk strem nie.)

10.10.3.5 Onderwysshulp by die aktualisering van leerresultate (memorering)

'n Mens leer om te ken en te onthou wat hy geleer het. Op hierdie stadium moet aanvaar word dat die leerling insig verkry het en dat die insig deur handeling vasgelê is. Na verloop van korter of langer tyd moet dit vir die leerder nog moontlik wees om sy kennis terug te roep of te aktualiseer. Hierdie kennis waaroor 'n persoon beskik, kan nie geweeg of gemeet word nie. Slegs as die bewussyn daarop gerig is, is dit moontlik om te bepaal hoeveel die leerling in staat is om te memoreer. In die gewone gang van sake geskied dit in die skool deur middel van toetse en eksamens.

Die onderwyser het die besondere taak om die korrekte vraag te stel wat die leerling in staat moet stel om terug te roep wat hy ken. Die aktualisering van 'n geheuespoor vind net plaas as daar 'n verband tussen die aktuele situasie (toetsvraag) en die leerresultaat is. Die doel van die onderwyser met hierdie toetsing is nie maar om die leerling te diagnoseer of kategoriseer nie. Dit, sê Gordon (1969, p. 27) ". . . is a dead-end, meaningless operation. The goal here . . . is increased insight into the

child, so that learning situations can be constructed to foster his intellectual development". Hierdie beklemtoning wys op die verantwoordelikheid van die onderwyser. Toetse en toetsvrae word dus nie gestel om maar net 'n evalueringspunt van die skolastiese peil van die leerling te bekom nie. Die toetspunt het 'n evalueringsbetekenis, maar dit stel die onderwyser ook in staat om die leerling te steun sodat hy deur geleide aktualisering tot selfaktualisering kan kom.

10.10.3.6 Onderwysshulp by oordrag

Oordrag is die verskynsel wat sig voordoen dat leersukses wat in een situasie bemeester is, prestasie in 'n ander situasie beïnvloed. Dit kan negatief sowel as positief wees, maar hier word aan positiewe oordrag gedink. Die sin van leer is soos Bruner (Clarizio, 1970, p. 294) sê: "It matters not what we have learned. What we can do with what we have learned: this is the issue."

Navorsing (vgl. Clarizio et al 1970, p. 282 e.v.) toon dat onderrigmetodes van primêre belang by oordrag is. Daar moet spesifiek met die oog op oordrag onderrig word. As wiskunde onderrig word om die leerling te leer dink of fisika probleme oplos, of watter ander praktiese toepassing ook al, moet die wiskundige beginsels voortdurend eksplisiet na die toepassing deurgetrek word. Dieselfde geld vir elke ander vak. Die moontlikheid van oordrag sal 'n besliste invloed op die metode van onderrig hê, maar ook op die wendinge van die inhoud in sy toepassings- of oordragsmoontlikheid.

Aangesien oordrag nie noodwendig vanself kom nie, lê daar 'n groot verantwoordelikheid op die onderwyser om sodanig onderwys te gee dat die leerling se kennis 'n hoë graad van funksionaliteit in nuwe situasies kan bereik.

10.11 SAMEVATTING

Die onderwyser as volwassene is in alle opsigte 'n staatsburger. Hy leef as volwassene in sy sosiale relasies met ander volwassenes saam. Vir sport en ontspanning en ander afleiding wat hy in sy vrye tyd beoefen, wend hy hom tot dit waarin hy belangstel. Hierdie aspekte is belangrik om van hom 'n gebalanseerde persoon wat geestesgesond is te help maak. Sy beroepsbeoefening is egter eksplisiet van belang. Daarvoor kan weinig gesê word as die belangrike kenmerke van sy beroep wat as opvoeding en onderwys beskryf word, nie as raamwerk dien nie. Ongeag die wordingsvlak bly hy verantwoordelik vir die kind of jeugdige voor

hom en bly hy èn onderwyser en opvoeder. Die uiting of manifestasie van sy verantwoordelikheid sal vanaf die voorskoolse tot naskoolse vlak geweldig verskil, maar net so ook sy opvoedings- en onderwysgemoeidheid met die kind. Vanuit die perspektief van die onderwys en opvoeding word na die onderwyser as beroepsbeoefenaar gekyk en die aandag op enkele belangrike aspekte gevestig.

Die onderwyser word as persoon met realistiese selfbeeld gesien. Hy moet ook vrymoedigheid en vrye kommunikasie met die ouers van die betrokke gemeenskap handhaaf. Hy moet sy vakinhoud ken, maar ook op wyer terrein in die wêreld van kennis belangstel. Aangesien hy nie maar net sy vak onderrig nie, maar wel leerlinge, is dit essensieel dat hy die leerder op elke wordingsvlak moet ken. Hy moet ook weet hoe geleer word om die leerder ten opsigte van elke aspek van die leerverloop te kan steun. Dit geskied sonder om in die didaktiese problematiek as sodanig verstrikt te raak. By dit alles bly die onderwyser die persoon wat met sy opvoedeling in ontmoeting moet tree, moet ingryp of instem en met omsigtigheid moet loslaat sodat hy sy selfaktualisering, waartoe hy gesteun is, kan verwesenlik.

Leer en die leerverloop

11

HOOFSTUK 11

Leer en die leerverloop

Wording en leer geskied wisselwerkend en interafhanklik van mekaar. Die klein kind betree die wêreld slegs met moontlikhede en die onversadigbare drang en wil om groot te wees. Hy is egter gekonfronteer met struikelblokke, hindernisse en probleme wat oorkom moet word. Die selfde hindernisse bied ook 'n uitdaging of uitnodiging aan die kind wat nog moet *leer* gryp of reik, hanteer, loop, hardloop, skryf en nog 'n magdom ander *fisieke vaardighede*. Die kind wil aanvanklik hanteer en verlustig hom in die aktiwiteit. Met die loop van tyd wil hy ook weet hoekom en die onbekende fasineer hom sodat sy oorbekende *waarom vrae* die volwassene so vermoei, juis omdat hy verder vra nog voordat hy die eerste antwoord begryp het. Hy sien die wye spektrum van onbekendhede ten opsigte waarvan hy nog nie geöriënteer is nie. Hy moet sien en hoor, verstaan, differensieer, weer integreer, ensovoort. Die kind moet 'n taal aanleer om te kommunikeer. Die woord dien ook as draer van die begrip. In die skool moet al die relevante *vakkennis* bemeester word – nie deur die kind te dwing (as 'n soort inpomp) nie, maar as 'n wyse van bevrediging van sy dors na kennis. Hy wil weet en hy wil hom oriënteer. Die klein kind kan in woede op die grond neerval en aggressief slaan en breek. Hy moet nog leer om sy *gevoelens en emosies* te beheer in ooreenstemming met die kultuurnorme. Die kind moet ook leer hoe hy hom moet *gedra*. Dit raak sy manier van eet, aan tafel sit, hoe hy hom op die sportveld, in die kerk, teenoor sy meerderes en teenoor sy minderes moet gedra.

Die hele lewe is 'n samestelling van hiërargiese gesagsordes. In die Westerse kultuur kan gesagsuitoefening en gesagsaanvaarding, hoe demokraties ook al, nie weggedink word nie. In finale sin het die gesag van die norm sy opeisende krag. Teenoor die kind is die ouer die verteenwoordiger van die norm en die draer van gesag. Die kind moet leer om die *gesag* van die ouer en onderwyser te gehoorsaam. Langs die weg leer hy die gehoorsaming van die sedewet as kultuurnorm.

Uit hierdie empiriese waarneming van die terreine waarop die kind moet leer, is dit duidelik dat leer nie slegs 'n onderwys of dan wel 'n kognitiewe aangeleentheid is nie. Onderrig sodat die kind met sukses leer, is 'n opvoedingsopgawe vir die volwassene en leer is 'n wordingsopgawe vir die kind, en as sodanig 'n menslike probleem. By elke kind kom die drang of strewing na verbetering, na omhoog voor as die wil om te kan wat hy nie kon nie en te ken wat hy nie geken het nie. Hierdie strewing is met menswees gegee. Die strewing word verskillend benoem. Sommige verkies selfaktualisering (bv Maslow), ander bevoegdheid (White), ander wording (bv. Allport), ander *self iemand wees* (Langeveld), en so meer. Vir die kind se realisering van sy potensialiteite sê Coetzee (1953, p. 139): "Die verstand is wel die eerste en is altyd aanwesig." Die verstand gaan die ander psigiese uitinge vooraf sodat Coetzee (1953, p. 139) die wording van die kind noem **redelike selfbepaling**. Hierdie beklemtoning stem met dié van Frankl (1964, p. 99) ooreen as hy sê: "Man's search for meaning is a primary force in his life." So onderskei ons die kognitiewe drang by die kind as primêre gegewe wat by alle psigiese aktiwiteite teenwoordig is. Die kognitiewe drang en sy manifestasie sal toenemend en wisselwerkend met alle psigiese aktiwiteite ontplooi.

Met die oog op toenemende toereikendheid moet die kind voortdurend leer, waarby hy in totaliteit toenemend betrokke is. By hierdie totale betrokkenheid gaan die redelike of verstandelike die ander psigiese aktiwiteite vooraf. Die kind bevind homself in 'n wêreld van informasie van betekenisse, waardes, eksplikasies van die redelike norm op alle terreine, maar hy moet self die betekenis in hierdie informasie wat voorsien word, ontdek. So sê Combs: "Information will affect a person's behaviour only in the degree to which he has discovered it's personal meaning for him." (Read & Simon, 1975, p. 125)

Hierdie betekenisgewing of dit nou aan die beheer van sy emosies, of die ideale gedragswyse of die tweedegraadsvergelyking in Algebra is, word bereik deur te LEER. Hierdie doeltreffende leerhandeling vereis, soos vroeër aangetoon, betrokkenheid by die leer of betekenisgewing wat slegs vanweë die intensie van die persoon moontlik is. Die intensie kan hier simplisties gestel word as *die kind se oortuiging dat as hy hierdie taak suksesvol geleer het, sal hy groot of altans groter en meer toereikend wees*.

Al moet 'n bepaalde komponent van die adekwate self geaktualiseer word, is die persoon in totaliteit hierby betrokke en so is selfaktualisering redelike selfbepaling. Die beleving van sukses sal telkens die kwaliteit van betekenis intensiveer. Kyk maar na die stralende gesig van die kind wat toejuiging ontvang by sy eerste tree wat hy gee of by die sommetjies wat hy reg het. Betekenisgewing, betrokkenheid en belev-

ing bly as drievoudige kategorie geldig by wording en by leer terwyl die selfkonsep meesprek en alles voortdurend om die kind se selfaktualisering gaan.

Die verskillende *logiese stappe in die leerverloop* kan onderskei word. Betekenisgewing deur leer sal betrokkenheid waarborg slegs as daar 'n duidelike intensie of leerdoel is. Leer sal slegs plaasvind as hy hierdie leerdoel wil realiseer. Hierdie *wil as motivering* regverdig volledige ontleding.

Die leerhandeling of betekenisgewing sal, afhangende van die leerdoel, op verskillende wyses voltrek moet word. Somtyds sal die handeling meer fisies wees soos by die oefening van motoriese vaardighede, bv. fietsry. Ander kere sal dit meer psigies wees soos by die begryping van soortlike gewig. Partykeer sal leer weining meer as 'n herhaling binne konteks wees, soos die geval by benoeming is. Die aandag moet dus aan die bestudering van *leersoorte* gegee word.

Aangesien ek self die betekenisvolheid van 'n begrip of handeling of gedragswyse moet ontdek, moet ek self die verband en verhoudinge insien. Aandag moet dus aan *insig as aanvanklike* sukses gegee word.

Die ervaring toon dat die eerste suksesvolle poging selde permanente sukses verseker. Dit geld vir die eerste korrekte sprong oor die gimnastiekkas, maar ook vir die eie oorwinning oor aggressie deur selfbeheer sowel as vir die suksesvolle ontbinding van 'n drieterm in faktore. Hierdie suksesvolle handeling moet *vasgelê* word, sodat sukses bestendig bereik kan word, met die gevolg dat daar sprake van *permanensie* in suksesvolle leer kan wees.

'n Leerder kan net van sukses getuig as hy in staat is om die leersuksesse wat hy vasgelê het terug te roep. Hier is sprake van *retensie of memorisering* sowel as van *terugroeping of memorering* wat as sodanig behandel moet word.

Sodra 'n leerder in staat is om sy kennis in nuwe situasies aan te wend of toe te pas, dui dit op hoë funksionaliteit van die kennis. Die aanwending van die kennis in nuwe situasies staan bekend as *toepassing of oordrag*. Oordrag as finale bevestiging van suksesvolle leer vereis aandag.

As die kind van kleins af ondervind het dat sy inspanning slegs middelmatige sukses lewer, ongeag die rede, sal hy vanweë sy totale betrokkenheid 'n *leerstyl* ontwikkel wat slegs middelmatige sukses verwag. Hierdie middelmatige verwagting laat die betrokkenheid ook afneem totdat dit met die middelmatige sukses korreleer. Ten spyte van talle individuele verskille is hierdie tendens tog merkbaar by kinders wat in frustrasie sê: "Wat help dit dat ek my so inspan? Ek sal nooit 'n eerste plek in atletiek of in die klasposisie behaal of goedkeuring van die onderwyser of erkenning vir my ywer ontvang nie!" Die effek hiervan is 'n leerstyl wat die betrokkenheid met die lae verwagting integreer.

Voorts word aandag gegee aan die motivering as die wil om te leer, leersoorte, aanvanklike sukses, vaslegging en oordrag. Hierdie logiese stappe wat in die leerverloop onderskei word, word die leerproses genoem. Met 'n bepaalde leertaak sal sommige stappe meer aandag ontvang en sommige mag wegval. Daar is geen sprake van noodwendigheid in hierdie verloop nie. Die suksesvolle uitvoering van elke leerstap is afhanklik van die vereiste opvoedings- en/of onderwys hulp.

Samevattend kan gestel word dat die kind die volgende leer:

- (a) Fisieke of motoriese vaardighede
- (b) Houdinge en gedragswyses
- (c) Kennis wat as begrippe en idees bemeester moet word
- (d) Die aanvaarding van gesag
- (e) Sedelike en religieuse norme

Die mens is altyd in totaliteit by 'n suksesvolle leerhandeling betrokke en verstaan speel deurgaans 'n kleiner of groter rol by leer. So kan leer beskryf word as die handeling waardeur relasies gevorm of bestaande relasies verbeter word. Die klem val verderaan op betekenisvolle verbale leer.

Die kind wil leer (motivering)

12

12.1	Inleiding	245
12.2	Die persoon en sy lewenskrag	246
12.3	Instinkte en impulse as stukragte	246
12.4	Wilsintensies	248
12.5	Selfhandhawing en selfontplooing as motief	248
12.6	Hindernisse op die weg van wilsuitoefening	251
12.7	Samevatting	251
12.8	Opvoedingsfaktore wat met motivering verband hou	252
12.8.1	Belangstelling	252
12.8.2	Samewerking en kompetisie	253
12.8.3	Die rol van sukses	253
12.8.4	Die verband tussen kultuur- en gesinsinvloede en motivering	254
12.8.5	Die onderwyser en motivering	254
12.8.5.1	Doelstelling	255
12.8.5.2	Die klasatmosfeer	255
12.9	Slot	256

HOOFSTUK 12

Die kind wil leer (motivering)

12.1 INLEIDING

Die kind se leerhandeling is direk met sy grootwording gemoeid. Hy leer sodat hy kan groot wees en elke wordingspeil stel nuwe eise of hindernisse aan hom wat vereis dat hy moet leer. Die kind leer dit wat hy nie ken of kan nie, of so nie leer hy om dit waaroor hy 'n mate van beheer het met groter doeltreffendheid te beheers. In die leersituasie word voortdurend waargeneem dat leerders met traagheid of met groot toewyding leer of met 'n mate van konsentrasie op die leertaak wat êrens tussen dié twee uiterstes voorkom. Wanneer 'n kind leer, is daar altyd 'n leerintensie of leerdoel. Daar is iets wat die leerder nie ken nie of nie kan doen nie. Daardie leerdoel is vir die leerder so belangrik dat hy dit wil bereik of realiseer. Sy betrokkenheid by die leerhandeling, wat van verskeie faktore mag afhang, sal sekerlik sy leersukses bepaal. Vanweë die verskil in die graad van betrokkenheid is dit geregverdig om te vra: Wat is dit wat die intensiteit van betrokkenheid by die leerhandeling bepaal? *Hierdie intensiteit van betrokkenheid word ook motive-ring genoem.* Daar is reeds vroeër (kyk betrokkenheid) daarop gewys dat betrokkenheid impliseer dat daar 'n doel waaraan betekenis gegee is en wat belangrik is, gerealiseer wil word. Dat hierdie doel verkies word, dui op 'n wilsbesluit. Hy wil hierdie doel realiseer. Hy is dus betrokke omdat hy betrokke wil wees. Verder is ook daarop gewys dat betrokkenheid beskryf word met die term psigiese vitaliteit of lewenskrag. Die kind wat leer, moet die leerdoel begryp en belangrik genoeg beskou om dit te wil realiseer. Verder moet sy wil geaktiveer wees. Hiervoor is psigiese vitaliteit onontbeerlik. Die persoon openbaar die lewenskrag wanneer hy in sy situasie 'n sinvolle doel wil realiseer. Die kind bevind hom altyd in 'n situasie waar hy relasies vorm, dus kan ons sê hy is altyd gerelationeer. Die vraag wat hier om beantwoording roep is dus: Wat is dit wat die kwaliteit of intensiteit van betrokkenheid bepaal? Met

ander woorde, watter omstandighede of faktore bepaal of dra daartoe by dat die persoon sy doel wil realiseer, of wat strem hom hierin?

12.2 DIE PERSOON EN SY LEWENSKRAG

Die mens as persoon moet ook in hierdie konteks gesien word in relasie met sy wêreld en in sy oriëntasie “that guides and directs the person’s whole existence as an individual being-in-the-world” (Reeves, 1977, p. 155). Hy aanvaar die verantwoordelikheid vir homself en sy wêreld. Die taak van die wil as basiese intensionaliteit (May) is die ordening en integrasie van die relasies met self en wêreld terwyl dit gerig is op die aktualisering van moontlikhede. Wil is nie maar net die keuse tussen twee moontlikhede nie, dit is ’n bewuste, beslissende handeling van die persoon wat gerig is op ’n waarde as doel. Die wil as bewussynsakt beteken, die persoon is bewus van iets, neig daarheen “and (it) has within it, no matter how latent, some push toward a direction for action” (May, 1970, p. 230). *Dit is hierdie aandrywingskrag na die doel* wat so belangrik is waarin die primêre belangstelling in hierdie gedeelte is. Hierdie aandrywingskrag of motivering is ’n komponent van die wil en kom ten beste tot uiting in die tipiese wilshandelinge (kyk betrokkenheid) met hul kenmerke van:

- (a) *’n Kognitiewe dimensie*. Al die relevante aspekte is bekend (so ook die alternatiewe en die implikasies van sy persoonsbetrokkenheid).
- (b) *Doelaspek*. Nie slegs verskillende doeleindes is bekend nie, maar die relevansie van die doeleindes tot die einddoel van selfaktualisering en eenheid met die gemeenskap.
- (c) *Die keusemoment*. Sinvolle doeleindes word in ’n rangorde geplaas sodat die keuse in verantwoordelikheid geneem word en die persoon toerekenbaar vir sy wilsbesluit is.

Die uitvoering van die wilshandeling sal die aandrywingskrag of psigiese vitaliteit weerspieël. Teenoor die handeling wat vinnig voltooi is, soos die besluit om nie in die eksamen af te skryf nie, staan die besluit om ’n bepaalde beroepskursus aan ’n universiteit te volg wat eers oor jare voltooi sal wees.

12.3 INSTINKTE EN IMPULSE AS STUKRAGTE

Die mens as persoon het instinkte, soos die drang na voedsel, die geslagsdrang, en so meer. Dit is duidelik dat hierdie drange die mens tot handeling beweeg. As ek honger is, gaan ek kos soek. So het McDougall sy instinkteteorie geformuleer. Hy onderskei sowat 18 instinkte wat

aangebore psigofisiese disposisies is. Die strewinge tot handeling word geskep en mond in spesifieke gedragswyses uit. Ook Freud se drifteleer waarin hy 'n lewensdrif en 'n doodsdrijf onderskei, verklaar volgens hom alle gedrag. Von Monakow poneer 'n oerdryfkrag of oernorme wat in die volgende instinkte tot uiting kom:

Selfbehoudinstink, geslagsinstink (libido), sosiale instink en kosmiese instink (wat alles waarmee die individu in aanraking kom behalwe eersgenoemde 3 insluit).

Benewens die instinkteteorieë is daar ook die primêre behoeftes van die mens wat tot handeling aanspoor, soos A.H. Murray se 20 psigogeniese behoeftes wat elk 'n psigiese motief vir 'n spesifieke handeling is. Maslow se ses behoeftes word vanweë die volgorde van die bevrediging daarvan in rangorde (prepotency) geplaas. Ook van die impuls as primêre handelswyse moet kennis geneem word. Dit vereis onopsetlike en onmiddellike responsie soos vrees-vlug; moeg-slaap; seerkry-huil; aanval-verdedig. Die impuls is wel bewus en vereis spontane reaksies, maar is kompleks en moeilik beheerbaar.

Wat hier met betrekking tot instinkte, impulse en behoeftes as motiewe gegee word, spoor wel tot handeling aan. Ons sou egter nie alle handeling wil verklaar aan die hand van instinkte as motiewe nie. In hierdie verband word die stelling van May (Reeves, 1977, p. 27) aanvaar, naamlik: *"The simpler is to be understood in terms of the more complex. Given the reality of self-consciousness, the human being does not merely engage in reproducing his own species, for example, but consciously assumes an attitude to his own sexuality and exteriorizes meaning through it."* So ook as 'n persoon honger het, gaan hy nie blindelings kos afneem of steel nie. Sy oriëntasie teenoor kultuurnorme sowel as eie ideale, verwagtinge, en so meer sal medebepaal wat die aard van sy hongerbevredigingshandeling sal wees. Dit wissel vanaf Ghandi wat op 'n hongerstaking is en vir lang periodes niks eet nie tot die dame wat die skaal raadpleeg en die kalorieë dan versigtig tel alvorens sy besluit om te eet.

Dit is algemeen bekend dat 'n persoon tam, verveeld en lusteloos mag wees, maar as daar skielik iets gebeur wat sy belangstelling gaande maak, gee hy aandag en is hy vol energie. Met groot toewyding kan hy hom dan aan die nuwe taak wy. Dit gebeur ook soms dat 'n moeder met 'n siek kind van skone uitputting saam met die kind aan die slaap raak. Met die benoude kroefhoses van die kind ('n minuut of twee later) is die moeder wawyd wakker, aktief en aan die gang met weinig of geen spore van die uitputting nie. *Die psigiese vitaliteit wat tot handeling aktiveer, is afkomstig van die singewing aan die saak of situasie voorhande wat dan sinchroniseer met die persoon se subjektiewe Sinnnganze (sing geheel). Hierdie sinverband rig 'n appèl tot die persoon om in verantwoordelikheid die gepaste*

handeling uit te voer.

Daar is weinig sprake van psigiese vitaliteit van 'n persoon wat doelbewus rus en besig is om te ontspan. Psigiese vitaliteit veronderstel dat die persoon gekonfronteer is met 'n situasie of hindernis wat hy wil oorkóm of 'n nabysynde of verwyderde doel wat hy wil realiseer. Aan die totale situasie word betekenis gegee waaraan nie slegs die kognitiewe nie, maar ook die affektiewe en konatiewe funksies deelneem. Die betekenisgewing geskied met betrokkenheid en belewing. Aangesien dit die persoon is wat die betekenis wil gee, aanvaar hy die verantwoordelikheid om op gepaste wyse op te tree. Afhangende van die erns van die situasie (soos geëvalueer) gaan die persoon met minder of meer erns, toewyding en ywer handel (fisies en/of psigies) om die doel te realiseer.

12.4 WILSINTENSIES

Die oorkoepelende opvoedingsdoel kan as volwassenheid geponeer word, maar dié kan met gemak in die drie kategorieë onderskei word, te wete betekeniswêreld waarin hy geöriënteer is, toebehorendheid as kenmerk van die komplekse relasies met betekenisvolle ander, en 'n adekwate self waaraan hy weet dat hy 'n aanvaarde identiteit het en dat dit hy is wat ken en kan. Die selfaktualisering geskied in ko-eksistensie met partisipasie as saamleef met ander. Die adekwate self sal slegs verskyn met die belewing van doeltreffende relasies met ander, dinge, idees en self. Hierdie onderskeie, maar geïntegreerde doeleindes word deur verskeie skrywers as selfhandhawing beskryf. So praat Cattell van "self-assertion", Stern en so ook Von Monakow en Ausubel van selfhandhawing, terwyl Rogers die klem op selfrealisering laat val en Maslow op selfaktualisering. Met die ontwikkeling van die self-identiteit word die *wil* om daardie wordende self in stand te hou en te verbeter al hoe dringender. Vanweë die erns en noodwendigheid hiervan kom Combs en Snygg (1959) tot die oortuiging dat vanweë die totale betrokkenheid van die persoon by sy selfbehoud en selfontplooing, dít die antropologiese grondvorm van alle motivering is.

In aansluiting by Combs en Snygg word hierdie konsep verder geëksplisiteer.

12.5 SELFHANDAWING EN SELFONTPLOOIING AS MOTIEF

In aansluiting by die voorgenoemde grondmotiewe is daar verskeie

navorsers in die huidige tyd wat die *self* sentraal stel in die leergebeure. Onder hierdie navorsers kan veral genoem word Combs en Snygg.

Die kind se primêre baken vir die persipiëring en dus betekening van sy leefwêreld is sy gedyende selfkonsep. Van elke verhouding, hetsy met objekte, idees of mense wat hy in sy leefwêreld tot stand bring, vorm hy self die sentrum. Omdat ons hier met verhoudinge te make het, is daar ook geen sprake van oorsaak en gevolg nie. Die persoon staan dus sentraal in sy eie wording. "As we have seen, Combs, Snygg and Rogers believe that the maintenance and enhancement of the perceived self is the motive behind all behaviour" (Purkey, 1970, p. 12).

By sy toetrede tot die skool ken die kind reeds veel van homself, van ander mense, van die fisies-kulturele omgewing en van die taal. Op hierdie stadium het hy reeds 'n soort tweeledige beeld van homself. Uit die optrede van ander mense teenoor hom en sy belewinge van daardie optredes weet hy reeds veel van homself, van sy voorkoms, vermoëns en sy gedrag. Hierdie kennis gee hom 'n konsep van sy geipersipieerde-self-in-die-wêreld. In sy gemeenskap met opvoeders hoor hy van baie *moets* en *moenies*, van ideale, waardes, verwagtinge en wordingsmoontlikhede. Hierdie aanvanklik vae en diffuse beeld word met die loop van tyd helderder soos wat dit met doeleindes en waardes geïdentifiseer word. So ontwikkel hy 'n konsep van 'n adekwate self soos wat hy meen hy behoort te wees. Geeneen van albei, sy konsep van homself in die wêreld en sy konsep van sy ideale self, is altyd realisties nie.

By hierdie bewuswording, betekening en kenning wat in hoofsaak kognitief van aard is, verleen die paties-afektiewe belewing groter en bestendiger betekenis aan die relasies wat in die leefwêreld tot stand gekom het.

Aangesien die selfkonsep en die ontplooiing daarvan so 'n belangrike stukrag vir die handeling van die mens vorm, verkies Beatty en Clark (1968, p. 165) om te praat van motiveringsituasie: "A motivational state is the necessity to make congruent some discrepancy in the self-system." So 'n motiveringsituasie ontwikkel sodra daar 'n verskil ontstaan, in die een of ander opsig, tussen die geipersipieerde-self-in-die-wêreld en die konsep van adekwate self. Al is daar dikwels groot ooreenkoms of harmonie tussen die *is* en *behoort te wees*, is daar dikwels die groot verskille wat juis vir die persoon uiters ter sake of baie belangrik is. Sodra die persoon (kind of volwassene) 'n verskil of gaping sien tussen sy selfpersepsie en wat hy glo hy kan wees en behoort te wees, probeer hy om die verskil uit te wis. Die *persoon is dan gemotiveer om 'n handeling te onderneem waardeur hy reken hy die verskil kan uitwis*. Die handeling moet hy suksesvol kan uitvoer en daardie sukses moet sy doeltreffende of adekwate self of ego-ideaal in dié opsig realiseerbaarder maak, soos hy dit persipieer.

In elke motiveringsituasie is die persoon (kind of volwassene) besig om te persipieer en betekenis te gee en is hy in totaliteit daarby betrokke. Die betekenisvolle verhoudinge word deur die kwaliteit van beleving intensief vasgelê.

So, byvoorbeeld, as 'n kind wat nie kan lees nie sy adekwate self sien as een wat goed kan lees, is hy in 'n motiveringsituasie waarin hy van homself eis om te probeer lees. As hy homself persipieer as 'n leser wat goed genoeg lees, dit wil sê, so goed as wat hy vir homself as ideaal gestel het, sal hy nie gemotiveer wees om sy lees te verbeter nie. As 'n leerling homself persipieer op grond van sy punte as 'n *vyftig persenter* in matriek, maar sy konsep van homself is die van doeltreffende student met 'n eersteklas, is hy gemotiveer om harder te studeer. Die student se erns, toewyding, inspanning en volharding sal 'n aanduiding wees van die verskil tussen sy persipiëring van homself op die oomblik en sy persipiëring van homself as adekwate self. *Die kwaliteit van betrokkenheid in die leergebeure soos wat dit manifesteer in die genoemde kenmerke soos erns, aandaggewing, opmerkzaamheid, belangstelling, toewyding, arbeid en volharding is aanduidings van die intensiteit van die gepersipieerde disrepancies in die motiveringsituasie.*

Die een persoon persipieer sy adekwate self as Springbokrugby-speler, die ander as medikus, die ander as navorser, en so meer, wat aandui dat die persipiëring gelaai is met waardes en valensies.

Die optredes waardeur die genoemde verskille opgehef word, kan beskryf word as persoonlike bevrediging of satisfaksie. Met die uitbreiding van die horison van sy leefwêreld as gevolg van nuwe gewaarwordinge, bewuswordinge, betekening en die konstituering van komprehensiewer en komplekser verhoudinge, word die kind en student bewus van nuwe dimensies van 'n adekwate self. Die satisfaksies word vanweë gemoeidheid met die fisies-kulturele waardes al hoe komplekser. As die dame honger het, kan sy nie sonder meer aan die fisiologiese behoefte voldoen en eet nie. Dit hang af van hoe sy haarself persipieer, want dit bepaal *wat, hoeveel* en *wanneer* sy eet.

In aansluiting by sy weetgierigheid en wording waarin hy hom identifiseer met volwassenes en sy idee van volwassenheid, persipieer hy homself as kind wat nog nie kan nie en nog nie ken nie. In die skool, die plek waar 'n mens leer, glo hy, sal hy sy adekwate self kan realiseer. Vanuit hierdie betreklik vae en diffuse motiveringsituasie doen die kind mee, is hy gemotiveer om te leer, en gee elke klein prestasie die satisfaksie wat so nodig is. Indie herkenning van 'n woord, die korrek spel, die vraag reg beantwoord, volpunte in 'n toets, ervaar hy satisfaksie, want hy persipieer homself as nader aan sy konsep van adekwateself. Die noodsaak van doelstellings en suksesbeleving is onontbeerlik vir hierdie satisfaksie as gevoel van genoegdoening op weg na 'n adekwate self.

