

DIE KONTINUITITEIT VAN ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE TUSSEN
DIE EIETYPSE WESTERSE GESIN EN DIE SKOOL

Ingedien deur

MELODY SCHUTTE, B.Sc., B.Ed.

Verhandeling ter goedkeuring vir gedeeltelike
nakoming van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

aan die

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR
CHRISTELIKE HOËr ONDERWYS

Studieleier : Prof. dr. I.N. Steyn

Potchefstroom
1985

DANKBETUIGING

Met die voltooiing van hierdie studie bedank ek graag my studieleier, prof. dr. I.N. Steyn, vir sy behulp same en bekwame leiding. Sonder sy ondersteuning, positiewe aanmoediging en wetenskaplike insig, sou die studie nie hierdie stadium kon bereik nie.

Verder wil ek ook die volgende persone bedank :

Die bibliotekaresses vir hulle behulpsaamheid.

Mej. A. Swart vir die proeflees.

Mev. A. Koen vir die netjiese tikwerk.

My eggenoot vir al die opofferings en verdraagsaamheid.

Die Skryfster.

INHOUD

1. PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK	1
2. ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE	6
3. ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE EN DIE GESIN	56
4. ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE EN DIE SKOOL	100
5. KONTINUÏTEIT EN DISKONTINUÏTEIT VAN ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE	135
6. SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	170
SUMMARY	186
BIBLIOGRAFIE	193

INHOUDSOPGAWE

1. PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	1
1.3 Doelstellinge van die ondersoek	3
1.4 Die metode van ondersoek	4
1.5 Die program van ondersoek	4
2. ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE	6
2.1 Inleiding	6
2.2 Onderrig-leergeleentheid : Begripsbepaling	6
2.2.1 Onderrig	6
2.2.2 Leer	8
2.2.3 Onderrig-leergeleentheid	8
2.3 Oorsprong van onderrig-leergeleenthede	9
2.3.1 Bydrae van primitiewe samelewings tot die ontstaan van onderrig-leergeleenthede	10
2.3.2 Prominente historiese persoonlikhede se bydraes tot die oorsprong van onderrig-leergeleenthede	10
2.3.3 Onderrig-leergeleenthede in die Bybel	12
2.4 n Klassifikasie van onderrig-leergeleenthede	13
2.5 Beskrywing van die onderskeie onderrig-leergeleenthede	17
2.5.1 Gesprek	17
2.5.2 Spel	19
2.5.3 Opdrag	22
2.5.4 Voorbeeld	24
2.6 Geleenthede waartydens onderwysstrategieë realiseer	26
2.6.1 Inleiding	26
2.6.2 Die aantoonende onderwysstrategie	27
2.6.2.1 Die waarde van die aantoonende onderwysstrategie	28
2.6.2.2 Die tekortkominge van die aantoonende onderwysstrategie	29
2.6.3 Die selfontdekkende onderwysstrategie	30
2.6.3.1 Die waarde van die selfontdekkende onderwysstrategie	31
2.6.3.2 Die tekortkominge van die selfontdekkende onderwysstrategie	32
2.6.4 Die interaktiewe onderwysstrategie	33
2.7 Onderwysmetodes as voortvloeiing uit die strategieë en oorspronklike onderrig-leergeleenthede	34
2.7.1 Onderwysmetodes met n aantoonende karakter	35
2.7.1.1 Vertelling	36

2.7.1.2	Demonstrasie	37
2.7.2	Onderwysmetodes met 'n selfontdekkende karakter	38
2.7.2.1	Klasgesprek	38
2.7.2.1.1	Die waarde van die klasgesprek	40
2.7.2.1.2	Die tekortkominge van die klasgesprek	41
2.7.2.2	Projekmetode	41
2.7.2.2.1	Die waarde van die projekmetode	43
2.7.2.2.2	Die tekortkominge van die projekmetode	43
2.7.2.3	Probleemstellende metode	44
2.7.2.3.1	Die waarde van die probleemstellende metode	45
2.7.2.3.2	Die tekortkominge van die probleemstellende metode	45
2.7.2.4	Dramatisering	46
2.7.3	Onderwysmetodes met 'n interaktiewe karakter	48
2.7.3.1	Inleiding	48
2.7.3.2	Die onderrig-leergesprek	49
2.7.3.2.1	Die waarde van die onderrig-leergesprek	50
2.7.3.2.2	Die tekortkominge van die onderrig-leergesprek	50
2.8	Die samehang van onderrig-leergeleenthede met die didaktiese beginsels	51
2.8.1	Wat is 'n didaktiese beginsel?	51
2.8.2	Die samehang van onderrig-leergeleenthede en didaktiese beginsels in die primêre opvoedingsituasie	51
2.8.3	Die samehang van onderrig-leergeleenthede en didaktiese beginsels in die onderrig-leersituasie van die skool	52
2.9	Samevatting	54
3.	ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE EN DIE GESIN	56
3.1	Inleiding	56
3.2	Eie aard en opvoedingsingesteldheid van die gesin	56
3.3	Kenmerke van die westerse gesin	59
3.4	Verband tussen opvoeding, volwassewording en onderrig-leergeleenthede	61
3.4.1	Die aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin	61
3.4.2	Onderrig-leergeleenthede se appèl tot die funksies van die kind	63
3.5	Belangrike voorwaardes vir die totstandkoming van effektiewe onderrig-leergeleenthede in die gesin	68
3.5.1	Gesinsharmonie	68
3.5.2	Goeie ouer-kind verhouding	69
3.5.3	Ouerlike gesag en dissipline	70

