

SWART ONDERWYS IN SUID-AFRIKA EN DIE OPVOEDING VAN DIE SWART KIND

5.1 INLEIDING

Soos genoem in paragraaf 1.1 is die doel van hierdie ondersoek 'n bepaling van die invloed van die aantal jare skoolervaring op die kognitiewe ontwikkeling van die kind. So 'n ondersoek kan nie onder blankes gedoen word nie, met die gevolg dat die ondersoek onder swart leerlinge gedoen is (vgl. par. 1.2). Omdat die ondersoek onder swart leerlinge gedoen is, is dit nodig om 'n beeld te vorm van die swart kind wat die proefpersoon in hierdie ondersoek is. Dit is ook nodig om 'n beeld te vorm van swart onderwys in Suid-Afrika om daardeur lig te werp op sekere praktiese reëlings in verband met die empiriese ondersoek. Swart onderwys word in paragraaf 5.2 bespreek, terwyl die opvoeding van die swart kind in paragraaf 5.3 bespreek word.

Dit moet beklemtoon word dat dit in hierdie ondersoek primêr gaan om 'n bepaling van die invloed van die aantal jare skoolervaring op die kognitiewe ontwikkeling van die kind en nie om 'n evaluering van swart onderwys in Suid-Afrika nie. Daarom sal daar volstaan word met 'n kernagtige oorsig oor die historiese verloop van swart onderwys in Suid-Afrika, waarin slegs die belangrikste ontwikkelinge beklemtoon sal word. Swart onderwys soos dit ten tye van die ondersoek daar uitgesien het, sal hoofsaaklik met behulp van statistiese gegewens beskryf word. Die klem sal hier val op daardie sake binne die stelsel en (of skool) wat 'n belangrike invloed op kognitiewe ontwikkeling sal hê.

5.2 SWART ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

5.2.1 Oorsig oor die historiese verloop van swart onderwys

Benbo (1976, p. 138) deel die ontwikkeling van swart onderwys in Suid-Afrika in vier fases in, naamlik die tradisionele, die sending-, die sending- en staatskool- en die onafhanklikheidsfase. Kgware (1961, p. 4) maak 'n fyner indeling van die ontwikkeling van swart onderwys. Op grond van die beheer wat oor swart onderwys uitgevoer is, onderskei hy die volgende stadia (Kgware se indeling word aangedui ter wille van die bondige oorsig wat dit gee oor ontwikkelinge in swart onderwys):

- (1) Beheer deur sendinggenootskappe (1799-1850).
- (2) Erkennung en subsidiering deur koloniale, republikeinse en provinsiale owerhede (1850-1925).
- (3) Gesamentlike beheer deur die sendinggenootskappe, die provinsiale owerhede en die Departement van Naturelle sake van die Unie van Suid-Afrika (1926-1945).
- (4) Gesamentlike beheer deur die sendinggenootskappe, die provinsiale owerhede en die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap van die Unie van Suid-Afrika (1946-1953).
- (5) Gesamentlike beheer deur die Bantoe-gemeenskappe en die Departement van Bantoe-onderwys van Suid-Afrika (1953 -) (Kgware, 1961, p. 4).

Vanaf 1978 staan die Departement van Bantoe-onderwys bekend as die Departement van Onderwys en Opleiding.

Ingevolge die Wet op die Bevordering van Bantoe-selfbestuur van 1959 saam met die Grondwet van die Bantoe-tuislande (Wet 21 van 1971) is dit vir elke tuisland moontlik gemaak om 'n eie onafhanklike departement van onderwys te beheer en te bestuur. Hierdie departemente het gevolglik die verantwoordelikheid vir onderwys in hul gebiede aanvaar. Tans beheer en bestuur die Departement van Onderwys en Opleiding slegs swart onderwys in blanke gebiede (Benbo, 1976, p. 138).

Die Naturelle-Onderwys Kommissie wat in 1949 onder voorsitterskap van W.W.M. Eiselen aangestel is en die Wet op Bantoe-onderwys (Wet 47 van 1953) wat die gevolg van die aanbevelinge van die kommissie was, het drie belangrike sake, wat van besondere betekenis vir kognitiewe ontwikkeling is, beklemtoon. Die kommissie het naamlik beklemtoon dat dit die doel van swart onderwys moet wees om die karakter en verstandelike aanleg van die kind te ontwikkel. Die kommissie het dit as noodsaaklik beskou dat daar onder meer rekening gehou moet word met die taal van die leerlinge, hul huislike omstandighede, hul sosiale en geestelike milieu en hul kultuur-eienskappe (Unie van Suid-Afrika, 1951, p. 137). As een van die rigtinggewende beginsels vir die verwesenliking van genoemde doelstelling, het die kommissie beklemtoon dat die skole voorsiening moes maak vir die hoogs moontlike verstandelike, sedelike en sosiale ontwikkeling van die Bantoe (Unie van Suid-Afrika, 1951, p. 137).

Volgens die Wet op Bantoe-onderwys moes daar erkenning verleen word aan die taal en kultuur van elke volksgroep. Dit is gedoen deur middel van moedertaalonderrig in die primêre skool. Met die opstel van die leerplanne is ook besondere aandag gegee aan die kultuur van elke volksgroep (Rousseau, 1974, p. 41).

Daar moet dus besondere klem gelê word op die ontwikkeling van onder meer "verstandelike aanleg" en die intellektuele ontwikkeling van die swart kind, terwyl daar rekening gehou moet word met die taal van die leerlinge (met die oog op moedertaal onderrig) en die kultuur van die leerlinge. By implikasie word dit dus as die ideaal gestel dat die swart kind onderrig deur medium van sy moedertaal sal ontvang en dat die inhoud van die leerstof of leerplanne eie sal wees aan die kultuur van die swart kind.

5.2.2 Die huidige stand van sake in swart onderwys

Die huidige stand van sake in swart onderwys word beskryf aan die hand van die 1977-jaarverslag van die Departement van Bantoe-onderwys*. Alle statistiek met betrekking tot skole,

* Vanaf 1978 die Departement van Onderwys en Opleiding.

onderwysers en leerlinge weerspieël die posisie op die eerste Dinsdag van Maart, 1977.

Die volgende statistiese gegewens is 'n opsomming van die belangrikste aspekte van swart onderwys:

Beraamde swart bevolking in 1977	16 567 000
Getal leerlinge in primêre en sekondêre skole	3 469 432
Persentasie van bevolking op skool	21,08
Getal skole in die Republiek	11 422
Getal onderwysers	70 195

(R.S.A., 1978, pp. 128, 51 en 52.)

Die amptelike onderwyser-leerling-verhouding is 1:47,7

(R.S.A., 1978, p. 5).

Onderrig word in die volgende soort skole gegee: Staat-, gemeenskap (stad- of dorp)-, plaas-, myn- en fabriek-, hospitaal-, ingelyste-, kerk- en privaat- en spesiale skole.

Slegs die statistiek wat betrekking het op die primêre skole word in hierdie paragraaf bespreek, omdat hierdie studie in primêre skole gedoen is. Gedurende 1977 was daar 3 008 110 leerlinge ingeskryf in al die klasse - substanderd A tot standerd 5 - in die primêre skole in die Republiek. Volgens die jaarverslag (p. 47) is dit 'n vermeerdering van 3,8 persent in vergelyking met die inskrywing van 1976. Van hierdie leerlinge was 41,8 persent in skole wat deur die Departement van Onderwys en Opleiding beheer word en 58,2 persent van die leerlinge was ingeskryf in skole in selfregerende gebiede. Primêre skole word in twee groepe verdeel, naamlik laer primêre skole en hoër primêre skole. 'n Ontleding van die statistieke toon dat 42,5 persent van die leerlinge in blanke gebied en 57,5 persent in die selfregerende gebiede ingeskryf was in laer primêre skole (substanderd A tot standerd 2). Die persentasies vir hoër primêre skole (standerd 3 tot standerd 5) was onderskeidelik 39,9 en 60,1 (R.S.A., 1978, p. 47). Daar bestaan ook gekombineerde primêre skole (substanderd A tot standerd 5).

Die jaarverslag gee egter geen statistiek vir hierdie skole nie.

Tot aan die einde van 1974 het die onderwysprogram vir swart leerlinge dertien jaar geduur. Aan die begin van 1975 is hierdie struktuur vervang deur 'n twaalf-jaar-struktuur. Dit het die verdwyning van die standerd-sesklas aan alle primêre skole meegebring. Tot in daardie stadium het primêre onderwys oor agt jaar gestrek (substanderd A tot standerd ses) en het sekondêre onderwys oor vyf jaar gestrek (vorm 1 tot vorm 5).

Aangesien die skole wat by hierdie studie betrokke was op Potchefstroom en in die distrik geleë is (vgl. par. 6.4) en Potchefstroom in die Suid-Transvaalstreek van die departement val, sal slegs die statistiese gegewens van hierdie streek bespreek word. Om 'n geheelbeeld van die verskillende statistiese gegewens te kry, sal die syfers vir die Republiek ook gegee word. Daar word ook slegs aandag gegee aan die statistiese gegewens vir primêre gemeenskapsskole en plaasskole, aangesien slegs hierdie skole by die ondersoek betrokke was. (vgl. tabel 5.1).

Dit blyk uit hierdie statistiese gegewens dat daar 'n geweldige verlies van die leerlinge is van substanderd A na standerd 3. Die verlies is ongeveer 51 persent. Dit beteken dat ongeveer 51 persent van die leerlinge wat substanderd A begin, nie in standerd drie uitkom nie. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die bevordering van die leerlinge in die laer primêre skole (substanderd A tot standerd 2) oor die algemeen outomaties geskied. Aan die einde van standerd twee word die eerste werklike eksamen geskryf, wat moontlik as 'n keurings-eksamen kan dien - vandaar die groot vermindering in leerlinggetalle. Indien skoolplig ingestel kan word, kan hierdie vermindering drasties afneem.