Met die gereelde belewning van mislukking, waar daar aanvanklik voldoende motivering was, en dus weinig of geen satisfaksie gesmaak word nie, vervaag en verdwyn die motivering vir die vak. Soos hy die situasie perspieer, is daar langs daardie weg geen verheffing van sy selfbeeld meer moontlik nie. In sy selfhandhawing kies hy 'n ander rigting vir self-aktualisering.

12.6 HINDERNISSE OP DIE WEG VAN WILSUITOEFENING

Dit is moontlik dat 'n persoon aan 'n doel wat vir hom belangrik is betekenis gegee het, maar hy ondervind egter probleme of struikel-blokke wat hom gedeeltelik of totaal strem in die wilshandeling ter realisering van die doel. 'n Wye spektrum van sodanige hindernisse kan onderskei word. So is daar byvoorbeeld kultuurnorme, godsdiens-norme, omgewingsbeperkinge, gesins- en familieinvloede en biologiese beperkinge en psigiese belewninge wat die wil dwarsboom om 'n ideaal te verwesenlik. Praktiese voorbeelde is legio en daarom kan een voorbeeld ter illustrasie dien. Die kind wat sy voet in 'n ongeluk verloor het, kan nie meer sy ideaal, naamlik naelloopkampioen verwesenlik nie. Vanweë die kind as persoon se totaliteitsbetrokkenheid by sy wêreld moet hy in verantwoordelikheid betekenis gee aan sy moontlike doeleindes. Sommige sal verwerp word, ander beperk en ander gewysig word. Hoewel die einddoel van oriëntasie of toebehorendheid of adekwate self as dinamiese einddoel (alhoewel die inhoud gewysig kan word) bly bestaan en die valenskrag behou word, word die weg daarheen na gelang van omstandighede gewysig.

'n Negatiewe selfkonsep is vir enige persoon – ook die kind – die grootste hindernis in die realisering van 'n doel. 'n Negatiewe selfkonsep dwarsboom motivering.

12.7 SAMEVATTING

Die probleem van die wil is vir die mens vandag dieselfde as eeue gelede, naamlik die stryd tussen wat ek is en wat ek vermoed ek kan of behoort te wees. Die doeleindes as bakens op die weg daarheen moet begryp word sowel as die implikasies van die handelinge ter realisering van die doeleindes. *Die psigiese vitaliteit wat nodig is, word verkry deur die verantwoordelike betekenisgewing van die persoon aan die onmiddellike en verwyderde doeleindes sowel as aan die relevante wilshandelinge.* Hierdie stukrag of gemotiveerdheid word deur die kwaliteit van betrokkenheid

getoon. Aangesien ek self die pad moet vind na my adekwate self sal dit 'n totale psigiese betrokkenheid wees wat die motivering aandui en die handeling stu of strem en rig. Deur opvoedingshulp kan die kind gesteun word om doeleindes te begryp of te wysig en om doeltreffender handelwyses te onderneem.

12.8 OPVOEDINGSFAKTORE WAT MET MOTIVERING VERBAND HOU

Soos aangetoon, ontwikkel motiveringsituasies hand aan hand met wording, weetgierigheid, betekening, betrokkenheid by voorafgaande en nuwe situasies en beleving daarvan. Daarom is daar verskeie faktore wat verband hou met en invloed uitoefen op die motiveringsituasie. *Die aktivering van die motiveringsituasie van 'n persoon deur homself of deur 'n ander tot verhoogde aktiwiteit ter realisering van 'n doel of doeleindes word genoem motivering.*

Die wysiging van die motiveringsituasie van 'n persoon (deur homself of onder invloed van ander) is net doeltreffend as hy sowel sy self-in-die-wêreld as sy adekwate self anders kan perspieer. Sulke beïnvloedende faktore is onder meer die volgende:

12.8.1 Belangstelling

Die mens kan nie belangstel in dinge waarvan hy niks weet nie. Ooreenkomstig sy behoeftes gee die klein kind betekenis aan die dinge om hom heen. Sy sensopatiese betekening brei uit en dit is aan hom gegee om te wil weet, te wil ken en te wil kan. Daardeur brei sy betekeniswêreld of leefwêreld uit. Hierdie uitbreiding beteken dat hy aandag gee en belangstel in 'n steeds wyer groep dinge. Belangstelling staan indirekte verhouding tot wat die mens kan en reeds tevore geleer het.

Belangstelling is vanweë die persoonlik-subjektiewe aard daarvan gemoeid met waardes. Belangstelling laat die persoon nooit afsydig teenoor 'n saak of objek staan nie. Belangstelling impliseer intensionele gerigtheid. As sodanig is die belangstelling 'n vrye, willende houding. Hoe groter my belangstelling, hoe intenser my opmerkzaamheid in die saak en hoe meer herinner ek my in verband daarmee. Belangstelling bring mee dat ek slegs 'n heel beperkte gedeelte van die moontlike gewaarwordinge opmerk. Vanweë hierdie verband tussen belangstelling en opmerkzaamheid geld dit wat Kuypers (1963, p. 86) in verband met opmerkzaamheid sê ook belangstelling: “(wij) hebben in de opmerkzaamheid te doen met een daad van het ik.” Met die oog op

motivering is belangstelling uiters belangrik, want die aard daarvan dui die rigting van die adekwate self vir 'n persoon aan. Die intensiteit van die belangstelling dui weer aan hoe dringend die selfaktualisering in die bepaalde rigting is.

Empiriese studies deur Jersild en Tasch in 1949 (Sawrey & Telford, 1968, p. 307), toon 'n hoë positiewe korrelasie tussen belangstelling in skoolvakke en prestasie in die vakke. Hier is daar natuurlik ook 'n onderlinge wisselwerking deurdat die belangstelling verhoog word in vakke waarin die prestasie hoog is. Hierdie beleving verhoog die self-konsep en maak die realisering van 'n adekwate self op die gebied moontlik.

12.8.2 Samewerking en kompetisie

Die kind kan maar net voldoen aan die eise van die samelewing deur met mense saam te leef. Die leiding van die volwassene en die reaktiewe opvoeding (Brandenburg, 1970) moet geskied in 'n gees van partisipasie. Die samewerking tussen onderwyser en leerlinge in 'n demokratiese klaskamer is bevorderlik vir suksesvolle leer.

Deur samewerking met ander leerlinge word 'n groter verskeidenheid take met groter gemak voltooi. Daarom beleef die leerder goeie samewerking as aansporing om ook sy deel by te dra en dus harder en meer geïnspireer te studeer.

Kompetisie impliseer die kompetisie van die leerling met homself en kompetisie tussen leerlinge onderling. Inspanning en wedywing werk motiverend as die moontlikheid van sukses binne die bereik van alle deelnemers is. Die juiste balans tussen wedywing en samewerking blyk die beste aansporing van motivering te wees.

12.8.3 Die rol van sukses

Die leerder wat beskik oor 'n duidelike beeld van sy adekwate self en wat met inspanning besig is, word deur sukses met nuwe dryfkrag vervul. Dit beteken vir hom vervulling van sy verwagtings, en by die oortuiging van sy kennis is daar reeds 'n ontplooiing van sy selfkonsep. Sukses laat die leerling voel dat hy persoonlik iets bereik het, dat hy 'n beter greep op die werklikheid het, dat sy horison uitgeskuif het en dat sy verwagtings in verband met sy adekwate self in vervulling tree. Kurt Lewin (1944) het bewys hoedat die aspirasieniveau na elke sukses styg en hoe bepaalde remminge by die proefpersoon verdwyn na mate hy meer vertrou in sy eie krag en vermoëns kry. Cronbach (1954) bevind

dat hoe sterker die beleving van sukses is, hoe groter is die daaropvolgende vlak van aspirasie. Sears kon aantoon dat kinders met sukseservaringe en dus selfvertroue in 'n bepaalde vak, hoër, maar tog realistiese doeleindes stel in die vak as in 'n vak waarin min sukses behaal word. Sodra die aspirasies wat so sterk gemoeid is met die selfkonsep verhoog (gewysig word), beïnvloed dit ook die selfkonsep, want dit beteken nader aan of verder van die adekwate self af. 'n Redelike mate van sukses is altyd nodig om belangstelling te behou en betrokkenheid te verseker. Cronbach (1954, p. 423) sê: "Success leads to heightened interest and effort." Waar die sukses ervaar is in leerbevoegdheid is dit dus hierdie leermotief wat versterk word. Coopersmith (1967) het uit sy indringende navorsing in verband met selfagting bevind dat dit (selfagting) verhoog met onder meer sukses in akademiese prestasie.

Die jong kind is afhanklik van steungewende sukseservaringe in sy leerpogings. Die volwassene is nie van sukses afhanklik nie, maar sukses verhoog ook sy leermotief.

12.8.4 Die verband tussen kultuur- en gesinsinvloede en motivering

Leermotivering soos dit manifesteer in die persentasie leerlinge wat 'n universiteits- of kollegekursus voltooi, verskil betekenisvol by verskillende kultuurgroepe. Ook by subkulture, soos aangedui deur statusverskille, is daar 'n verskil in motivering. Gordon (1958) bevind onder meer dat meer laer- as middelklaskinders 'n afkeer aan die skool het.

Die invloed van sosiale en religieuse invloede bereik die kind hoofsaaklik deur die gesin. Die uiteindelijke onderwyspeil en prestasies behaal deur die kinders stem in groot mate ooreen met die verwagtings van die ouers. Die aanmoediging wat die kind in die huis ontvang, is 'n noodsaaklike voorwaarde vir voortgesette studie. Halsey (1961) het die leermotivering by twee groepe studente ondersoek. Hulle kom uit dieselfde gemeenskap en verstandelike vermoëns was vergelykbaar. Hulle het oor ooreenstemmende finansiële middele beskik. Die een groep is universiteit toe en die ander groep nie. Die verskil in motivering kon toegeskryf word aan die aanmoediging van die ouers van die kinders wat wel universiteit toe is. Kinders leun soms te swaar op die aanmoediging en aansporing van ouers om te studeer. Dit kan dan lei tot druiping of onderprestasie aan die universiteit, soos bevind deur Teahan in 1963 (Sawrey & Telford, 1968, p. 299). Hier is 'n geval waar ekstrasieke motivering nie daarin geslaag het om werklik intrinsiek te word nie.

12.8.5 Die onderwyser en motivering

In die onderwyssituasie is daar verskeie gebeure waarin die onderwyser

die leiding neem wat groot invloed uitoefen op die motivering van die leerling, op sy wil en bereidwilligheid om te leer. Die volgende aspekte verdien aandag:

12.8.5.1 Doelstelling

Doelstelling veronderstel 'n heldere, kognitiewe bewustheid van dit waarna gesoek word. In die leergebeure is dit vir die leerling moeilik en bykans onmoontlik om inhoud te gee aan verwyderde doelstellings. Hierdie vae doelstellings kan hom dan nie aktiveer tot realisering van sy adekwate self nie.

Die onderwyser moet die leerling bystaan om onmiddellike en verwyderde doelstellings te formuleer wat vir hom betekenisvol is en waarin sy adekwate self beliggaam kan word. Klausmeier en Goodwin (1966, p. 441) verwys na studies wat die volgende afleidings met betrekking tot doelstellings en motiewe geformuleer het:

- (a) 'n Leertaak kan so moeilik wees dat 'n student geen realistiese doel kan stel om sukses te behaal nie;
- (b) 'n leertaak kan so maklik wees dat die bereiking van die doel so min inspanning verg dat die sukses geen motiveringskrag het nie;
- (c) kinders met vertroue in die onderwysers en met veilige bakens stel realistiese doeleindes in hul eksplorاسie en betekenisgewing en hulle streef ook met meer volharding om die doel te bereik;
- (d) lae doelstelling gaan dikwels gepaard met 'n dringende behoefte om mislukking te voorkom;
- (e) persone, baie onseker van hulself, ondervind 'n gevoel van sukses as hulle doelstellinge formuleer wat nooit bereik kan word nie;
- (f) die klasgroep beïnvloed die doelstellings van die individu.

Aangesien die realisering van doelstellings vir die individu 'n leersukses is en die weg aandui na sy adekwate self kan die onderwyser veel doen om hom hierin by te staan.

12.8.5.2 Die klasatmosfeer

Purkey (1970, p. 50) noem die volgende ses faktore wat bevorderlik is vir 'n klasatmosfeer waardeur die selfbeeld en dus motivering verhoog kan word:

- (a) *Uitdaging*. Sonder om onrealisties te wees, kan uitdagings geskep word wanneer daar 'n redelike kans op sukses is.
- (b) *Vryheid*. Selfgating kan met moeite ontplooi in 'n atmosfeer waar geen vryheid van keuse is nie. Die atmosfeer wat 'n vryheid van

keuse toelaat, moet ook vry wees van bedreiging en angs.

- (c) *Respek*. Die leerling of student moet as mens met respek behandel word. "Whenever we treat a student with respect, we add to his self-respect, and whenever we embarrass or humiliate him, we are likely to build disrespect in him both for himself and for others" (Purkey, 1970, p. 51).
- (d) *Warmte*. 'n Leersituasie waarin die leerder psigologiese veiligheid en geborgenheid ondervind, is bevorderlik vir die verhoging van die selfkonsep.
- (e) *Kontrole of gesag*. 'n Opvoedingsituasie met duidelike opvoedingsgrense is bevorderlik vir die verhoging van selfagting. Permissiwiteit gaan gepaard met 'n vermindering van die selfagting (Coopersmith, 1967).
- (f) *Sukses*. Die onderwyser kan situasies skep waarin die pligsgetroue student sukses kan smaak. In die leergebeure is die einddoel 'n adekwate self en "People learn that they are able, not from failure but from success" (Purkey, 1970, p. 56).

12.9 SLOT

Elke kind beskik oor 'n leerintensie as wil om te ken. Deur te ken en betekenis te gee word 'n eie leefwêreld gekonstitueer. Waar daar sprake is van leer moet daar vooraf sprake wees van 'n wil om te leer. Daarom is ons hier gemoeid met intensionele leer. 'n Leermotief is die stukrag agter 'n leerhandeling. Onderliggend aan die leermotiewe is daar meer basiese aandrifte wat as antropologiese grondvorme van leer beskryf kan word.

Hierdie grondvorme is in groot mate onbewuste drange. Daar kan vanuit verskillende perspektiewe verskillende motiewe onderskei word. In ooreenstemming met die siening van die mens as fisiek-psigies-geestelike wese kan die konsep selfbehoud en selfontplooiing as primêre motief ook vir die leerhandeling beskou word.

Daar is verskeie faktore wat die motiveringsituasie van die student beïnvloed en bepaal. Sommige is slegs intrinsiek, ander is ekstrasiek, maar is eers doeltreffend namate dit intrinsiek gemaak word deur die student.

Die kind sal wil leer as hy daarin 'n moontlikheid sien vir die realisering van sy adekwate self. Die konstruk van 'n adekwate self kom net tot stand in 'n interpersoonlike wêreld waar hy hom met houdinge, ideale en waardes deur pedagogiese steungewing identifiseer.

Doeltreffendheid impliseer altyd graduele toename in doeltreffendheid en vermoëns wat manifesteer in die wording van die kind. Beteke-

ning deur leer maak realisering van die ideaal van die geïmpieerde
adekwate self geleidelik moontlik.

13.1	Inleiding	261
13.2	Strukturering van leersoorte ooreenkomstig die leerhandelinge	261
13.3	Strukturering van leersoorte ooreenkomstig die doeleindes	262
13.4	Strukturering van leersoorte ooreenkomstig die graad van bewustheid	262
13.5	Strukturering van leersoorte deur van Parreren	263
13.5.1	Insigbevorderende leer	263
13.5.2	Verwerwing van feitekennis	264
13.5.3	Memorisering	265
13.5.4	Die vorming van outomatismes	265
13.6	Strukturering van leersoorte deur Coetzee	266
13.6.1	Motoriese, objektiewe prosesse (hoofsaaklik spierreaksies)	266
13.6.2	Voorstellende subjektiewe prosesse	266
13.7	Strukturering van leersoorte ooreenkomstig betekenisvolheid	267
13.7.1	Motoriese leer	267
13.7.2	Betekenisvolle verbale leer	269
13.7.2.1	Insig en betekenisvolheid	269
13.7.2.2	Taal en betekenisvolle leer	270
13.7.2.3	Verteenwoordigende leer	271
13.7.2.4	Konseptuele leer	273
13.7.2.5	Voorstellende leer	274
13.7.2.6	Ontdekkende leer	277
13.7.2.7	Probleemoplossing	278
13.7.2.8	Kreatiwiteit	278
13.8	Samevatting	279

HOOFSTUK 13

Leersoorte

13.1 INLEIDING

Soos reeds vermeld, bly ons in die Empiriese Opvoedkunde daarvan bewus dat wording en leer gelyk oorspronklike opgawes is wat wisselwerkend en voortdurend interafhanklik van mekaar verloop. Die implikasie hiervan is dat in elke wordingsfase nuwe eise aan die kind gestel word en ander beklemtonings verskyn. Ander leerinhoude sal dikwels ook ander metodes van bemeestering verg. Leer vind plaas wanneer die kind gekonfronteer word met dinge wat hy nie ken of kan nie en as dié 'n appèl tot bemeestering tot hom rig. As ons aan die wordende kind dink wat al lerende volwasse moet word, is dit vanselfsprekend dat daar oor die hele spektrum van menswees geleer moet word. Op die terrein van fisiese vaardighede, gevoelens, houdinge, kommunikasie en dan veral kognisie, moet daar deur leer tot 'n hoër niveau van aktualisering gekom word. Dit is vanselfsprekend dat ander eise aan die kind gestel word as hy moet leer skryf, sy woede betuël, of stil sit in die kerk, of oordientlik met volwassenes praat, of die vyfmaaltafel leer, of moet leer om probleme op te los. Die uiteenlopende aard van die leergebeure maak dit moeilik om 'n sentrale gemeenskaplike tema te vind waarvolgens al die leerhandelinge gestruktureer kan word. Verskeie indelings waarna verwys sal word, word in die literatuur onderneem. In die Empiriese Opvoedkunde gaan dit om betekenisgewing wat slegs deur persoonlike betrokkenheid moontlik is. Na 'n oorsig oor verskeie diverse pogings tot strukturering van die leersoorte val die klem op betekenisvolheid.

13.2 STRUKTURERING VAN LEERSOORTE OOREENKOMSTIG DIE LEERHANDELINGE

Indien die indeling op die leerhandeling berus, word 'n losse rubrisering

met baie onderdele verkry wat die indruk skep dat die soorte selfstandig verloop en onafhanklik van mekaar is.

- (a) Leer deur te lees.
- (b) Leer deur te luister.
- (c) Leer deur self te doen.
- (d) Leer deur te skryf.
- (e) Leer deur te herhaal.
- (f) Leer deur te mediteer.
- (g) Leer deur te dink.
- (h) Leer deur na te boots.
- (i) Leer deur ofening.
- (j) Leer deur die verkryging van insig.
- (k) Leer wat in geheel berus op onderrig.

13.3 STRUKTURERING VAN LEERSOORTE OOREENKOMSTIG DIE DOELEINDES

Na gelang die leerdoel anders is, kan ons talle vorms van leerprosesse aandui. Daar kan byvoorbeeld leervorme wees waarby:

- (a) die *vaardigheid of kunde* die hoofdoel is, dit wil sê, die outomatiseering van motoriese (gimnastiek, tik, klavierspeel, ens.) of geestelike of *psigiese* vaardighede (lees, skryf, reken, ens.);
 - (b) die *oplos van probleme* die hoofsaak is (dink, verstaan, insien);
 - (c) die *onthou en parate beskikbaar-hê* van kennis die hoofdoel is;
 - (d) die *aanleer van werkwyse* die hoofdoel is (leer om te leer, leer om te werk, leer om te ondersoek, leer om iets na te slaan);
 - (e) die *oordrag op ander gebiede* die hoofdoel is (die leer van die genoemde formele vakke soos Latyn en Wiskunde ter wille van hulle *formele waarde*);
 - (f) die *vorming van gevoelens, houdings en instellings* die hoofdoel is;
 - (g) die *eie-maak van 'n verdiepte belangstelling vir 'n onderwerp* die hoofdoel is (spesialisering)
 - (h) die *verandering van gedrag* die hoofdoel is.
- (Die lys word langer en langer sonder dat die einde naderkom.)

13.4 STRUKTURERING VAN LEERSOORTE OOREENKOMSTIG DIE GRAAD VAN BEWUSTHEID

- (a) *Intensionele (bewustelike) leer*, dit wil sê, 'n vorm van leer waarby die subjek bewustelik, wetende en willende ingestel is op die leerakt of -

opgaaf. Dit beteken met ander woorde 'n aktief gerigte leerhandeling uitgaande van die persoon en gerig op die leeropgawe.

- (b) *Insidentele of toevallige (maar nogtans bewustelike) leer*, dit wil sê, 'n leersoort waarby die intensionele gerigtheid ontbreek. Die leer ontstaan per toeval en in die verbygaan op 'n outonome wyse. Sodanige leer gaan basies uit van die appèl (valensie) wat die objek (of onderwyser) vir die kind het. Hierdie insidentele leer via die appèl kan selfs tot die ontstaan van 'n intensionele gerigtheid by die lerende kind aanleiding gee. Die resultate van insidentele leer (al gaan dit oor in intensionele leer) is volgens Van Parreren nooit gelyk te stel met die resultate van egte intensionele leer nie.
- (c) *Onbewuste leer* is vir die eerste keer deur Thorndike eksperimenteel bewys. Dit is leer wat plaasvind sonder dat die leerder daarvan bewus is dat hy leer. Hier bestaan geen leerintensie nie, daarom kan dit eerder 'n intuïtiewe leerwyse genoem word. Die leer vind plaas deurdat 'n appèl gerig word tot die persoon. So mag dit wees dat bloot die aanskoulike aantreklikheid die waarnemer laat leer, terwyl daar geen kognitiewe aktiwiteit voor nodig is nie. Vergelyk bv. 'n TV-program waarna bloot vir ontspanning gekyk word en die kyker *leer* wat die naam van die rivier is wat deur Parys vloei en dit eers later beseft.

13.5 STRUKTURERING VAN LEERSOORTE DEUR VAN PARREREN

Van Parreren orden die leersoorte nie volgens 'n voorafgestelde beginsel nie, maar identifiseer verskillende leersoorte soos wat dit by die leerling in die skool voorkom. Elk van die soorte wat hy noem, is min of meer selfstandig. Hy stel telkens die leerresultaat voorop en kyk dan na die handeling of leersoort wat dié resultaat tot gevolg kon hê. Elke leersoort wat hy noem, voer die leerder tot die behaal van 'n prestasie wat aandui dat hy ken wat hy geleer het of kan doen wat hy tevore nie kon doen nie. Die resultate wat Van Parreren onderskei, is insig, feite, korrekte reproduksie en outomatismes. Hy gee dan aandag aan die leersoorte wat hierdie leerprodukte kon meebring.

13.5.1 Insigbevorderende leer

Op skool en in die lewe kom ons almal van tyd tot tyd voor situasies te staan waarmee ons nie herwaarts of derwaarts weet nie. Die situasie omvat dan 'n probleem, dit wil sê, 'n opgawe waarvoor ons nie 'n pasklaar

(cut and dried) manier van oplossing beskikbaar het nie. Nou is dit natuurlik moontlik dat iemand voor so 'n probleemsituasie sommer wildweg 'n koers inslaan en dan hoop: "mog dit trefte!" Gelukkig beskik die mens egter oor doeltrefferder moontlikhede as probeer en tref om oor sulke situasies meester te word. *Hy het die moontlikheid om die verskillende komponente van so 'n situasie onder die oë te sien om dan langs die weg van verbandsiening (insig) tot die juiste aanpakwyse te kom.*

Nou is dit ook so dat nie alle mense dieselfde moontlikhede tot verbandsiening het nie. Die denksigoloë wil dit aan verskille in intelligensie wy. Tog het een van hulle, Otto Selz, afdoende bewys gelever dat die intelligensieprestasies van kinders verhef kan word. (*Erziehbarkeit der Intelligenzleistungen*) Hy beweer dat insig in probleemsituasies in redelike mate vir 'n kind aanleerbaar is deur die sogenoemde *parsiële oplossingsmetodes* van iemand anders aan te leer. Dit leer die kind nou wel nie 'n kant en klare paadjie en die oplossing van alle probleme nie, maar dit voorsien hom wel van 'n aanpakwyse of 'n manier om die moeilikhede te ontleed.

As die onderwyser die leerstof op die juiste manier aanbied, kan die leerlinge geweldig daarby baat vind. Al kom die kind nie elke keer by die korrekte oplossing uit nie, dan het hy in elke geval 'n beter kans as diegene wat die probleme deur die probeer-en-trefmetode probeer oplos.

Die kwintessens van die *insigbevorderende leer is die verskaffing van (oplossings)metodes* aan die kind waarmee hy allerhande nuwe probleme kan aanpak en waardeur hy 'n redelike kans behoort te hê om wel tot die oplossing van talle probleme te kom.

13.5.2 Verwerwing van feitekennis

'n Ander baie belangrike vorm van leer op skool is die verwerwing van feitekennis. Die skool wil sy leerlinge nie net afrig vir probleemoplossings nie, maar wil hulle ook vorm tot onwikkelde mense. Daar is bepaalde kernfeite wat tot die algemene ontwikkeling van die kind bydra en wat elke goeie burger van 'n land behoort te weet. Hieronder verstaan ons onder meer bepaalde historiese, aardrykskundige, natuurkundige, taalkundige (ensovoorts) kennis wat in die kultuuropset, waarin die kind opgroei as belangrik geag word. Dat hierdie feite daartoe kan bydra om die insig, waarom ons dit in die vorige paragraaf gehad het, te bevorder, is sekerlik waar, maar dit is nie die primêre rede waarom die feite aan die kind voorgehou word nie. Die feite is immers al op hulself die moeite werd om te ken. Hierdie soort leer het 'n geheel ander karakter as die insigbevorderende vorm van leer. Die feit dat Jan

van Riebeeck op 6 April 1652 sy voet aan wal in Tafelbaai gesit het en met die Blanke volksplanting aan die Kaap begin het, of die feit dat generaal Louis Botha die eerste premier van die Unie van Suid-Afrika was, of dat generaal Andries Pretorius uit Graaff-Reinet gekom het, is nie feite wat 'n mens uit jou eie kan insien of uitredeneer nie. Hierdie feite moet (mondelings of skriftelik) aan jou meegedeel word en 'n mens moet hierdie feite nou maar eenmaal as vasstaande feite in jouself opneem om hulle te kan ken en te kan onthou. Dit gaan hier nie om denkrelasies nie, maar om konkrete toestande, persone of sake. Ons kan wel 'n aantal feite in 'n verklaarbare samehang plaas, byvoorbeeld dat Van Riebeeck se standbeeld by die *Kaapstadse hawe* staan. Net so is dit seker verklaarbaar hoekom dit juis *generaal Louis Botha* se standbeeld is wat voor die *Uniegebou* in Pretoria staan, of hoekom die marmerborsbeeld van generaal Andries Pretorius net buite Graaff-Reinet in so 'n posisie geplaas is dat, terwyl hy reg *noord* kyk, hy ook oor sy eertydse plaas *Letskraal* heenkyk. Dit is trouens 'n karaktertrek van ware kennisverwerwing dat 'n mens sowel die feite as onderlinge samehang leer. In soverre kan 'n mens seker wel van die ontstaan van *insig* praat, maar die wesenlike van die verwerwing van feitekennis is geleë in die opneem van unieke (en in 'n bepaalde sin) *toevallige* gegewens. Toevallig, omdat hulle (logies gesproke) ook anders kon gewees het.

13.5.3 Memorisering

'n Derde vorm van leer op skool is die memorisering of die *leer uit die hoof*. Op die oog af lyk dit miskien asof ons so pas reeds van die onthou van feite gepraat het. Maar daar bestaan tog 'n belangrike verskil tussen die verwerwing van feitekennis en die *van buite leer*. By die *memorisering* gaan dit dáárom, om iets *presies* so, haarfyn, letterlik te kan reproduseer (opsê of neerskryf) soos wat dit *ingeprint* is. Die aksent val hier nie op die *weet* omtrent gebeurtenisse, sake, persone en wat dies meer nie, maar op die *vaslegging* van bewoordings, sinne, spreuke, formules of selfs van enkele woorde, getalle of letters. Dit is wel moontlik dat die bewoordings na hul betekenis op die onderwerpe wat 'n mens as feitekennis verwerf het, betrekking kan hê, maar dis nie noodsaaklik nie. Dit is belangrik om in die oog te hou dat *dieselfde leerstof as aanleiding kan dien vir verskillende soorte leer*. Jaartalle kan byvoorbeeld gememoriseer word, maar dit kan ook deur die leerlinge as feite in allerlei sinvolle verbande met ander feite in die kennisbesit opgeneem word.

13.5.4 Die vorming van outomatises

Ons kom 'n geheel ander vorm van leer teen daar waar kinders leer om

te skrywe of in die gimnastiekklas. Hier gaan dit dáárom dat die kind allerlei *liggaamsbewegings* leer uitvoer. Een van die kenmerke van dié soort leer is, dat iemand wat die proses deurloop het, by die uitvoering daarvan later nie meer hoef te dink nie: die bewegings *gaan vanself*. Die leerpsigologie noem hierdie soort bewegings *outomatises*. Die groot belangrikheid van die outomatisering van die bewegings is dat diegene wat beheer oor 'n outomatisme verkry het, sy aandag aan iets anders kan wy terwyl hy die outomatiese bewegings uitvoer. Sodra skryfbeweging byvoorbeeld outomaties verloop, kan die aandag aan die spelling van die woord gewy word. En sodra die spelling ook outomaties verloop, kan die aandag aan die inhoud, styl of korrektheid van dit wat geskryf word, gewy word, ensovoorts. Van Parreren beklemtoon outomatismes ten opsigte van motoriese handeling.

13.6 STRUKTURERING VAN LEERSOORTE DEUR COETZEE

Coetzee onderskei leer in twee hoofgroepe. Die eerste soort omlin 'n kategorie van leerwyses wat bestaan uit handeling wat 'n bepaalde fisieke vaardigheid tot gevolg het. Die handeling vereis die aandag van die leerder in toenemende mate.

Die tweede kategorie is 'n psigiese handeling wat 'n bewussynsvoorstelling vereis wat gemanipuleer en dan geïnternaliseer word. Coetzee het ook nie van een sentrale tema gebruik gemaak om die leerwyses te orden nie, maar het van die bewuste motoriese leerhandeling na die bewuste psigiese voorstellings gegaan.

13.6.1 Motoriese, objektiewe prosesse (hoofsaaklik spierreaksies)

- (a) *Sensories-motoriese leer* soos by die aanleer van enkelvoudige gewoontes.
- (b) *Perseptueel-motoriese leer* soos by die vorming van sosiale gewoontes en die aanleer van saamgestelde vaardighede.

Die doel van hierdie leersoorte is die verkryging van liggaamlike vaardighede, wat verkry word deur die kontrolering van die senuwee- en spierstelsel.

13.6.2 Voorstellende, subjektiewe prosesse

Dit sluit in:

- (a) *Perseptuele leer*, soos by die waarneming en aktiwiteite wat ten dele vaardigheid is.