3.6 Onderrig-leergeleenthede en die vader	72
3.6.1 Die verpligtinge van die vader en die invloed daarvan op onderrig-leergeleenthede	72
3.6.1.1 Die beroep van die vader	72
3.6.1.2 Sosiale verpligtinge van die vader	74
3.6.2 Die realisering van onderrig-leergeleenthede deur die vader	74
3.7 Onderrig-leergeleenthede en die moeder	76
3.7.1 Die verpligtinge van die moeder en die invloed daarvan op onderrig-leergeleenthede	76
3.7.1.1 Die moeder as huisvrou	76
3.7.1.2 Die moeder wat 'n buitenshuise beroep beoefen	79
3.7.2 Die besef van die belangrikheid van die realisering van onderrig-leergeleenthede deur die moeder	81
3.8 Faktore wat 'n invloed uitoefen op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin	84
3.8.1 Die statiese aspekte	84
3.8.1.1 Oorgeërfde intellektuele potensiaal	84
3.8.1.2 Lae sosio-ekonomiese status	85
3.8.1.3 Samestelling van die gesin	88
3.8.2 Die dinamiese invloed van milieu-begeleidende aspekte	90
3.8.2.1 Die vaslegging van goeie werkgewoontes en gesindhede by die kind	91
3.8.2.2 Belangstelling in die kind en sy rol as leerling	92
3.8.2.3 Kulturele faktore en vryetydsbesteding	94
3.8.2.4 Taalgebruik in die gesin	95
3.8.2.5 Sedelike-godsdiensstige peil van die ouers	97
3.9 Samevatting	99
4. ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE EN DIE SKOOL	100
4.1 Inleiding	100
4.2 Die taak van die skool met betrekking tot die aktualisering van onderrig-leergeleenthede	100
4.2.1 Kurrikulêr	100
4.2.2 Buite-kurrikulêr	102
4.3 Onderrig-leergeleenthede en die onderwyser	103
4.3.1 Faktore wat die onderwyser se optimale realisering van onderrig-leergeleenthede beïnvloed	103
4.3.1.1 Didaktiese kwaliteit van die onderwyser	103
4.3.1.2 Aanvaarding van opvoedingsverantwoordelikheid	105
4.3.1.3 Leierskapstyl van die onderwysers	107

4.3.1.4	Klaskamerklimaat	108
4.3.1.5	Bepaling van leerlinge se beginsituasie	116
4.3.1.6	Verwagtinge van die onderwyser	117
4.3.1.7	Motivering deur die onderwyser	119
4.3.1.8	Prysing en aanmoediging deur die onderwyser	121
4.3.1.9	Samewerking met ander onderwysers	122
4.3.1.10	Beroepspanning	123
4.3.2	Faktore wat die onderwyser se gesindheid teenoor sekere leerlinggroepe kan beïnvloed	124
4.3.2.1	Sosio-ekonomiese milieu van die leerlinge	124
4.3.2.2	Geslag van die leerlinge	126
4.3.3	Faktore wat onderwyser se optrede teenoor individuele leerlinge kan beïnvloed	127
4.3.3.1	Leerling se akademiese prestasie en gedrag	127
4.3.3.2	Leerling se voorkoms en persoonlikheid	129
4.4	Onderrig-leergeleenthede en die leerling	130
4.4.1	Onderrig-leergeleenthede en die kognitiewe intreenivau van leerling	130
4.4.2	Onderrig-leergeleenthede en die affektiewe ingesteldheid van die leerling	131
4.4.3	Onderrig-leergeleenthede en die psigomotoriese vaardighede van leerlinge	132
4.5	Samevatting	134
5.	KONTINUÏTEIT EN DISKONTINUÏTEIT VAN ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE	135
5.1	Inleiding	135
5.2	Begripsomskeywing	135
5.2.1	Kontinuïteit	135
5.2.2	Diskontinuïteit	136
5.3	Verwantskap van onderrig-leergeleenthede tussen die huisgesin en die skool	137
5.4	Kontinuïteit van onderrig-leergeleenthede	139
5.4.1	Aspekte van die huisgesin se verantwoordelikheid vir kontinuïteit	139
5.4.1.1	Opvoeding as voorbereiding vir skooltoetredende	139
5.4.1.2	Opvoedingsingesteldheid van die ouers tydens skoolbywoning	141
5.4.1.3	Betrokkenheid van die ouer by die skool	144
5.4.1.4	Samewerking tussen die ouers en onderwysers	147
5.4.2	Die kleuterskool se bydrae tot kontinuïteit	148