Die leerlinge in die primêre skole in die Suid-Transvaalse streek word gehuisves in 295 gemeenskapsskole en 487 plaasskole (R.S.A., 1978, p. 151). Die gemiddelde totale inskrywing per skool in hierdie streek is:

TABEL 5.1

INSKRYWINGS VOLGENS BEHEER VAN SKOOL EN VOLGENS STANDERD IN DIE BLANKE GEBIED VAN SUID-TRANSVAAL

Beheer	Sub A	Sub B	St. 1	St. 2	St. 3	St. 4	St. 5	Totaal
Gemeenskapskole	38 615	33 451	30 812	24 646	22 968	20 448	19 423	190 364
Plaasskole	17 335	12 796	10 277	6 326	4 194	2 512	1 632	55 072
Republiek	686 413	537 882	495 967	381 543	334 186	265 684	240 109	2 941 784

(R.S.A., 1978, p. 115 en 221).

TABEL 5.2

INSKRYWINGS VOLGENS VOLKSGROEP IN PRIMÊRE SKOLE IN SUID-TRANSVAAL

Xhosa	Zoeloe	N-Sotho	S-Sotho	Tswana	Tsonga	Venda	Swazi	S-Ndebele
28 750	46 622	14 984	56 204	77 660	4 827	1 149	12 977	8 134
430 554*	920 620*	477 842*	299 213*	417 888*	176 956*	108 847*	105 641*	64 524*

* Republiek: Blanke en selfregerende gebiede.

(1) R.S.A., 1977, p. 244.

(2) R.S.A., 1978, p. 248.

Gemeenskapskole:	sowat 640 leerlinge
Plaasskole:	sowat 113 leerlinge

In tabel 5.2 word 'n oorsig gegee oor die aantal leerlinge, volgens volksgroep in die Suid-Transvaalstreek.

Uit hierdie statistiek (tabel 5.2) blyk dit dat 18.6 persent van die Tswanas in die Republiek, blanke en selfregerende gebiede ingesluit, in die Suid-Transvaalstreek woon. Indien net die blanke gebiede in aanmerking geneem word (Tswana-leerlinge in primêre skole: 169 051) is die persentasie primêre Tswana-leerlinge in die Suid-Transvaalstreek 45,9 persent van die totale aantal primêre leerlinge in blanke gebiede in die Republiek.

Vergelyk tabel 5.3 vir die inskrywings in primêre skole volgens medium van onderrig in die Suid-Transvaalstreek.

Die medium van onderrig tot by standerd 4 in alle primêre skole is die moedertaal van die leerlinge. Dit kom daarop neer dat daar in die stedelike gebiede voorsiening gemaak moet word vir Zoeloe, Xhosa, Noord- en Suid-Sotho, Tswana, Tsonga en Venda as media vir afsonderlike skole. Die departement moet dan ook leesboeke en handboeke in al hierdie tale voorsien (vgl. ook par. 5.2.3.3). Vanaf standerd 5 word onderrig deur medium van óf Afrikaans óf Engels of albei gegee. Engels word egter bo Afrikaans verkies (R.S.A., 1978, p. 49).

'n Vergelyking van die inskrywings in tabelle 5.2 en 5.3 toon 'n verskil vir elke volksgroep met betrekking tot inskrywings volgens volksgroep en inskrywings volgens medium van onderrig. Die afleiding kan dus gemaak word dat nie alle leerlinge moedertaalonderrig ontvang nie.

Dit is inderdaad die omstandighede van al die volksgroepe, uitgesonderd die Suid-Sotho en die Tswana. Ten tye van die ondersoek wat in hierdie studie beskryf word, het al die primêre skole in die swart woonbuurt van Potchefstroom, Ikageng, Tswana as medium

TABEL 5.3

INSKRYWINGS VOLGENS MEDIUM VAN ONDERRIG (SUID-TRANSVAALSTREEK)

Skool	Xhosa	Zoeloe	N.-Sotho	S.-Sotho	Tswana	Tsonga	Venda	Totaal
Laer primêr	12 353	48 165	6 988	38 389	70 289	2 085	412	178 681
Hoër primêr	3 568	14 776	2 643	13 989	17 198	695	133	53 002
Totaal	15 921	62 941	9 731	52 378	87 487	2 780	545	231 683
Republiek	321 579	866 332	356 981	305 093	467 490	104 309	99 306	3 008 110

(R.S.A. 1978, p. 250 en 254).

TABEL 5.4
INSERVIINGS VOLGENS OUDERDOOM IN JAAR EN STANDAARD (REPERLIJKE) 1976

Klassifika- klasse	Ouder 7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22 en ouder	Totaal	
Sub A	21 488	316 670	155 301	83 140	46 470	22 555	13 189	5 069	1 942	603	188	60	-	-	-	-	666 735	
Sub B	570	17 791	200 539	126 000	84 636	52 167	32 850	17 292	7 412	2 645	745	204	47	-	-	-	542 898	
St. 1	-	430	20 602	134 869	107 192	79 246	60 452	41 077	22 325	9 592	3 561	823	237	56	-	-	480 262	
St. 2	-	-	815	22 719	96 407	75 956	67 596	51 740	32 542	16 342	6 537	1 630	468	115	27	-	372 694	
St. 3	-	-	-	1 752	21 494	64 373	69 327	65 968	49 573	31 294	15 702	4 919	1 473	380	92	8	326 365	
St. 4	-	-	-	2 474	17 025	50 338	56 057	53 008	39 638	23 867	9 665	3 409	774	165	34	15	256 469	
St. 5	-	-	-	-	2 397	14 543	43 849	52 517	53 717	44 562	24 434	11 714	3 964	1 173	293	166	253 331	
Vorm I	-	-	-	-	-	1 742	11 524	32 489	48 386	50 794	35 893	20 366	8 401	3 211	979	669	214 454	
Vorm II	-	-	-	-	-	-	102	1 952	8 865	21 199	25 296	20 233	10 824	4 747	1 710	1 050	96 018	
Vorm III	-	-	-	-	-	-	-	105	1 314	5 366	10 895	12 647	10 289	5 742	2 525	1 738	50 631	
Vorm IV	-	-	-	-	-	-	-	-	95	667	2 640	4 911	4 713	5 599	1 465	898	18 988	
Vorm V	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	74	430	1 571	2 457	2 139	1 319	8 975	
TOTAAL	22 058	334 891	377 257	308 480	358 673	313 719	310 037	292 678	283 665	212 551	175 062	116 889	77 076	41 983	20 895	8 533	5 563	3 287 820

(R.S.A., 1978, p. 258).

van onderrig gebruik. Daar was dus leerlinge in die skole, en dus ook wat in die steekproef getoets is, wat in 'n vreemde taal onderrig ontvang het. Die getalle van die leerlinge wat in die steekproef ingesluit was, is egter nie bekend nie.

Die feit dat die swart kind nie onderhewig is aan skoolplig nie, gee aanleiding tot 'n interessante, maar opvoedkundig ongesonde situasie. 'n Ontleding van die inskrywings volgens ouderdom in jare en standerd (vgl. tabel 5.4) bring aan die lig dat die ouderdomsverspreiding van die leerlinge in elke standerd uiters heterogeen van aard en groot in omvang is (vgl. tabel 5.5).

TABEL 5.5
 OUDERDOMSVERSPREIDING IN ELKE STANDERD

Standerd	Ouderdomsverspreiding in jare
Substanderd A	Onder 7 tot 17
Substanderd B	Onder 7 tot 18
1	7 tot 19
2	8 tot 20
3	9 tot 21
4	10 tot 22 +
5	11 tot 22 +
Vorm I	12 tot 22 +
II	13 tot 22 +
III	14 tot 22 +
IV	15 tot 22 +
V	16 tot 22 +

(R.S.A., 1978, p. 258)

Dit is juis hierdie situasie wat hierdie ondersoek moontlik gemaak het. Die groot ouderdomsverspreiding in elke standerd maak dit moontlik om laat en vroeë skoolbeginners met mekaar te vergelyk ten opsigte van hul prestasie in 'n denkvlaktoets. Die toelatingsouderdom vir swart leerlinge is sewe jaar. As alle swart kinders op sewe jaar skool toe sou gaan, sou die gemiddelde ouderdom in standerd een nege jaar wees en sou die

gemiddelde ouderdom vir standerd drie elf jaar wees. Op grond van die ouderdomsverspreiding in elke standerd (vgl. tabel 5.4) kan die gemiddelde ouderdom van die leerlinge in elke standerd bereken word. Dit blyk dan dat die gemiddelde ouderdom van leerlinge in substanderd A sowat elf jaar is, van standerd 1 sowat veertien jaar en van standerd 3 sowat vyftien jaar. Daar is met ander woorde 'n vertraging van ongeveer drie tot vier jaar met betrekking tot die ouderdom waarop swart kinders met skool= onderrig kan begin. Dit maak dit moontlik om negejarige leer= linge in standerd 1 te vergelyk met byvoorbeeld vyftienjarige leerlinge in dieselfde standerd. Die leerlinge het dus dieselfde vlak van onderwys bereik, maar verskil in ouderdom van mekaar. Dit is dus moontlik om die invloed van ouderdom op die kognitiewe ontwikkeling te bepaal (vgl. par. 7.4.3.3).

Die posisie in swart onderwys is van so 'n aard dat dit moontlik is om elfjarige leerlinge in standerd drie te vergelyk met elfjarige leerlinge in substanderd A. Leerlinge in standerd drie sal dus reeds vier jaar onderwys voltooi het, teenoor die nul jaar van die leerlinge in substanderd A. Dit is hiervol= gens dus moontlik om die invloed van die aantal jare skoolerva= ring op kognitiewe ontwikkeling te bepaal (vgl. par. 7.4.2.1).