- (b) *Assosiatiewe leer*, soos die memorisering van feite.
- (c) *Konseptuele leer*, soos by die verwerwing van kennis en by begripsvorming.
- (d) *Verbeeldende leer*, soos by die uitvinding van oorspronklike idees en die ontwikkeling daarvan.

Wat by hierdie indeling van Coetzee baie opvallend is, is dat daar 'n bepaalde stygende lyn in die kompleksiteit in die verskillende leersoorte op te merk is. Selfs diere kan deur motoriese leerprosesse tot bepaalde gedragspatrone gekondisioneer, gedresseer en afgerig word, terwyl hulle nie tot voorstellende leerprosesse in staat is nie. Dit is slegs vir die mens bereikbaar. Wat die verskillende voorstellende, subjektiewe leervorme betref, is konseptuele leer 'n *hoër* vorm van leer as assosiatiewe en perseptuele leer. Verbeeldende leer is miskien die hoogste vorm van leer.

13.7 STRUKTURERING VAN LEERSOORTE OOREENKOMSTIG BETEKENISVOLHEID

By hierdie strukturering bly *betekenisvolheid die sentrale tema*. Die leersoorte as sodanig is nie nuut nie. Trouens, dit is maar telkens dieselfde wyses van leer wat anders georden word. Hierdie indeling berus daarop dat *die leerder betrokke moet wees* by die leertaak om dit te kan verstaan. Die hooftemas of kategorieë van leer soos in die skool aangetref word, is motoriese leer en verbale leer. By beide hang die sukses van die leerhandeling van die betekenisvolheid van die leertaak vir die leerder af. Dit geld net so wel vir die kind wat die korrekte houding of gedragswyse moet leer. Hy moet die nuwe houding of gedrag begryp.

13.7.1 Motoriese leer

By 'n bestudering van leer en in die besonder van leerwyses of leersoorte is dit belangrik om as uitgangspunt te stel dat die leerder by elke leerhandeling in totaliteit betrokke is. Dit is nooit nêr die verstandelike of gevoelsmatige of fisieke wat leer nie. Die mens leer. Hy leer wat hy nie ken of kan doen nie. Daarom is indeling van leersoorte in moeilikheidsgraad vanuit die gesigshoek van die leerder moeilik te regverdig. Dit is vir die kind van vier maande net so moeilik om te loop as vir die gimnas wat begin loop op 'n draad wat styf gespan is. Leer is altyd moeilik.

Leer dui op verowering, bemeestering, betekening. Watter soort leer nou ookal ter sprake is, kom nie daarop aan nie.

Motoriese leer dui op fisieke handeling wat uitgevoer word deur goed gekoördineerde spierbewegings. Hierdie afgrensing is ook problematies, want *suiwer* psigiese handeling geskied blykbaar ook nie sonder megaande spierwerking nie. Daar is eksperimenteel bewys (Sawrey & Telford, 1968) dat by die proefpersone die spiere van die tong beweeg tydens die oplossing van 'n denkprobleem. Wie ken nie die gespannenheid van die spiere van die liggaam by emosionele ervarings nie?

Ten spyte van die verweefdheid van spierbewegings met alle leer-soorte is dit nodig om te verwys na die aanleer of verwerwing van fisieke vaardighede soos loop, hardloop, fietsry, spiesgooi, skryf, tik, skilder, klavierspel, en so meer. Hierdie handeling dek 'n terrein wat baie wyd is, vanaf handeling wat baie min bewustheid veronderstel en vereis, tot dié wat slegs met veel aandag, bewustheid en konsentrasie voor en tydens die oefening uitgevoer kan word. Onder laasgenoemdes ressorteer onder meer handskrif, tikskrif en klavierspel. Die suksesvolle leer manifesteer in 'n gewoontehandeling of outomatisme.

Om te kan skryf sonder om te dink oor die vorm van letters, of om klavier te speel sonder om te soek na F of G op die klavier, vereis veel herhaling. 'n Wye reeks faktore speel 'n rol by hierdie koördinering van spierbewegings bv. bewustheid, fisiologiese rypheid, motivering en herhaling. Koördinering van die spierbewegings kan net deur baie oefening en voortdurende herhaling verwerf word. Ten spyte hiervan kan daar net verwys word na die interessante eksperimente vermeld in *Research Quarterly* (Maltz, 1969, p. 32). Die navorser het met 'n goed gekontroleerde eksperiment die doelgooivermoë van sy proefgroep van basketbaldoelgooiers betekenisvol verbeter deur hulle elke dag gedurende die oefenperiode die handeling te laat deurdink in plaas van prakties te laat uitvoer. Daar was dan ook geen betekenisvolle verskil tussen hierdie eksperimentele groep se prestasie en die prestasie van 'n kontrolegroep wat elke dag prakties geoefen het nie. Dit lyk dus of 'n hoë mate van *betrokkenheid*, motivering, doelgerigtheid, aspirasie en volharding wat eintlik geestelike verskynsels is, die korrekte uitvoering van motoriese vaardigheid bespoedig omdat dit dan *betekenisvol* is.

Die studie van kondisionering wat eintlik berus op die voorwaarde-like refleks word volledig behandel in 'n groot verskeidenheid bronne. J.C. Coetzee behandel motoriese leer ook volledig onder die hoofde sensomotoriese en perseptueel-motoriese leer.

By 'n studie van leer en dan veral in die didaktiese situasie word die neurologiese oorweginge en breinprosesse tot nog toe buite rekening gelaat. Penfield (Kagan, 1969, p. 158) sê onder meer: "... there is no thoroughfare of cause and effect between the brain and the mind of man, and there will be none until a new bridge is bluit."

Soos vroeër vermeld, is die ideaal vir motoriese leer die vorming van outomatises. Selfs hier is betekenisvolheid, persoonlike betrokkenheid en die geleidelike belewering van sukses voorwaardes vir die spoedige bereiking van outomatises.

13.7.2 Betekenisvolle verbale leer

13.7.2.1 *Insig en betekenisvolheid*

Vanuit die veldbenadering word leer onder meer beskryf as die verkryging van insig. Insig is die sensasie of gevoel vir verhouding of patroon in die persoon se leefwêreld. Hierdie insien van die patroon of verhouding of struktuur van die perseptuele veld beteken dat die relasies verstaan word. "Insight into a matter is its meaning" (Bigge & Hunt, 1962, p. 341). Die insig verskyn dikwels aanvanklik as vae vermoedens wat later duideliker word. Daar word met insig geleer as dit wat as 'n probleem gepeerspieer word, opgelos word. Die ontwikkeling van insig word gesien as verandering in die kognitiewe struktuur van die persoon in sy leefwêreld.

In die leersituasie sien die kind nuwe relasies wat hy tevore nie gesien het nie. Daarom kan gepraat word van 'n nuwe denkstruktuur wat tot stand gekom het. "Het optreden van inzicht gaat meestal gepaard met een emotie: het kind krijgt een gevoel van macht, omdat het zich tot een aantal dingen in staat weet, waartoe het oorspronkelijk niet in staat was; het krijgt ook een gevoel van veiligheid, omdat het zich nu in staat weet voor een sekere tijd aan gestelde voorwaardes te voldoen . . . Dat wij met een echt inzicht te maken hebben, herkennen we aan het adequaat handelen in nieuwe situaties, adequaat ten opzichte van de oplossing van het probleem, dat het kind zich blijkbaar gesteld heeft" (Van Hiele, pp. 102-3).

Met die strukturering van die waarneembare gegewens (wat dus gepeerspieer word) wat betrekking het op die probleem soos gepeerspieer, word die probleem opgelos deur die verkryging van insig. Sodoende verwys insig na die betekenisvolle wyse van probleemoplossing.

Sodra insig verkry is, is daar egter ook 'n verwysing na nuwe vermoëns. Die vermoë tot *adekwaat handelen* ". . . (this) refers to insight as a *process* of problem solving; however the term is also used frequently to describe the *product* of meaningful problem solving . . . characteristics which are both subjective and objective. In the first case we are dealing with a largely affective reaction . . . , in the second case we are specifying what we can do with the insight once it is achieved" (Ausubel & Robinson, 1969, p. 510).

Probleem moet nie net beskou word as die hoëgraadse, algebraïese of natuurkundige probleem wat spesifiek deur reflektiewe denke of navor-sing opgelos moet word nie. In hierdie konteks word 'n probleem geper-sipieer wanneer 'n persoon 'n struikelblok in die bereiking van sy doel waarneem. Selfs die heel klein kindjie verkry insig as hy twee blokkies in mekaar pas of daarin slaag om sy knope vas te maak. Nou weet hy, want die volgende keer kan hy dit doen.

Psigologiese betekenisvolheid word dus verkry met die deurbraak van insig. In die verdere oorweging sal leersoorte in hoofsaak funksies wees van leer-met-insig. Betekenisvolle leer verwys dus na dié soort(e) leer waardeur verstaan word, dit wil sê, leer-met-insig. Ná suksesvolle leer verstaan die leerder. Hy beskik dus oor insig en is in staat tot of beskik oor die vermoë om te doen wat hy nie voreër kon doen nie. Die kind wat dus beskik oor 'n rykdom van insigte is beter in staat tot intelligente handelinge. Hier word net terloops daarna verwys dat verklaring, waar nodig, inbegrepe is om te kan verstaan. Die verstaan sluit verklarende onderrig dus nie apories uit nie.

13.7.2.2 Taal en betekenisvolle leer

Die klein baba kan klanke voortbring, maar dit is nog nie taal of spraak nie. Taal is by uitstek kommunikasiemiddel. Die taalsimbole word deur die mens gebruik as middel tot sowel inter- as intrakommunikasie.

Die brabbelgeluidjies en speel op en met die spraakorgane verskaf die nodige oefening om uiteindelik suiwer klanke te kan voortbring waar-sonder artikulasie nie moontlik sal wees nie. Taalontwikkeling is afhanklik van ryping, maar ook van milieu. Die taal word geleer deur nabootsing. Die kind kan net dié taal leer praat wat hy hoor, maar ook die kwaliteit van sy taal sal afhang van die taalomgewing. "Children from superior homes have superior language abilities when compared with children from laborers' homes" (Munsinger, 1971, p. 328).

Die studie van die ontwikkeling van die taal is belangrik deurdat dit aandui hoe die struktuur ontwikkel het vanuit foneme tot morfeme om uiteindelik grammatikaal en semanties 'n hoogs doeltreffende ekspre-sie- en kommunikasiemiddel te kan wees. Wat die doel en funksie van die taal is, is egter net so 'n belangrike terrein van ondersoek as die ontwikkeling self. Navorsing (Carmichael, 1954, pp. 499-502) kon duidelik aantoon dat die klein kind se eerste taaluitinge kommunikasie deur middel van gevoelsuitinge is. Dit is veral uitdrukking van gemak of ongerief. Hierdie klankuitinge word al gou taalekspressie wat vanweë die denotatiewe betekenis deur ander mense verstaan kan word. Die kind word hierdeur aktiewe deelnemer in die bepaling en bestendiging

van die gevoelsklimaat in die huis waar hy met liefde versorg en vertroetel word.

Die volgende vlak van kommunikasie word gekenmerk aan die gebruik van betekenisvolle woorde ter wille van die idee wat verbaal uitgedruk word. Die kind verstaan die woorde wat hy gebruik en in sy eksplorاسie gee hy betekenis aan die dinge en situاسies. "The meanings of words are cues to action and heavily tinged with feelings . . . Language activity grows . . . with the cyclical pattern repeated: With acceptance, the child takes over the sounds of speech, then the understandings of the meanings of words, then the use of the words themselves" (Gordon, 1966, p. 82).

Gedurende die voorskoolse jare het die kind geleer om die taal in hoë mate grammatikaal en semanties korrek te gebruik. Selfstandige naamwoorde en werkwoorde is beklemtoon, maar byvoeglike naamwoorde, bywoorde, voegwoorde, voorsetsels, en so meer kon in hoë mate die draers van gedagtes word. Die kognitiewe ontwikkeling geskied onder normale omstandighede hand aan hand met 'n funksionele taal. Daarom kan die beskrywing van leersoorte nie geskied sonder voortdurende ver wysings na die taal nie.

13.7.2.3 Verteenwoordigende leer

Die leermodel waarby hier aangesluit word, is die van betekenisvolle leer (Ausubel, 1968) wat berus op twee assumpsies, te wete: (1) Betekenisvolheid is afhanklik van die hoeveelheid, helderheid en organisasie van die bestaande kennis, feite, begrippe, voorstellings, teorieë en persepte op 'n bepaalde oomblik. Hierdie georganiseerde bestaande kennis staan bekend as die kognitiewe struktuur waarby sekere persoonlikheidsdeterminante (Gordon, 1966, p. 8) soos selfgting, selfkonsep, ideale, aspirasies en kognitiewe styl inbegrepe is. (2) Die tweede belangrike assumpsie is die fokus op die leerstof.

Elke leerhandeling wat betekenisvol verloop, berus op hierdie twee assumpsies. (Daar moet in gedagte gehou word dat hierdie verklaring van leer slegs 'n paradigma, model of konstruk van die gees is aan die hand waarvan leerver sky nsels verklaar en navorsing gedoen kan word.)

By geboorte beskik die kind waarskynlik net oor potensiële vermoëns wat teen 'n ontsettende tempo geaktiveer en geïmplementeer word sodat die kind op sesjarige ouderdom oor 'n fenomenale kognitiewe struktuur beskik. Daar is navorsers wat beweer dat die mens se leer vermoë per tydseenheid toeneem van geboorte tot volwassenheid (Sawrey & Telford, 1968, p. 60).

Met skoolgaande ouderdom ken die kind sowel die name in sy omge-

wing as 'n rykdom omvattender begrippe. Ook word daar voortdurend probleme opgelos. Dit is nie moontlik om die leerwyses in hiërargiese orde te beskou nie, maar die verskillende maniere waarop geleer word en kennis tot die kognitiewe struktuur toegevoeg word, kan onderskei word.

Verteenwoordigende leer kan kortweg benoeming genoem word. Een van die vernaamste intellektuele take vir die kind is om die betekenis van individuele simbole te leer ken. Aanvanklik neem hierdie simbole die vorm aan van woorde wat die ouer praat met die kind in aanwysing van spesifieke voorwerpe waarop die kind se aandag gerig is. Op hierdie wyse leer die kind die name pappa, mamma, hond, kat, stoel, en so meer, terwyl hy daarna kyk.

Die eerste betekenis wat dinge vir die kind het, berus op wat hy daarmee kan doen of wat dié met hom kan doen. Hierdie betekenis is in talle gevalle reeds funksioneel, al is dit in beperkte mate, nog voordat die naam bekend is. Bevestiging hiervan word verkry uit die definisies wat jong kinders van voorwerpe gee, byvoorbeeld “'n stoel is om op te sit”, “pap is wat ek eet”, en so meer.

Uit hierdie ervaring verkry die kind die insig dat dit moontlik is om enige of elke voorwerp voor te stel deur 'n simbool wat hom verteenwoordig, met ander woorde om die voorwerp te benoem. Die betekenis wat aan die simbool toegeken word, is funksioneel en word verteenwoordig deur die beeld van die voorwerp.

Sodra hierdie veralgemening tot die kind deurgedring het, berus verdere naamgewing nie meer op 'n arbitrêre leerhandeling nie. In sy eksplorاسie en ordening van sy leefwêreld funksioneer die algemene idee *dat dinge name het* en dat die naam as simbool vir die voorwerp die beeld daarvan oproep en saam met die beeld die funksionele betekenis. Hierdie naamgewing is nie volkome arbitrêr nie, want die naam roep die beeld van die besondere ding na vore. Sowel die geheue as differensiasie en integrasie is onmisbaar om die kat as kat te herken en van die hond te onderskei. Binne hierdie konteks is verteenwoordigende leer reeds betekenisvol.

Ander rededele soos byvoeglike naamwoorde, voorsetsels en veral werkwoorde word moontlik op dieselfde manier geleer. Deur direkte aanskouing van “die kat sit *op* die stoel” en nabootsing van die ouer wat dit sê, word die voorsetsel binne betekenisvolle konteks geleer.

Hierdie verteenwoordigende leer bly voortbestaan as tipe dwarsdeur die mens se lewe. Die man wat op veertigjare ouderdom *leer* dat dié vliegtuig se *naam* Concorde is, doen dit nie as arbitrêre leerhandeling nie, maar in kontinuering van die lank reeds bekende beginsel van verteenwoordigende leer.

13.7.2.4 *Konseptuele leer*

Alle konsepte of idees is gevorm in die bewussyn. So het dit ontstaan en so word dit bewaar. 'n Konsep is nie 'n werklike, konkrete grootheid in die natuur nie. Dit is 'n konstruk geskep deur die bewussyn in 'n poging van die persoon om betekenis te gee aan 'n gedeelte van sy leefwêreld. Die konsep kan dus nie letterlik oorhandig word deur een persoon aan 'n ander nie. 'n Onderwyser kan slegs sy eie konsepte in woorde verklaar. Sy beste eksplikasie van 'n gedeelte van 'n vakinhoud is, sover dit die leerling betref, op sy beste slegs potensieel betekenisvol. "Each person has to make his own concepts" (Woodruff, 1970, p. 239). Daar bestaan dus hoegenaamd geen gronde vir die bewering dat 'n leerling na doeltreffend verklarende onderrig die begrippe op 'n passiewe, meganiese wyse betekenisvol kan internaliseer nie. As die leerder die begrip wil verstaan, moet hy in alle gevalle persoonlik betekenis daaraan gee.

Volgens Woodruff (1970, p. 238) het 'n konsep drie dimensies wat onderskei kan word, te wete die van betekenis of verstaan, die van gevoel en waardevoorkeur waarmee dit verband hou en 'n taalsimbool waarmee dit hanteer word. Waar die betekenis- of verstaankomponent dui op die denotatiewe betekenisaspek, dui die gevoelskomponent op die konnotatiewe betekenis wat persoonlik van aard is. Die konnotatiewe botone teenwoordig in begrippe soos vriend, vlag, terroris, apartheid, en so meer, sal wissel van persoon tot persoon en dit kan selfs die denotatiewe betekenis by baie persone in die skadu stel.

Dit is dus nodig om te onderskei tussen begripsvorming en begripsassimilasie. By begripsvorming word die onderskeidende kenmerke van die lede van die groep of kategorie wat deur die begrip ingesluit word op induktiewe wyse ontdek. So, byvoorbeeld, om die begrip hond te vorm, moet die kind 'n groot hond en 'n klein hondjie, 'n swart, wit en bont hond, 'n wolfhond, boerboel, kollie en worshond sien. Hy moet elk ook hoor blaf en grom, en so meer. Deur hierdie sintuiglike ervaringe word die begrip *hond* op induktiewe wyse omvangryker en adekwater gemaak. Hiervoor is differensiasie, integrasie en memorisering essensieel – almal en in die besonder kognitiewe handelinge. Saam met die ontwikkeling van hierdie denotatiewe betekenis kan dit wees dat 'n hond die kind gebyt het en dat hy bang vir alle honde is. Dit kan ook wees dat hy gereeld lekker speel met sy hond en so is hy baie lief vir alle honde. Langs die weg het die konnotatiewe betekenis ontwikkel. Die belangrike is dat konseptuele leer en hier veral konsepvorming begin met die direkte, persoonlike persipiëring van iets konkreet. "When a person is having his first significant experience with any fact or truth, it should not be a secondhand experience such as a lecture, or any other

form of verbal teaching. It should be a direct 'seeing' of the actual referent itself. There is no possible substitute for the mental images we acquire through our senses" (Woodruff, 1970, p. 243).

Die aanleer van begrippe ná die vroeë kinderjare geskied in groot mate deur konsepassimilasie. Die onderskeidende kenmerke van die begrip of van die lede wat tot hierdie begrip behoort, word nie op induktiewe wyse deur differensiasie en integrasie van die sintuiglike gegewens uitgelig nie. Die nuwe begrip word geassimileer deurdat die onderskeidende kenmerke deur *verklaring* uitgelig en in verband gebring word met die onderskeidende kenmerke van die relevante aspekte in die bestaande kognitiewe struktuur.

Konseptuele leer deur assimilasie kan kortliks soos volg gestel word. Die nuwe begrip word deur die onderwysers verbaal verklaar. In hierdie verklaring word die onderskeidende kenmerke doeltreffend uitgelig en van toevallige eienskappe *gereinig*. Die relevante in die kognitiewe struktuur waarby die nuwe kan aanskakel, word die koppelingsidees genoem. Die nuwe begrip word nou deur sy onderskeidende kenmerke in verband gebring met die koppelingsidees ("anchoring ideas") van die kognitiewe struktuur. Met die assimilasie van nuwe betekenisvolle leerstof word ondergeskikte idees ingeskakel onder oorkoepelende idees (subsumpsie). Dit gebeur dat besonderhede van die nuwe begrippe vergeet word, maar die betekenisvolheid daarvan het die betekenis in die kognitiewe struktuur verruim wat dus bestendig bly.

Konsepte neem toe in omvang, draagwydte en kompleksiteit sodat die aanleer hiervan doeltreffender ingedeel kan word by voorstellende leer.

13.7.2.5 Voorstellende leer

(a) BEELDVORMING

'n Besondere faset van voorstellende leer kan saamgevat word as aparte kategorie, wat beeldvorming genoem word.

Die kind leer onder meer deur 'n visuele beeld te konstrueer van die gegewens wat hy moet verstaan en onthou. Die klein kindjie leer gou om die gesig van die moeder te herken. Lank voordat hy kan lees, kan motorkarre, vrugte, pakkies graankos, ens. herken en die name korrek weergegee word. Die herkenning van hierdie voorwerpe kan moeilik op 'n ander manier verklaar word as dat die kind 'n visuele beeld wat 'n getroue weergawe (vir hom) van die besondere referent is, gevorm het. Bruner (1973, p. 327) beweer dat handelingsvoorstelling die voorstelling van visuele beelde voorafgaan. Dit is

moontlik dat die klein baba die moeder herken aan die wyse van hantering voordat hy haar gesig herken.

Die voorstelling van referente deur visuele beelde en die internalisering daarvan sodat dit onthou en teruggedroep en sulke referente weer herken word, neem vroeg in die kind se lewe 'n aanvang en bly as outonome leersoort bestaan ". . . all of them (enactive, iconic and language representations) remaining more or less intact and throughout life" (Bruner 1973, p. 327).

Coetzee (1948) verwys na verbeeldende leer as die wyse van kennisverwerwing van mense, dinge en gebeurtenisse wat ontoeganklik is vir direkte waarneming en assosiasie. Hy beweer dan: "Dit is dus geneties die laaste soort leer, want dit veronderstel al die ander." In die lig van die voorafgaande blyk dit egter dat die kind tot beeldvorming in staat is nog voordat sy taalvermoë en veral die lees en skryftaal funksioneel is. Die afleidings wat Bruner uit sy empiriese navorsing gemaak het, is oortuigend, naamlik dat handelingsvoorstelling gevolg word deur beeldvorming en dat simboliese voorstelling of voorstelling deur taal daarna volg, terwyl elke voorstellingsoort selfstandig bly voortbestaan.

As die kind in die skool 'n voorstelling maak deur 'n visuele beeld van historiese gebeurtenisse of geografiese verskynsels, is dit slegs voortsettings van die outonome leersoort, t.w. beeldvorming wat in die voorskoolse jare reeds as leersoort gevestig is.

Die belangrikheid van beeldvorming word o.m. beklemtoon deur neuroloë en neurochirurge. So beweer Pribram (1969, p. 200): "My plea is, therefore, that we not lose sight of the picturesque (image-making) for the brain is built to work with pictures." Daarom beveel hy aan: ". . . instructors must help decode and recode the flux of material as it is registered."

Taalgebruik vervang beeldvorming nie, maar stel die leerder eerder in staat om die visuele beeld vollediger te maak en met meer detail te versier. Dit gebeur trouens voortdurend dat 'n verbale beskrywing deur die hoorder of leser as 'n visuele beeld voorgestel word.

Om betekenis te kan gee aan:

- die vertroostende stem van die moeder vir die huilende baba,
 - die landing van Jan van Riebeeck,
 - die verspreiding van reënval of die vorming van hoefystermere,
- is die vorming van visuele beelde onontbeerlik.

Hierdie voorstellingswyse is nie net onontbeerlik vir die argitek of skilderkunstenaar nie, maar vervul ook 'n onontbeerlike funksie vir kreatiewe natuurwetenskaplikes. Kekulé se *sien* van die ringvormige molekulêre struktuur van organiese verbindings is oorbekend. So

ook Faraday se visuele voorstelling van magneetvelde. Einstein (Roberts, 1975, p. 404) sê: "The words or the language as they are written or spoken, do not seem to play any role in my mechanism of thought. The physical entities which seem to serve as elements in thought are certain signs and more or less clear images . . ."

Die didaktiese implikasies vir die leergebeure is besonder belangrik. Die onderwyser moet aan die leerling hulp verleen met beeldvorming. Dit geskied deur die aanbieding van leerstof deur kaarte, tekeninge, modelle, ens. waar dit ter sake is, sodat die kind betekenisvolle visuele beelde kan konstrueer. Dit bestaan ook in die hulpverlening in die kodering en dekodering van verbale leerinhoude sodat strukture gevorm kan word wat die leerder visueel kan voorstel, al is dit in betreklik abstrakte vorm. Laasgenoemde gebeur o.m. met die voorstelling van betekenis wat in die kognitiewe struktuur geassimileer word. By voorstellende leer het ons dus naas beeldvorming ook te doen met die voorstelling van komprehensiewe begrippe tydens begripvorming en begripsassimilasie.

(b) VERBALE SAMEGESTELDE IDEES

By konseptuele leer val die klem op begripvorming, terwyl daar veel ooreenkoms is tussen voorstellende leer en die vorming van begrippe na verbale verklaring. In die voorafgaande gaan dit om individuele begrippe. *Die opgawe by voorstellende leer is egter om die betekenis van die samegestelde idee wat in 'n sin uitgedruk word te verstaan.* Al bestaan die sin uit betekenisvolle woorde, is die samegestelde idee meer as die somtotaal van die woorde. Dit berus op 'n rekonstruksie van die individuele betekenis.

Sintaktiese reëls vervul die onderhandelingsfunksie waardeur idees wat verbaal uitgedruk is in relasie met mekaar gebring word met die doel om die nuwe idees te verstaan. Die leer van 'n volledige sintaktiese kode is uiters kompleks. Die kind bemeester dit reeds bykans twee jaar voordat hy skool toe gaan. Hierdie verhoudingsbegrippe word waarskynlik op induktiewe wyse geleer soos wat verhoudings byvoorbeeld uit, in, op, onder, ensovoorts uitdruk.

Tydens betekenisvolle leer van voorstellings word die sin wat geleer word in verhouding gebring met die bestaande idees in die kognitiewe struktuur. Die soorte verhoudings kan soos volg ingedeel word:

(i) *Ondergeskikte verhoudings*

Die nuwe begrip word ingesluit by of onder 'n oorkoepelender begrip wat reeds bestaan in die kognitiewe struktuur. So, byvoorbeeld,

as die kind reeds weet dat tweesaadlobbige plante penwortels het, is dit slegs partikularisering en min kognitiewe aktiwiteit wat nodig is om te verstaan dat 'n jakaranda 'n penwortel het. Dit kan ook gebeur dat die nuwe begrip met inskakeling die oorkoepelende begrip wat reeds gevestig is, uitbrei of kwalifiseer. As dit reeds bekend is dat 'n parallelogram se teenoorstaande sye gelyk en ewewydig is, word hierdie kennis uitgebrei met inskakeling van die rombus waarvan die teenoorstaande sye ewewydig en al die sye gelyk is.

(ii) *Oorkoepelende verhoudings*

Die nuwe leerinhoud dra 'n oorkoepelender karakter as die reeds gevestigde kennis. So, byvoorbeeld, as die kind reeds weet dat by 'n reghoek, vierkant en parallelogram die som van die binnehoeke gelyk is aan 360° , dan sal die nuwe voorstelling *die som van die binnehoeke van enige vierhoek is gelyk aan 360°* meer oorkoepelend wees. Die vierhoek kan as spesiale geval, maar ook op induktiewe wyse geleer word.

(iii) *Verbindingsverhoudings*

Met hierdie leersoort is inskakeling onder oorkoepelende idees nie moontlik nie. Dit is die geval met nuwe leerstof wat in enige vak (veral nuwe vak) onderrig word. Die nuwe kennis word aangebied teen 'n agtergrond van vae, algemene relevansie. Hierdie leerinhoud is moeiliker om te leer. Die ervaring toon hoe lank dit dikwels vir 'n student neem om hom in 'n nuwe vak te oriënteer en met sukses te begin leer. Dit neem tyd om die nuwe begrippe te vorm. Hoewel onmiddellike assimilasië nie moontlik is nie, vind hierdie begripvorming, al is die vak volkome nuut, tog nie in 'n vakuum plaas nie. Al sou die idee vreemd wees, is die sin semanties verstaanbaar. Om die verbindingsverhoudings te vergemaklik, is konkrete voorstelling, waar moontlik, baie belangrik en verder speel goeie organisasie (Bruner) hier 'n besonder groot rol. Goeie, betekenisvolle beeldvorming of verbeelding sal die behoefte aan meganiese memorisering betyds ondervang.

13.7.2.6 Ontdekkende leer

Ontdekkende leer verwys na die soort leer wat nodig is as die leerinhoud of leertaak nie in finale, verklaarde vorm aangebied word nie. In dié opsig verskil dit dus van verklarende onderrig en reseptiewe leer. Voordat die leerder kan assimileer, moet hy eers herrangskik, reorganiseer of herstruktureer, waarvoor analise, sintese, ensovoorts nodig mag wees om betekenis daaraan te gee.

Dit is duidelik dat ontdekkende leer dwarsdeur al die leersoorte sny.

Ontdekkende leer is duidelik teenwoordig by begripsvorming en by die induktiewe leer van oorkoepelende voorstellings tydens assimilasië. By probleemoplossing en kreatiwiteit kom ontdekking oorwegend as leer-soort voor.

13.7.2.7 Probleemoplossing

Daar word verskeie definisies van probleemoplossing gegee wat sodanig van mekaar verskil dat hulle mekaar onderling uitsluit. Die kind word van kleins af in elke stadium van ontwikkeling gekonfronteer met *probleme* as struikelblokke in sy wêreld wat hy moet oorkom of oplos. Al hierdie struikelblokke kwalifiseer egter nie noodwendig as probleme nie, wanneer as kriterium geneem word: "It involves going beyond the information given." (Ausubel, 1968, p. 535)

Probleemoplossing kom in die skool voor as die kind gekonfronteer word "with a problem that is genuine to him in terms of his needs and experiences A real problem is more than an idea to be manipulated" (Mouly, 1970, p. 383). As die leerling nie sodanig bewus is van die probleem en selfbetrokkenheid daarby ondervind nie, is dit nie 'n probleem vir hom nie. Dit bly dan die onderwyser of ander persoon se probleem wat die besondere leerling dikwels koud laat. Om die probleem "as a felt need", soos beskryf deur Dewey, te kan oplos, moet die nodige bekende informasie versamel, georganiseer en herrangskik word totdat insig verkry is en die oplossing as "means end relationship" (Ausubel, 1968, p. 534) raakgesien is.

13.7.2.8 Kreatiwiteit

Kreatiwiteit hou direk verband met probleemoplossing. By die voorgemelde probleemoplossing is die denke hoofsaaklik konvergent. Dit mag wees dat daar in meetkunde gevra word om te bewys dat twee lyne ewe lank is of die waarde van 'n bepaalde simbool moet gevind word. Slegs een korrekte antwoord is moontlik. By kreatiwiteit is daar gewoonlik nie 'n voorafbepaalde, spesifieke antwoord nie. Hier is verbinding tussen realistiese denke en verbeelding. Dit is 'n soort probleemoplossing sonder voorafbepaalde antwoord. Dikwels is self-ekspressie oorheersend. Die klem val op die nuttheid van die oplossing. Die een wat skeppende werk lewer, soos die letterkundige, skilderkunstenaar, wetenskaplike of praktiese kreatiewe ontwerper maak gebruik van die reëls wat betrekking het op die vakgebied.

Die skool behoort kinders aan te moedig om hulself uit te druk op

wyses wat nuut is vir hulself en metodes te probeer wat verskil van die geyktes sodat oorspronklikheid soos geopenbaar in ongewone en tog nuttige, treffende antwoorde gevind kan word. Die hele denkwyse is divergent.

Betekenisvolle, verbale leer soos in hierdie boek beklemtoon, sluit aan by 'n funksionele kognitiewe struktuur. Kreatiwiteit waarna daar verwys word, is geen fantasiespel nie. Al word idees op 'n vreemd nuwe wyse georganiseer of ingewikkelde konseptuele skemas gestruktureer, is die vertrekpunt en medium vir hierdie kreatiewe handeling 'n funksionele, kognitiewe struktuur.

13.8 SAMEVATTING

Leer is ongeag die vele definisies 'n betekenisvolle en betekenisgewende handeling. Intensionele leer wat in die pedagogiese en veral die pedagogies didaktiese situasie geaktualiseer word, is die leerhandeling wat geskied onder leiding van onderwys/onderrig verskaf deur 'n ouer/onderwyser. Aangesien betekening met kindwees gegee is, is intensionele leer van primêre belang of dit nou in 'n formele, didaktiese situasie geskied of in 'n ongestruktureerde samesyn of omgangsituasie.

Die voorskoolse kind leer geweldig baie van sy ouers. Benoeming neem 'n groot plek hier in. Skoolse leer geskied as praktyk hoofsaaklik aan die hand van verklarende onderrig, sodat die kind betekenis moet gee aan verklaarde begrippe en dit dan assimileer.

Al die leersoorte kom oor die hele linie voor as die leerhandeling van die leerder in antwoord op die verklarende en heuristiese onderrig van die onderwyser-opvoeder.

Die klem val op betekenisvolle verbale leer omdat die oorwig leerhandeling geskied aan die hand van die gesproke en geskrewe taal. Die taal is so belangrik omdat 'n konsep deur 'n taalsimbool benoem word en die verkryging van insig, wat by alle betekenisvolle leerhandeling voorkom, deur taal genoem en bevorder word.

In hierdie hoofstuk val die klem op leerhandeling as sodanig. Dit is egter ook belangrik dat die kind leer om te leer. Die vraag: *Hoe benader leerlinge leerprobleme?* is hoogs betekenisvol. Elke kind het sy eie manier waarvolgens hy verhoudinge in sy leefwêreld tot stand bring. Hierdie manier van ken of kennende benaderingswyse word genoem kognitiewe styl. Dit is veral Kagan, Moss en Sigel (Gordon, 1966, p. 51) wat by die Fels Research Centre veel navorsing gedoen het in verband met *kognitiewe styl*. Hulle onderskei 'n analitiese en non-analitiese kognitiewe styl. Baie leerders openbaar 'n leerstyl (wat nou verwant is aan die kognitiewe styl) van strukturerende leerinhoud terwyl ander geneig

is om onmiddellik te begin memoriseer. 'n Kognitiewe styl wat bestaan uit leer-met-insig en daarteenoor probeer-en-fouteer kan ook onderskei word. Suksesvolle leer kan nie sonder meer aan 'n kognitiewe styl gekoppel word nie, maar sommige benaderingswyses ("approaches") sal ekonomieser wees wat die tyd nodig vir betekenisvolle leer betref. In suksesvolle leer speel die kognitiewe styl as benaderingswyse 'n belangrike rol.

14.1	Inleiding	283
14.2	Kognitiewe faktore en leersukses	284
14.2.1	Aanleg, leersnelheid en leersukses	284
14.2.2	Vermoë om onderrig te verstaan	285
14.2.3	Aandag en opmerkzaamheid	285
14.2.3.1	<i>Uiterlike voorwaardes</i>	286
14.2.3.2	<i>Innerlike voorwaardes</i>	286
14.2.4	Volharding	286
14.2.5	Leertyd en leersukses	287
14.2.6	Kognitiewe styl	287
14.2.7	Insig	288
14.3	Die verband tussen affektiewe faktore en leersukses of beheersing	288
14.3.1	Belangstelling	288
14.3.2	Houdinge	289
14.3.3	Selfkonsep	290
14.3.4	Geestesgesondheid	291
14.4	Onderwysfaktore en beheersing	292
14.4.1	Die onderwyser-leerlingverhouding	292
14.4.2	Ekstrinsieke motivering deur die onderwyser	293
14.4.3	Die kwaliteit van die onderwys	294
14.4.4	Wording en leergereedheid vir die leertaak	294
14.5	Samevatting	295
14.5.1	Betekening	295
14.5.2	Betrokkenheid	296
14.5.3	Belewing	296

HOOFSTUK 14

Die leersukses

14.1 INLEIDING

Dit is met kindwees gegee om orde te skep in sy wêreld wat vir hom aanvanklik chaos is. Die wyse waarvolgens dit geskied, is deur die toekenning van betekenis aan die wêreld wat hom omring deur naamgewing, differensiasie en integrasie van dit wat sintuiglik waargeneem word. Alle leer begin met direkte, persoonlike persipiëring van mense en dinge in die wêreld. Die eerste ervaring met nuwe feite of waarhede moet dus eerstehands wees. Die direkte *sien* stel die leerder in staat tot korrekte beeldvorming. Behalwe die inherente of denotatiewe betekenis van dinge is daar nog die konnotatiewe betekenis wat die leerder toeken op grond van eie ervaring en verwagting. Die baba is gister toe hy gehuil het weer eens deur sy moeder opgetel en vertroetel. Toe hy nou haar voetstappe hoor, bly hy stil, want hy verwag om weer opgetel te word. So gee hy betekenis aan die voetstappe wat hy hoor.

In die skool word daar dikwels gevind dat onderwysers feite onderrig in plaas van hulle toe te spits op die verstaan van die feite deur die leerlinge. Die akkumulasie van ongeassimileerde feite deur meganiese memorisering verwar die kind eerder as om hom voor te berei om in die toekoms beter te verstaan. Dikwels beklemtoon onderwysers feite geïsoleer van die konteks wat daaraan betekenis gee. Kinders memoriseer reekse feite heel dikwels sonder om dit te verstaan. Die voordeel daarvan is dat korrekte, verbale reproduksie van die feite in toetse en eksamens aan hulle volpunte besorg, eerder as eie begrip wat moontlik lomp bewoord is.

Die onderrig van feite is egter essensieel, want sonder feite is redenering, verdere begrip en abstraksie onmoontlik. Die verstaan van feite en begrippe kan nooit deur leë verbalismes vervang word nie. Betekenisse kan nie as sodanig oorgedra word nie. 'n Konsep as konstruk van die brein om 'n situasie te verstaan en te hanteer, moet deur die persoon self

gevorm word. Selfs volwassenes kan met eerste persipiëring nie die volle draagwydte van 'n begrip verstaan nie. Kennis van die taal, op die bepaalde ontwikkelingsvlak, as draer van die persep of konsep is voorwaarde vir die verstaan en hantering van die begrip.

Die besondere taak van die leerder is om die vakinhoud wat onderlig word te verstaan sodat hy dit kan beheers. Aanvanklike beheersing sal bestendig kan word deur assimilasie in die kognitiewe struktuur, sodat die leerling die vak ken.

Die leerder moet self die betekenisvolle feite sowel as begrippe wat hy leer, verstaan. Die voorwaardes vir en omstandighede waaronder die feite en begrippe verstaan kan word en bekend staan as aanvanklike sukses, word behandel.

14.2 KOGNITIEWE FAKTORE EN LEERSUKSES

14.2.1 Aanleg, leersnelheid en leersukses

Individue verskil in aanleg vir die leer van verskillende vakke. Verskeie aanlegtoetse het in die verlede geblyk goeie voorspellers van prestasie te wees. Hierteenoor meen Carroll "that aptitude is the amount of time required by the learner to attain mastery of a learning task" (Block, 1971, p. 50). Implisiet by hierdie opvatting is die veronderstelling dat alle leerlinge elke toepaslike leertaak kan verstaan indien daar genoeg tyd beskikbaar is. As Carroll korrek is, kan elke leerling elke leertaak beheers indien geskikte metodes van onderrig en leer en genoeg tyd daarvoor toegestaan word. Navorsing dui in daardie rigting soos dié van Glaser en van Atkinson wat bevind het dat die meeste leerlinge in hulle toetsgroepe die prestasiekriterium bereik, hoewel sommige dit voor die ander bereik.

In die aanlegverspreiding kan dit voorkom dat in die omgewing van 5% leerders baie min aanleg vir 'n bepaalde vak het. Die orige 95% kan die vak verstaan en beheers indien genoeg tyd toegestaan kan word saam met die geskikte soort hulp. Om die leerstof te kan beheers, moet leer strategieë ontwerp word wat die tyd nodig om die leertake in die vak te verstaan, verminder.

Sowel Bloom (1964) as Hunt (1961) het aanduidings gevind dat die aanleg in 'n vak soos dit met die beskikbare metodes vasgestel word, nie volkome bestendig is nie. Verbetering is gevind met verbetering van milieufaktore en met suksesvolle leerervaringe.

Meer navorsing met betrekking tot aanleg is nodig, maar tans is die aanduiding reeds daar dat gebrek in aanleg geen betekenisvolle, steurende faktor by die oorgrote meerderheid leerders is nie, mits

geskikte metodes van onderrig en studie aangewend kan word en genoeg tyd tot beskikking van die leerder gestel kan word om die vakinhoud te bemeester.

14.2.2 Vermoë om onderrig te verstaan

Suksesvolle leer is afhanklik van die mate waarin die leerder die aard, inhoud, metodes en prosedures van die leervakke verstaan. Sover dit gewone onderwys betref, word hier veronderstel dat daar geen liggaamlike steurnisse bestaan wat die kind kan strem om te leer nie. 'n Voorwaarde vir verstaan in die didaktiese situasie is dat kommunikasie kan plaasvind tussen die onderwyser en die leerling. Die onderwyser moet dus 'n boodskap hê wat hy wil bekend stel by sy leerlinge. Die klas as groep se kennispeil moet dus op so 'n vlak wees dat die klas die nuwe informasie kan verstaan. Tweedens moet die taalkennis van die klas op so 'n peil wees dat die wyse van bewoording nie probleme skep nie. Die leerlinge se algemene, akademiese en vaktaalvaardigheid moet oor die nodige outomatismes beskik anders kan die leerlinge nie in die klas-situasie bybly nie. Ten opsigte van sowel gebreke in die kognitiewe struktuur as in die taalvermoë is daar geweldig veel individuele verskille wat daartoe lei dat leerstof wat onderrig word, nie deur individuele leerlinge verstaan word nie. Desondanks verstaan die meerderheid in die klas en vorder bevredigend.

14.2.3 Aandag en opmerkzaamheid

Die aandag of opmerkzaamheid as sodanig kan nie as kognitiewe verskynsel beskryf word nie, omdat die persoon in totaliteit gerig is op iets. Aandag gee is 'n bewuste wilsbesluit en wilshandeling. Persipiëring, maar tewens alle kognitiewe handeling, begin met aandag. *Opmerkzaamheid inisieer nie slegs nie, maar hou die kognitiewe handeling in sy hele verloop in stand.* Die aandag is nie op alles in die blikveld gerig nie. Die aandag is dus relatief beperk, maar nie konstant nie, want dit kan gerig wees op een objek, maar ook verdeel wees oor baie. In dié verband kan onderskei word tussen

- (a) die fikserende of gekonsentreerde aandag; en
- (b) die fluktuierende of distributiewe aandag.

Die aandag sluit nie slegs sekere objekte in nie, maar sluit ook sekere objekte, kenmerke of feite uit. So, byvoorbeeld, as ek na 'n bepaalde feit of naam op 'n sekere bladsy in 'n boek soek, word die res uitgesluit en net die een woord raakgesien.

Die voorwaardes vir aandagkonsentrasie kan verdeel word in: uiterlike of objektiewe voorwaardes; en innerlike of subjektiewe voorwaardes.

14.2.3.1 Uiterlike voorwaardes

- (a) Buitengewone, opvallende, onverwagte prikkels eis die aandag op, byvoorbeeld 'n skerp lig, harde slag, beweging, en so meer.
- (b) Die valensie wat objekte vir die waarnemer het. Die opeisende krag van die ding wat waargeneem word, staan in nou verband met die konnotatiewe betekenis wat die objek of die soort objekte vir my het.

14.2.3.2 Innerlike voorwaardes

Sowel belangstelling in die objek as my aanleg en geoefendheid om te konsentreer, stel my in staat om my aandag by 'n saak te bepaal. Party mense kan te midde van groot geraas konsentreer, ander se aandag is uiters afleibaar.

'n Minder goeie gesondheidstoestand van die leerder is ook 'n faktor wat veral langdurige aandagkonsentrasie kan strem. Die psigiese toestand van die leerder, soos afgetrokkenheid vanweë ang en spanning tuis, asook vrees vir 'n onderwyser en kritiek of spot van maats, hinder konsentrasie.

Selfs ook 'n krampagtige beskerming van die eie selfbeeld verhinder konsentrasie op die vakonderwerp. Die oorheersende betekenis van aandag is dat hoe sterker die aandagkonsentrasie op 'n objek is, hoe helderder verskyn die beeld van die objek. Geen intensionele leer is moontlik sonder aandagkonsentrasie nie.

14.2.4 Volharding

Vir die bemeestering van elke leertaak is tyd nodig. Daarom kan volharding beskryf word as die tyd wat die individuele leerling bereid is om aan 'n besondere taak te wys. As die leerder nie bereid is om die minimum tyd nodig vir bemeestering aan die taak te wy nie, sal hy nie ten volle verstaan nie. Volharding verwys oor die algemeen na die leerder se verhouding teenoor leer, besondere vakke en die skool in die algemeen. Die volharding as die tyd wat leerlinge deur 'n wilsbesluit gewilliglik aan vakke bestee, verskil met betrekking tot die vakke

onderling. Volharding staan, so lyk dit altans, in nou verband met belangstelling en die suksesbeleving in die vakke. Indien vroeëre pogings in 'n vak met sukses bekroon was, is die moontlikheid groot dat so 'n persoon bereid sal wees om meer tyd aan dié vak te wy. Hierteenoor kan die aanhoudende, kwistige gebruik van die rooi pen volharding demp.

Die frustrasiedrempel van mense verskil, maar as die leertaak té moeilik en té tydrowend is, sal leerpogings uiteindelik gestaak word ten spyte van volharding as persoonlikheidskenmerk. 'n Mate van volharding is dus 'n voorwaarde vir die verstaan van elke leertaak.

14.2.5 Leertyd en leersukses

Soos reeds aangetoon, het elke leerder 'n minimum tyd nodig om elke leertaak te verstaan. Die skool is vir sy funksionering volkome tydgebonde. Daarom kan slegs 'n bepaalde tyd per vak en per les toegelaat word. Hierdie tyd sal, wat sommige onderwerpe betref, vir sommige kinders te min wees terwyl dit vir ander onnodig lank sal wees. Dit is dus 'n tipiese skoolse verskynsel dat verwag kan word dat daar in verskeie vakke kinders sal wees wat nie alles verstaan nie. Meer sukses sal dus behaal word met inageneming van ander faktore indien elke kind teen sy eie tempo kan werk totdat hy verstaan.

14.2.6 Kognitiewe styl

In sy kontinue kontak met die onbekende rondom hom, hetsy dinge, mense, gedragswyses, idees of konsepte, moet hy dit beteken deur singewing vir konstituering van sy leefwêreld. Hierdie onbekende is altyd problematies. Om verhoudings te kan vorm, moet differensiasie, integrasie, vergelyking, en so meer plaasvind om te kan begryp. Sowel by elke probleem as by eksplikasie van die onbekende speel retensie en dus ook doelbewuste memorisering 'n besondere rol.

Die kognitiewe styl verwys nou na die benaderingswyse as manier waarop die probleem of nuwe leerstof aangepak word. Daar kan onderskei word tussen die benadering (a) om te begryp en (b) om korrek weer te gee deur meganiese memorisering. By begryping kan weer onderskei word tussen 'n analitiese en 'n nie-analitiese of totaalbenadering. 'n Starre, kognitiewe styl of benaderingswyse kan die verstaan van leertake bemoeilik. Veranderlikheid en dus aanpasbaarheid van kognitiewe styl sal spoedige begryping bevorder, maar die kognitiewe styl is waarskynlik ook onderhewig aan sterk persoonlikheidsbotone.

14.2.7 Insig

Köhler (1929, p. 373), die ontwerper van die begrip insig, het dit soos volg beskryf: "Our experience of definite determination in a context, an event or development of the total field." Insig is dus die bewuswording van relasies of onderlinge verhoudinge tussen die gegewens sodat 'n patroon verskyn. Insig verskyn ten opsigte van 'n probleemsituasie. Die relasies tussen die gegewens word ingesien in die rigting van die oplossing van die probleem. Insig in 'n probleemsituasie of in die oplossing van 'n spesifieke probleem kan nooit *oorhandig* word deur 'n onderwyser nie. Dit moet deur die leerder self verwerf word. Insig word byna as sinoniem met verstaan gebruik. Insig is meer as memorisering van geïsoleerde feite, want dit plaas die feite in samehang in 'n duidelike patroon met die bekende in die kognitiewe struktuur en onderling met mekaar.

Om te kan verstaan, is dit nodig dat die leerder lank genoeg met die leertaak sal besig bly dat insig kan deurbreek. Om te verstaan is dus om insig te verkry in die onderlinge samehange in die rigting van die doel.

14.3 DIE VERBAND TUSSEN AFFEKTIEWE FAKTORE EN LEERSUKSES OF BEHEERSING

Die affektiewe faktore is nie skeibaar van die kognitiewe nie, ook kan dit nie geïsoleer word van die ander persoonlikheidskenmerke nie. Die onderskeidende wat hier gemaak word, is 'n poging om vas te stel in watter mate hierdie fenomene belangrik is vir die verstaan van leerinhoude.

14.3.1 Belangstelling

Belangstelling veronderstel dat die leerder as persoon gemoeid is met die besondere vak of leertaak. Hy is reeds ten dele daarmee bekend sodat daar reeds by hom 'n relasie bestaan met daardie leerinhoud. Vanweë die belangrikheid daarvan vir hom, het hy reeds in relasie getree daarmee. *The Shorter Oxford English Dictionary* (1965) beskryf belangstelling as: "The feeling of one who is concerned or has a personal concern in anything." Die implikasie sal dan wees dat belangstelling in 'n totaal onbekende objek of tema of begrip nie moontlik is nie.

Belangstelling in die skool bring by die leerling 'n bereidheid tot belangstelling in vakke en vakinhoud wat onbekend is. Indien die belangstelling nie in redelike mate in 'n betreklik kort tyd realiseer nie, sal die bereidheid tot belangstelling nie onbeperk bly voortbestaan nie.

As die student vir sy eerste werkopdrag punte en kommentaar ont-

vang wat baie gunstig is, sal die tweede met meer entoesiasme en vertroue aangepak word. As die teendeel egter herhaaldelik ervaar word, sal belangstelling in die vak met moeite bly voortbestaan. Deur die versameling van ervarings met leertake wat die leerder as identies persepioneer, sal die leerder se belangstelling geleidelik stabiliseer sodat die volgende soortgelyke leertaak met sterk belangstelling of geen belangstelling of 'n belangstellingsgraad iewers tussenin aangepak word.

Hier moet daar in gedagte gehou word dat sukses vir die individuele leerder weer verskil, maar die ervaring van sukses bly 'n belangrike faktor in die bestaan en vestiging van belangstelling. Sukses impliseer nie noodwendig maksimum prestasie nie, maar die individuele leerling het min of meer vir homself bepaal waar sy posisie op die verspreiding van punte in elke vak lê. Die ervare sekondêreskoolonderwyser het ondervind dat die leerling wat 'n vakkeuse moet doen baie dikwels gelei word deur die graad van sukses wat hy ervaar het met die bepaalde vak in die verlede, so nie is hy geneig om die vak te kies wat aan hom die grootste moontlikheid van sukses bied. So kies hy volgens sy wete die *maklikste* vakke.

14.3.2 Houdinge

Onder houding word verstaan die algemene neiging of toestand van gereedheid om op 'n bepaalde manier te handel teenoor die skool. 'n Houding vir of teen die skool berus in hoofsaak op die veralgemening van die ervarings wat opgedoen is. Houdinge is dus veel algemener as belangstelling wat slegs dui op die ervarings met betrekking tot 'n bepaalde vak. Individuele verskille is weer 'n baie belangrike faktor. Die hoeveelheid sukses of mislukking wat 'n leerder nodig het om 'n positiewe of negatiewe houding teenoor die skool te ontwikkel, sal geweldig verskil, maar dit is eintlik net 'n verskil in graad. Alle individue wat genoegsame ervarings van sukses of mislukking het, sal in ooreenstemming daarmee 'n positiewe of negatiewe houding teenoor die skool vorm. Baie navorsingstudies is reeds uitgevoer met betrekking tot die verhouding tussen prestasie en houding teenoor die skool (Block, 1971, p. 20). Die navorsingstudies wys daarop dat 'n sterk houding teenoor die skool reeds gevorm is teen die einde van die primêreskooltydperk of, anders gestel, waar daar sterk houding teenoor die skool bestaan, is dit in hoofsaak reeds gevorm teen die einde van die primêreskooltydperk.

Die effek van herhaalde ervarings van onvermoë wat aan die leerling 'n gevoel van pyn meebring, sal manifesteer in 'n negatiewe houding teenoor die skool en die leerling se pogings sal eerder dié wees van onttrekking en selfs rasionalisering omdat hy iets moet doen ter verdedi-

ging van sy selfbehoud. Die negatiewe houding sal sy konsekwensies hê vir alle latere pogings ten opsigte van die skool en leer as sodanig. Die leerder se vermoë om sukses in 'n leertaak te behaal, sal dus ook berus op sy houding teenoor die skool.

14.3.3 Selfkonsep

Die uiters belangrike problematiek van die selfkonsep se rol in die leer-gebeure kan nie hier volledig behandel word nie. Hier word net verwys na die volgende definisie van die self (Purkey, 1970, p. 7): "The self is 'n complex and dynamic system of beliefs which an individual holds true about himself, each belief with a corresponding value." Die konsep van die self is hiervolgens georganiseer en dinamies. Die ervarende individu is die sentrum van sy persoonlike wêreld. Alles wat hy waarneem, begryp en interpreteer, geskied van hierdie persoonlike verwysingspunt of baken en die menslike of persoonlike motivering is 'n produk van die strewe om homself te handhaaf en verder te ontplooi. Die konsep van die self word verkry op grond van ervaringe wat in die medemenslike wêreld opgedoen word. Die ervaringe is van velerlei aard en die selfkonsep het dus 'n verskeidenheid fasette. Die konsep of idee wat die leerder van homself as leerder het, is belangrik. Na aanleiding van sy vroeëre leerervaring sal hy homself beskou as suksesvolle leerder. Dit mag ook wees dat hy homself sien as suksesvolle leerder in geskiedenis, maar uiters onbekwaam in wiskunde. Op grond van hierdie ervaringe is die individu voortdurend besig om homself te beoordeel aan die hand van daardie ervaringe. Dit is seker nie so dat enkele of verskeie suksesvolle of onsuksesvolle ervaringe 'n betekenisvolle invloed op die selfkonsep sal hê nie. Maar wat van groter belang is, is die manier waarop die individu sy sukses- of mislukkingservarings beleef. Sowel die intensiteit as die langdurige aard daarvan sal noodwendig vir hom laat begryp of die idee tuisbring dat nie slegs my pogings in die bepaalde vak 'n mislukking is nie, maar *ek* is 'n mislukking in die vak. Die self-versekerdheid wat 'n meeganger is van die sukseservaringe met die vak bring ook weer mee dat hy homself beskou as bekwaam in die vak en so word selfs ook die moeilike probleme in die vak met 'n groot mate van vertroue aangepak.

Empiriese navorsingsgegevens met betrekking tot die selfkonsep is min omdat ons hier te make het met 'n moeilike konstruk waarmee baie moeilik geëksperimenteer kan word. Die aanduidings soos dié van Torshen is dat die korrelasie tussen die akademiese selfkonsep en skoolprestasie ongeveer +0,150 is, wat in elk geval nie betekenisvol is nie. Volgens hierdie eksperimentele gegevens is die akademiese self-

konsep betreklik duidelik gevorm teen die einde van die laerskooltydperk. Hierdie gevormde selfkonsep berus dus op die kwaliteit van die skoolervaring in die primêreskooljare. Presies hoe die akademiese selfkonsep gevorm word en onder watter voorwaardes, is op hierdie oomblik van minder belang. Die feit is egter dat sowel 'n lae akademiese selfkonsep as 'n hoë akademiese selfkonsep voorkom en hieruit is dit logies dat 'n lae akademiese selfkonsep die moontlikheid verhoog dat 'n individu op grond daarvan 'n negatiewe algemene selfkonsep sal vorm.

Suksesvolle skoolervaring is geen waarborg vir die vorming van 'n positiewe algemene selfkonsep nie, maar dit verhoog daardie moontlikheid. Daarteenoor, onsuksesvolle skoolervaringe gaan tot op groot hoogte waarborg dat die individu 'n negatiewe akademiese selfkonsep vorm en dit verhoog die moontlikheid dat daaruit 'n negatiewe algemene selfkonsep vorm. Die individu is voortdurend besig met selfhandhawing en selfontplooiing en as gevolg daarvan poog hy desperaat om 'n mate van sekerheid van sy eie- of selfwaarde te verkry en as dit in een area of in een gebied hom ontsê word, gaan hy daarna soek op 'n ander terrein. Aangesien die skool as sodanig so 'n oorheersende faktor in die lewe van die jeug is, sal 'n negatiewe selfkonsep wat progressief ontwikkel, die moontlikheid vir die individu om dit elders op eerbare wyse te vind, uiters bemoeilik. Hier moet daar in gedagte gehou word dat by belangstelling en houding die ervaringsobjek buite die self geleë is, maar by die vorming van die selfkonsep is die objek van ervaring die self of intern vir die persoon. Die effek van hierdie akademiese selfkonsep wat in groot mate ook gedifferensieer voorkom, is dat die een met 'n negatiewe selfkonsep met betrekking tot 'n bepaalde vak nie meer sê: "ek kan hierdie taak nie doen nie, maar ek is swak in rekene" en dit is ongeag die moeilikheidsgraad van die probleme waarmee hy gekonfronteer word. Sodra die vak aangedurf word, is dit reeds met die oortuiging: "In hierdie vak is ek 'n mislukking." 'n Gevormde negatiewe selfkonsep bring ook mee dat suksesvolle pogings in daardie vak nie noodwendig as sukses ervaar word nie. Ook dit word soms weggerasionaliseer, byvoorbeeld met: "Die probleem was uiters maklik of dit was maar per toeval dat ek dit reggekry het." Die kwaliteit van die totale akademiese selfkonsep, sover dit vakke betref, is van oorheersende belang in die vakbenadering sodat dit eintlik die voorwaarde word vir die ervaring van sukses.

14.3.4 Geestesgesondheid

Die mens se geestesgesondheid verwys na sy vermoë om spanningsvolle situasies te dra. Dit staan teenoor persoonlikheidsprobleme, persoon-

likheidsdisintegrasië en geestesiekte. In die klaskamer sal die eerste tekens van 'n gebrekkige geestesgesondheid manifesteer in byvoorbeeld vyandigheid, aggressiwiteit, angs, vrees, vandalisme, onttrekking en verskeie ander simptome. Die geestesgesondheid dui dus die vermoë van die mens aan om spanningsvolle situasies die hoof te bied sonder om volkome ontwig te word. Dit kan in die klaskamer voorkom dat 'n leerling so bang is vir 'n onderwyser dat hy krampagtig te werk gaan en onder soveel spanning verkeer dat die vermoë om te begryp, probleme op te los en sukses te behaal heeltemal ontwig word. Oormatige angs en spanning lei tot emosionele ontwigting wat baie sterk steurende faktore vir suksesvolle leer is. Voortdurende onvermoë of selfs gewaande onvermoë in die lewensituasie van elke dag, soos dié van die leerling in die skool, lei tot angs en frustrasie wat die weg baan vir geestesiektes. Daarteenoor is dit die kwaliteit van egosterkte of die wete dat ek oor vermoëns beskik en dinge dus kan doen, wat my as mens vrywaar teen hierdie geestesiektes.

Skoolervaringe kan dus bydra tot geestesgesondheid of geestesiekte. Daarteenoor is die kwaliteit van die geestesgesondheid van die leerling ook 'n voorwaarde vir sy suksesvolle benadering van die probleme in 'n vak en die onsekere verhoudinge met onderwysers en ander leerlinge wat dikwels frustrasies en angsvolle ervaringe tot gevolg het. Die leerling wat voortdurend bevrees en beangs is, moet verdedigingsmeganismes ontwerp om sy selfbehoud te handhaaf. Daarteenoor is dit die suksesvolle leerling wat ontspanne is en homself vergeet en al sy vermoëns in die stryd kan werp om die probleme aan te pak en op te los.

Dit blyk dus dat die geestesgesondheid in baie nou verband staan met die selfkonsep van die leerling. Volledige verklaring van die leerstof sodat dit vir die leerling moontlik is om te begryp sodat hy sukses kan maak, bly onontbeerlik. Aanmoediging en aanprysing is van die belangrikste motiveringsfaktore omdat dit ook verband hou met die egoontwikkeling van die leerder.

14.4 ONDERWYSFAKTORE EN BEHEERSING

14.4.1 Die onderwyser-leerlingverhouding

In die didaktiese situasie is die onderwyser voortdurend besig met hulpverlening, steungewing, eksplikasie, en so meer terwyl die leerling die hulp ontvang. Daar is dus onmiddellik sprake van 'n gesagsverhouding wat onontbeerlik is in die opvoedingsituasie. Hier is ons egter besonder geïnteresseer in die tussenmenslike gebeure in die klaskamer en wat die invloed daarvan op die suksesvolle leerverloop by die leerling is. Die

gesagsverhouding is aanvanklik oorgedra van die huis op die skool. Vir die klein kindjie is daar groot ooreenstemming en daarom moet hy 'n groot mate van geborgenheid beleef, want hy is gevoelsmatig verbind in sy ervaringe. Die verhouding word met die loop van tyd meer saaklik van aard.