5.2.3 Resente ontwikkelinge in swart onderwys

5.2.3.1 Dubbelsessies

Vanweë die tekort aan klaskamers en onderwysers maak die Departement van Onderwys en Opleiding gebruik van 'n stelsel van dubbelsessies om so onderrig aan meer leerlinge moontlik te maak. Die stelsel van dubbelsessies is slegs vir substanderds A en B ingestel. In tabel 5.6 is die aantal leerlinge wat in 1977 onderwys deur middel van dubbelsessies ontvang het, aangegee. Met 'n amptelike onderwyser-leerling-verhouding van 1:47,7 beteken dit dat 'n onderwyseres wat by dubbelsessies betrokke is daaglik baie leerlinge moet hanteer. Indien dit in aanmerking geneem word dat die toelatingsvereiste tot 'n opleidingskursus vir

TABEL 5.6

AANTAL LEERLINGE WAT BY DUBBELSESSIES BETROKKE IS

Soort Skool	Suid-Transvaal		Republiek	
	Sub A	Sub B	Sub A	Sub B
Staat	45	42	1 876	1 773
Gemeenskap	23 742	20 705	362 354	290 584
Plaas	13 043	9 822	67 116	49 278
Myn	306	260	2 713	1 924
Fabrieke	46	26	536	436
Ingelys	171	104	1 219	1 110
Kerk	99	84	2 454	1 847
Hospitaal	28	22	91	22
Totaal	37 480	31 065	438 359	346 374

(R.S.A., 1978, p. 272 en 274).

primêre onderwys slegs standerd agt is (Vorm III) en die onderwyskursus slegs twee jaar duur, word dit duidelik dat besondere eise gestel word aan die onderwyspersoneel wat by dubbelsessies betrokke is met inagneming van hul kwalifikasies en die aantal leerlinge waarvoor hulle verantwoordelik is.

5.2.3.2 Verpligte onderwys

Die Suid-Afrikaanse Regering het hom reeds bereid verklaar om so gou moontlik en binne sy finansiële vermoë gratis en verpligte onderwys aan swart kinders te verskaf. Die hoë koste verbonde aan 'n onmiddellike verpligte onderwysstelsel vir swartes maak dit egter voorlopig vir die Suid-Afrikaanse Regering met sy beperkte hulpbronne onmoontlik weens die groot aantal betrokke kinders en die feit dat kinders onder vyftien jaar 49 persent van die bevolking uitmaak (Benbo, 1976, p. 139). Volgens die jaarverslag (1978, p. 5) het die Departement van Onderwys en Opleiding reeds ver gevorder met die voorbereidende stappe wat

noodsaaklik is voordat skoolplig ingestel kan word.

Volgens die jaarverslag (R.S.A., 1978, p. 5) is 'n ondersoek reeds gelas na die heersende toestande in woonbuurtes. Uit die bevindinge sal die bywoningsyfer, beskikbare klaskamers en samewerking deur die gemeenskap om sonder dwang kinders op skool te hou, ontleed word om te bepaal of skoolplig in sekere gebiede ingevoer kan word sonder groot ontwrigting vir skole en gemeenskappe. Dit word deur die departement beklemtoon dat skoolplig nie ingevoer kan word indien dit sou lei tot grootskaalse vervolging van ouers nie (R.S.A., 1978, p. 5).

5.2.3.3 Die verskaffing van handboeke

Met betrekking tot die verskaffing van gratis handboeke aan leerlinge was die posisie in 1977 soos volg: Gratis leesboeke is voorsien vir die hele primêre skool en sekondêre skool (dus substanderd A tot vorm V). Gratis handboeke is soos volg voorsien: Standerds 1,2 en 3: slegs Wiskunde;

Standaard 4: Wiskunde, Sosiale Studie en Algemene Wetenskap;

Standaard 5: soos vir standaard 4 plus Godsdiensonderrig.

In die sekondêre skole word handboeke gratis voorsien vir die meeste vakke in elke standaard (vorm).

5.2.3.4 Toelatingsouderdom

Volgens die jaarverslag (R.S.A., 1978, p. 5) het die Departement van Onderwys en Opleiding reeds regulasies uitgevaardig waarvolgens die toelatingsouderdom oor 'n tydperk van vier jaar verlaag sal word van sewe jaar na ses jaar.

5.2.4 Implikasies vir kognitiewe ontwikkeling

5.2.4.1 Negatiewe faktore

Uit die bespreking van swart onderwys word eerstens die aspekte wat vir kognitiewe ontwikkeling nadelig is, uitgelig en tweedens die aspekte wat vir kognitiewe ontwikkeling gunstig is. Die volgende aspekte is vir kognitiewe ontwikkeling nadelig.

5.2.4.1.1 *Dubbelsessies*^{*}

Die stelsel van dubbelsessies moet gesien word teen die agtergrond van die snelle toename in die aantal swart leerlinge wat skoolonderrig ontvang en die tekort aan klaskamers en onderwysers. Die onderwyser-leerling-verhouding en die kwalifikasies van die onderwyseresse moet egter ook in aanmerking geneem word by 'n bespreking van die invloed van dubbelsessies op die kognitiewe ontwikkeling van die swart kind. Met 'n amptelike onderwyser-leerling-verhouding van 1:48 en swak gekwalifiseerde onderwysers (standerd agt plus 'n tweejarige onderwysdiploma) ontstaan die vraag hoe doeltreffend die onderrig aan die leerlinge is en hoe doeltreffend die leerlinge onder sulke omstandighede (48 leerlinge saam in 'n klaslokaal wat nie ontwerp is vir soveel leerlinge nie) kan leer. Indien die onderwyseresse die tweede sessie ook onderwys moet gee, ontstaan die vraag of sy daartoe in staat is om aan 'n tweede groep van sowat 48 leerlinge dieselfde kwaliteit onderrig te kan gee as wat sy aan die eerste groep gedurende die eerste sessie gegee het.

^{*} Nadat die empiriese ondersoek voltooi is, is die stelsel van dubbelsessies deur die peletonstelsel vervang. Die peletonstelsel verskil slegs in een opsig van die stelsel van dubbelsessies. Die peletonstelsel bestaan wesenlik nog uit twee skoolsessies per dag, maar waar een onderwyseresse albei sessies met die ou stelsel moes behartig, is bykomende personeel aangestel, sodat 'n onderwyseresse slegs een sessie moet behartig. Dit verlig die werksbelading van die onderwyseresse aansienlik en behoort 'n positiewe invloed op die kwaliteit van onderrig te hê. 'n Verdere voordeel van die peletonstelsel is dat die onderwyser-leerling-verhouding van 1:47,7 na 1:41 daal.

Die omstandighede waaronder die leerlinge wat by dubbelsessies betrokke is, onderwys ontvang, is nie geskik vir doeltreffende onderrig en leer nie. Daar bestaan dus 'n sterk moontlikheid dat nie al die leerlinge by die skool baat nie. Een onderwyser kan immers nie 48 leerlinge ewe goed onderrig en kognitief stimuleer nie. Daar moet dus leerlinge wees wat met die onder-
rig van leerstof "oor die hoof gesien word" en wat dus nie leer nie en in dié sin nie by die skool baat nie.

Die afleiding kan dus gemaak word dat dubbelsessies nie bevoor-
derlik is vir kognitiewe ontwikkeling nie.

5.2.4.1.2 *Skoolplig*

Die feit dat die swart kind nie verplig word om skoolonderrig te ontvang nie, bring mee dat 'n groot aantal kinders nie skool-
gaan nie en dus geen kognitiewe stimulering ontvang nie. Daar kan dus verwag word dat hierdie kinders op 'n laer denkvlak sal beweeg as kinders wat wel skoolonderrig ontvang. Omdat onderwys vrywillig is, kan 'n leerling sonder meer ook die skool verlaat. Die gevolg van die saak is dat hierdie leerlinge kognitief nie ontwikkel nie.

5.2.4.1.3 *Die skooltoelatingsouderdom en die heterogene ouder- domsverspreiding*

Deurdadig onderwys vrywillig is, gebeur dit dat 'n leerling nie noodwendig op sewe jaar (die skooltoelatingsouderdom) met sy skoolonderrig sal begin nie. Indien 'n kind op enige ouderdom met sy skoolonderrig kan begin kan die ouderdomsverspreiding in substanderd A van sewe tot sewentien jaarwees (vgl. tabel 5.5).

Volgens Piaget ontwikkel die kind op verskillende ouderdomme verskillende denkvermoëns. Vanaf sowat sewe jaar ontwikkel die kind konkreet-operasionele denke en vanaf twaalf jaar ontwikkel die kind formeel-operasionele denke, indien denkontwikkeling

normaal verloop. Dit is 'n basiese leerbeginsel dat die onder-
rig van leerstof moet aanpas by die ontwikkelingsvlak van die
kind. Die vraag, met betrekking tot swart onderwys, is hoe doel-
treffende onderrig gegee word aan byvoorbeeld 'n klas waarvan die
ouderdomme van die leerlinge van sowat sewe jaar tot sewentien
jaar wissel. Hoe word doeltreffende onderrig gegee aan sowat
48 leerlinge wat op verskillende denkvlakke beweeg? Indien
leerlinge wat verskillende denkvlakke bereik het in dieselfde
klas onderrig word, word ondoeltreffende onderrig aan sekere
van daardie leerlinge gegee en baat hulle gevolglik nie by
die onderrig wat gegee word nie. Dit kan 'n oorsaak wees van
vroeë skoolverlating.

Volgens Bloom (vgl. par. 3.4.2) is die kind tydens sy eerste agt
jaar besonder gevoelig vir kognitiewe stimulering. Die kind
se kognitiewe ontwikkeling sal dus bepaal word deur die stimu-
lering wat hy gedurende hierdie periode ontvang. Indien die
stimulering ryk en voldoende is, sal die kind kognitief baie
beter ontwikkel as wanneer die stimulering arm en onvoldoende
is. Indien die kind nie deur sy huis en omgewing gestimuleer
word om kognitief te ontwikkel nie, sal hy van 'n ander bron
van stimulasie afhanklik wees. Dit is dan veral die skool wat
geleenthede moet voorsien vir kognitiewe ontwikkeling. Dit
sal dus voordelig wees indien onderwys verpligtend gemaak word
en indien die skooltoelatingsouderdom na ses jaar verlaag word.
Die skool kan dan op 'n vroeër ouderdom begin met die kognitiewe
stimulering van die kind en behoort die kind dan 'n hoër ontwik-
kelingsvlak te bereik.