Daar kan onderskei word tussen 'n outoritêre verhouding en 'n demokratiese verhouding in die klaskamer, wat duidelik bewys dat die demokratiese atmosfeer 'n hoër prestasie tot gevolg het as die outoritêre houding van die onderwyser. Hierby moet die permissiewe houding van die onderwyser ook oorweeg word waar die leerling in groot mate doen soos hy wil, wanneer hy wil. In hierdie verband is die ondersoek van Coopersmith (1967) van geweldig groot belang. Hy bevind dat die selfkonsep en prestasie van leerlinge wat opgroei in 'n gees van permissiwiteit betekenisvol laer is as dié van kinders wat opgroei onder besliste kontrole met duidelik aanwysbare opvoedingsgrense. Die kind wat besig is met eksplorاسie, wêreldverkenning en oriëntering in die wêreld het opvoedingshulp nodig om hierdie opgawes suksesvol te kan uitvoer.

Die psigologiese atmosfeer in die klaskamer bepaal eintlik sowel die psigiese welstand as die prestasievermoë van die leerlinge. Die psigologiese atmosfeer is moeilik bepaalbaar. Dit word gevoelsmatig waargeneem. Die psigiese atmosfeer word aangetoon deur die psigiese-geestelike temperatuur in die klaskamer waar die vrolikheid, opgewektheid, vrymoedigheid van die leerlinge opgewek word of so nie juis ontbreek. Dit word ook aangetoon deur die wyse waarop spanninge ontstaan en opgelos word. In 'n warme klaskameratmosfeer sal daar dan ook besieling, begrip en erkenning van persoonswaardes uitstraal, aansporing kenbaar wees en leerlinge in groot mate ontspannenheid leer en meedoen aan die leergebeure. 'n Ander faktor wat van belang is vir die bepaling van die psigologiese atmosfeer is vertroue. Daar moet onderlinge vertroue wees. Die onderwyser moet die leerlinge vertrou en die leerlinge moet die onderwyser vertrou. In die psigologiese atmosfeer van ontspannenheid en onderlinge vertroue kan daar ontmoeting plaasvind tussen onderwyser en leerling en in dié gees kan die onderwyser as kommunikator sy boodskap oordra en die leerlinge kan dit ontvang en steuringsvry interpreter.

14.4.2 Ekstrinsieke motivering deur die onderwyser

Om suksesvol te kan onderwys gee, moet die wil om te leer opgewek word, want alle suksesvolle intensionele leer berus op die wil om te leer. Klausmeier en Goodwin (1966, p. 447) vestig die aandag op die

volgende faktore deur middel waarvan die onderwys so gemobiliseer kan word dat dit die motivering by die leerling kan aanhelp:

- (a) Fokus die aandag op die doelstellings wat vir die leerder van belang is.
- (b) Moedig die ontwikkeling van positiewe doelstellings aan.
- (c) Formuleer realistiese doelstellings.
- (d) Skep 'n warm, ordelike atmosfeer.
- (e) Voorsien aansporings.
- (f) Vermoeg hoë spanning en desorganisasie.
- (g) Sluit aan by die bekende in die kognitiewe struktuur.

Metodies: Straf, beloning, kompetisie, samewerking, ensovoorts staan alles in diens van die wil om te leer. So sê Mursell (1954, p. 53): "It is to organize learning in such a way as to get a grip on the motives and impulses of the learner which implies also that it becomes richly meaningful to him." Om suksesvol te kan leer, moet die leerder wil leer. Die onderwyser kan veel doen om die leerling te aktiveer deur die opwek van belangstelling, die formulering van doelstellings wat realiseerbaar is en om die leerstof sodanig te verduidelik dat die leerder dit kan begryp. Die wil om te leer is 'n voorwaarde vir suksesvolle leer en dié kan deur die ekstrasieke motivering deur die onderwyser verhoog word, in die besonder deur die ervaring van sukses.

14.4.3 Die kwaliteit van die onderwys

Suksesvolle leer is in die didaktiese situasie afhanklik van 'n hoë kwaliteit van onderrig, want alle onderwys is "hulp by het leren". In die verlede is die aandag in hoë mate gevestig op die antwoorde wat die groep kan gee as aanduiding van die kwaliteit van onderrig. Sonder breedvoerige bespreking van die didaktiese implikasies van 'n hoë kwaliteit van onderrig kan net genoem word dat die onderwyser die leerstof sodanig moet uiteensit dat dit vir die leerder betekenisvol kan wees.

Die aandag word nou gevestig op die individuele leerder wat die aanduiding moet gee of die onderrig suksesvol was, want die individu moet die optimale voordeel daaruit put deurdat hy suksesvol leer. Die kwaliteit van onderrig moet dus ontwikkel word deur rekening te hou met die vereistes van individuele leerlinge wat suksesvol moet leer.

14.4.4 Wording en leergereedheid vir die leertaak

Sowel Piaget as Bruner onderskei ooreenstemmende stadia in die kogni-

tiewe wording van die kind. In ooreenstemming daarmee kan leerinhoude dus op verskillende vlakke van gevorderdheid aangebied word. Bruner (1970, p. 112) kom met sy omstrede uitspraak "any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development". Hierdie stelling moet gekwalifiseer word, maar kom daarop neer dat die leerstof herstruktureer moet word op so 'n wyse dat dit kan aanpas by elke vlak van kognitiewe funksionering (enactive, iconic and symbolic). Hiermee word 'n nuwe era ingelui met betrekking tot gereedheid. Dit verwys nou na die leerder op 'n bepaalde vlak van ontwikkeling asook na die geordendheid van die leerstof. Bruner verwys hier na die wysiging van die gereedheidskonsep sodat dit sowel die kind as die leerstof insluit. Die leerstof ondergaan dusook ordening wat dit ontvanklik maak vir die verskillende stadia van kognitiewe ontwikkeling, konkrete handelingsvlak, die vlak van beeldvorming of verteenwoordigende leer en die simboliese of abstrakte vlak. Tans is die eksperimentele bewyse baie skraal, maar dit dui tog daarop dat sowel die leerling as die leerstof in 'n mate gereedgemaak kan word. Die ontwikkelingsverloop blyk nog die beste aanduiding te wees van dit wat vir die leerling betekenisvol kan wees. Die klem val weer eens op die individuele leerling, want dit is net hy wat gereed kan wees vir 'n leertaak en dit is net in die kognitiewe struktuur van 'n unieke, eenmalige individu waar nuwe leerstof geassimileer kan word. Ten spyte daarvan is daar tog soveel gemeenskapliks dat klassikale onderrig prakties uitvoerbaar is.

Die onderwyser het dus as taak die aanpassing van die leerstof by 'n leerder (of klas van leerlinge) wat gereedgemaak is vir die leertaak.

14.5 SAMEVATTING

Aanvanklike sukses is die voorwaarde vir die uiteindelijke suksesvolle afhandeling van die leertaak waarby die ken van die besondere leeropdrag inbegrepe is. Dit kan slegs suksesvol wees indien dit 'n totaliteits-handeling impliseer soos uiteengesit. Samevattend kan suksesvolle leer beskryf word ooreenkomstig drie fasette wat voorwaardelik is vir suksesvolle leer, naamlik:

14.5.1 Betekening

Geen leer kan ooit werklik suksesvol wees indien die leerder nie self betekenis gevind het nie.

14.5.2 Betrokkenheid

Soos reeds genoem, is leer nie slegs 'n kognitiewe of rasionele aangeleentheid nie. As die leerder betekenisvolle verhoudinge tot stand moet bring, moet hy as persoon – somaties-psigies-geestelik en dan kognitief, affektief en konatief – daarby betrokke *WIL* wees. Hoe groter die moontlikheid vir algehele betrokkenheid, hoe groter is die moontlikheid vir leersukses. Hoe groter die betrokkenheid, hoe groter is die implikasies van die leerhandeling vir die selfkonsep. So sal belangstelling, die leerhouding en intrinsieke motivering onder meer aanduidings wees van die mate van betrokkenheid en as gevolg daarvan verband hou met suksesvolle leer.

14.5.3 Belewing

Nog 'n aspek van suksesvolle leer is die belewing van die betekenisvolheid van die leer, die ervaar, die meedoen, die eenword met dit wat intensioneel die eiendom gemaak word.

Die nuwe leerinhoud moet in die kognitiewe struktuur geassimileer kan word. Om dit te doen is nie slegs 'n kognitiewe aangeleentheid nie, maar waar dit as meeganger ervaring, belewing, aktiewe meedoen en dus betrokkenheid in die leerhandeling in die betekenis het, daar dui dit op sukses. Die sukses bring die leerder steeds nader aan die aanvanklik geformuleerde leerdoelstellings en so is dit die reeks van progressiewe suksesse wat bydra tot die totale sukses.

15.1	Inleiding	299
15.2	Teoretiese benadering en assimilasi	299
15.3	Betekenisgewing en assimilasi	301
15.4	Organisasi	301
15.4.1	Jean Piaget	301
15.4.2	Jerome Bruner	302
15.4.3	Ausubel se kognitiewe helderheid en assimilasi	303
15.5	Metode van vaslegging	304
15.6	Die effek van vaslegging	306
15.7	Samevatting	307

HOOFSTUK 15

Vaslegging

15.1 INLEIDING

Ervaringe van die mens word in die brein vasgelê. Daardeur is dit moontlik dat hy later weer kan terugroep wat hy ervaar het. Die mens leer vanaf die wieg tot die graf. Voortdurend is hy besig om betekenis te gee aan sy ervarings. Sodoende skep hy orde in die wêreld om hom en maak dit tot wêreld vir hom. Wanneer die klein kind skool toe kom, beskik hy reeds oor 'n magdom vasgelegde kennis waarvan sy vermoë om die taal te gebruik waarskynlik die belangrikste is. In die skool word verskillende aspekte van die volwasse kultuursisteme aan die kind onderrig. Die kind moet vanself vir homself betekenis daaraan gee en vind en dit dan sy eie maak deur konsolidasie en vaslegging. In die formele leer in die skool is daar 'n voortsetting van die betekenisgewing en retensie waarmee die kind reeds so ver gevorder het in die ses jaar wat die skool voorafgaan. Die verskillende leersoorte word aangewend om betekenisvolheid te verseker. Die funksionele en dus vasgelegde kennis wat vir die eenvoudiger probleme nodig is, is van konkreet-aanskoulike aard. Die probleme op formele vlak vereis die manipulasie van georganiseerde konsepte sodat insig in die oplossing kan deurbreek. Sukses op hierdie terrein vereis voldoende kennis wat op verskillende wyses vasgelê is en dus funksioneel beskikbaar is.

15.2 TEORETIESE BENADERING EN ASSIMILASIE

Vaslegging veronderstel dat daar reeds iets is wat vasgelê kan word. Daar moet dus 'n inisiële leerprestasie wees wat suksesvolle leer aandui. Hierdie eerste of aanvanklike sukses moet dus verbeter, verskerp, omvangryker en funksioneler gemaak kan word. Hiermee gaan saam die vereiste van groter permanensie sodat die leerresultate vir toekomstige gebruik

ook funksioneel sal wees. Sodra 'n mens oor vaslegging praat, is die behoefte daar om alles meteen te sê. Skeiding in verskillende fasette is nie moontlik nie. Selfs onderskeiding is uiters delikaat omdat die betekenis(se) van verskillende begrippe so ineengestrengel is dat by die bespiegeling oor die een, die ander ook verskyn. Te midde van hierdie verstrengeling van begrippe kan helderheid oor vaslegging verkry word deur antwoorde te vind op die volgende vrae:

- (a) Wat is dit wat vasgelê word?
- (b) Watter metode(s) verseker vaslegging?

H.J. Butcher (1968, p. 75) wys daarop dat empiriese navorsing met betrekking tot probleemoplossing afhanklik is van die teoretiese oriëntering van die navorser. Die Behavioris stel ander soorte probleme as die voorstander van die Veldbenadering. So ook sal die hipoteses wat gestel word en die metodes wat aangewend word, verskil. In dieselfde gees sal die wese van die gekende leerresultate wat vasgelê is, verskil. Vir die een is dit uitgetrapte refleksbane (Thorndike), vir die ander is dit 'n georganiseerde, additiewe opbou van eenvoudige *elemente*, "a student is ready to learn something new when he has mastered the prerequisites" (Gagné, 1970, p. 27). Vir dié met die Veldbenadering is leer juis nie additief nie, maar dit wat bereik is, is die georganiseerde en gedifferensieerde ervaring in betekenisvolle patrone. Vir die voorstander van die Veldbenadering is vaslegging die organisasie en herstruktuering van betekenisvolle verhoudinge wat, via parsieël en uiteindelik volle insig, lei tot kognitiewe helderheid sodat die bewussyn 'n rykdom van gestruktureerde gestaltes bevat.

As gevolg van die benaderingseffek en die moeilike versoenbaarheid van sowel probleem as metode en resultaat, sal die verdere uiteensetting berus op die Veldbenadering waarby die kognitiewe teoretici aansluit (Ausubel, 1968, p. 471). Die leerder is subjek van handeling in sy psigologiese veld. Daar perspieer hy uit sy omgewing dit wat vir hom betekenis het in aansluiting by sy behoeftes, sy doelstellings, sy insigte asook sy vorige ervaringe en sy vermoëns. Die realiteit wat hy waarneem, is fenomenologies eerder as objektief en fisies.

Aangesien betekening op elke vlak progressief plaasvind, geskied vaslegging ook progressief. Mouly (1970, p. 41) stel dit saaklik soos volg: "The learner begins by perceiving the overall configuration, at first imperfectly, but by gradual and progressive differentiation of the components he gets a progressively clearer picture of the whole. . . . The emphasis is on organization, relationships, meaningfulness and cognitive clarity." Herhaling is dus 'n geïntegreerde komplekse gebeure waarin bovermelde psigiese handeling lei tot vaslegging.

15.3 BETEKENISGEWING EN ASSIMILASIE

Die betekening van die wêreld berus op die integrasie van wat gesien, gehoor, gevoel, geruk word, en so meer. Die belangrike is dat betekening begin met sintuiglike waarneming van die konkreet-aanskoulike. Die Denksigoloë sê dan ook dat die onderste denklaag, die van die konkreet-aanskoulike eers goed gevul moet word deur direkte, persoonlike ervaring met die dinge.

Met die eerste persipiëring wat 'n betekenisgewende waarneming is, word alles nie verstaan nie, nie deur die kind nie en ook nie deur die volwassene nie. Hoe *meer* hy kyk, hoe meer word raakgesien, onderskei en verstaan. Met die *toename* in persipiëring word nie net omvangryker verstaan nie. Die betekenis daarvan word beter vasgelê deurdat die verskillende aspekte duideliker word en in groter patrone uiteenval wat sinvol aansluit by die relevante kognitiewe struktuur. Die omvang van betekenis en so ook die vaslegging van betekenisse brei uit.

Begrippe moet ook herhaaldelik gepersipieer word sodat daar deur kritiese beskouing, analise, differensiasie en verdere integrasie omvangryker betekenis verskyn. Dikwels bly daar na die eerste waarneming slegs 'n verskraalde silhoeët in die bewussyn agter en namate waarneming herhaal word en langer tyd daarvoor gegun word, word die silhoeët al hoe meer gevul met besonderhede, met inhoud waardeur die betekenis in voller mate na vore kom (Clarizio, Craig & Mehrens, 1970, p. 244). Dit is dus psigologies-betekenisvolle begrippe wat vasgelê word.

15.4 ORGANISASIE VAN BETEKENISVOLLE BEGRIPPE

15.4.1 Jean Piaget

Daar is in hoofsaak twee groot navorsers wat die aandag laat val op organisasie as tema met die oog op vaslegging, naamlik Jean Piaget van Genève en Jerome Bruner van Harvard. Vir Piaget is die organisasie van die ervaring nodig vir die aanpassing aan of by die omgewing.

Om Piaget enigsins te verstaan, moet na die volgende begrippe waarvan hy gebruik maak, verwys word. Piaget se navorsing is toegesits op die aard en verloop van die kognitiewe ontwikkeling (kenlewe) van die kind. Hy onderskei duidelike fases wat tred hou met die biologiese groei van die kind. Die eerste fase, bekend as die sensomotoriese, duur tot 2 jaar, daarna die pre-operasionele fase, van 2 tot 7 jaar, daarna volg die konkreet-operasionele fase, van 7 tot 11½ jaar en dan volg die fase van die formele operasionele denke, 11½ jaar en ouer. Vir Piaget berus

operasionele denke op geïnternaliseerde handelinge (operations). Vir hom was alle denke dus eers handelinge (Boyle, 1969, p. 24). Die kind onder 2 jaar sal wanneer hy met 'n probleem gekonfronteer word 'n handeling uitvoer. Die georganiseerde handelinge (wat nou en later ontwikkel) staan bekend as skemas (schema, schemata). In die konkreet-operasionele fase word konkrete dinge voorgestel (verbeeld) of werklike handelinge of beskrywings van handelinge wat werklik uitvoerbaar is. In die formeel-operasionele fase is die handelinge nie meer motoriese handelinge nie, maar denkhandelinge. Die struktuur van die intellek bestaan uit geïnternaliseerde handelinge wat georganiseer is in skemas. As gevolg van hierdie organisasie is die mens nou aangepas by die omgewing. Hierdie aanpassing berus op akkommodasie en assimilasie. Akkommodasie is die verandering wat die persoon (in sy kognitiewe struktuur) ondergaan om die nuwe konkrete of formele denkoperasies te kan uitvoer en assimileer. Vir Piaget bestaan permanente leer uit die assimilasie, dit wil sê, internalisasie en integrasie van die ervaring van die werklikheid in die kognitiewe of intellektuele struktuur. Hierdie akkommodasie en assimilasie vind wisselwerkend plaas en hierdeur soek die leerder na doeltreffender skemas vir aanpassing aan die veranderde omgewing. So akkommodeer hy sy skemas deur uitbreiding en kombinasies om nuwe situasies of probleme die hoof te bied. By goeie aanpassing ontstaan balans tussen akkommodasie en assimilasie. Hierdie denkskemas is aan wisseling onderhewig vanweë akkommodasie en verandering van die omgewing. Vaslegging berus dus op organisasie van die denkskemas totdat dit doeltreffend in 'n lewensituasie of akademiese situasie kan funksioneer. Met die verandering van die omgewing wat ook voortdurend voorkom tydens die aanbieding van nuwe leerstof in die didaktiese situasie, is daar voortdurend dinamiese wisselwerking en organisasie. Die ou geykte oplossings (skemas) is nie meer geskik vir die nuwe probleme nie. Akkommodasie vind tesame met assimilasie plaas en deur organisasie ontwikkel nuwe skemas.

15.4.2 Jerome Bruner

Jerome Bruner onderskei ook die drie stadia van kognitiewe ontwikkeling, hoewel minder strak. Hy noem dit voorstelling deur handeling, voorstelling deur beeldvorming en voorstelling deur simbole (enactive, iconic, symbolic representation). Bruner (Clarizio et. al., 1970, p. 286) lê besonder veel klem op die vaslegging van dit wat geleer word, want hy sê: "One of the principal objectives of learning is to save us from subsequent learning." Dit wil hy regkry deur organisasie en manipulasie. Organisasie is vir hom die voortgesette veralgemening totdat die simbool

met die grootste gemeenskaplikheid verkry word. Hierdie simbool moet nou bruikbaar wees vir denke en in die oplossing van probleme (manipulasie). So verwys hy na Galilei se ontdekking van swaartekrag en die veralgemening van die eksperimente wat uitloop het op die formule $S = \frac{1}{2}gt^2$ met behulp waarvan (deur manipulasie van die veralgemeningsimbool) gewone swaartekragprobleme opgelos kan word. Bruner voer dus aan dat suksesvolle leer 'n veralgemeningsbeeld vereis, waardeur voorstellingsbeelde georganiseer word. So 'n veralgemeningsbeeld (generic) kan dikwels deur 'n simbool, groepie simbole of formule voorgestel word. Hierdie veralgemeningsbeeld is dan manipuleerbaarder in die denkt. So sê hy (Clarizio et al., 1970, p. 286): "Learning something in a generic way is like leaping over a barrier. On the other side of the barrier is thinking." Die metode waarvolgens hy sy ideaal wil regkry, is deur ontdekkende leer. Hy beklemtoon dus nie die voorafgaande leerprodukte nie, maar die proses van voortdurende ontdekking. Ontdekking is vir hom "an internal reorganisation of previously known ideas in order to establish a better fit between those ideas and the regularities of an encounter to which the learner has had to accommodate". Vaslegging bestaan dus vir Bruner in die organisasie van die begrippe wat geleer is totdat 'n enkele omvangryke, omvattende begrip na vore kom wat al die ander verteenwoordig en as sodanig gebruik kan word in die denkt (vir probleemoplossing).

15.4.3 Ausubel se kognitiewe helderheid en assimilasie

D.P. Ausubel se besondere bydrae word gevind in sy model van die kognitiewe struktuur. Hy sê (Ausubel, 1968, p. 475): "Meaning can never be anything more than a personal phenomenological product that emerges when potentially meaningful ideas are integrated within an individually unique cognitive structure." Betekenis lê nie in die simbool wat dit verteenwoordig nie, maar in die individu. Daarom moet betekenis gevind word in 'n persoonlike verwysingsraamwerk en dan gerekonsilieer of geassimileer word in die reeds vasgelegde begrippe en voorstellings. Die nuwe betekenisvolle materiaal kan slegs geassimileer word in die bestaande funksionele kognitiewe struktuur indien daar verwante koppelingsidees (anchoring ideas) beskikbaar is. Hierdie koppelingsidees moet in nou verband gebring word met die onderskeiende kenmerke (criterial attributes) van die bestaande relevante kognitiewe struktuur. Nuwe leerstof is potensieel betekenisvol as daar logiese verbande bestaan tussen daardie leerstof en die idees wat reeds in die kognitiewe struktuur is. Hierdie algemene relevansie moet deur die leerder raakgesien en in verband gebring word met die nuwe om dit dan

psigologies betekenisvol te kan maak. Die betekenisvolheid van die nuwe is afhanklik van die funksionaliteit en die inhoud van die bestaande kognitiewe struktuur. Wanneer die nuwe betekenisvolle inhoude geassimileer word in die kognitiewe struktuur ondergaan albei verandering sodat die nuwe later moeilik gedissosieer kan word van die oue. In daardie sin kan ons praat van vergeet deurdat die toevallige, feitlike besonderhede nie onthou kan word nie. Ausubel noem dit "memorial reduction". Die nuwe is sodanig vereenselwig, geïdentifiseer of ingeskaal onder oorkoepelende begrippe dat dit wel funksioneel, wat sy formele betekenisverband betref, beskikbaar bly. Ausubel bepleit reseptiewe leer en die meeganger daarvan, verklarende onderrig, as voorwaarde vir suksesvolle leer en die vaslegging van leerinhoud. Hy bied vir hierdie assimilasië die volgende verduideliking aan: tydens onderrig kan die relevante onderskeidende kenmerke op georganiseerde wyse uitgelig word of so nie moet vooruitorganiseerders (advance organisers) vasankering moontlik maak. Sodoende kan die koppelingsidees ingeskaal word by die oorkoepelende begrippe. Die organisasie deur hiërargiese veralgemening maak inskakeling onder oorkoepelende begrippe moontlik.

Vir Ausubel is die voorwaarde vir suksesvolle leer die bestaande kognitiewe struktuur, dit wil sê, die organisasie, helderheid en stabiliteit van die individu se kennis vir 'n bepaalde vakgebied. As die kognitiewe struktuur onbestendig, dubbelsinnig en chaoties georganiseer is, strem dit leer en retensie. Na die onderskeidende kenmerke van die relevante kognitiewe struktuur uitgelig is, vind inskakeling van die ondergeskikte begrip onder die oorkoepelende begrip plaas. Hierdie moontlikheid vir inskakeling is verantwoordelik vir die persipiëring van insigvolle verhoudinge. "Sequential organisation presupposes, of course, that the preceding step is always clear, stable, and well organised. If it is not, the learning of all subsequent steps is jeopardized. Hence new material in the sequence should never be introduced until all previous steps are thoroughly mastered" (Ausubel, 1963, p. 230).

15.5 METODE VAN VASLEGGING

Die vraag is hier wat gedoen moet word om betekenisvoller verhoudinge, dit wil sê, meer insig, in sy kognitiewe struktuur tot stand te bring. Van Hiele (p. 37) beklemtoon dat insig nie slegs strukturering van die waarnemingsveld wat berus op vroeër ervaring, oefening met die leer-materiaal, en so meer is nie, maar "berust op omstrukturering van het waarnemingsveld". Sodoende word "strukturerings self tot bouwstenen van een nieuwe strukturering". Die voortgesette besinning

oor en verdieping in die probleem verhoog die betrokkenheid met die probleem. In dié verband sê Bigge en Hunt (1962, p. 358): "(Man) . . . is differentiating and restructuring himself and his environment, he is gaining or changing insights." In elke probleemsituasie of tydens konfrontasie met 'n spesifieke vakprobleem is die oplossing selde volkome. ". . . insight is rarely complete; it is more likely to be a matter of ever-greater clarification of a given point through the clarification of related ideas".

Dit blyk dus dat omstrukturering van verhoudinge meer insig en groter helderheid bied. Hiervoor is nodig *herhaling*. Nie meganiese, betekenislose oorleer nie, maar psigologies betekenisvolle herhaling wat die betekenis konsolideer en die weerstand teen vergeet verhoog. Dit is die ondervinding van elke mens dat herhaling vir 'n eksamen of van die basiese reëls en begrippe vir die oplossing van 'n probleem gewoonlik essensieel is. Herhaling vereis dus die *weer* doen van wat aanvanklik sukses gebring het hoewel die beginpunt en die verloop sal verskil. Die intensionele herhaling berus op intensiewe betrokkenheid sodat omstrukturering groter insig en meer betekenis bring.

Herhaling verwys in die eerste plek nie na andersoortige of nuwe leerhandelinge nie. Manipulasie van hierdie verhoudinge in die gees (kognitiewe struktuur) vereis groter betrokkenheid en langduriger betrokkenheid. Dit blyk dat 'n optimum tydsduur vir elke individu nodig is om die betekenisvolle verhoudinge te kan vorm. Die metode van hersiening verwys na die geheelmetode, die deelmetode, afwisselende gebruik van albei, verspreide oefening en opgehoopte oefening. Die algemene reël vir doeltreffende en ekonomiese leer is dat kort tye oor 'n lang tydperk versprei, beter resultate lewer as lang leertye oor 'n kort leertyd versprei. Die lengte, graad van betekenisvolheid en moeilikheid asook individuele verskille by leerders en die appèl wat die besondere leerstof tot die besondere leerder rig, bepaal die metode van herhaling wat vir vaslegging nodig is.

Bruner beklemtoon *organisasie* van die eerste suksesvolle verhoudinge deur veralgemening wat as doelbewuste handeling uitgevoer moet word om die oorkoepelendste en omvangrykste simbool te verkry. Hierdie veralgemeningsimbool (generic) moet manipuleerbaar wees en goed gebruik word. Vaslegging vereis doelgerigte veralgemening en manipulasie van die veralgemeningsbeeld. Vir Piaget berus vaslegging op die dinamiese wisselwerking tussen assimilasie en akkommodasie om die doelteffendste operasionele denkskemas te verkry. Ausubel met sy reseptiewe leer en verklarende onderrig beklemtoon betekenisvolheid van die kognitiewe struktuur. Die stabiliteit en helderheid van die koppelingsidees (anchoring ideas) in die kognitiewe struktuur is 'n voorwaarde vir die vasankering van die nuwe begrippe. Assimilasie van

begrippe is 'n tipiese vorm van betekenisvolle reseptiewe leer wat beslis nie passiewe absorpsie beteken nie. Die assimilasie word gekenmerk deur te soek na die aard van die verwantskap van die nuwe begrippe met sowel die onderskeidende kenmerke van die relevante kognitiewe struktuur as differensiasie van integrasie met die bestaande bekende begrippe.

Ervaring toon dat 'n mens die algemeenste idees van 'n deel van 'n vak die beste onthou. Dit toon die wyse aan waarop kennis in 'n mens se bewussyn bewaar word. Daarom is dit noodsaaklik om nuwe kennis of leerstof hiërgaries te organiseer met die omvattendste begrip op die top van die piramied (progressive differentiation). Die nuwe hiërgaries georganiseerde leerstof moet kan inskakel onder oorkoepelender, goed gevestigde begrippe as koppelingsidees (anchoring ideas) in die reeds bestaande kognitiewe struktuur. Om vaslegging te verseker, is dit die onderrigtaak om die koppelingsidees uit te lig en indien dit ontbreek, moet die bestaande kennis vooraf en dan ook vooruit georganiseer word om die moontlikheid van vasankering te kan voorsien.

15.6 DIE EFFEK VAN VASLEGGING

Vaslegging beskryf die toestand van die bewussyn wanneer daar met betrekking tot die vakinhoud 'n optimale hoeveelheid psigologies-betekenisvolle relasies tot stand gebring is sodat die leerder kan sê: "Ek verstaan." Dit impliseer hiërgaries georganiseerde kennis, vasgeanker in die kognitiewe struktuur sodat veralgemeningsidees (generics) met groot draagwydte en manipuleerbaarheid funksioneel beskikbaar is. Vaslegging in die kognitiewe struktuur deur betekenisvolle oefening bring die volgende mee:

- (a) Die dissosiasiesterkte van die nuut geleerde betekenis vanuit die kognitiewe struktuur verhoog;
- (b) dit verhoog die leerder se retensie en memoreervermoë van die leerresultate;
- (c) dit verhoog die vaslegging- en retensievermoë van verwante leer-take;
- (d) vaslegging deur herhaling verhoog nie net die retensie van die helder, bestendige en geldige betekenis nie, maar ook die konsolidasie van die verwante leerstof wat voorafgegaan het;
- (e) die vaslegging van veralgemenings (generics) maak toepassing op 'n wye terrein moontlik.

15.7 SAMEVATTING

Vanweë die intrinsieke verskille tussen die S-R- en Veldbenadering word vaslegging gesien vanuit die Veldbenaderingsperspektief. Elke leerder is subjek van handeling. Hy bevind hom in 'n leefwêreld wat bestaan uit betekenisvolle verhoudinge met die mense, dinge en idees van die fisiese en kulturele wêreld om hom. Deur idees, oftewel die verkryging van insig, gee hy betekenis aan of struktureer hy op kognitiewe wyse sy omwêreld sodat dit word wêreld-vir-hom. 'n Volkome nuwe situasie is kognitief ongestruktureer. Dit kom egter selde voor. Die leerder bevind hom dikwels in ondoeltreffend, onvolledig en onharmonies-gestruktureerde situasies. Met die eerste suksesvolle pogings, hetsy perseptueel-motories of konseptueel van aard, soos met die foutlose tik van dertig woorde of die oplossing van 'n tweedegraadse vergelyking in algebra, is die verhoudinge nog onseker en die insig dof en onbestendig. Vaslegging van hierdie sukses vereis hefter strukturering van insig.

Hiervoor is betekenisvolle herhaling, oefening en toepassing nodig. Thorndike het reeds bewys dat die frekwensie van herhaling nie noodwendig vaslegging verseker nie. Oorleer, veral van leerstof met relatief outonome betekenis soos die groot verskeidenheid feite wat in die leerstof van alle vakke funksioneel moet wees, is essensieel nie slegs vir reproduksie in die eksamen nie, maar vir groter begrip van die betekenisvolle. Herhaling van betekenisvolle strukture verhoog die helderheid en duidelikheid van die geassimileerde betekenis in die kognitiewe struktuur.