Met inagneming van die invloed van kritieke periodes op die ont-
wikkeling van die kind (vgl. par. 4.5.7) kan dit beteken dat 'n
kind wat op 'n later ouderdom met sy formele opvoeding begin,
intellektueel nie voldoende ontwikkel nie. So 'n kind sal
agter wees in vergelyking met 'n kind wat op 'n vroeër ouderdom
met sy formele opvoeding begin het. Die laat skoolbeginner sal
dus baie meer van die skool vir kognitiewe stimulering en die
gevolglike kognitiewe ontwikkeling afhanklik wees as die kind
wat reeds op 'n vroeër ouderdom met sy skoolonderrig begin het.

Die probleem bestaan egter dat die kind selfs nie sal baat by dit wat die skool hom sal bied nie. As gevolg van die groot aantal leerlinge in die klas en die heterogene ouderdomsgroepering kan die leersituasie heel ongunstig wees vir doeltreffende leer.

5.2.4.1.4 *Die onderwyser-leerling-verhouding*

Die kwaliteit van onderrig wat moontlik is met 'n onderwyser-leerling-verhouding van 1:48 kan bevraagteken word. Om die onderwyser-leerling-verhouding in perspektief te sien, moet dit saam met die heterogene ouderdomsverspreiding (vgl. par. 5.2.4.1.3 hierbo) beskou word. Indien die ouderdomsverspreiding in 'n klas homogeen is en al die leerlinge in daardie klas op dieselfde denkvlak sou wees, sal die kwaliteit van die onderrig baie hoër wees as in 'n klas met 'n heterogene ouderdomsverspreiding waar die leerlinge op verskillende denkvlakke is.

5.2.4.1.5 *Kwalifikasies van onderwysers*

Die oorgrote meerderheid laerskool-onderwysers is laag gekwalifiseerd - standaard agt plus twee jaar onderwysersopleiding. Waar die swart kind in die besonder van die skool afhanklik is vir kognitiewe stimulering en ontwikkeling, is die behoefte aan goed gekwalifiseerde en toegeruste onderwysers so veel groter as byvoorbeeld in blanke onderwys, waar die blanke ouer self aan sy kind die nodige kognitiewe stimulering kan bied (vgl. par. 4.4.1). Met beter gekwalifiseerde en toegeruste onderwysers in die laer skool kan daar verwag word dat die swart kind kognitief baie beter sal ontwikkel en 'n hoër denkvlak sal bereik as in die huidige geval met sy betreklik swak gekwalifiseerde en toegeruste onderwysers.

Die 1977-jaarverslag meld egter dat onderwysers in veral die stedelike gebiede, waar daar departementele sentra vir die opvoeding van volwassenes bestaan, van dié geriewe gebruik maak om hul kwalifikasies te verbeter (R.S.A., 1978, p. 51).

5.2.4.1.6 Voertaal

Die Departement van Onderwys en Opleiding doen baie om onderrig deur medium van die moedertaal te gee. Tog is die afleiding gemaak dat nie alle leerlinge moedertaalonderrig ontvang nie. In die opstel van die leerplanne word ook besondere aandag aan die kulture van die verskillende volksgroepe gegee. Taal is een van die belangrikste media waardeur kultuur oorgedra kan word. Indien die leerling dus nie moedertaalonderrig ontvang nie en hy deur medium van 'n vreemde taal onderrig word, gaan hy die kultuur van daardie taal leer. Dit kan aanleiding gee tot kultuurverwarring by die kind en selfs tot 'n versaking van sy eie kultuur. (Vergelyk Cingo (1976, p. 135) vir 'n vollediger bespreking van die probleme van moedertaalonderrig.)

5.2.4.1.7 Getalleverlies in primêre skole

Daar is reeds genoem dat die getalleverlies van substanderd A tot standerd 3 sowat 51 persent is (vgl. tabel 5.1). Geen amptelike verklaring kan hiervoor gegee word nie. Die getalleverlies kan moontlik verklaar word teen die agtergrond van vrywillige onderwys, ondoeltreffende onderrig vanweë te groot klasse en swak opgeleide personeel, ondoeltreffende onderrig in klasse met heterogene ouderdomsverspreidings en probleme rondom die voertaal (indien die kind nie deur medium van sy moedertaal onderrig word nie). Hierdie faktore kan aanleiding gee tot ondoeltreffende leer, wat weer tot vroeë skoolverlating kan lei.

5.2.4.2 Positiewe faktore

Die volgende faktore behoort 'n positiewe invloed op die kognitiewe ontwikkeling van die leerling (swart kind) te hê:

- * Die sillabusse in die departement vergelyk goed met dié van ander onderwysdepartemente. Swart leerlinge skryf immers aan die einde van standerd tien dieselfde eksamen

as dié wat die leerlinge in ander departemente skryf. Die leerstof waarin onderrig gegee word, is dus van 'n goeie gehalte en behoort die nodige kognitiewe stimulering en ontwikkeling te bied.

- * Die begeerte van swart onderwysers om hul kwalifikasies te verbeter sal oor die langtermyn 'n gunstige invloed op die kognitiewe ontwikkeling van die swart kind hê.
- * Die verskaffing van gratis handboeke verminder die koste-aspek verbonde aan onderwys vir leerlinge. Onderwys behoort daarom vir baie meer kinders moontlik te wees as vroeër toe die leerlinge self handboeke moes aankoop. Onderwys is dus "goedkoper" en daarom ook vir 'n groter persentasie kinders (i.c. leerlinge) moontlik.
- * Die toename in die skoolbevolking is 'n teken van 'n besef by swartes van die waarde van onderwys vir die moontlikhede wat dit bied in die sin van beter werkseleenthede en 'n beter of hoër sosio-ekonomiese status. Indien die swart ouer al meer die waarde van onderwys besef en sy kinders aanmoedig en motiveer (vgl. ook par. 4.5.6) om skool toe te gaan, gaan die swart kind meer van sy kognitiewe potensiaal realiseer en 'n hoër denkvlak bereik.

5.3 DIE OPVOEDING VAN DIE SWART KIND AS MILIEUGESTREMDE KIND

5.3.1 Inleiding

Die resultate van hierdie ondersoek moet gesien word in die lig van die feit dat die proefpersone waarskynlik as milieugestremd beskou kan word. Die swart kind leef en word volwasse, word opgevoed binne 'n milieu wat nie bevorderlik is vir maksimale kognitiewe ontwikkeling nie. Met 'n bespreking van die invloed van die kultuur op die kognitiewe ontwikkeling van die kind (vgl. par. 4.2.) het dit geblyk dat kulture wat magies dink (vgl. par. 4.2.3) wat as plattelands en as arm aan tegnologiese

ontwikkelinge (vgl. par. 4.2.4) beskryf kan word, nie 'n gunstige milieu vir kognitiewe ontwikkeling skeep nie. Dit is 'n bekende feit dat baie swartes nog aan hul voorvadergeeste glo (dus waarskynlik nog magies dink). 'n Vergelyking tussen enige swart dorp of omgewing en blanke of selfs Indiërdorp of -stad, tipeer die swart omgewing as minder gunstig vir kognitiewe ontwikkeling.

Na aanleiding van die bespreking van die invloed van sosio-ekonomiese status (vgl. par. 4.3) en van bepaalde gesinsfaktore (vgl. par. 4.4) op kognitiewe ontwikkeling, kan die volgende faktore wat as tiperend van 'n swak milieu beskou kan word, uitgelig word: 'n onvermoë van byvoorbeeld laag gekwalifiseerde ouers van lae sosio-ekonomiese status om 'n kognitief stimulerende omgewing vir hul kinders te skeep en aan hul kinders intellektuele steun te bied (vgl. par. 4.3.2); ouers van lae sosio-ekonomiese status wat nie in staat is om aan hul kinders 'n opvoeding te gee wat verband hou met die eise van die skool nie (vgl. par. 4.4.1) en groot gesinne, waar die ouers byvoorbeeld nie voldoende aandag aan hul kinders kan gee nie, wat saamgehoek word in 'n klein huisie en waar die ouers waarskynlik nie voldoende in die basiese behoeftes van hul kinders kan voorsien nie (vgl. par. 4.4.2). Hierdie faktore kan almal toegepas word op die swart kind. Die moontlikheid is baie groot dat die sosio-ekonomiese status van sy ouers en hul opvoedingspeil laag is. Sy ouers kan dus waarskynlik nie 'n milieu skeep wat hom kognitief sal stimuleer nie. Sy ouers sal hom dus waarskynlik ook nie kan voorberei op die eise wat die skool aan hom sal stel nie. Die huislike omstandighede (groot gesinne en selfs twee gesinne wat in een huisie saamwoon, wat gekenmerk word aan 'n hoë mate van lawaai) van die swart kind is nie ideaal vir kognitiewe ontwikkeling nie.

Die afleiding kan dus gemaak word dat die swart kind, wat sy kulturele, sosio-ekonomiese en gesinsomstandighede betref, waarskynlik as 'n milieugestremde kind beskou kan word. Indien die negatiewe faktore in swart onderwys (vgl. par. 5.2.4.1) in aanmerking geneem word, word dit duidelik dat selfs die

omstandighede in swart skole nie ideaal is vir maksimale kognitiewe stimulering en ontwikkeling nie.

In die volgende paragrawe sal aangetoon word dat die swart kind na alle waarskynlikheid wel as 'n milieugestremde kind beskou kan word.

5.3.2 Begripsomskrywing

Dit wat hier as die milieugestremde kind beskryf word, word in die literatuur met verskeie ander name aangedui. So word daar gepraat van die kultuurgedepriveerde kind, die sosiaal-minderbevoorregte kind, die opvoedkundig-gedepriveerde kind, die minderbevoorregte kind en die omgewingsgedepriveerde kind. Dit blyk uit die verskillende benaminge dat elke skrywer 'n ander aspek van die kind beklemtoon, naamlik sy kultuur, sosiale klas, onderwys en omgewing. Indien die milieugestremde kind dus beskryf moet word, moet daar in die beskrywing rekening gehou word met die kind se kulturele agtergrond, sy omgewing, sy sosiale en opvoedkundige toerusting en ook sy ekonomiese omstandighede. Tiedt (1968, p. 5) gebruik dan ook die volgende kriteria vir milieugestremdheid: substandaard-huise, moeilike omgewings, oorbevolkte skole, swak onderrig, 'n omgewing met 'n hoë misdaadsyfer, werkloosheid, min geleenthede vir kultuurbeoefening en swak ontspanningsgeriewe.