Retensie en aktualisering van leerresultate

16

16.1	Inleiding	311	
16.2	Wyse van aktualisering	312	
16.2.1	Outomatises	312	
16.2.2	Intensionele memorering (terugroeping)	313	
16.2.3	Toetsing	315	
16.2.4	Aktualisering deur reaktivering	316	
16.2.5	Infusie	317	
16.3	Vergeet	318	
16.3.1	Assimilasie in die kognitiewe struktuur	318	
16.3.2	Interferensie	320	
16.4	Samevatting	320	

HOOFSTUK 16

Retensie en aktualisering van leerresultate

16.1 INLEIDING

Die mens leer om dit wat hy tevore nie geken het nie, nou te ken. In 'n studie van die leerproses is dit logies dat, nadat die faktore en aspekte wat in verband staan met die vaslegging van kennis in die kognitiewe struktuur bestudeer is, die aktualisering van die leerresultaat onder die aandag kom. Eintlik weet die leerder vanself, laat staan nog die onderwyser, NIE wat in sy kognitiewe struktuur vasgelê is nie voordat hy dit probeer terugroep, memoreer, of aktualiseer op die een of ander wyse.

Soos tevore reeds vermeld, moet die leerproses nie gesien word as 'n hiërargiese of stapsgewyse verloop van begin tot einde in die leerhandeling van elke leerder nie. Die *leerproses* is vir my niks meer nie as 'n konstruk, 'n konseptuele ontwerp wat as paradigma kan dien om aspekte van die leergebeure te onderskei sodat dit wat gebeur, verklaar kan word en dat daar volgens hierdie paradigma of model navorsing gedoen kan word.

Daarom is daar ook geen poging om die aktualisering van wat gelee is kunsmatig weg te trek van die leerhandeling, hetsy die verkryging van insig of memorisering nie. Die ervaring toon maar te dikwels hoedat inprenting, herhaling en terugroeping hand aan hand en wisselwerkend geskied totdat die leerder tevrede is dat die kwaliteit van sy aktualisering aan sy verwagting van kennis (*as ek ken dit*), dit wil sê paraatheid en/of funksionaliteit voldoen. Aktualisering is baie dikwels die kontrole wat die leerder uitoefen op die kwaliteit van vaslegging van leerinhoud in die kognitiewe struktuur.

Soms het 'n mens met 'n enkele persipiëring van 'n situasie klaar gelee. Die betekenisvolheid daarvan is paraat beskikbaar en manifesteer in die gedrag. In ander gevalle vereis vaslegging veel tyd en energie en moet 'n kunsmatige situasie (toetse en eksamens) ontwerp word om die

leerder in staat te stel om te herinner of te herken.

Die oordrag van leerresultate op verwante of totaal nuwe situasies hou baie nou verband met die aktualisering van leerresultate. In die volgende hoofstuk word oordrag (transfer) bespreek. Hier gaan dit spesifiek om die teruggroep (memoreer of herinner), opnuut bewus word of die aktueel maak, hier en nou, van leerstof wat in die kognitiewe struktuur vasgelê is by vorige geleenthede. Daarom is dit aktualisering of memorering van die *leerresultaat*.

16.2 WYSE VAN AKTUALISERING

16.2.1 Outomatises

In die wording van die kind manifesteer leerresultate op kontinue wyse. Motoriese handelinge soos loop, hardloop, fietsry, spring, en so meer neem toe in doeltreffendheid. Die kind se taalvermoë neem van een tot ses jaar fenomenaal toe. Die strukturele en semantiese taalgebruik stem grootliks ooreen met dié van die volwassenes by wie hy die taal geleer het. Hy het soveel van die taal geleer dat hy sy gedagtes sodanig kan uitdruk dat hy met ander kan kommunikeer. Deur voortdurende gebruik van leerresultate in die primêre en sekondêre skool word die resultate sodanig geaktualiseer dat hy kan lees, skryf en reken en begrippe hanteer dat hy steeds meer gereed word vir leer wat toeneem in omvang en diepte. Ervaringe of belewinge buite die skool, dit wil sê, in die huis en gemeenskap, in gesprekke, boeke, tydskrifte en voor die radio word geleer wat dan in mindere of meerdere mate geaktualiseer word.

Die ideale leerresultaat is dié wat die leerder sodanig ken dat hy sowel motoriese vaardighede as begrippe, as outomatises paraat kan laat funksioneer. Van Parreren (1962, p. 14, p. 27) noem hierdie ingebruikneming van parate outomatises nonkognitiewe handelingstrukture. Hy onderskei die eindhandelingstrukture as kognitief en nonkognitief. Kognitiewe handelinge is vir hom die inskakeling van tipiese, bewuste aktiwiteite soos weet, oordeel, oorweeg, kies, dink, ens. Nonkognitiewe handelinge, daarenteen, verloop op so 'n wyse dat die persoon onbewus is daarvan. Hierby skakel Van Parreren al die eindhandelingstrukture in waarby die leerresultaat paraat beskikbaar is en die gebruik outomaties verloop, soos fietsry, klavier speel of taalgebruik.

Die eindhandelingstruktuur as outomatisme is paraat beskikbaar sonder die bewussyn (as bewus wees van) van die leerder. Aangesien dit die wyse van aktualisering van leerresultate is wat in hul begin- en ontwikkelingshandelingstrukture hoogs betekenisvol en bewustelik

verloop het tydens assimilasië in die kognitiewe struktuur, is die aktualisering van die outomatisme vir my nog steeds kognitief. Aangesien die manifestasie van die outomatisme dus die eindhandeling of uitslag van leer as betekenisvolle kognitiewe handeling is, is dit ook kognitief al is geen bewuste handeling vir aktualisering nodig nie. Die aktualisering is in die ideale geval vir die leerder net so min bewus as die assimilasië in die kognitiewe struktuur. Al word die wyse waarop die vaardigheid of konsep outomaties manifesteer nie verstaan nie deurdat die persoon nie bewus is hoe dit geskied nie, word dit nogtans ook aanvaar as kognitiewe eindhandelingstruktuur. Elke betekenisvolle outomatisme wat paraat en dus sover dit die leerder betref in sy aktualisering onbewustelik geskied, kan ook op bewuste wyse in sy betekenisvolheid geaktualiseer word. Daarom bly die outomatisme 'n kognitiewe eindhandelingstruktuur.

Outomatismes soos vaardighede, parate kennis, byvoorbeeld name, feite, begrippe, idees en semantiese taalgebruik kan as leerresultate op nie-bewuste wyse waarby kognitiewe komponente soos waarneem, herken, herinner, antisipeer, en so meer implisiet betrokke is, manifesteer in die leerder se gedrag. Vir 'n groot verskeidenheid leertake bly dit die ideaal dat die resultaat as outomatisme moet kan funksioneer.

16.2.2 Intensiële memorering (terugroeping)

In hierdie gedeelte word daar aandag gegee aan die leerstof wat deur assimilasië in die kognitiewe struktuur vasgelê is en wat nou weer geaktualiseer moet word. Daardie leerresultate moet nou weer teruggebring word in die bewussyn en hier word dan gepraat van terugroeping, herinnering en ook van memorering. Die persoon moet in elk geval 'n doelbewuste poging bewustelik aanwend om die leerstof weer vanuit die kognitiewe struktuur waar dit georganiseer en veranker was met veel ander leereinhoude te onttrek om dit beskikbaar te kan kry.

In ons bespreking van die kognitiewe struktuur het dit geblyk dat assimilasië geskied deurdat koppelingsidees by die reeds vasgelegde leerstof uitgelig word waaraan die nuwe leerstof vasgeanker kan word. Hier moet egter onthou word dat dit nie die bepaalde stukkies leerstof is nie, maar die *betekenis daarvan* wat vasgeanker of dan wel geassimileer was. Aangesien dit die betekenis is wat vasgeanker word in die kognitiewe struktuur, beteken dit dus dat die besondere feite of attribute van die leerstof gaandeweg vervaag. Retensie word verhoog tydens assimilasië of vasankering. 'n Betreklik kort tyd na vasankering is die nuwe leerstof dissosieerbaar van die relevante idees in die kognitiewe struktuur, sodat dit as sodanig reproduseerbaar is as reële, herkenbare entiteite. Die er-

varing dui aan dat die graad van dissosieerbaarheid of dus ook die dissosiasiesterkte 'n maksimum is onmiddellik na assimilasië. Reproduksië kan dus betreklik volledig en volkome geskied kort na vasankerings. Onmiddellik na vaslegging in die kognitiewe struktuur is daar 'n periode van uitwissing (obliteration) deurdat die spesifieke en toevallige attribute vervaag met of tydens inskakeling onder die oorkoepelende begrippe. Die nuwe idees word spontaan en progressief minder dissosieerbaar van die vasankeringsidees en is dus nie langer in geheel as sodanig beskikbaar nie en dan word daar gepraat van vergeet.

Die konsep *veranderlike drempel van beskikbaarheid* dui die fluktuasies in beskikbaarheid van die vasgeankerde idees in die kognitiewe struktuur aan. Onmiddellik na assimilasië is letterlike, verbale reproduksië maksimaal. 'n Tyd nadat assimilasië plaasgevind het, het uitwissing van die feitlike besonderhede geleidelik plaasgevind (memorial reduction). Dit wat op 'n later stadium gereproduseer word (die leerresultaat), is dus die betekenis van die leereinhoud. Met die dieper wegsak van die beskikbaarheidsdrempel is verbale reproduksië al hoe moeiliker sodat wat dan gereproduseer is steeds meer van die betekenis van die besondere leerstof impliseer (die veronderstelling is dat betekenisvolle leerstof geassimileer is). Dit is dan nou op hierdie stadium dat dit noodsaaklik word om die leerresultate te memoreer deur wenke, aanwysings of vrae van verskeie aard om as aanknopingspunt te dien om die relevante begrippe te aktualiseer.

Die assimilasiëteorie voer die belangrike konsep van dissosiasie-ekwilibrium hier in. Hierdie ewewigstoestand sak verder weg kort na assimilasië sodat dit gebeur dat die leerresultaat glad nie weer herroep kan word nie. As die dissosiasie-ekwilibrium laer as die kritiese punt weggesak (vervaag) het, kan die leerresultate moontlik nog onder hipnose geaktualiseer word.

Dit is egter belangrik dat met assimilasië betekenisvolheid beklemtoon word sodat die dissosiasie-ekwilibrium in hoë mate konstant bly. Leerstof wat geassimileer is, kan op betekenisvolle wyse herroep word, hetsy deur toetsing, herinnering of herkenning met of sonder die hulp van verskeie hulpmiddele.

Later sal daar ook nog gewys word op aktualiseringsbenadering vanuit die sporsisteem na aanleiding van die Gestaltiste se verklaring van retensie en vergeet.

Die hele problematiek van toetsing en meting as wyse van aktualisering van leerresultate kom hier ter sprake. Aktualisering van 'n leerresultaat wat vasgelê is deur veelvuldige herhaling, oftewel betekenisvolle *oorleer* (over-learning = herhaling by die punt van korrekte weergawe verby) se beskikbaarheidsdrempel is vlak omdat die dissosiasie-ekwilibrium naby aan die oppervlak is. Oorleer het tot gevolg 'n hoë

mate van korrekte, getroue, verbale reproduksie van die leerresultaat. Assimilasie beklemtoon voortdurend betekenisvolheid, helderheid, ondubbelsinnigheid, sodat vasankerling in die kognitiewe struktuur wat helder, duidelik en betekenisvol kan wees, sal verhoog. In hierdie geval is daar dan ook 'n aanduiding van die betreklike konstantheid van die dissosiasie-ekwilibrium met die gevolg dat hierdie ewilibrium nie te ver of diep wegsak nie en die beskikbaarheidsdrempel betreklik naby aan die oppervlak op konstante wyse bestaan oor 'n lang periode.

16.2.3 Toetsing

In die didaktiese situasie geskied die aktualisering van die leerresultate as opgawe of opdrag. Dit kan wees dat:

- (a) feitelike leerresultate as sodanig gereproduseer moet word;
- (b) begrippe op betekenisvolle wyse binne konteks gememoreer (teruggeroep) moet word.

Dit gaan egter nog om die aktualisering van leerresultate en nie om oordrag nie.

Toetse wat gestel word om die hoeveelheid en kwaliteit van die leerresultate te bepaal, moet voldoen aan tipiese toetseienskappe wat dan as formele kriteria vir toetse ontwikkel is, soos die volgende:

- (a) *Geldigheid* wat die mate aandui waarin die toets meet wat dit veronderstel om te meet.
- (b) *Betroubaarheid* wat die bestendigheid aandui waarmee die toets meet wat dit veronderstel om te meet.
- (c) *Diskriminasievermoë*. Enige toets moet voorsiening maak vir individuele prestasieverskille. Hoe groter die diskriminasievermoë, hoe duideliker sal daar onderskei word tussen proefpersone op grond van hul prestasies. 'n Normale verspreiding van punte gee 'n maksimum diskriminasie aan albei ente van die skaal.
- (d) *Objektiewiteit*. Met objektiewe toetse word subjektiewiteit en veranderlikheid in puntetoekenning uitgeskakel.

Die vorm waarin toetse gewoonlik gestel word, is die volgende:

- (a) *Opstelvrae*

Hierdie tipe vrae toets onder meer die student se vermoë om met behulp van die leerresultate idees te organiseer, bewyse aan te voer, 'n oortuigende argument te konstrueer, krities te evalueer en homself duidelik en oortuigend uit te druk.

- (b) *Objektiewe toetse* (Gewoonlik gestandaardiseer)

Met objektiewe toetse word kort sinne of eenwoord-antwoorde verwag. Hierdie leerresultate is besondere feite, begrippe, beginsels en toepassings wat die student vroeër moes geassimileer of bemeester

het. Die antwoorde kan òf herroep òf herken word. Vir herkenning van die korrekte antwoord kan die dissosiasie-ekwilibrium en dus die beskikbaarheidsdrempel veel dieper wees as wat die geval is vir die eie herroeping van die leerresultaat. 'n Antwoord as leerresultaat kan dus so 'n verwyderde beskikbaarheidsdrempel hê dat die student dit nie vanself kan herroep of reproduseer nie, maar dan kan die korrekte antwoord nog herken word.

16.2.4 Aktualisering deur reaktivering

In aansluiting by die Gestaltpsigologie het die Sielkundedepartement van die Amsterdamse Universiteit die "sisteemteorie" ontwikkel. Geen volledige behandeling word onderneem nie. Daar word slegs verwys na enkele begrippe wat hier van belang is.

Die mens neem waar in Gestalten, dit wil sê in betekenisvolle gehele. Hierdie Gestalt word deur insig geperspieer. Daarom word die verkryging van insig gelykgestel met betekenisgewing. In die bewussyn beskik die mens dus oor 'n sisteem van georganiseerde Gestalten. Hier is bygevoeg die spoorkonsep binne die fisiek-fisiologiese struktuur van engramme as die korrelaat van die Gestalt as psigiese fenomeen. Hiervolgens sou terugroeping van 'n leerresultaat geskied soos J.C. Eccles (Van Parreren, 1927, p. 27) dit stel: "We may say the remembered thought appears in the mind, as its specific spatiotemporal pattern is replayed in the cortex." Veel kritiek word ingebring teen hierdie fisiek fisiologiese geheuespoor en die meegaande reaktivering van die geheuespoor. Erwin Strauss (1965, p. 73) sê in die verband: "The theory of traces claims that a dormant trace is awakened to new life." Dit sou dan gelykstaan aan 'n wonderwerk wat in die verband vir hom onaanvaarbaar is. Verder sê hy: "A 'conscious experience', corresponding to a reactivated trace, would also be limited to the actual now, like the reactivated trace. It would not be a repetition, not a recollection. The 'once before', the 'earlier' or the 'again' do not belong to a single memory-image." Hiermee lewer hy slegs kritiek op die *geheuespoor* en die *reaktivering* daarvan. Hy misken nie 'n verband tussen die psigiese en fisiologiese nie, want hy sê (Strauss, 1965, p. 74): "Meaning and possibility of psychophysical co-ordination must be examined anew."

Teen hierdie agtergrond is dit nodig om te stel dat die Amsterdammers gebruik maak van die terme *spoor*, *geheuespoor* en *reaktivering van die geheuespoor*. Van Parreren (1962, p. 93) verduidelik dat al word *spore* as begrip gebruik en verwarring met die voorgemelde beskrywing moontlik is, kwalifiseer hy die gebruik soos volg: "Wij laten al deze (met verwysing na Koffka) en ook de nieuwere fysiologische theorieën ten

aanzien van de sporen geheel buiten beschouwing. Sporen zijn voor ons geen fysiologische processen of entiteiten, doch uitsluitend psychologische potenties waarvan wij de veronderstelde eigenaardigheden baseren op de gegewens en uitkomsten van psychologische onderzoekingen."

Die leerresultaat bestaan dus ooreenkomstig betekenisvolle, georganiseerde spoorstelsels (Gestalten). Reaktivering van die spoorstelsel is net moontlik as daar vir die persoon die een of ander verband ontstaan tussen dié aktuele situasie en die leerresultaat. Aktualisering van 'n spoor vind slegs onder bepaalde omstandighede plaas. In die mens se geheue bly daar spore agter van sy ervarings, hetsy intensionele leerervaringe, insidentele leerervaringe of ander praktiese belewinge in die lewensituasie van elke dag. Hierdie spore bestaan nie langs mekaar nie, maar vorm 'n georganiseerde psigologiese veld.

Om hierdie spore nou weer te reaktiveer, moet daar verband gevind word tussen die nuwe aktuele situasie en die spore van die leerresultaat.

Dit kan geskied deur eksplisiete verbandlegging, dit wil sê, deur doelbewus te dink aan dit wat ek in dié verband in die bepaalde boek op bepaalde plek geleer het. Die intensionele stelselreaktivering geskied ook deur vrae, toetse, en so meer. Reaktivering word grootliks vergemaklik deur onderrig waarby goed georganiseerde, bepaalde en sterk verbandhoudende etikette duidelik ingeprent is sodat reaktivering nou maklik aan die hand van daardie etikette as spore, implisiet geskied. Dit is belangrik om daarop te let dat daar ooreenkomstige faktore moet wees wat verbandlegging moontlik maak.

16.2.5 Infusie

Onder infusie word verstaan die aktualisering van leerresultate waarvan die spore behoort tot 'n stelsel wat op die moment waarop die aktualisering plaasvind, nie aktueel is nie (Van Parreren, 1962, p. 124).

Om die leerresultaat dan te aktualiseer, vind infusie plaas. Reaktivering is nie nou moontlik nie, want die aanwysings vir die situasiegegewens vind geen beskikbare spore in 'n relevante spoorstelsel nie.

So word daar byvoorbeeld deur die aanwending van 'n bepaalde oplossingsmetode ingedring in die georganiseerde spoorstelsel totdat dié met die hoogste relevansie gevind is. Hierdie infusie hou verband met Otto Selz se antisperende skemas of denkpattone wat gerig word deur die doel, denктаak of taakopgawe.

Infusie kom dikwels voor by komplekse take waar die vraag of opdrag nie direk sonder meer in staat is om 'n spoor te vind vir die herroeping van die leerresultaat nie. 'n Algemene benadering, metode of denk-

patroon rig die denkkatiwiteit totdat relevante spore begin verskyn. Nou neem die aktiwiteit van 'n aktuele skema toe en word die besondere, relevante leerresultaat geaktualiseer.

16.3 VERGEET

Daar is weinig dinge wat die lerende mens meer frustreer as dat hy vergeet wat hy geleer het, met ander woorde wat hy dus geken het en graag wou onthou. Vergeet veronderstel dat daar leerresultate was wat nou nie meer teruggeroep kan word nie. Wat iemand nooit geken het nie, het hy nie vergeet nie. Die probleem is egter dat alles nie slegs in swart of wit verskyn nie. Daar is veel skakeringe tussenin. So ook met leer. Soms is leer suksesvol, die leerstof is betekenisvol en insig breek deur. Met herhaling, oefening en manipulasie vind vaslegging plaas. Na verloop van tyd kan al hoe minder feite gereproduseer word. Die betekenisse bly veel langer reproduseerbaar, maar ook dié vervaag. Daar kan dus nou gepraat word van vergeet.

Somtyds is leer redelik suksesvol. Insig breek deur, maar nie volkome nie sodat dit nie volkome helder, duidelik en ondubbelsinnig is nie. Redelike vaslegging kan verkry word deur *oorleer* (herhaling by die punt van korrekte reprodusie verby) in welke geval meganiese memorisering gedeeltelik voorkom. Weens gebrekkige insig word nie net die feite vergeet nie, maar 'n groot deel van die aanvanklike betekenis ook. Hierdie soort van leer en vergeet is baie algemeen in die didaktiese situasie.

Meganiese memorisering kom ook veelvuldig voor. Dit gaan hier nie om betekenislose woorde, syfers, simbole of figure wat soms in die psigologielaaboratorium gebruik word nie. In die skool en universiteit word logies-betekenisvolle leerstof nie verstaan nie. Dit is dus vir die leerder nie psigologies betekenisvol nie. Die enkele woorde word verstaan, maar die konteks waarin die begrip verskyn, word nie verstaan nie. Deur *oorleer* word korrekte reprodusie verkry, maar aangesien die betekenis nooit geassimileer was in die kognitiewe struktuur nie, vervaag die kennis van die feite en kan daar totale vergeet voorkom.

Vergeet is dus die verskynsel wat voorkom as leerresultate nie meer gereproduseer kan word nie.

Daar is verskillende teorieë wat ontwerp is om die baie algemene vergeetverskynsels te verklaar.

16.3.1 Assimilasie in die kognitiewe struktuur

Tydens assimilasie word die nuwe leerstof se onderskeidende kenmerke

in verband gebring en ingeskakel onder die oorkoepelende begrippe se koppelingsidees. Dit is die betekenis van die leerstof wat geassimileer word. Na assimilasië vind graduele reduksie plaas van die nuwe leerstof se betekenis deur die insluiting by die betekenis van die ooreenstemmende koppelingsidees waarby dit ingeskakel is.

As die uitwissende stadium van assimilasië begin, word die nuwe idees op spontane wyse progressief minder disosieerbaar van die ankeridees as selfstandige entiteite totdat dit nie langer beskikbaar is nie en vergeet is. Die oorkoepelendste idee se betekenis is die bestendigste. Idees wat daarby ingesluit is, verruim die draagwydte van die oorkoepelende begrip. Namate reduksie plaasvind, verlaag die disosiasiekwilibrum sodat die beskikbaarheidsdrempel al hoe dieper wegsak. Later kan die leerresultaat slegs met behulp van hipnose geaktualiseer word en nog later glad nie. Tyd is egter nie die enigste faktor nie.

By 'n beskouing van vergeet dring die vraag na vore watter faktore daar is wat retensie verstewig en vergeet dus in groot mate voorkom. Vergeet is net so min 'n meganiese proses as wat leer of retensie dit is.

Dwarsdeur hierdie leerpedagogiek is die waarde van psigologiese of fenomenologiese *betekenisvolheid* beklemtoon. Betekenisse wat vaag, diffuus, dubbelsinnig of verkeerd is, word soms geleer. Die gevolg kan dan 'n gebrekkige of selfs verkeerde leerresultaat wees wat miskien eers ontdek word met aktualisering tydens 'n toets. Korrekte en heldere betekenisvolheid binne 'n goed geïntegreerde kognitiewe struktuur verhinder of voorkom vergeet in groot mate.

Die kognitiewe struktuur as konstruk maak ook voorsiening vir persoonlikheidsfaktore. Permanensie van leer skyn positief verwant te wees aan egobetrokkenheid by die deelname aan die leeraktiwiteite. Eksperimentele aanduidings van hierdie positiewe verband verskyn onder meer in Sawrey en Telford (1969, p. 197).

Egobetrokkenheid as 'n persoonlike wil-gemoeid-wees-met, dui die belangrikheid van die kennis van die leerstof vir die leerder aan. Egobetrokkenheid word weerspieël in die vuur, ywer en volharding wat geopenbaar word in die deelname aan die leerhandeling. Vergeet is 'n funksie van betekenisvolheid, maar ook van die graad van betrokkenheid met die leerstof.

'n Derde faktor is die *belewenis* van die leerder terwyl hy leer. Die kwaliteit van belewenis is subjektief en persoonsgebonden. Volgens Sonnekus (1968, p. 23) is "belewing die intensioneel bepaalde subjektiewe, personele (paties-normatiewe) stellingname deur die persoon as totaliteit-in funksie in sy kommunikasie met die werklikheid". Dit is hierdie paties-afektiewe belewing wat grootliks verantwoordelik is vir konnotatiewe singewing aan die leerstof. Leerresultate wat ingebed is in hierdie paties-normatiewe ervaringe, sal veel minder vergeet word as wanneer

die gnostiese betekening nie aangevul is deur dié paties-normatiewe ervaringe nie. So is vergeet ook 'n funksie van die kwaliteit van die leerbelewenis. Die drie modi van leer, te wete *betekenisvolheid*, *betrokkenheid* en *belewenis* is voorwaarde vir suksesvolle leer en die gebrekkigheid hiervan versnel vergeet.

16.3.2 Interferensie

Hier word onderskei tussen retroaktiewe en proaktiewe interferensie. Retroaktiewe interferensie is vergeet wat toegeskryf kan word aan die invloed van die handeling en veral leerhandeling. Proaktiewe interferensie dui op die vergeet wat voorkom deurdat die vaslegging en die retensie van die leerresultaat bemoeilik word deur die voorafgaande leertaak.

Die interferensieteorie word sterk ondersteun en die meganisme daarvan verklaar deur die Neo-behavioriste. So sê Osgood (1953, p. 550): "Forgetting is a direct function of the degree to which substitute responses are associated with the original stimuli during the retention interval. This (is really) . . . a definition of retroactive interference."

Ander verklaringe van vergeet word gevind by die Gestaltiste, en by die Psigoanaliste. Vir die Gestaltiste is vergeet die proses van outonome disintegrasie van (geheue) spore as gevolg van swak georganiseerde materiaal. Swak gestruktureerde Gestalten vorm en die gevolg is onbestendige, chaotiese spore wat spontaan ontbind.

Volgens die teorie van die psigoanalise is alle vergeet gemotiveer. Vergeet is slegs die produk van repressie. Idees of impulse wat angs sou veroorsaak, word verdring in die onbewuste en sodoende vergeet.

16.4 SAMEVATTING

Daar kan eers van leerresultate gepraat word as dit eksplisiet in die gedrag manifesteer as outomatises of na intensionele aktualisering. Daar is egter ook 'n rykdom van informele leerresultate wat die resultaat van insidentele leer en intradinamiese wisselwerking met die bekende is. Hierdie leerresultate manifesteer sowel gnosties as paties-normatief in die kognitiewe struktuur, die hele lewe, gedrag en persoonlikheid van die persoon.

Al word daar duidelik kennis geneem van die nie-intensionele en informele leer wat dwarsdeur die lewe van die mens voorkom, beklemtoon ons hier die intensionele en formele.

In hierdie hoofstuk het die onttrekking van leerresultate uit die kogni-

tiewe struktuur en die aktueel-maak daarvan onder die soeklig gekom. Die leerproses is 'n kognitiewe aangeleentheid wat begin met die leerintensie en in groot mate voltrek word met die aktualisering van die leerresultate. Die verdere voltooiing van die proses word in die volgende hoofstuk met oordrag, as die toepassing van geaktualiseerde leerresultate, afgesluit.

In hierdie hoofstuk is enkele teoretiese verklarings van die aktualisering van leerresultate kursories behandel met beklemtoning van die terugroeping (memorering) van psigologies-betekenisvolle leerstof uit die kognitiewe struktuur omdat dit pedagogies verantwoordbaar en hoogs betekenisvol is.

Die slotsom is dat sekere leerresultate in alle vakgebiede as outomatismes paraat beskikbaar moet wees. Hierdie reproduksie moet in die paraatheid daarvan vir die persoon betekenisvol wees. Die intensionele aktualisering van betekenis is in mindere of meerdere mate afhanklik van die outomatismes. Toetsing en meting moet duidelik onderskei tussen leerresultate en oordrag, met die klem voortdurend op betekenisvolheid.

17.1	Inleiding	325	
17.2	Oordrag en die kognitiewe struktuur	325	
17.3	Rigting van oordrag	326	
17.3.1	Laterale of sydelingse oordrag	326	
17.3.2	Vertikale oordrag	327	
17.3.3	Kwaliteit van die kognitiewe struktuur	327	
17.3.4	Oordrag vind nie outomaties plaas nie	328	
17.4	Ander teorieë van oordrag	328	
17.4.1	Veralgemening en transposisie	328	
17.4.2	Formele vorming	329	
17.4.3	Identiese elemente	329	
17.5	Samevatting	330	

HOOFSTUK 17

Oordrag

17.1 INLEIDING

Oordrag is die naam wat gegee word aan die verskynsel dat kennis wat op een terrein opgedoen is die werkverrigting en prestasie op 'n ander terrein beïnvloed, – gewoonlik positief, maar dit kan ook negatief wees.

In die voorafgaande hoofstuk het die klem geval op die aktualisering van leerresultate. Dit het dus gegaan om die herroeping van dit wat as sodanig geleer is. Tydens oordrag word die leerresultate toegepas of aangewend in ander of nuwe of gewysigde situasies. Die skeidslyn tussen aktualisering van 'n leerresultaat en sy beïnvloedingsfunksie in nuwe situasies is uiters diffuus. Daar is 'n verskeidenheid oordragsmoontlikhede, nie net in teorie nie, maar ook in die praktyk, van leer wat geskied het op informele, terloopse of insidentele wyse. Die omvang en invloed hiervan is inderdaad omvangryk en betekenisvol, soos dit byvoorbeeld manifesteer in die kind se funksionele taalgebruik of in die effek van die kultuurbeïnvloeding op die mens. Al word hierdie aspek van oordrag nie gering geag nie, word die klem in hierdie hoofstuk laat val op die oordrageffek van leerresultate wat op intensionele wyse vasgelê is. Kennis wat vir so 'n studie verkry word van die oordragsverskynsel, sal ook van waarde wees vir oordrag in die algemeen.

17.2 OORDRAG EN DIE KOGNITIEWE STRUKTUUR

Volgens die assimilasieteorie word betekenis vasgelê in die kognitiewe struktuur. Verskillende persone heg verskillende interpretasies aan verskeie aspekte van assimilasie, maar stem ooreen dat dit betekenis is wat vasgelê word.

Assimilasie is vir Piaget die wyse waarop ervaringe in skemas geïntegreer word tydens internalisering. Akkommodasie is die verandering

wat die persoon, in dié geval sy skemas, ondergaan om nuwe operasies (handelinge wat voorgestel word in die denke) te kan internaliseer. 'n Operasie is dus 'n betekenisvolle voorstelling van 'n handeling en die ordening van nuwe denkskemas wat berus op voorafgaande skemas. Dit is dus skemas van operasies wat in die kognitiewe struktuur gerangskik word vir toekomstige gebruik. Die eksperimente van Piaget berus hoofsaaklik op oordrag van betekenis.

Bruner van Harvard, wie se denkbeelde baie ooreenstem met dié van Piaget, beklemtoon veralgemenings. In die kind se aanvanklike leer word gesoek na "an image of the path" maar dan sê hy verder (Bruner, 1964, pp. 1-15): "Our main concern is not with the growth of iconic representation, but with the transition from it to symbolic representation." Hiermee plaas Bruner die klem op die taal as die simbool wat die veralgemeningsbegrippe dra of verteenwoordig in die kognitiewe struktuur.

Ausubel se hele "cognitive theory of meaningful verbal learning" berus op psigologiese betekenisgewing van die logies of potensieel-betekenisvolle leerstof. Tydens assimilasie ondergaan die betekenis van self al weer 'n betekenisvolle verandering tydens subsumpsie.