Clark, et al. (1972, p. 59) het vier parameters geïsoleer vir beskrywinge of definisies van die milieugestremde kind (hulle gebruik die term kultureel-gedepriveerde kind). Die parameters is:

- (1) aanpassingsvermoë,
- (2) sosio-ekonomiese klas,
- (3) gesins- en omgewingsfaktore, en
- (4) psigologiese kenmerke van die kind.

Die kernprobleem van die milieugestremde kind wat in elkeen van hierdie parameters na vore kom, is sy onvermoë om by skoolonderrig te baat.

5.3.2.1 Die aanpassingvermoë van die milieugestremde kind

Volgens Clark, et al. (1972, p. 60) openbaar die milieugestremde kind 'n onvermoë om op 'n konstruktiewe wyse aan die handeling van die gemeenskap deel te neem. Hierby kan 'n onvermoë om te baat by dit wat die skool aan die milieugestremde kind bied, gevoeg word. Volgens Bereiter en Engelman (1966, p. 24) bestaan daar bepaalde standaarde van kennis en vaardighede wat as waardevol vir die skool beskou word. Enige leerling wat hieraan te kort skiet weens sy agtergrond kan omskryf word as milieugestremd, al beskik hy oor ander kennis en vaardighede wat in ander situasies van meer waarde kan wees.

Bereiter en Engelman (1966, p. 25) vestig die aandag daarop dat die milieugestremde kind ontnem is van belangrike geleenthede vir kulturele leer wat normaalweg in die huis en nie in die skool voorsien word nie. Hierdie kinders word daardeur ontnem van voorregte waarop almal in die samelewing geregtig is. Die kulturele leer waarvan daar hier sprake is, impliseer onder meer 'n voorbereiding van die kind vir die eise wat die skool aan sy leerlinge stel. Aangesien die kind nie sodanig voorberei word nie, vind hy dit moeilik om te baat by die geleenthede wat die skool aan hom bied om te leer. Teoreties ontvang hy dieselfde geleenthede in die skool as ander (meer bevoorregte) leerlinge, maar kan hy vanweë sy tekortkominge, wat spruit uit sy milieuumstandighede, nie ten volle gebruik maak van daardie geleenthede nie. Die meeste druipele, leerlinge wat spesiale onderwys ontvang en vroeë skoolverlaters word dan ook onder milieugestremde kinders gevind.

Morrish (1972, p. 129) verwys in hierdie verband na die kwessie van "gelyke geleenthede" ("equality óf opportunity") wat deur onderwyswetgewing verseker word. In die praktyk bestaan daar volgens Morrish nie werklik so iets soos gelyke geleenthede nie. Indien die verskillende omgewings en sosio-ekonomiese klasse waaruit leerlinge kom, in aanmerking geneem word, is dit duidelik dat die milieugestremde kind reeds met 'n agterstand na die skool kom. Gelyke onderwysgeleentheid kan daarom nie

eers begin as die kind skool toe gaan nie. Volgens Morrish (1972, p. 130) kan die kind kognitief só agter wees ("mentally damaged") dat die skool min kan doen om gelyke geleenthede vir kognitiewe ontwikkeling aan hom te bied. Die milieugestremde kind vind dit daarom moeilik om by die skool aan te pas, baat gevolglik nie by die geleenthede wat die skool aan hom bied nie en verdwyn gou van die toneel of moet spesiale aandag en onderrig ontvang.

5.3.2.2 Die sosio-ekonomiese klas van die milieugestremde kind

Op grond van die sosio-ekonomiese klas van die kind word die term "minderbevoorregte" kind gebruik om daarmee die sosio-ekonomiese omstandighede van die kind te beskryf. Vir Cohen (1969, p. 13) impliseer die term "minderbevoorregd" armoede. Die milieugestremde kind behoort volgens Cohen (1969, p. 16) tot daardie groep mense wat ekonomies swak daaraan toe is. Dit is daardie groep mense wie se ekonomiese probleme toeneem vanweë 'n gebrekkige dieet (vgl. ook par. 5.3.3.1), gebrekkige kleding en swak behuising. Dié tekortkominge maak hierdie mense fisies ongeskik om 'n werk lank te hou. Formele opvoeding kom nie tot sy reg in sulke huise nie, omdat die meeste energie vir blote oorlewing gebruik word. Die kinders is daarom nie voorbereid om na 'n skool te gaan waar middelklaswaardes beklemtoon word nie. Sodanige skole is vir doeltreffende leer afhanklik van kinders wat reeds tuis voorberei word op leer. Die milieugestremde kind word nie so voorberei nie. Dit is dus 'n verdere rede waarom hy nie op skool kan vorder nie.

Volgens Rosenthal en Jacobson (in Frost & Hawkes, 1970, p. 398) is die waardes van laer sosio-ekonomiese groepe vreemd aan dié van die skool (vgl. hier par. 5.2.3.4). 'n Groot persentasie van hierdie kinders misluk daarom in die skool. Die algemene lae opvoedkundige prestasie van leerlinge van laer sosio-ekonomiese status is volgens Rosenthal en Jacobson onrusbarend vanweë die noue verband tussen formele opvoeding

en die ontwikkeling van die vermoëns van die kind. Moderne tegnologiese ontwikkelinge vereis in toenemende mate gespesialiseerde kennis en vaardighede vir suksesvolle aanpassing op alle terreine. Kephart (soos aangehaal deur Dumont, 1972, p. 52) dui hierdie verskynsel aan as 'n "moderne kulturele dilemma" en verstaan daaronder die gespesialiseerde sensoriese beheersing waaraan die moderne stadsbeskawing 'n behoefte het. 'n Hoë premie word geplaas op oog-hand, oog-voetkoördinasie, ruimtelike vaardighede, vinnige en doeltreffende voorstellingsvermoë. Dit is egter almal vermoëns en/of vaardighede wat nie voldoende ontwikkel in die milieu van die milieugestremde kind nie.

Bloom, Davis en Hess (soos aangehaal deur Clark, et al., 1972, p. 62) glo dat die leerprobleme van die milieugestremde kind in 'n groot mate hul oorsprong het in die leerervaringe tuis.

5.3.2.3 Gasins- en omgewingsfaktore

Een van die belangrikste kenmerke van die lewe in die laer sosio-ekonomiese klasse is oorbevolkte huise. Baie mense moet in 'n beperkte ruimte saamlewe. Twee of meer gesinne moet ook dikwels saam in een huis woon. Dit gebeur soms dat ander familieledede ook inwoon. Dit is nie ongewoon dat volwassenes en kinders dieselfde kamer bewoon nie (Tiedt, 1968, p. 8).

Volgens Hunt (in Deutsch, Katz en Jensen, 1968, p. 325) hoef oorbevolking nie 'n probleem te wees in die eerste lewensjaar van die kind nie. Alhoewel Hunt nie absoluut seker is nie, is dit volgens hom verstaanbaar dat die suigeling begunstig mag word deur 'n groot aantal mense in een vertrek of huis. Die mense bied 'n verskeidenheid visuele en ouditiewe stimulering wat die ontwikkeling van die kind mag bevorder.

Vanaf die tweede jaar, as die kind begin rondbeweeg (kruip en loop) en begin om voorwerpe te hanteer en rond te groei, begin oorbevolking probleme skep. Die kind mag dan in die pad kom

van volwassenes wat reeds gefrustreerd mag wees vanweë die beperkinge op hul eie bewegings in die huis. Daar is onder sulke omstandighede nie vir die kind voldoende geleentheid en ruimte om aktief te wees om daardeur sy belangstellinge en vaardighede te ontwikkel nie (Hunt in Deutsch, et al., 1968, p. 325). As die taalmodelle van die volwassenes in die huis van 'n formele aard sou wees (vgl. par. 5.3.3.3), sal dit die taalontwikkeling van die kind bevoordeel. Dit is egter nie die geval nie, met die gevolg dat die kind in sy taalontwikkeling gestrem word (vgl. par. 5.3.3.3).

Die gebrekkige taalontwikkeling en moontlike lae vlak van intellektuele ontwikkeling van die ouers en 'n gebrek aan intellektuele bronne wat die ouers en die omgewing aan die kind bied, dra nie daartoe by om die kind toe te rus om sukses in die skool of samelewing te behaal nie (Fieldman in Frost & Hawkes, 1970, p. 6).

Bereiter en Engelman (1966, p. 32) vestig die aandag daarop dat as 'n kultuurgroep (dus ook die ouer as lid van 'n bepaalde kultuurgroep) oor bepaalde kennis beskik en as die ouer lede, in die groep daardie kennis aan die jonger lede (die kinders) wil oordra, hulle taal en onderrigvaardighede sal ontwikkel wat hulle daartoe in staat sal stel. Dit wil egter vir Bereiter en Engelman (1966, p. 33) voorkom asof die kultuur van die laerklas sentreer rondom houdings, belangstellinge, 'n lewenstyl en oortuiginge en bygelowe wat so onformalisties is dat dit oorgedra kan word sonder enige verduidelikinge, argumente of gedetailleerde uiteensettinge. Doelbewuste onderrig is vreemd aan die volwasse rol in sulke kultuurgroepe terwyl die taal en/of vaardighede wat noodsaaklik is vir sodanige onderrig nog meer vreemd is.

Milieugestremdheid het dus 'n dubbele snykant. Die milieugestremde kind is nie sonder kultuur nie. Hy is egter ontnem van daardie gedeelte van die kultuur wat hy slegs kan verwerf deur leer (en soos hierbo genoem waarvan 'n groot gedeelte slegs in die huis geleer word). Om te leer, is dus 'n noodsaaklike

voorwaarde vir kultuurverwerwing en daarom ook om milieugestremde te oorkom. Soos hierbo genoem, kom die kind uit 'n milieu waar daar min geleer word. Die gevolg is dat die milieugestremde kind nie leer om te leer nie. Die leer van hoe om te leer, is volgens De Cecco (1967, p. 91) een van die grootste probleme van die laerklaskind. 'n Verdere probleem van die kind, wat verband hou met die eerste probleem, is wat hy moet leer. Volgens Garbers (1968, p. 84) is die leer om te leer 'n baie meer basiese vorm van leer as die leer om te lees, te spel of te reken. Dit sluit in die motivering van die kind om leer te geniet (vgl. ook par. 5.3.3.4), die ontwikkeling van die vermoë om aandag te gee (vgl. par. 5.3.3.1 en par. 5.3.3.3) en om volwassenes as bronne van inligting te gebruik. Deurdadig die kind nie leer om te leer nie, kom hy met 'n agterstand in die skool en is hy reeds van meet af aan tot mislukking gedoem (vgl. hier ook par. 4.5.7; Bereiter & Engelman, 1966, p. 33).

5.3.2.4 Psigologiese kenmerke

Riesman beklemtoon volgens Clark, et al. (1972, p. 63) die volgende psigologiese kenmerke van die milieugestremde kind.

- Die milieugestremde kind
- (1) is visueel en fisies eerder as auditief georiënteerd;
 - (2) sentreer op inhoud eerder as op vorm;
 - (3) is ekstern georiënteerd eerder as introspektief;
 - (4) is konkreet eerder as abstrak gesentreerd;
 - (5) verkies spel en aksie bo werk;
 - (6) kan net aan een saak op 'n keer aandag gee;
 - (7) se taal is hoofsaaklik aan handeling gekoppel.

Die kern van elkeen van die parameters, aanpassingsvermoë, sosio-ekonomiese klas, gesins- en omgewingsfaktore en psigologiese kenmerke val saam in een faktor of kenmerk van die milieugestremde kind wat bo alle ander uittoon, naamlik 'n onvermoë om te baat by die geleentheid wat die skool aan hom bied om kognitief te ontwikkel. Indien die skool sy standaard stel en dit van die leerlinge verwag word om aan daardie standaard te voldoen, sal die milieugestremde kind nie aan daardie standaard voldoen nie. Die milieugestremde kind sal dan tot mislukking gedoem wees. Dit is ironies dat die kind wat die grootste behoefte het aan die geleentheid wat slegs die skool hom kan bied (vir kognitiewe ontwikkeling en om sy posisie in die lewe te verbeter) juis die kind is wat die minste baat by skoolonderrig.

Daar moet egter in aanmerking geneem word dat dit in die Republiek nie sonder meer van die swart kind verwag word om gedurende die eerste twee of drie jaar van sy skoolopleiding by die standaard van die skool aan te pas nie. Die swart skool is bewus van die probleme van die swart kind (i.c. leerling) en pas gevolglik sy standaard en eise by die kind in die junior primêre skoolfase aan. Deur die stelsel van outomatiese bevordering tot aan die einde van standerd twee word daar voldoende geleentheid gebied en word die kind gehelp om sy agterstand in kognitiewe ontwikkeling, sover dit moontlik is, in te haal. Daar word dus in die Republiek voldoende geleentheid aan die swart kind gebied om by die geleentheid wat die skool hom bied, te baat.

Die besondere kenmerke van die milieugestremde kind wat aanleiding gee tot sy onvermoë om by gelyke onderwysgeleentheid te baat, word in die volgende paragraaf bespreek.

5.3.3 Kenmerke van die milieugestremde kind

5.3.3.1 Fisiese kenmerke

Volgens Kok (1972, p. 8) vergelyk die liggaamlike gesondheid van die milieugestremde kind ongunstig met dié van die kind uit gunstiger milieu's. Vanweë finansiële probleme weens 'n lae inkomste is die ouers nie in staat tot 'n gebalanseerde dieet vir hul kinders nie met die gevolg dat die kinders dikwels ondervoed is en gebuk gaan aan 'n gebrek aan energie. Orgaandefekte soos die algemene toestand van die oë, ore en tande en siektes soos tuberkulose en parasitiese siektes kom algemeen voor (Kok, 1972, p. 8). Swak gesondheidstoestande werk volgens Garbers (1968, p. 82) verswakkend in op die mens as dit nie verbeter word nie. Dit tap die energie van die kind sodat hy die energie wat nodig is vir aandagskonsentrasie en deursettingsvermoë, wat deur die skool vereis word, moet ontbeer.

5.3.3.2 Persepsuele kenmerke

In vergelyking met die kind uit 'n gunstiger milieu, is die milieugestremde kind swakker daaraan toe met betrekking tot ouditiewe en visuele onderskeidingsvermoë. Volgens Trapp en Himmelstein (1972, p. 663) is die persepsuele style en gewoontes van die milieugestremde kind onvoldoende of irrelevant vir akademiese doeltreffendheid.

Die milieugestremde kind groei op in 'n oorbevolkte huis - 'n huis waar mense in oorfloed is, maar waar voorwerpe (meubels, huishoudelike artikels en ornamente) ontbreek. Daar is 'n kleiner hoeveelheid stimuli in die huis wat die kind se belangstelling kan prikkel en kan ontwikkel. Met geld vir voedsel en die basiese lewensmiddele reeds 'n probleem, is daar min geld vir meubels, dekoratiewe voorwerpe en speelgoed. Waar die ouers van die milieugestremde kind self in 'n groot mate swak opgevoed of selfs ongeletterd mag wees en daar min voorwerpe in die huis is wat benoem moet word, is daar dikwels min

verbale interaksie tussen ouer en kind (vgl. ook par. 5.3.3.3). Die gesinsomgewing van hierdie kinders leer hulle waarskynlik nie om aandag te gee aan die visuele stimuli in die huis en aan dit wat in die huis gesê word nie. Die kind word dus nie aangemoedig om fyn te onderskei tussen visuele en ouditiewe stimuli nie. Volgens Cynthia Deutsch (in Deutsch, et al., 1968, p. 79) toon navorsingsresultate dan ook dat die laerklas-kind swakker vergelyk met betrekking tot persepsuele diskriminasie as middelklas-kindere. Die swak ouditiewe diskriminasievermoë kan ook toegeskryf word aan die hoë mate van geraas - baie mense en die radio wat op volle sterkte is - in die huis.

Johnson (in Horn, 1970, p. 31) poneer dan ook in dié verband dat die milieu van die milieugestremde kind nie stimuli-loos is nie, maar dat dit oorstimulerend is. Die oorbevolkte huis en milieu met sy baie handeling en hoë mate van lawaai bombardeer die kind met stimuli. Die kind leer gevolglik om stimuli uit te sluit om gemoedsrus te geniet. Die gewoonte om stimuli uit te sluit, word 'n struikelblok in die skool as die onderwyser onvoldoende stimuli aan die kind bied en die kind hom van daardie stimuli uitsluit. Die kind ontwikkel daarmee ook nie die vermoë om tussen sinvolle geluide te onderskei nie.

Volgens Havighurst (in Horn, 1970, p. 15) beskik die milieugestremde kind oor swak ouditiewe diskriminasie, swak visuele diskriminasie en swak oordeel betreffende tyd, getal en ander basiese begrippe. Swak in hierdie konteks impliseer onvoldoende om sukses op skool te verseker. Die minderwaardige vermoëns van die kind is nie die gevolg van orgaandefekte nie, maar is eerder die gevolg van minderwaardige visuele, ouditiewe en denkgewoontes.

Die aandagskonsentrasie van die milieugestremde kind is swak ontwikkel met die gevolg dat hy nie lank aan 'n saak kan aandag gee nie. Die milieugestremde kind stel gevolglik nie daarin belang om besondere aandag aan 'n saak te gee nie, en sy aandag en belangstelling in iets nuuts is oppervlakkig en vlugtig. Sy belangstelling in selfs alledaagse handeling is daarom dan ook beperk. Sodra die formele aspekte van 'n saak die aandag

moet kry, verloor die kind belangstelling daarin. Die nuuskierigheid van die kind is gevolglik beperk. Dit het 'n nadelige invloed op leer - 'n verdere aspek van die milieugestremde kind se swak toerusting vir suksesvolle en doeltreffende leer in die skool.

5.3.3.3 Taalontwikkeling

Volgens Garbers (1968, p. 84) is die milieugestremde kind in die eerste plek 'n taalgestremde kind. Dit is veral met betrekking tot die abstrakte dimensie van taal waar die milieugestremde kind die grootste mate van intellektuele vertraging openbaar. Van die faktore wat hiertoe bydra, is onder meer die gebrek aan voorwerpe in die huis wat benoem moet word en wat as referente vir taalontwikkeling dien (vgl. ook par. 5.3.3.2 hierbo). Die gesinsmilieu stel ook nie 'n voorbeeld met betrekking tot lees nie, sodat nie net die kind se leesgewoontes swak is nie, maar ook die waarde wat hy heg aan lees as bron van kennis.

Aangesien die taalontwikkeling van die ouers van die milieugestremde kind self ook nie op standaard is nie, kan die ouers nie as modelle vir die kind dien met betrekking tot grammatikale korrektheid, woordeskat en uitspraak nie. Volgens Ausubel (1968, p. 185) en Hess en Shipman (1965, p. 870) dra die interpersoonlike aspekte van die ouer-kind-kommunikasie en die sosiale beheer in die laerklas-huis by tot die taalvertraging.

In hul bespreking van die taalontwikkeling van die milieugestremde kind steun Hess en Shipman (1965, p. 271) op die werk van Bernstein. Bernstein beskou taal as 'n soort sosiale gedrag. Hy onderskei gevolglik op grond van sosiale klas tussen twee soorte taal, naamlik die taal van die middelklas en die taal van die laerklas. Volgens Bernstein (in Passow, et al, 1967, p. 232) verskil die taal van die middelklas van die taal van die laerklas. Eersgenoemde besig 'n formele taal, terwyl die taal van die laer werkersklas omskryf kan word as 'n openbare taal.