Samevattend kan dus gestel word dat die protagoniste van assimilasie in die kognitiewe struktuur ooreenstem dat dit betekenisvolle begrippe is wat in die kognitiewe struktuur geïnternaliseer of geassimileer word.

Hieruit blyk dat die geassimileerde leerresultate betekenisvol is en die oordrag in nuwe situasies afhanklik is van die betekenisvolheid van die leerresultate.

'n Primêre voorwaarde vir oordrag is dus 'n heldere, bestendige en ondubbelsinnige kognitiewe struktuur waaruit sodanige betekenis kan verskyn.

17.3 RIGTING VAN OORDRAG

17.3.1 Laterale of sydelingse oordrag

Die individu wat werk verrig op grond van kennis opgedoen op ander terreine of in ander vakke, aktualiseer laterale oordrag. Dit kom dwarsdeur die formele leersituasies sowel as algemene lewensituasies voor. Om sy bankstaat te kan laat klop, moet die individu onder meer korrek aftrek en optel soos hy in die skool geleer het. Om in fisika die totaal van elektriese weerstande wat parallel geskakel is, te kan uitwerk, moet die student sy kennis van die optel van breuke wat in rekenkunde geleer is,

aanwend om die formule $\frac{1}{R} = \frac{1}{r_1} + \frac{1}{r_2} + \frac{1}{r_3}$ te kan uitwerk. Wiskunde het

geweldig veel laterale oordragsfunksies in veral die fisiese natuurwetenskappe.

By laterale oordrag is die vraag hoeveel oorgedra kan word, eintlik afhanklik van hoe breed die leerder dit wat hy geleer het doeltreffend kan veralgemeen vir die nuwe situasies.

Die ervaring toon dat alle studente leerresultate nie ewe geredelik en doeltreffend kan oordra in nuwe situasies nie. Of hierdie individuele verskille toegeskryf moet word aan studiemetodes, onderrigmetodes, intelligensie of ander aangebore vermoëns (of almal saam en nog meer ander faktore) is steeds 'n onopgeloste probleem. In hierdie konteks is onderrigmetodes en studiemetodes veranderlikes wat beslis intensiewe studie vereis en dan ook daadwerklik ontvang. So sê Gagne (1970, p. 336): "Accordingly, the usefulness of any learned capability will be increased if it is practised in as wide a variety of situations as possible." Hierdie situasies verhoog die moontlikheid van relevansie. Ook Bruner (1970, p. 124) sê: "To instruct someone . . . is to teach him to participate in the process that makes possible the establishment of knowledge. . . . Knowing is a process, not a product."

17.3.2 Vertikale oordrag

Leerresultate maak dit moontlik vir die individu om bykomstige, gevorderde en komplekser leertake te verstaan en op te los. Die primêre, interne voorwaarde vir vertikale oordrag is die bemeestering van die ondergeskikte vermoëns. Hoewel voorafgaande leerresultate beklemtoon word, berus dit nogtans op funksionele leerprodukte. Reproduksië is nodig, maar dan wel betekenisvolle funksionele reproduksie binne die besondere konteks. Hoe omvangryker en bruikbaar die voorafgaande kennis, hoe groter is die moontlikheid vir vertikale oordrag. Voorbeelde van vertikale oordrag kom by formele leer in alle kurrikula voor waar komplekser en ingewikkelder leerstof volg op eenvoudiger leerresultate.

17.3.3 Kwaliteit van die kognitiewe struktuur

Oordrag is in hoofsaak 'n funksie van relevansie, betekenisvolheid, helderheid, bestendigheid, geïntegreerdheid en verklaringswydte van die idees wat oorspronklik ingeskakel is by die oorkoepelende idees. Veralgemening manifesteer in oordrag as dit deeglik begryp is en óórleer genoegsaam plaasgevind het. Veral in die primêre skool sal voldoende voorbeelde (deduktief) hoofsaaklik van konkreet-empiriese aard nodig wees.

17.3.4 Oordrag vind nie outomaties plaas nie

Die koppelingsidees in die kognitiewe struktuur waarby nuwe leerstof moet aanskakel, moet vooraf deur organisasie uitgelig word. In die aanbieding van die leerstof moet die informasie progressief gedifferensieer word, dit wil sê, die algemeenste en omvattendste idees word eerste aangebied en daarvolgens progressief gedifferensieer ooreenkomstig besonderhede en spesifisiteit.

In die vorming van die kognitiewe struktuur moet daar, om voorsiening te maak vir oordrag, in sowel die verskillende dele van een vak as vakke onderling integrasie plaasvind sodat gemeenskaplike idees met mekaar versoen kan word en uitgelig word. Hierdie herkenning en aktualisering van gemeenskaplike idees tussen vakke maak laterale oordrag moontlik.

Vertikale oordrag word moontlik gemaak deur die ordening van die leerstof in opvolgende stappe. Dit verseker dat daar nie *gapings* in die kognitiewe struktuur is nie, waarop gebou moet word of wat as leerresultate moet oordra. Die organisasie van leerstof vir lineêre programmering en vir "guided learning" soos bepleit deur Gagné, voorsien die voorafgaande leerprodukte wat toegepas moet word in kompleksere leertake.

So vat Ausubel (1968, p. 162), ná sy beklemtoning van die kognitiewe struktuur wat helder, duidelik en ondubbelsinnig moet wees, die spesifieke voorwaarde vir oordrag saam: "Thus transfer can be facilitated by providing opportunity for learning principles in as wide a variety of situations as possible, by explicitly emphasizing the similarity between training and the criterial tasks and by presenting the latter tasks continuously or in close succession."

17.4 ANDER TEORIEË VAN OORDRAG

17.4.1 Veralgemening en transposisie

Die kognitiewe struktuurteorie van oordrag is nou verwant aan C.H. Judd (1902) se klassieke veralgemeningsteorie. Judd beklemtoon die spesifieke veralgemenings vir diskrete probleme. Vir Ausubel is die vorming van 'n funksionele, kognitiewe struktuur deur reseptiewe leer belangriker. Die betekenisvolle veranderlikes sluit egter Judd se veralgemenings in, maar as 'n groter funksionele eenheid.

Daar is ook opmerklike ooreenkoms tussen die kognitiewe struktuur van Ausubel en die transposisieteorie van die Gestaltiste en veldteoretici wat sê: oordrag geskied met die persipiëring van die verhou-

ding tussen die beginsels en die besondere gevalle van die nuwe situasie. Die kognitiewe teorie beklemtoon sowel hierdie verhoudinge as die veralgemening.

17.4.2 Formele vorming

Die ou vermoënspsigologie het berus op die hipotese dat die mens se gees bestaan uit 'n verskeidenheid vermoëns soos geheue, redenering, konsentrasie, en so meer. Elk van hierdie vermoëns kan as sodanig geoefen word. As die memoriseervermoë geoefen is deur byvoorbeeld baie gedigte te memoriseer, het die vermoë verbeter en sal enige ander stukkie leerstof makliker gememoriseer kan word. Die implikasie hiervan is dat die kind sekere vakke, soos wiskunde en Latyn, moet neem om sy vermoë tot logiese denke te verbeter. Sodra die vermoë verbeter het, word dit oorgedra op elke studieterrein.

Reeds aan die begin van hierdie eeu is die teorie onderwerp aan nougesette en noukeurige eksperimentele toetsing deur persone soos James, Thorndike, Woodworth en Briggs wat geen bewyse kon vind vir formele vorming nie. Later het J.B. Carroll (1940), A. Rapp (1945), A.G. Wesman (1945) en Strom (1960) (Ausubel, 1968, p. 163) eksperimenteel bevind dat een skoolvak wat geleer is geen betekenisvolle invloed op die leer van ander vakke het nie.

Ten spyte van eksperimentele bewyse van die teendeel is die teorie van formele vorming steeds lewendig en redelik aktief. By 'n bespreking van onderwysdoelstellings sien ek in 'n boek wat 1960 verskyn het: die vermoë tot probleemoplossing, die vermoë tot kritiese denke, en so meer. Dit is nie so eenvoudig om sonder meer 'n streep deur alles te trek nie.

Die oorspronklike formulering van vermoëns as sodanig is uitgedien. Die *vermoëns* is egter vervang deur *funksies* en dié het nie meer so 'n wye draagwydte nie. So is oordrag in metodes van memorisering (Woodrow, 1927) en in studiegewoontes (Weggitt, 1934) bewys. Selz en die Mannheimse skool het ook bewys dat metodes van probleemoplossing aangeleer kan word en dat dit sterk positiewe oordragwaarde het. Dit is nie 'n bevestiging van die ou substansie-idee van 'n psigiese vermoë wat verbeter het nie. Die student is beter in staat tot die oplossing van probleme, maar 'n groot verskeidenheid kognitiewe funksies is ook aktief werkzaam met so 'n opgawe waarby die persoon in totaliteit betrokke is.

17.4.3 Identiese elemente

In 1913 het E.L. Thorndike sy teorie, te wete “transfer of training” uitge-

bou. Volgens hom is oordrag moontlik as daar identiese elemente voorkom tussen die leerresultate en die nuwe leertaak. Die mate van oordrag is afhanklik van die hoeveelheid identiese elemente. Sy beskouing berus op meganistiese beginsels soos hy dit in sy *konneksionisme* uiteensit. Oordrag kom sekerlik voor by identiese elemente in leerinhoude, maar daar is veel meer aspekte wat hierby 'n betekenisvolle rol speel. So is daar beginsels, veralgemenings, metodes, tegnieke, leerintensie, houdinge, selfvertroue, selfkonsep, persoonlike betrokkenheid en nog meer persoonlikheidsfaktore. Soos die mens in totaliteit by leer betrokke is, geskied oordrag ook in verhouding tot hierdie geheelbetrokkenheid van die leerder.

17.5 SAMEVATTING

Jerome Bruner (Clarizio, Graig & Mehrens, 1970, p. 286) druk hom soos volg uit met betrekking tot leer: "... one of the principal objectives of learning is to save us from subsequent learning." Hy sien die doeltreffendheid van leer ooreenkomstig veralgemenings wat kan oordra in nuwe situasies.

Oordrag kom voor en moet ook as een van die doelstellings en uitslae van suksesvolle leer gesien word. Wee die mens as hy elke diskrete bietjie kennis slegs sou kon gebruik as dit 'n spesifieke leerresultaat was. Oordraging, lateraal en vertikaal, kom voor, maar nie outomaties nie.

Eksperimentele navorsing (Clarizio et al., 1970, p. 282) het aangetoon dat oordrag positief korreleer met intelligensie. Verskeie navorsers het ook aangetoon dat hoe groter die ooreenkoms tussen take, hoe groter is die effektiewe oordrag. Metodes van onderrig en studie hou ook baie nou verband met oordrag. Soos by leer, en tewens by alle menslike aktiwiteite, is gesondheid, fisiek en geestelik, 'n apriori-voorwaarde. Dit word met ander woorde vanselfsprekend veronderstel.

By 'n terugblik op die wese en eksperimentele gegewens in verband met oordrag, blyk dit dat oordrag afhanklik is van:

- (a) Persoonlike betrokkenheid by die leerverloop. Dit behels 'n bewuste leerintensie, 'n geskikte kognitiewe styl, belangstelling en gereedheid vir die leertaak.
- (b) Reaktivering van die verwante begrippe, beginsels of identiese elemente. Persipiëring van die verwante of ooreenstemmende begrippe moet nie verduister word deur die terloopse, toevallige of spesifieke eienskappe of besonderhede nie.
- (c) Aktualisering van die leerresultate. Saam met die herkenning van die situasie moet die relevante leerresultate in die geheue teruggeroep kan word (gememoreer word). Die teendeel sou wees dat die leer-

resultate vergeet is. Die leerresultaat wat moet oordra, moes by vaslegging in die kognitiewe struktuur van die leerder gepaard gegaan het met suksesbelewing. Dit moet dus nie vir die persoon onaangenaam of pynlik wees om die leerresultaat te memoreer nie. Daar moet dus nie 'n neiging tot repressie of verdedigingsmeganismes wees wat in nou verband staan met 'n bepaalde leerresultaat nie.

By die bestudering van oordrag verskuif die klem na die wyse van leer en die metode van onderrig wat eventuele oordrag kan verseker. In die didaktiese situasie kulmineer dit in onderrig vir oordrag. Die onderrig impliseer onder meer dat die onderwyser die leerling sal *help* om persoonlik *betrokke* te raak in die leerakt en om sy relasies met die leerstof op betekenisvolle wyse te *beleef*. Die *betekenisse* wat die leerling sodanig gee, begryp en vaslê, kan dan in hoë mate beskikbaar wees vir toepassing of *oordrag* in nuwe situasies.

Die bewaring van kennis

18

18.1	Inleiding	335
18.2	Die aard van kennis	336
18.2.1	Meganies gememoriseerde kennis	336
18.2.2	Beelde en betekenis	337
18.3	Waar word kennis bewaar	339
18.4	Betrokkenheid en die bewaring van kennis	341
18.5	Samevatting	341

HOOFSTUK 18

Die bewaring van kennis

18.1 INLEIDING

Die onderwyser sowel as empiries-opvoedkundige is voortdurend met die probleem van kennis, die verkryging, beskikbaarheid en funksionaliteit daarvan besig. Leer het eksplisiet met kennis te doen. In die hele kursus is dit tot hier duidelik gestel dat die kind in totaliteit oorweging geniet. Die kind is altyd in relasie tot sy wêreld. Leer veronderstel dat die leerder sal verstaan en hiervoor is betrokkenheid 'n voorwaarde. Die verstaan of betekenisontdekking is nie slegs 'n koue objektiewe rasionale aangeleentheid nie. Dit is altyd 'n mens wat verstaan. Hy *beleef* die insig, sukses in die leertaak, insien van verhoudinge, herkenning van 'n nuwe ontdekking, ensovoort as aangenaam, opwindend, genotvol, bemoedigend, of die teendeel. Betekenisgewing en betekenisontdekking, wat 'n leerder onmiddellik of veel later rekenskap van moet gee, is gevorm tydens die *totaliteitsbetrokkenheid* van die persoon by die betekenisgewing.

Die mens se bewussyn is nie soos Locke gemeen het 'n blanke vel waarop letters, simbole, idees, ens. afgedruk word soos op was of kleitablette nie. Kennis word dus nooit op 'n passiewe wyse ontvang nie. Dit is slegs wanneer die leerder intensioneel op die leertaak (wat 'n sintuiglike indruk kan wees) gerig is, met die intensie om te ken, dat insig deurbreek. Die vraag is nou of die intensionaliteit na die oorspronklike toestand van suiwer moontlikheid terugkeer wanneer hierdie kenning voltooi is (Royce 1969)? Die antwoord op die vraag word deur die ervaring aangedui. As 'n mens dieselfde kennis by 'n later geleentheid moet bemeester, hoef hy nie weer van meet af aan die hele verloop te deurbreek nie. Elkeen het al ondervind dat hy kennis waarvan hy jare nie bewus was nie kon terugroep. Dit blyk selfs dat kennis waaroor 'n persoon eens beskik het en nie willekeurig en ook nie deur herkenning kan terugroep nie, by die persoon deur hipnose bewus gemaak kan word. In

hierdie oomblik ken ek inderdaad meer as waarvan ek bewus is. Nadat ek eenmaal geken het, bly sekere reste agter wat minder of meer funksioneel is.

Daar is natuurlik geen toegang tot die kennis waaroor 'n persoon beskik anders as dat hy dit probeer terugroep nie. 'n Mens leer om die leertaak jou eie te maak, want die kennis of vaardighede moet jou in staat stel om te doen wat jy voreër nie kon doen nie. Leer is 'n verskynsel wat eie aan die mens is, want hy leer dwarsdeur sy lewe om steeds meer doeltreffend te handel en te lewe.

18.2 DIE AARD VAN KENNIS

Tans is my bewussyn gerig op die voorwerpe wat ek op my skryftafel sien, op die geluide wat ek hoor en op die tema wat ek bedink. Soos die bewussynstroom voortvloei, hoort al hierdie belewinge spoedig tot die verlede. Sommige daarvan kan ek met gemak terugroep terwyl ek ander totaal vergeet het. Ek is ten opsigte van die dinge en mense in my leefwêreld georiënteer omdat ek daaraan betekenis gegee het. Vanweë die betekenisvolle relasies is ek in staat om op 'n bepaalde manier te lewe.

Sommige *motoriese vaardighede* wat met groot moeite aangeleer is, funksioneer as *outomatises*. Voorbeelde hiervan is loop, skryf, fietsry, swem en dergelike meer. Die uitvoering van hierdie handelinge geskied as't ware vanself. Geen terugroeping of denke is hierby nodig nie. Dit gebeur in teendeel dat die denke soms steurend kan inwerk op die gladde verloop van 'n outomatisme, soos bv. die terugslaan van 'n bal in tennis. Hierdie outomatises maak die lewe moontlik.

Waar 'n kind 'n *taal* doeltreffend aangeleer het, is daar 'n magdom woorde, sinsnedes, begrippe, name, en so meer wat ook as outomatises funksioneer. Dit is hierdie taalkennis wat kommunikasie en denke moontlik maak.

Dit is dus belangrik dat 'n kind wat die taal aanleer die gebruikelike gemeenskaplike betekenis sodanig sal ken dat dit sonder denke en inspanning gebruik kan word. Daar moet op gelet word dat die doel by die aanleer van die kennis wat outomatises moet word, funksionaliteit is. Ten alle tye moet hierdie kennis vir kommunikasie en denke paraat beskikbaar wees.

18.2.1 Meganies gememoriseerde kennis

Meganies gememoriseerde kennis kan weer binne die bewussyn kom deur

reproduksie. Hier was die leerintensie op reproduksie en nie op begryp-
ing van die leerstof nie, gerig. Name, woorde, datums, gedigte, reken-
kundetafels, en so meer word dikwels meganies gememoriseer. Dit is
waarskynlik so omdat eksakte reproduksie vereis word. Die implikasie
hiervan is dat as slegs sodanige eksakte reproduksie erken word, die leer-
ling geneig is om meganies te memoriseer ook wat begryp moes word.

18.2.2 Beelde en betekenis

Volgens teoretiese en empiriese navorsing wil dit voorkom of die kennis
wat vasgelê word tweërlei van aard is, t.w. *beelde* en *betekenis*. 'n Klein
baba herken die moeder se gesig. Die voorskoolse kind wat nog nie kan
lees nie, herken die ouers en nog baie ander mense se motorkarre. Ook
herken hy die foto van die verpakking waarin die graankos vir ontbyt, die
roomys, ensovoort verkoop word. Dit wil voorkom of die klein kind hier-
die kennis as beelde manipuleer. So sê Pribram (1969, p. 200) met
verwysing na die verskynsel: "My plea is, therefore, that we not lose
sight of the picturesque, for the brain is built to work with pictures." In
sy verwysing na leerwyses sê hy "learning through image-making is
equally potent".

Insigte en begrippe vereis betekenisgewing. Daar kan onderskei word
tussen begripsvorming en begripsassimilasie terwyl probleemoplossing
ook bykom. Hier het ons met 'n groot verskeidenheid *betekenis* te doen
wat die leerder moet bewaar vir onmiddellike of latere gebruik. 'n Vraag
wat hier ter sake is, is hoe word hierdie betekenis bewaar? In dié ver-
band praat Sonnekus (Net et al, 1965, p. 302), van persoonlike integrasie
en Van Parreren (1962, p. 15) van die organisasie van sinvolle leerstof tot
sinvolle samehange. Talle ander skrywers verwys na die struktuurvor-
ming van betekenis, sodat so 'n kognitiewe struktuur tot stand kom
(vgl. Ausubel 1968, Mouly 1973, Klausmeier 1975). Veralgemening is 'n
baie belangrike verskynsel, want slegs daardeur word steeds meer
oorkoepelende begrippe met groter draagwyde verkry. Hierdie spesi-
fieke menslike vermoë om die geweldige groot hoeveelheid idees en in-
formasie op alle kennisterreine, deur betekenisvolle verbale leer, te
bekom en te bewaar, berus op kognitiewe bekwaamhede soos simboliese
voorstelling, abstraksie, kategorisering en veralgemening (Ausubel 1968,
p. 59). Dit alles dui op die bewussynshandeling met die begrippe om
verwantskappe te vind en om die begrippe in 'n struktuur te orden. Die
mens kan nie doeltreffend met arbitrêre assosiasies en diskrete kennis-
eenhede werk nie. Die ervaring toon dat sulke kennis slegs deur oorleer
eie besit gemaak kan word en dan word dit desondanks nog gou vergeet.

Nuwe idees wat op betekenisvolle wyse geleer is, skakel by die

kognitiewe struktuur in en is glad nie so kwesbaar vir interferensie, verwagting en spoedige vergeet nie. As die nuwe idees op betekenisvolle wyse geleer is, skakel dit nie herhaling uit nie. Sommige leerders benodig ook meer tyd en meer manipulasie en oefening wat kognitiewe aktiwiteite is, voordat vaslegging voltooi is. Hierdie betekenisvolle herhaling met die doel om beter te verstaan, verskil geheel en al van meganiese memorisering wat niks meer nie as korrekte reproduksie beoog.

Die terugroeping van betekenis uit die kognitiewe struktuur deur herinnering of herkenning is nie reproduksie nie, maar eerder produksie (Van Parreren 1962, p. 15). Die idees wat geleer is, word nie soseer in totaliteit teruggeroep nie, maar rekonstruksie vind plaas.

Penfield (Pribram 1969, p. 165) sê: "Most of what man calls to mind voluntarily is made up of generalization." Hy onthou 'n lied en kan die melodie sing sonder dat hy weet waar en wanneer hy dit geleer het.

Die Gestaltbenadering hou vol dat elke psigologiese element, of dit perseptueel of handelend van aard is, gewysig word sodra dit in 'n nuwe Gestalt verskyn. Kennis wat teruggeroep word en in die denke funksioneer, is nie reproduksie nie, maar berus op "... reorganization, restructuring and production ..." (Humphrey, 1963, p. 184).

Die betekenis as veralgemenings is begrippe wat as sodanig met 'n taalsimbool verbind is. So word dit bewaar en teruggeroep en hanteer. Ausubel (1968) beklemtoon sy assimilasiëteorie waarin hy poneer dat met betekenisvolle verbale leer, dit "clear, stable and unambiguous meanings" (p. 56) is wat geassimileer en in die kognitiewe struktuur bewaar word.

As dit verskraalde veralgemenings is wat as betekenis bewaar word, kom die vraag: Wat is dit wat na verloop van tyd teruggeroep word? Met betrekking hiertoe sluit Norman (1976) by Bartlett aan as hy sê: (p. 223) "remembering is viewed more as a process of reconstruction than as a recollection." Wat dus werklik teruggeroep word, skyn die veralgemening as betekenis te wees. Die persoon rekonstrueer die situasie dan met detail uit sy ervaring sonder dat hy daarvan bewus is. Die verskil in die getuienis van 'n paar ooggetuies wat verslag van dieselfde ongeluk moet gee, is goed bekend. Elk is oortuig daarvan dat sy getuienis die waarheid is terwyl dit tog van die ander in spesifieke besonderhede verskil. Die detail word tot 'n groot mate gerekonstrueer deur persoonlike ervaring.

Nuwe idees word deur betekenisvolle verbale leer begryp en geassimileer. Hierdie verstaan van die nuwe leerstof word vergemaklik as dit in gestruktureerde gehele gerangskik word. Hierdie strukture vergemaklik die internalisering omdat die bewussyn beelde en veral visuele beelde makliker begryp.

Die begrippe wat in die kognitiewe struktuur vasgeanker is, kan nie altyd willekeurig teruggeroep word nie. Soms is willekeurige herinnering

moontlik, ander idees kan slegs deur herkenning teruggeroep word. Sommige ervarings kan eers met behulp van hipnose bewus gemaak word. Die begrippe, of ek dit kan herroep of nie, is nie in passiewe of rustende toestand nie. Wat tydens persepsie gebeur, werp lig op hierdie verskynsel.

Die persoon wat waarneem, bly volkome onbewus van die vorige ervaringspore en van die feit dat dit iets toevoeg tot wat *objektief daar* is. So maak Madison (1969, p. 237) gebruik van die term reïntegrasie om die proses te beskryf waardeur inkomende sintuiglike prikkels ooreenstemmende spore van vorige ervaring lokaliseer en daarmee in wisselwerking tree om die bewuste persepsie as gesamentlike produk van die huidige prikkelsituasie en die spore van vorige ervaring te integreer.

In sy bespreking van persepsie verwys Lorenz na die verskynsel dat hy my interpretasie van 'n objek wat ek bv. sien, daar van kennis waarvan ek nie bewus is nie gebruik gemaak word. Lorenz sê (Pribram (Ed.), 1969, p. 41): "Quite obviously, the highly complicated perceptual processes here under discussion imply something like an unconscious memory – in other words a storage of information that is inaccessible to our self-observation." Daar kan dus onderskei word tussen kennis wat sodanig bewaar word dat dit willekeurig teruggeroep of gememoreer kan word. Ander kenniskomponente skyn in die onderbewuste te wees omdat dit nie willekeurig herroep kan word nie. Dit wil voorkom of daar 'n dinamiese wisselwerking tussen idees in die kognitiewe struktuur op 'n lae bewussynsvlak plaasvind. Langs hierdie weg kan divergente denke en kreatiwiteit moontlik verklaar word.

18.3 WAAR WORD KENNIS BEWAAR?

In die voorafgaande gedeelte is vermeld in watter toestand kennis bewaar word. Daarvolgens was dit veronderstel dat betekenisvolle idees in die kognitiewe struktuur by die relevante koppelingsidees ingeskakel word om 'n geheelstruktuur te gee. Vir verskillende kennisterreine sal daar waarskynlik aparte strukture wees wat deur verbindingsverhoudinge aanmekaar verwant is.

Kennis wat deur meganiese memorisering geïnternaliseer is, vorm sekerlik nie deel van die kognitiewe struktuur nie. Ausubel (1968) gee 'n moontlike verklaring van hierdie toestand. Hy poneer dat die meganiese gememoreerde kennis soos los klonte (loose clusters) tussen die komponente van die kognitiewe struktuur sweef.

Hier moet onthou word dat die kognitiewe struktuur 'n konstruksie is met behulp waarvan gepoog word om die verskynsel van die retensie en assimilasië en memorering van kennis te verklaar.

Die psigopedagogiek kan nie maklik die lokaliteit bepaal waar die kennis bewaar word nie. 'n Grensdissipline soos die neurofisiologie werp lig op hierdie probleem. Vanweë die kompleksiteit en veelheid van onbekende faktore word slegs oppervlakkig na hierdie terrein vir kennisname verwys.

Neurochirurge het bevind dat as die breinskors van 'n pasiënt onder lokale verdowing op 'n spesifieke punt deur 'n elektrode aangeraak word, die pasiënt 'n hele reeks van vorige ervarings herbeleef. Penfield (Pribram 1969, p. 168) sê: "... a stimulating electrode, applied to the surface of the interpretive cortex of a conscious man, sometimes selects a moment in past time and causes the stream of consciousness to flow again. This record apparently includes all that the individual was aware of at the time, things seen and heard in normal detail, things felt and believed." Dit is blykbaar so dat die neuronaktiwiteit wat elke opvolgende bewussynstoestand vergesel 'n permanente afdruk op die brein laat. Hierdie afdruk is 'n spoor van neuronverbindings wat jare later weer deur 'n elektriese stroom gevolg kan word, en herbeleving moontlik maak.

Die vraag kom nou onmiddellik of alle sensoriese indrukke en voorstellings sonder meer sodanig geregistreer word. Hierop antwoord Penfield (op. cit., p. 166) soos volg: "What he turns his mind to will be preserved in the brain's sequential record. The concomitant doings, which were subconscious, are not recorded, at least not in the same way ... There is no evidence, as far as I am aware, that any of the things he ignored are stored away – at least not in any available form – in the central nervous system." Verder sê hy dat 'n kind leer wanneer hy aandag gee – slegs dan. Hiervolgens blyk dit dat die breinmeganismes onder beheer van die persoonlike *Ek* staan.

Hierdie besonderhede toon aan dat kennis wel in die brein bewaar word. 'n Bepaalde stukkie informasie kan egter nie meganies met behulp van elektriese stimulasie teruggeroep word nie. Langs die weg van bewussynsgerigtheid kan dit tog wel deur herinnering en herkenning geskied. Penfield sê self (op. cit., p. 158): "... there is no thoroughfare of cause and effect between the brain and the mind of man, and there will be none until a new bridge is built." Met hierdie uitsprake in gedagte is ons geregtig om die bewussynsbetrokkenheid by die verkryging en bewaring van kennis as van primêre belang te beskou. Aangesien aandag as persoonsbetrokkenheid van primêre belang by die vaslegging en bewaring van kennis beskou word, word saaklik daarna verwys.

18.4 BETROKKENHEID EN DIE BEWARING VAN KENNIS

Daar is reeds vantevore gestel dat 'n voorwaarde vir betekenisgewing betrokkenheid is. Die voorkoms van insidentele kennis (vgl. Van Pareren 1962) word nie misken nie, maar veral vir leer wat in die skool plaasvind, het dit weinig waarde. Soos die wordende kind 'n gedyende leefwêreld konstitueer vorm hy toenemend relasies met die mense dinge en idees waarby hy betrokke is. Die kwaliteit van belewing bepaal telkens die voortgesette aard van betrokkenheid sowel as die kwaliteit van betekenis.

Dit is moontlik om die fenomeenbetrokkenheid in meer eenduidige komponente op te breek ten einde 'n beter greep daarop te verkry. Sulke komponente is onder meer opmerkzaamheid, aandag gee, volharding, leertyd, kognitiewe styl, insig.

'n Vername komponent van betrokkenheid is aandag gee. Van Niekerk (1971, p. 22) beskryf aandag soos volg: "Aandag impliseer dan enersyds die mate of graad waarin 'n persoon by die verrigting van 'n aktiwiteit, op die uitvoering van die aktiwiteit gerig is; die mate dus waarin hy daar by en met die bepaalde aktiwiteit is." Die wyse van aandag gee verwys ook na die gekonsentreerdheid daarvan op die saak, in dié geval die leertaak. As 'n mens iets wil onthou, moet jy dit eers begryp. Daarvoor is betrokkenheid daarby en in besonder konsentrasie van aandag nodig.

Vanweë die intensionele handeling van aandag gee om te verstaan en kennis vas te lê, is dit duidelik dat ons hier met 'n handeling van 'n persoon in totaliteit te doen het. Wanneer 'n persoon dit selekteer waaraan hy aandag wil gee, vervul die affektiewe, die konatiewe sowel as die normatiewe 'n besondere funksie, naas die kognitiewe wat by kennis vooropstaan. Ek besluit waaraan ek aandag wil gee en wat ek dus wil ken en onthou om te kan weergee. Niks geskied outomaties of meganies nie.

Dit is dus slegs daardie situasies, leertake, begrippe en beelde waaraan 'n persoon aandag gee, wat hy dus wil ken, wat hy eventueel sal ken en wat as kennis bewaar sal word.

18.5 SAMEVATTING

Die mens leer om nie weer te leer nie. Dit beteken dat die kennis wat 'n mens moet bekom, funksioneel moet wees. Vir sy oriëntasie en leefwêreldstigting moet hy oor kennis beskik, maar ook oor 'n kennisraamwerk en die metodes, tegnieke, vaardighede, en so meer om met die vorming van relasies te kan voortgaan. Alles moet geleer word, fisiese

vaardighede, taal, houdings, gewoontes, begrippe, ensovoort en hierdie kennis moet sodanig bewaar word dat dit vir gebruik beskikbaar kan wees.