'n Openbare taal is 'n soort taal wat op grond van die rigiditeit van sintaks en die beperkte gebruik van formele moontlikhede vir verbale organisasie van ander taalvorme onderskei kan word. Van die kenmerke van so 'n taal is onder meer: kort, grammaties eenvoudige, dikwels onvoltooide sinne; eenvoudige en herhaaldelike gebruik van voegwoorde soos "en", "omdat"; min gebruik van byvoeglike naamwoorde en bywoorde (dit dui op 'n gebrek aan taalkundige kreatiwiteit); 'n onvermoë tot die ontwikkeling van 'n sentrale tema tydens 'n gesprek: inligting word op 'n onsamehangende en verwarrende wyse weergegee. Vir 'n volledige beskrywing van die formele én openbare taalkodes word die leser na Bernstein in Passow, et al. (1967, p. 233) en Morrish (1972, p. 134) verwys.

Bereiter en Engelman (1966, p. 36) voeg 'n verdere eienskap by die kenmerke van die taalvermoë van die milieugestremde kind. Hulle omskryf hier die eienskap as die "reuse-woord sindroom". Hiervolgens hanteer die kind 'n sin asof dit 'n enkele (reuse-) woord is waarin die verskillende woorde en klanke nie analiseerbaar is nie. Dit gee aanleiding tot 'n onbuigbare soort taal wat nie ten volle gebruik maak van die potensiaal van taal en sintaks nie. Dit bemoeilik die leer van nuwe woorde en strukture (Bereiter & Engelman, 1966, p. 42).

Die mens verstaan sy wêreld volgens sy waarneming daarvan deur die organisasie van sy waarneming met behulp van taal. Begrippe word beskryf met behulp van woordeskat, begrip van die betekenis van woorde en bevoegdheid in sinsbou. Die milieugestremde kind toon 'n agterstand met betrekking tot hierdie aspekte. Waar taal in die leerhandeling so 'n belangrike rol speel, is dit dan geen verrassing nie dat die milieugestremde kind reeds 'n agterstand in leer het voordat hy skool toe gaan (Morrish, 1972, p. 133).

Dumont (1972, p. 51) beklemtoon dat sodra die kind in die skool kom, hy reeds 'n agterstand openbaar wat verder toeneem. Die kind is in vergelyking met kinders uit gunstiger milieu's van die begin af agter en voel homself onmagtig om die agterstand

in te haal. Weens 'n gebrek aan belangstelling van die ouers in die skool en soms selfs weens 'n vyandigheid teenoor die skool, word die skool tuis nie na waarde geskat of selfs erken nie. Die milieugestremde kind word dus nie van huis uit aange=moedig om sy agterstand in te haal en om op skool te presteer nie.

Hierbo is genoem dat Ausubel (1968) én Hess en Shipman (1965) die ontwikkeling van die taalvermoë koppel aan die sosiale beheer wat in die huis op die kind uitgeoefen word. Volgens Hess en Shipman (1965, p. 870) word kognitiewe ontwikkeling deur die kontrolestelsels van die gesin beïnvloed.

Hess en Shipman (1965, p. 870) gaan van die veronderstelling uit dat die struktuur van die sosiale stelsel en die struktuur van die gesin kommunikasie en taal beïnvloed, terwyl taal weer denke en kognitiewe styl beïnvloed. Daar kan volgens Hess en Shipman (1965, p. 871) met betrekking tot beheer onderskei word tussen kontrole of beheer op grond van status of op grond van persoon=like reg. Daar kan vervolgens onderskei word tussen status=georiënteerde en persoon=georiënteerde gesinne.

In die status=georiënteerde gesin word gedrag beheer volgens rolverwagtinge. Besluite deur die ouers is willekeurig en word geregverdig deur 'n appèl op gesag en statusverskille (Ausubel, 1968, p. 185). Daar is min geleentheid vir die unieke kenmerke van die kind om die ouer-kind-kommunikasie te beïnvloed. In die persoon=georiënteerde gesin word meer erkenning verleen aan die kind. Gedrag word geregverdig volgens gevoel, gesin=voorkeure, persoonlike reaksies en subjektiewe toestande. So 'n soort beheer vereis 'n uitgebreide en ontwikkelde taalvermoë.

Daar is 'n verskil tussen die "Bly stil!" van die status=georiën=teerde moeder en die "Bly vir 'n oomblik stil, ek wil na die nuus luister" van die persoon=georiënteerde moeder. Albei lok 'n bepaalde reaksie by die kind uit. In die een geval word die kind gevra om aandag te gee aan 'n ongekompliseerde opdrag en om 'n gekondisioneerde respons te maak (Bly stil of!).

Dit word nie van die kind verwag om te reflekteer of om mentale onderskeidings te maak nie. In die ander geval moet die kind aan twee gedagtes aandag gee. Hy moet sy gedrag in verband bring met 'n dimensie van tyd en hy moet dink aan hoe sy gedrag iemand anders kan beïnvloed. Om die opdrag van sy moeder te kan volg, word van die kind in die tweede geval vereis om 'n ingewikkelder taak uit te voer as die kind in die eerste geval, deurdat hy aan begrippe moet aandag gee. Sy denke word geaktiveer deur 'n meer uitgebreide en komplekse verbale kommunikasie wat deur sy moeder aan die gang gesit is (Hess & Shipman, 1965, p. 872).

Die status-georiënteerde gesin bied 'n stel regulasies en reëls vir gedrag en interaksie aan wat gegrond is op willekeurige besluite eerder as op 'n beredenering van die logiese konsekwensies wat spruit uit die keuse tussen een of meer alternatiewe. Die uitgebreide en persoon-georiënteerde taal van die persoon-georiënteerde gesin leen sig beter vir die ontwikkeling van kognitiewe style wat reflektief van aard is. Status-georiënteerde taal neig om die denke te beperk. Die opdrag "Bly stil" sny die denke af en bied min geleentheid om die inligting wat in die bevel opgesluit is in verband te bring met die konteks waarin dit voorkom. Die meer uitgebreide bevel dwing die kind om sy gedrag in 'n breër konteks te evalueer. Daar word vir hom 'n rede in sy moeder se versoek gegee. Hy sal dus makliker in 'n ander situasie na die rede vir bepaalde gedrag soek. Dié kind leer om gedrag te sien as 'n stel moontlikhede waaruit hy 'n persoonlike keuse kan maak (Hess & Shipman, 1965, p. 873).

Op grond van die ouer-kind-kommunikasie en beheerstelsel in die huis het Hess en Shipman (1965, p. 885) die milieu van die milieugestremde kind beskryf. Die betekenis van deprivasie is vir hulle 'n deprivasie van betekenis. Dit is 'n kognitiewe omgewing waar gedrag beheer word deur statusreëls eerder as deur die eise wat die spesifieke situasie stel. Die produk van so 'n omgewing is 'n kind wat beheer word deur gesag eerder as deur rede. Dit is 'n kind wat, alhoewel insiklik, nie denkend is nie. Dit is 'n kind wat die gevolge van 'n daad evalueer

volgens die onmiddellike straf of beloning wat dit bied eerder as om toekomstige gevolge en langtermyn-oogmerke in ag te neem.

5.3.3.4 Motivering

Die grootste verskil tussen die milieugestremde kind en die kind uit die gunstiger milieu het betrekking op die verskille in motivering teenoor die skool en dit wat die skool behels. Die kind uit die gunstiger milieu beseft dat hy sy posisie in die lewe kan verbeter deur inspanning en opoffering. Hy is bereid om onmiddellike beloning uit te stel vir latere groter belonings. 'n Beklemtoning van selfbevordering of verbetering gee daartoe aanleiding dat 'n hoë premie geplaas word op formele onderwys, harde werk en "..... mastery of the self by rational means as a prelude to mastery of the world" (Miller en Swanson soos aangehaal deur Goldberg in Passow, et al., 1967, p. 43).

Die milieugestremde kind erken sy beperkinge in ekonomiese mag en vooruitgang en ontwikkel dienooreenkomstig waardes en gedrag wat sy vertikale mobiliteit verder beperk. Deurdat hy sy sukses en sekuriteit as onseker beskou, is die kind meer gerig op die huidige as op die toekomstige. Hoewel hulle die waarde van formele onderwys beseft, is dit nie van deurslaggewende belang om 'n werk te kry nie. Fisiese krag is belangriker as mentale krag (vgl. egter par. 5.3.3.1. in die verband). Goldberg (in Passow, et al., 1967, p. 44) vestig verder die aandag daarop dat die laerklas die wêreld as (vir hulle) geslote beskou. Hul aspirasies word gevolglik by hul wêreldbeskouing aangepas. Ook Gordon (in Trapp & Himmelstein, 1972, p. 664) noem dat die aspirasies van die laerklas in ooreenstemming is met hul siening van die beskikbaarheid van geleenthede en belonings. Die kinders is gevolglik swak gemotiveerd en openbaar 'n lae aspirasie vir akademiese en beroepsprestasies. Deurdat die kind weens sy baie tekortkominge nie op skool kan vorder nie en voortdurend blootgestel word aan mislukking, beskik die kind ook oor min of geen intrinsieke motivering nie (Ausubel, 1968, p. 446).

5.3.3.5 Kognitiewe ontwikkeling

Ongeag die kind se genetiese aanleg, vind kognitiewe ontwikkeling plaas in reaksie op stimulasie vanuit die omgewing. Hoe ryker die omgewing waarin die kind hom bevind aan stimuli is, hoe gunstiger is die moontlikheid dat hy kognitief sal ontwikkel. Die omgewing van die milieugestremde kind is enersyds arm aan stimuli en andersyds is die omgewingstimuli oorweldigend. Die baie mense in sy huis, met hul handeling en die hoë mate van lawaai oorweldig die kind met stimuli. Die kind sluit hom enersyds af vir hierdie stimulasie (vgl. par. 5.3.3.1) en andersyds leer hy nie om te onderskei tussen sinvolle stimuli nie. Die omgewing van die kind is andersyds arm aan stimuli vanweë die min voorwerpe in die huis (vgl. par. 5.3.3.1). Omdat daar min voorwerpe in die huis is wat benoem moet word, word die kind van geleenthede ontnem om sy woordeskat uit te brei (vgl. ook par. 5.3.3.3).

Bogenoemde oorstimulering én onderstimulering (wat spruit uit die min voorwerpe in die huis) gee aanleiding tot 'n swak persepsuele waarnemingsvermoë. Met 'n swak persepsuele waarnemingsvermoë sal die milieugestremde kind in die eerste instansie (soos hierbo genoem) nie die vermoë ontwikkel om tussen sinvolle stimuli te onderskei nie. 'n Onvermoë om tussen sinvolle stimuli te onderskei, werk stremmend in op die kognitiewe ontwikkeling van die kind. Hiermee saam gaan ook 'n onvermoë om volwasse te gebruik as bronne vir inligting en as middele om die nuuskierigheid te bevredig (Ausubel, 1968, p. 183).

Volgens Metfessel en Seng (in Horn, 1970, p. 76) reageer die milieugestremde kind eerder op visuele en kinestetiese stimuli as op mondelinge of geskrewe stimuli. Kognitiewe ontwikkeling op grond van visuele en kinestetiese stimulasie is vanweë die konkrete aard van die stimuli, beperk in vergelyking met mondelinge of geskrewe stimuli, wat baie meer abstrak van aard is. Die afleiding kan dus gemaak word dat die milieugestremde kind eerder konkreet- as formeel-operasioneel sal dink. (Vergelyk ook hier die beperkinge wat die milieugestremde kind se

beperkte taalvermoë op sy kognitiewe ontwikkeling lê, par. 5.3.3.3.)

Volgens Metfessel en Seng (in Horn, 1970, p. 77) leer die milieugestremde kind beter met behulp van induktiewe as met behulp van deduktiewe onderrigmetodes en leer die kind ook minder van dit wat hulle in die klas hoor as hul middelklas-eweknieë. Gapings ontstaan in hul fundamentele kennis met die gevolg dat hul kognitiewe ontwikkeling nie net gegrond word op onvaste fundamente nie, maar dat hul kognitiewe ontwikkeling ook onvolgende en gebrekkig verloop.

Volgens Beilin en Gotkin (in Passow, et al., 1967, p. 295) is die milieugestremde kind met skooltoetrede 'n enaktiewe kind (vgl. par. 2.3.2.1). Hy vind dit moeilik om konkrete leerstof te hanteer en vind dit selfs moeiliker om skematiese voorstellings te hanteer. Die kind het wesenlik meer probleme met begrippe wat betrekking het op voorwerpe as met die voorwerpe self. Bergeson & Miller (1971, p. 46) vestig in hierdie verband die aandag daarop dat die milieugestremde kind dikwels simbolies gedepriveerd is. Denkbeeldige speelmaats is baie minder aanvaarbaar in die laerklas-huis as in die middelklas-huis. Die middelklas-ouer aanvaar die denkbeeldige speelmaats van sy kind, terwyl die laerklas-ouer sulke verbeelding sien as leuens en dit selfs straf. Die kind kry dus nie geleentheid om simboliek te hanteer nie en bly dus in sy denke konkreet gebonde. (Vergelyk ook hier die verband tussen lae sosio-ekonomiese status en kognitiewe ontwikkeling, par. 4.3.2).

5.3.3.6 Gereedheid vir leer

Die gebrekkige taalvermoë van die milieugestremde kind, sy lae vlak van motivering en swak kognitiewe ontwikkeling veroorsaak dat die kind nie gereed is om te baat by skoolonderrig nie. Ausubel (1968, p. 189) verklaar die moontlike permanente vertraging in kognitiewe ontwikkeling wat kan voortspuit uit 'n volgehoue swak of ongunstige milieu met behulp van die kumulatiewe

aard van ontwikkelingstekorte. Ontwikkelingstekorte neig om toe te neem deurdat huidige en toekomstige kognitiewe ontwikkeling bepaal word deur die bestaande ontwikkelingsvlak van die kind. Die kind wat dus weens omgewings- en ander depriverende faktore gebuk gaan onder gebrekkige groei en ontwikkeling is minder daartoe in staat om by nuwe en gevorderde omgewingstimulasie te baat. Ongeag die stimulering neig die gebreke van die kind om kumulatief toe te neem en kan dit aanleiding tot permanente vertraging gee. (Vergelyk ook par. 4.5.7.)

Indien die kind weens 'n volgehoue depriverende omgewing tydens die vroeë vormingsjare potensiële aanleg nie aktualiseer nie, beperk die verworwe tekort in funksionele vermoë die mate waarin latere omgewingstimuli die agterstand in kognitiewe ontwikkeling kan uitwis. Volgens Ausubel (1968, p. 189) neig die kind se voorafgaande sukses of mislukking in die ontwikkeling van sy kognitiewe vermoëns om sy toekomstige ontwikkelingstempo konstant te hou. 'n Aanvanklike onvermoë om doeltreffende taal-, informasieverwerkings- en probleemoplossingsvermoëns te verwerf, beperk die latere ontwikkeling van kognitiewe vermoëns.

Teen hierdie agtergrond moet die milieugestremde kind se probleme op skool beskou word. Sy gebrekkige toerusting stel hom nie in staat om te voldoen aan die vereistes wat die skool aan hom stel om doeltreffende leer te verseker nie.

5.3.3.7 Implikasies vir kognitiewe ontwikkeling

Die implikasies van die besondere kenmerke van die milieugestremde kind vir sy kognitiewe ontwikkeling is reeds by implikasie genoem. Die implikasies vir kognitiewe ontwikkeling word daarom hier slegs bondig saamgevat.

Die swak aandagskonsentrasie en min deursettingsvermoë van die milieugestremde kind, wat toegeskryf kan word aan min energie weens 'n gebrekkige dieet, gee saam met die kind se swak visuele en ouditiewe diskriminasievermoë daartoe aanleiding dat min

nominale stimuli tot effektiewe stimuli verwerk word. Gepaard met sy onvermoë om lank aandag aan 'n saak te skenk en sy oppervlakkige belangstelling in die dinge om hom, is sy kognitiewe stimulering en gevolglike kognitiewe ontwikkeling onvoldoende en word daar min gedoen om sy kognitiewe potensiaal te realiseer.

Sy beperkte en arm taalvermoë en die status-georiënteerde kommunikasie patrone met sy ouers stimuleer nie die ontwikkeling van kognitiewe style wat reflektief van aard is nie. Die milieugestremde kind leer nie om te dink nie met die noodwendige gevolg dat sy denke nie voldoende ontwikkel nie.

Die milieugestremde kind se hele lewenspoging is gerig op oorlewing. Dit is afgestem op die "nou" en nie op die toekoms nie. Sy motivering en aspirasie tot voortbestaan het betrekking op die hede. Dit gaan nie om 'n ontwikkeling van kognitiewe vermoëns wat iewers in die toekoms vrugte sal afwerp nie.

Dit blyk dus dat daar min in die milieugestremde kind se milieu is wat hom stimuleer tot kognitiewe ontwikkeling met die gevolg dat hy nie 'n hoë kognitiewe ontwikkelingsvlak sal bereik nie. Hierdie omstandighede beklemtoon die waarde van formele onderwys (die skool) om te kompenseer vir die ongunstige kognitiewe stimulering deur sy milieu. Die skool moet die kognitiewe stimulering bied wat die milieu nie kan bied nie.

5.3.4 Die swart kind as milieugestremde kind

Indien kriteria aangelê moet word waaraan die swart kind getoets moet word vir milieugestremdheid, sou die volgende na aanleiding van paragraaf 5.3.2 (begripsomskrywing) en paragraaf 5.3.3 (kenmerke van die milieugestremde kind) as kriteria vir milieugestremdheid kan dien:

'n huis en omgewing wat gekenmerk word deur armoede en gebrekkige lewensmiddele; oor-bevolkte huise waar die kind nie leer om sy persepsuele vermoëns te ontwikkel nie en ook nie

gestimuleer word om kognitief te ontwikkel nie; 'n kind wat vanweë bogenoemde faktore nie voorberei word om by die geleent- hede wat die skool aan hom bied te baat nie. Indien die swart kind teen hierdie kriteria geëvalueer word, word dit duidelik dat hy as 'n milieugestremde kind beskou kan word.

Dit moet egter in aanmerking geneem word dat genoemde kriteria vir milieugestremdheid Amerikaans van oorsprong is. In Amerika word wit en swart teen dieselfde kriteria geëvalueer, omdat wit en swart gelyke regte geniet. Die situasie in die Republiek verskil van dié in die V.S.A.. Swart en wit kan nie in die Re- publiek oor dieselfde kam geskeer word nie. Kriteria vir milieugestremdheid wat in die V.S.A. vir swart én wit en in die Republiek vir blankes geldig is, kan dus nie sonder meer op die swartes in die Republiek toegepas word nie. Volgens blanke standaarde gemeet, is die swartes gewis milieugestremd. Of die swartes volgens hul eie standaarde nog as milieugestremd beskou kan word, is 'n ope vraag.

Die feit dat die swartes in die Republiek wel in armoedige omstandighede lewe, hul huise oor-bevolk is, hulle gebuk gaan onder gebrekkige kognitiewe stimulerings, kan egter nie ontken word nie. Getoets aan dié kriteria is die swart kind milieu- gestremd.

Die swart kind in die Republiek kan dus met redelike "veilig- heid" as 'n milieugestremde kind beskou word. Dit is met ander woorde 'n kind wat min na die skool bring, maar baie van die skool vra. Min in die sin van toerusting en voorbereidheid vir doeltreffende leer. Baie in die sin van afhanklik van die skool om dit te voorsien waaraan hy (moontlik onbewus) 'n be- hoefte het en waarvan hy afhanklik is om sy posisie in die lewe te verbeter (vgl. ook par. 4.4.1).

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die swart kind, as 'n milieugestremde kind, meer as 'n nie-milieugestremde kind, van die skool afhanklik is vir kognitiewe stimulerings.