Die neurofisiologie kon help om empiries aan te toon dat kennis in totaliteit in die brein bewaar word. Vanweë die kompleksiteit van die chemiese en neurologiese werking van die brein help die kennis die Empiriese Opvoedkunde deurdat verskeie leervoorwaardes op meganiese wyse bevestig word. Uit hierdie oord val die klem op betekenisvolheid sodat dit wat as betekenisvol vasgelê is, onthou word. Origenis is die neuroloë daarvan oortuig dat slegs die aktiwiteite (kognitief en andersins) waaraan die leerder aandag gegee het, vasgelê kan word. Ons sien aandaggee as komponent van betrokkenheid wat dit as voorwaarde vir betekenisgewing en beleving bevestig. Die kognitiewe totaliteit waaroor 'n mens beskik, is as betekenis gestruktureer, maar dan tog in die volle relevansie met die motoriese en affektiewe belewingskomponente. Die getuienis dui in die rigting dat die mens as personele wese ook sy brein gebruik om sy belewinge vas te lê sodat dit vir latere gebruik herroep kan word. Dit word op psigiese wyse gedoen, maar dit kan ook meganies geskied deur prikkeling van die breinskors met 'n elektrode. Tot nog toe kan bepaalde kennis nie op dié wyse herroep word nie, maar dit bevestig die verskynsel van vaslegging. Meganiese memorisering en die vorming van assosiasies speel 'n rol, maar die klem val op betekenisvolheid wat deur betrokkenheid by die leertaak bereik word.

Bibliografie

- ADAMS, J.F. (Ed.) 1968. *Understanding adolescence*, Boston: Allyn and Bacon.
- AUSUBEL, D.P. 1963. Cognitive structure and the facilitation of verbal learning. *Journal of Teacher Education*, vol. 14.
- AUSUBEL, D.P. 1965. *Ego development and the personality disorders*. New York: Grune & Stratton.
- AUSUBEL, D.P. 1968. *Education Psychology*. New York: Holt.
- AUSUBEL, D.P. & F. Robinson. 1969. School learning: *An introduction to educational psychology*. New York: Holt.
- BAKER, H.J. 1959. *Introduction to exceptional children*. New York: Macmillan.
- BALDWIN, A.L. 1967. *Theories of child development*. New York: Wiley.
- BALLER, W.R. & D.C. Charles. 1968. *The psychology of human growth and development*. New York: Holt.
- BARRETT, H. 1957. An intensive study of 32 gifted children. *Personnel and guidance journal*, vol. 36, pp. 192-94.
- BEALER, R.C., F.K. Willits & P.R. Maida. 1964. The rebellious youth subculture - a myth. *Children*, vol. II, no. 2.
- BEATTY & Clark. 1968. A self-concept theory of learning, in Lindgren, C.H. (ed.) *Readings in educational psychology*. New York: Wiley.
- BECKER, W.C. 1964. Consequences of different kinds of parental discipline, in Hoffman M.L. & L.W. Hoffman (eds.) *Review of child development*. New York: Russel Sage Foundation.
- BEETS, N. 1958. *Over lichaamsbeleving en seksualiteit in die puberteit*, Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- BENSON, L. 1974. *Images, heroes and selfperceptions*. New York: Prentice-Hall.
- BERGER, E.M. 1953. The relation between expressed acceptance of self and expressed acceptance of others, *Journal of abnormal and social psychology*, vol. 47, pp. 778-82.
- BIGGE, M. & M.P. Hunt. 1962. *Psychological foundations of education*. New York: Harper & Row.
- BILLS, R.E. 1959. Nondirective play therapy with retarded readers. *Journal of consulting psychology*, vol. 14, pp. 140-49.
- BLAINE, G.B. & McArthur, C.C. 1971. *Emotional problems of the student*. London: Butterworths.
- BLOCK, J.H. 1971. *Mastery learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- BLOOM, B.S. 1968. "Mastery learning" in *Mastery learning* by J.H. Block (Ed.) New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- BLOOM, B.S. 1964. *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- BOSHOF, B. 1976. *Die adolescent*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- BOUSEFIELD, W.A. 1940 "Students rating on qualities considered desirable in college professors" in *School and Society*. Feb. 24, 1940.
- BOYLE, D.G. 1969. *A student's guide to Piaget*. New York: Pergamon.

- BRANDENBURG, W. 1970. Opvoeding en reaktiewe opvoeding. *Pedagogische Studiën*, jaargang 47, nr. 3, Maart.
- BRECKENRIDGE, M.E. & E.L. Vincent. 1968. *Child development*. Philadelphia: Saunders.
- BRENNICKE & Amig. 1971. *The struggle for significance*. Beverley Hills: Glenco Press.
- BROOKOVER, W.B., E.L. Erickson & L.M. Jonier. 1965. Self concept of ability and school achievement II. *U.S. Office of Education*, Cooperative Research Project no. 1936. Michigan State University.
- BROOKS, F.D. 1939. *Child psychology*. London: Methuen.
- BROOKS, R.M. et al. 1963. Recognition by children. *Child development*, vol. 34, pp. 1033-1040.
- BRUNER, J.S. 1959. Learning and thinking. *Harvard educational review*, vol. 29, pp. 184-92.
- BRUNER, J.S. 1964. The course of cognitive growth in *American Psychologist*, vol. 15.
- BRUNER, J. 1970. Some theorems on instruction, in Stones, E. *Readings in educational psychology*. London: Methuen.
- BRUNER, J.S. 1973. *Beyond the information given*. New York: W.W. Norton & Co.
- BRUNER, J., J. Goodnow & G. Austin. 1962. *A study of thinking*. New York: Wiley.
- BUTCHER, H.J. 1968. *Human intelligence. It's nature and assessment*. London: Methuen.
- CANFIELD, J.E. & H. Wells. 1976. *100 Ways to enhance self-concept in the classroom*. New York: Prentice-Hall.
- CARMICHAEL, L. 1954. *Manual of child psychology*. New York: Wiley.
- CARMICHAEL, L. 1960. *Manual of child psychology*. New York: Wiley.
- CARROLL, J.B. 1970. "Problems of measurement related to the concept of learning for mastery" in *Mastery learning*, by J.H. Block (Ed.) New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- CENTI, P. 1965. Self-perception of students and motivation. *Catholic educational review*, vol. 63, pp. 307-19.
- CHANDLER, J.R., G.C. Beamer, C.C. Williams & U.L. Armstrong. 1958. *Successful adjustment in college*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- CLARIZIO, H.F., R.C. Craig & W.A. Mehrens. 1970. *Contemporary issues in educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- COETZEE, J.C. 1948. *Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- COETZEE, J.C. 1952. *Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- COETZEE, J.C. 1960. *Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde*. Potchefstroom: Pro-Rege Pers.
- COGAN, M.L. 1958. "The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils". *Journal of Experimental Education*, XXVII, Dec. 1958.
- COLE, & Hall, I.N. 1970. *Psychology of adolescence*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- COMBS, A.W. & D. Snygg. 1959. *Individual behavior*. New York: Harper & Row.
- COMBS, A.W. & D. Snygg. 1969. *Florida studies in the helping professions*. University of Florida Social Science Monograph no. 37.
- COMBS, A.W. 1967. *The professional education of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- COOPERSMITH, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman & Co.
- CRONBACH, L.J. 1954. *Educational psychology*. New York: Harcourt, Brace.
- DAVIDSON, H.H. & G. Lang. 1960. Children's perception of their teacher's feelings towards them. *Journal of experimental education*, vol. 29, pp. 107-18.
- DILLER, L. 1954. Conscious and unconscious self-attitudes after success and failure. *Journal of personality*, vol. 23, pp. 1-12.

- DOUVAN, E. & J. Adelson. 1966. *The adolescent experience*. New York: Wiley.
- ECCLES, J.C. 1953. *The neurophysiological basis of mind*. Oxford.
- EDINGER, E.F. 1972. *Ego and archetype*. New York: G.P. Putman.
- EISENSON, J. 1938. *The psychology of speech*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- ELKIND, D. 1963. "The child's conception of his religious denomination III: The protestant child". *Journal of Genetic Psychology*, 103.
- ELKIND, D. 1974. *Children and adolescence*. London: Oxford University Press.
- ENGELBRECHT, C.S. 1970. *Die samehang tussen liggamsbeleving en leerprobleme by die kind: 'n Ortopedagogiese studie*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- ERIKSON, E.H. 1950. *Childhood and society*. New York: Norton.
- ERIKSON, Erik, H. 1960. "Youth and the life cycle" in *Human Dynamics* by D.E. Hamachek (Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- ERIKSON, E.H. 1964. Toys and reasons. In M.R. Hawarth (Ed): *Child psychotherapy practice and theory*. New York: Basic Books.
- ERIKSON, E. 1968. Identity and identity diffusion, in Gordon & Gergen (eds.). *The self in social interaction*. New York: Wiley.
- ERWIN, S. 1965. On memory traces, in Lawrence & O'Connor. *Readings in existential phenomenology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- FELKER, D.W. 1974. *Building positive self-concepts*. Minnesota: Burgess Publishing Co.
- FESTINGER, L. 1965. *A theory of cognitive dissonance*. New York: Harper & Row.
- FEY, W.F. 1954. Acceptance of self and others, and its relation to therapy readiness. *Journal of clinical psychology*, vol. 10 pp. 266-69.
- FLAVELL, J.H. 1963. *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton: Van Nostrand.
- FRANKL, V. 1964. *Man's search for meaning*. London: Hodder & Stoughton.
- FRANKL, V.E. 1969. "Self-transcendence as a human phenomenon" in Sutich A.J. & Vich Miles, A. (Ed.) *Readings in humanistic psychology*. New York: The Free Press.
- FROMM, E. 1956. *The art of loving*. New York: Harper & Row.
- GAGNE, R. 1970. *The conditions of learning*. New York: Holt.
- GHYSBRECHT, P. 1977. *Dieptepsychologie*. Uitg. Ontwikkeling.
- GOLDSTEIN, K. 1960. *Language and language disturbances*. New York: Grune & Stratton.
- GOODING, C.T. 1964. *An observational analysis of the perceptual organization of effective teachers*. Unpublished D. Ed. dissertation. Gainesville: University of Florida.
- GORDON, I.J. 1966. *Studying the child in school*. New York: John Wiley.
- GORDON, I.J. 1969. *Human development, from birth through adolescence*. New York: Harper & Row.
- GORDON, I.J. 1975. *Human development*. New York: Harper & Row.
- GORDON, C. & K. Gergen. 1968. (Eds.) *The self in social interactions*. New York: John Wiley.
- GORMAN, A.H. 1970. *Teachers and learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- GREGORY, I. 1961. *Psychiatry*. Philadelphia: Saunders.
- GRONDLUNG, N. 1959. *Sociometry in the classroom*. New York: Harper & Row.
- GUARDO, C.J. 1975. *The adolescent as individual*. New York: Harper & Row.
- GUNTER, C.G. 1964. *Opvoedingsfilosofie*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- HADFIELD, J.A. 1976. *Childhood and adolescence*. Middlesex: Penquin Books.
- HAMACHEK, D. (Ed.) 1968. *Human Dynamics*. Boston: Allyn & Bacon.
- HAMACHEK, D. 1975. *Behavior dynamics in teaching, learning and growth*. Boston: Allyn & Bacon.
- HART, F.W. 1934. *Teachers and teaching*. New York: Macmillan.
- HAVIGHURST, R.J. 1953. *Human development and education*. London: Longmans.

- HEINSTEIN, M. 1963. Behavioral correlates of breast-bottle regimes. *Child development*, vol. 28, no. 4.
- HILDEMAN, L.K. (?) *A projective analysis of the perceptual organization of effective teachers*. Unpublished Ed. D. dissertation. Gainesville: University of Florida.
- HILLEBRAND, M.J. 1958. *Psychologie des lernens und lehrens*. Klett: Huber.
- HORNEY, K. 1947. *New ways in psychoanalysis*. London: Regan Paul.
- HUMPHREY, G. 1963. *Thinking*. New York: John Wiley.
- HUNT, J.M.C. 1961. *Intelligence and experience*. New York: Ronald.
- INHELDER, Bärbel and Piaget, J. 1958. *The growth of logical thinking from childhood through adolescence*. New York: Basic Books.
- IRWIN, O.C. 1960. Infant speech. *Journal of speech and hearing research*, vol. 3, pp. 187-190.
- JACKSON, L. en K.M. Todd. 1950. *Child treatment and the therapy of play*. New York.
- JERSILD, A.J. 1963. *The psychology of adolescence*. London: The Macmillan Company.
- JESPERSEN, O. 1959. *Language, its nature, development and origin*. London: Allen & Unwin.
- JOURARD, S.M. 1971. *Self-disclosure: and experimental analysis of the transparent self*. New York: Wiley-Interscience.
- KAGAN, J. (ed.) 1969. In K.H. Pribram: *On the biology of learning*. New York: Harcourt.
- KENISTON, K. 1970. *Youth and dissent*. New York: Harcourt & Brace Jovanovich Inc.
- KLAUSMEIER & Goodwin. 1966. *Learning and human abilities*. New York: Harper & Row.
- KLAUSMEIER, H.J. & W. Goodwin. 1975. *Learning and human abilities*. New York: Harper & Row.
- KOCH, M.B. 1961. Anxiety in preschool children from broken homes. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 7, no. 4, pp. 225-32.
- KÖHLER, W. 1929. *Gestalt psychology*. New York: Liveright.
- KOLESNIK, W.B. 1970. *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- KUYPERS, A. 1963. *Inleiding in de zielkunde*. Kampen: Kok.
- LA BENNE, W.D. & B.I. Greene. 1969. *Educational implications of selfconcept theory*. California: Goodyear.
- LANDMAN, W.A., S.G. Roos en C.R. Liebenberg. 1977. *Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- LANGEVELD, M.J. 1957. *Beknopte theoretische paedagogiek*. Groningen: Wolters.
- LANGEVELD, M.J. 1961. *Inleiding in de psychologie*. Groningen: Wolters.
- LEWIN, K. 1951. *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- LEWIS, M.M. 1957. *How children learn to speak*. London: Harrap.
- LINK, M.J. 1967. *Man in the modern world*. Chicago: Loyola University Press.
- LIPSET, S.M. 1960. *Political man*. New York: Doubleday.
- LOMBARDI, D. 1975. *Search for significance*. Chicago: Nelson-Hall.
- LONG, B. 1967. Self-social correlates of originality in children. *Journal of genetic psychology*, vol. 111, pp. 47-57.
- LOUTTIT, C.M. 1957. *Clinical psychology of exceptional children*. New York: Harper.
- LUFT, J. 1966. On nonverbal interaction. *Journal of psychology*, vol. 63, pp. 261-68.
- LURIA, A.R. & Yudovich, F. 1959. *Speech and the development of mental processes in the child*. London: Staples.
- MADISON, P. 1969. *Personality development in college*. Reading Mass.: Addison-Wesley.
- MAIER, H.W. 1965. *Three theories of child development*. New York: Harper & Row.
- MALTZ, M. 1969. *Psycho-cybernetics*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- MASLOW, A.H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, vol. 50.
- MASLOW, A.H. 1971. *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.

- MAY, R. 1965. Intentionality. The heart of human will. *Journal of humanistic psychology*, vol. 5.
- MAY, R. 1967. *The art of counseling*.
- MAY, R. 1969. *Man's search for himself*. New York: Norton & Co.
- MAY, R. 1970. *Love and will*. London: Souvenir Press.
- McCARTHY, D. 1954. Language disorders and parent-child relationships. *Journal of speech and hearing disorders*, vol. 19, pp. 514-523.
- MEYER, A.M.T. 1967. *Die Fenomenologie*. Pretoria: Academica.
- MONTAGU, A. (ed.). 1953. *The meaning of love*. New York: Julian Press.
- MORGAN, J.J.B. 1935. *Child psychology*. London: Harrap.
- MORRISON, A. & D. McIntyre. 1975. *Teachers and teaching*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- MOULY, G. 1970. *Psychology for effective teaching*. New York: Holt.
- MOULY, G.J. 1973. *Psychology for effective teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- MUNSINGER, H. 1971. *Fundamentals of child development*. New York: Holt.
- MURPHY, G. 1966. *Personality a biosocial approach*. New York: Basic Books.
- MURRAY, H.A. 1938. *Explorations in personality*. London: Oxford University Press.
- MURRELL, J.C. 1954. *Successful teaching*. New York: McGraw-Hill.
- MUSSEN, P.H., J.J. Conger & J. Kagan. 1969. *Child Development and personality*. New York: Harper & Row.
- NEL, B.F., M.C.H. Sonnekus & J.G. Garbers, 1965. *Grondslae van die psigologie*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- NEWCOMB, T.H. & Wilson, E.K. 1966. *College peer groups*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- NEWLAND, T.E. 1960. Language development of the mentally retarded child, in Wood, N.E. (ed.) *Language development and language disorders*. Monograph for Social Research, Child Development, Serial No. 77, vol. 25 No. 3, pp. 71-87.
- NORMAN, D.A. 1976. *Memory and attention*. New York: John Wiley.
- OBERHOLZER, C.K. 1968. *Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek*. Kaapstad: HAUM.
- OBERHOLZER, M.O. 1972. *Medesyn in pedagogiese perspektief*. Ongepubliseerde D Ed-proefskrif. Pretoria: Unisa.
- OGDEN, G.K. & I.A. Richards. 1953. *The meaning of meaning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- OSGOOD, C.E. 1953. *Method and theory in experimental psychology*. New York: Oxford Press.
- PECK, R.F., Havighurst, R.J. et al. 1960. *The psychology of character development*. New York: Wiley.
- PENFIELD, W. 1963. The brain's record of auditory and visual experience. *Brain*, vol. 86. New York: St Martin's Press.
- PENNINGTON, L.A. & I.A. Berg. *An introduction to clinical psychology*. New York: Ronald Press.
- PIAGET, J. 1932. *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. 1951. *Judgement and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. 1954. *The construction of reality in the child*. New York: Walter Press.
- PIAGET, J. 1957. *Logic and psychology*. New York: Basic Books.
- PIAGET, J. 1959. *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. & B. Inhelder. 1969. *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PRIBRAM, K.H. 1969. *On the biology of learning*. New York: Harcourt, Brace & World, Incl.

- PURKEY, W.W. 1970. *Self concept and school achievement*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- PUTNEY, S. 1961. Rebellion, conformity and parental religious ideologies. *Sociometry*, June.
- REED, H.B. 1962. "Implications for science education of a teacher competence research" in *Science Education*, XLVI, Dec. 1962.
- REEVES, C. 1977. *The psychology of Rollo May*. London: Jossey-Bass.
- ROBERTS, T.B. (Ed) 1976. *Four psychologies applied to education*. New York: John Wiley.
- ROGERS, C.R. 1965. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- ROGERS, D. 1977. *The psychology of adolescence*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- ROSS, M.G. 1950. *Religious beliefs of youths*. New York: Association Press.
- ROSSMAN, J. 1931. *The psychology of the inventor*. Washington: Invento's Publishing Co.
- ROTH, H. 1959. *Leerpsychologie in pedagogisch perspectief*. Roosendaal: De Koepel.
- RUSSELL, D.H. 1956. *Children's thinking*. Boston: Guin.
- SARASON, I.G. 1961. The effects of anxiety and threat on the solution of a difficult task. *Journal of abnormal and social psychology*, vol. 62, pp. 165-68.
- SAWREY, J. & C. Telford. 1968. *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- SCHILDER, P. 1950. *The image and appearance of the human body*. New York: International Universities Press.
- SEARS, P.S. 1963. *The effect of classroom conditions on strength of achievement motive and work output of elementary school children*. (In Press.)
- SIGEL, I.E. 1960. Some future directions for developmental research on problems of cognition. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 6, No. 4, pp. 15-21.
- SMART, M.S. & R.C. Smart. 1967. *Children, development and relationships*. New York: Macmillan.
- SOMMERS, R.K. 1961. Effects of speech therapy. *Journal of speech and hearing disorders*, vol. 26, pp. 27-38.
- SONNEKUS, M.C.H. 1968. *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- SPAULDING, R. 1963. "Achievement, creativity and self-concept correlates of teacher-pupil transactions in elementary schools" Illinois: *University U.S. Office of Education Cooperative research project No. 1352*. 1962.
- STERN, W. 1930. *Psychology of early childhood*. London: Allen & Unwin.
- SULLIVAN, H.S. 1953. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- TABA, H. 1953. 'The moral beliefs of sixteen-year-olds', in *The adolescent: A book of readings*, J. Seidman (ed.) New York: Dryden Press.
- THORPE, L.P. 1955. *Child psychology and development*. New York: Ronald Press.
- TILLICH, Paul. 1952. *The courage to be*. London: James Nisbet & Co. Ltd.
- TORRANCE, E.P. 1963. *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- TRYON, C. 1943. Evaluations of adolescent personality by adolescents, in Barker, R. et al. *Child behavior and development*. New York: McGraw-Hill.
- VAN DER ZEYDE, N.F. 1963. *Opvoedingsnood in pedagogische spelbehandeling*. Utrecht: J. Beyleveld.
- VAN HIELE, P.M. (ongedateer) *De Problematiek van het inzicht*. Amsterdam: J.M. Meulenhoff.
- VAN NIEKERK, P.A. 1971. *Aandagsfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit met spesiale verwysing na die agterlike kind*. Pretoria: Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap.
- VAN PARREREN, C.F. 1962. *Psychologie van het leren II*. Arnhem: Van Loghum Slaterus.
- VAN PRAAG, H. 1950. *De zin der opvoeding*. Haarlem: De Erven F. Bohn.
- VAN RIPER, C. 1954. *Speech correction, principles and practice*. London: Constable.

- VAN ZYL, P. 1967. *Die idee van die "Neue Geborgenheit"* by O.F. Bollnow. M.A.-verhandeling. Pretoria: U.P.
- VREY, J.D. 1974. *Selfkonsep en die verband daarvan met persoonlikheidsorganisasie en kognitiewe struktuur*. Ongepubliseerde Ph.D-proefskrif. Pretoria: Unisa.
- WALLACH, M. & N. Kogan. 1965. *Modes of thinking in young children*. New York: Holt.
- WALLACH, N.A., Wing, C.F. 1969. *The talented student*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- WHITING, J.W.M. et al. 1963. The learning of values, in Vogt, E.Z. & J.M. Roberts. *The peoples of rimrock*, vol. I. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
- WIJNGAARDEN, H.R. 1963. *Hoofdproblemen der volwassenheid*. Utrecht: E.J. Bijleveld.
- WINTER, G.D. Ness, E.M. 1969. *The young adult*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Co.
- WOODRUFF, A.D. Experience and concept learning, in Clarizio, H.F., R.C. Craig & W.A. Mehrens. 1970. *Contemporary issues in educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- WYLIE, R.C. 1961. *The self concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- YAMAMOTO, K. 1972. *The child and his image*. Boston: Houghton-Mifflin.
- ZUNICH, M. 1962. The relation between junior high-school students' problems and parental attitudes toward child rearing and family life. *Journal of educational research*, vol. 56, pp. 134-8.

Onderwerpregister

A

aandag	285
aanleg	284
abstrakte	191
adekwaat	67, 219, 250
adolessensie	175
affektiewe	24
akkommodasie	118, 302
aktualisering	312
ambivalensie	206
angs	77, 180, 292
animisties	75
ankerpunte	19, 52, 81, 101
apirasieniveau	253
assimilasie	118, 274, 299, 302, 318

B

babaoppasser	218
babbelstadium	137
bakens	19
beelde	337
beeldvorming	160, 166, 274
begrippe	337
belangstelling	252, 288
belewenis	319
belewing	42, 296
betekenis	33
betekenisgewing	32, 221
betekenisvol	32
betekenisvolheid	267
betekenisvolle verbale leer	269
betekeniswêreld	66
betrokkenes	5
betrokkenheid	36, 221, 296, 341
betrokkenheidshandelinge	102
bevoegdheid	85
bewussyn	13
bewussynshandeling	337
bewussynstroom	336
bewaring	335

D

deelnemers	9
denke	159
denkmedia	160
denkmodi	162
denotatiewe	35
differensiasie	18, 273
dissosiasie-ekwilibrium	314
divergente denke	168
dissipline	128
doelstelling	255
drempel	314

E

eenwoordsin	139
eerste woord	138
egobetrokkenheid	319
egosentriese spraak	79
egosentriese taal	140
egosentrisme	193
Eigenwelt	12, 52
ek	13
eksistensiële nood	12
ekstensiteite	187
emansipasie	114, 185, 187
emosies	76
empatie	81
Empiriese Opvoedkunde	5
empiriese werklikheid	8
essensies	30
evalueer	51

F

feiteleer	5
fenomenele self	50
fenomenele wêreld	50
fisieke vaardighede	97, 111
formele denke	164, 190
formele vorming	329
funksies (van portuurgroepe)	113

G

gedagtes	33
gedragsafwyking	28
geestesgesondheid	291
geheue	272
geheuespoor	233, 316

generasiegaping	208
geografiese	15
gesinsagtergrond	110
geslagskenmerke	95
geslagsrol	97, 112
geslagtelikheid	178
gesonde houding (teenoor self)	97
gesosialiseerde spraak	79, 145
Gestalt	14, 16, 19
gevoel	42
gevoelsbeleving	43
gevoelsmatige	24
gewaarwording	20
gewete	99
godsdien	129
grondslag	29

H

handeling	50
handelingsvoorstelling	165
heteroseksuele relasies	183, 209
hindernisse	251
hipotese	191
houdinge	289

I

identiese elemente	329
identifikasie	114
identiteit	12
identiteitskrisis	205, 206, 212
imperatiewe	54
impulse	246
individuele	206
individueering	17
infusie	317
insidentele leer	263
insig	232, 269, 288
insigbevorderende leer	263
instinkte	246
integrasie	19
intellekhandeling	167
intelligensie	110
intensies	248
intensionaliteit	13, 38
intensionele leer	262
intensionele memorering	313
interferensie	320
internalisering	120
intuïtiewe stadium	163

J

jeugdige 203

K

kalorieë 247
 kategorieë 30
 kennis 103
 kennisstruktuur 228
 kind-oer (relasie) 27
 klasatmosfeer 127, 255
 klassifikasie 118
 kleuter 71
 kognisie 116
 kognitiewe faktore 284
 kognitiewe helderheid 303
 kognitiewe ontwikkeling 108
 kognitiewe struktuur 34, 227-9, 303, 325, 337
 kognitiewe styl 287
 kognitiewe vermoëns 74
 kommunikasie 101
 kommunikasiemedium 79
 kompetisie 182, 253
 konformasie 114
 konformiteit 26, 182
 konkrete (operasies) 116, 164
 konnotatiewe 34, 283
 konsep 273
 konseptuele leer 273
 konservasie 119
 konstruk 339
 konvergente denke 168
 koördinasievermoë 95
 koppelingsidees 34, 274, 303
 kreatiwiteit 170, 278
 kriteria 53
 kultuur 6
 kultuurerfenis 223
 kwantitatiewe 83

L

laterale oordrag 326
 leefwêreld 15, 84, 130, 199
 leer 135
 leerproses 7
 leersoorte 230, 261
 leersukses 283
 leertyd 287
 leerverloop 7

liefde	77, 102
liggaamlikheid	178, 179
liggaamsbeeld	179
luiheid	225

M

maats	81
meganiese memorisering	231, 336
memorisering	265
memoreer	233, 313
mnemoniek	231
moralisering	184
morele ontwikkeling	194
motivering	230, 245
motiveringsituasie	250
motoriese leer	267
milieu	6
Mitwelt	12

N

neuronaktiwiteit	340
norm	17

O

objekte (relasies met)	82
onbewuste leer	263
onderbewuste	339
ontdekkende leer	277
onthul	218
ontmoeting	223
ontwikkeling	10
ontwikkelingsmomente	18
ontwikkelingstake	96, 112
oordrag	234, 325
oorleer	307, 314
opmerksaamheid	285
opvoedeling	10, 11
opvoeder	217
opvoedingshulp	14, 16
ordening	117
oriëntering	7, 18, 35
organisasie	301, 305
ouers (relasies met)	102
outomaties	328
outomatises	231, 265, 312, 336

P

parsiële oplossingsmetodes	264
----------------------------	-----

pedagogiese	30, 102
permanensie	83, 241, 319
persepsie	19
perseptueer	20
persipieer	20, 301
persoon	12
persoonsbetrokkenheid	21
persoonlikheid	22, 52
persoonlikheidskenmerke	111, 223
peuter	73
pole	23
polariteit	23
polariteitseffek	23, 223
potensialiteite	41
portuur	180
portuurgroep	110
prekonseptueel	74
pre-operasionele denke	163
prestasie	85
prevokale gebare	136
prikkelsituasie	20
primêreskoolkind	93
probleemoplossing	168, 278
pseudo-gesprek	140
psigiese vitaliteit	39, 245, 247
psigogenies	247

R

reaktivering	316
redelike selfbepaling	240
referent	21
refleksbane	300
reïntegrasie	20, 339
relasies	21, 80, 81
religieuse	129, 195
reproduksie	338
reseptiewe leer	232
respek	105, 128
retensie	311
ruimtelike verhoudings	82
ryping	135

S

samegestelde idees	276
samewerking	253
sekondêreskoolkind	175
self	14
selfaktualisering	14, 35, 46
selfbeeld	51

selfidentiteit	48, 207
selfhandhawing	248
selfontplooiing	86, 248
selfkonsep	14, 23, 27, 49, 100, 121, 179, 208, 218, 290
selfpersepsie	51
selfrealisering	16
selfstandigheidstake	28, 88, 197
sensomotoriese	163
sentreer (ge-)	75
simbolisering	166
sin	14, 139
sinchroniseer	187, 247
singeheel	35
sintuig	21
situasie	6, 42
skemas (schemata)	116
skolastiese	98
skoolgereedheid	88
sorg	104
sosiale aanvaarding	181
sosiale klas	111
sosiale omgang	144
sosialisasie	206
spel	86
spierwerking	161
spraakgebreke	148
statusverskille	254
stokkiesdraai	28
strukturering (van leersoorte)	261
sukkes	127, 128, 253

T

taal	79, 135, 161, 270
taalprobleme	80
temporale verhoudings	83
terugroep	313
toebereidheid	68
toereikendheid	67
toetsing	315
totaliteitsbetrokkenheid	38
transduktief	74
transendensie	47
transposisie	328

U

uitdaging	127
uniekheid	12
Umwelt	12
utiliteit	26

V

vaardighede	98, 111
valensie	286
vasankering	304
vasankeringsimbool	305
vaslegging	233, 299
veralgemening	120, 166, 302, 328
verantwoordelikheid	105
vergeet	318
verklarende onderrig	34, 227
verteenwoordigende leer	271
vertikale oordrag	327
vertrekpunt	9
vertroue	105
verwerping	68
volharding	286
volwaardige (volwassenheid)	220
volwassene	9
volwassenheid	9
voorkoms	111
vooronderstellinge	9
voorskoolse kind	71
voorstellende leer	274
vrae (van Empiriese Opvoedkunde)	9
vrees	76
vreugde	78
vreundskaap	181
vryheid	128

W

waarnemingswette	19
warmte (gevoels-)	128
wêreld	16
wêreldeksplorاسie	101
werklikheid	16
wilshandeling	38, 246
woede	77
wording	7, 10