5.4.3	Aspekte van die skool se verantwoordelikheid vir kontinuiteit	151
5.4.3.1	Goeie samewerking tussen die onderwyser en die leerling	151
5.4.3.2	Goeie kommunikasie tussen die huis en die skool	152
5.4.3.3	Goeie benutting van die voogstelsel	154
5.4.3.4	Bevordering van kulturele aktiwiteite in die gemeenskap	155
5.4.4	Ander instellings wat 'n moontlike bydrae tot kontinuiteit kan lewer	156
5.4.4.1	Die kerk	156
5.4.4.2	Die Gemeenskap	157
5.4.5	Voordele van kontinuiteit	158
5.5	Diskontinuiteit van onderrig-leergeleenthede	158
5.5.1	Moontlike oorsake van diskontinuiteit	158
5.5.1.1	Gebrekkige aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die primêre opvoedingsituasie	158
5.5.1.2	Die kind wat met skooltoetrede nie skoolgereed is nie	161
5.5.1.3	Die oer se afwesige belangstelling in skoolsake	162
5.5.1.4	Die gebrekkige ontsluiting van die leerinhoud deur onderrig-leergeleenthede	163
5.5.2	Die invloed van diskontinuiteit op die leerling	163
5.5.2.1	Swak skoolprestasie	163
5.5.2.2	Gedragsprobleme	164
5.5.2.3	Vroeë skoolverlating	165
5.6	Identifisering van diskontinuiteit	165
5.7	Opheffing van diskontinuiteit	166
5.7.1	Die betrokkenheid van die ouers by 'n hulpprogram vir voorskoolse kinders	166
5.7.2	Die betrokkenheid van die ouers by 'n hulpprogram vir skoolgaande kinders	167
5.7.3	Die opleiding van onderwysers moet voorsiening maak vir die opheffing van diskontinuiteit	168
5.8	Samevatting	
6.	SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	170
6.1	Inleiding	170
6.2	Probleemstelling	170
6.3	Doel van die ondersoek	170
6.4	Onderrig-leergeleenthede	170
6.4.1	Begripsbepaling	170

6.4.1.1	Onderrig	170
6.4.1.2	Leer	171
6.4.1.3	Onderrig-leergeleentheid	171
6.4.2	Oorsprong van onderrig-leergeleenthede	171
6.4.2.1	Bydrae van primitiewe samelewings tot die ontstaan van onderrig-leergeleenthede	171
6.4.2.2	Prominente historiese persoonlikhede se bydrae tot die oorsprong van onderrig-leergeleenthede	171
6.4.2.3	Onderrig-leergeleenthede in die Bybel	171
6.4.3	Die klassifikasie van onderrig-leergeleenthede	171
6.4.4	Beskrywing van onderrig-leergeleenthede	172
6.4.5	Geleenthede waartydens onderwysstrategieë realiseer	172
6.4.6	Onderwysmetodes as voortvloeiing uit die oorspronklike onderrig-leergeleenthede en onderwysstrategieë	172
6.4.6.1	Onderwysmetodes met 'n aantoonende karakter	172
6.4.6.2	Onderwysmetodes met 'n selfontdekkende karakter	173
6.4.6.3	Onderwysmetodes met 'n interaktiewe karakter	173
6.4.7	Die samehang van onderrig-leergeleenthede met die didaktiese beginsels	173
6.5	Onderrig-leergeleenthede en die gesin	173
6.5.1	Eie aard en opvoedingsingesteldheid van die gesin	173
6.5.2	Kenmerke van die eietydse westerse gesin	173
6.5.3	Verband tussen opvoeding, volwassewording en onderrig-leergeleenthede	174
6.5.4	Belangrike voorwaardes vir die totstandkoming van effektiewe onderrig-leergeleenthede in die gesin	174
6.5.5	Onderrig-leergeleenthede en die vader	174
6.5.6	Onderrig-leergeleenthede en die moeder	174
6.5.7	Faktore wat 'n invloed uitoefen op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin	174
6.5.7.1	Statiese aspekte	175
6.5.7.2	Die dinamiese invloed van milieu-begeleidende aspekte	175
6.6	Onderrig-leergeleenthede en die skool	175
6.6.1	Die taak van die skool met betrekking tot die aktualisering van onderrig-leergeleenthede	175
6.6.2	Onderrig-leergeleenthede en die onderwyser	175
6.6.2.1	Faktore wat die onderwyser se optimale aktualisering van onderrig-leergeleenthede beïnvloed	175
6.6.2.2	Faktore wat die onderwyser se gesindheid teenoor sekere leerlinggroepe kan beïnvloed	176
6.6.2.3	Faktore wat die onderwyser se gesindheid teenoor	

individuele leerlinge kan beïnvloed	176
6.6.3 Onderrig-leergeleenthede en die leerling	176
6.7 Kontinuuïteit en diskontinuuïteit van onderrig-leergeleenthede	176
6.7.1 Begripsoms Krywing	176
6.7.1.1 Kontinuuïteit	176
6.7.1.2 Diskontinuuïteit	177
6.7.2 Verwantskap van onderrig-leergeleenthede tussen die huisgesin en die skool	177
6.7.3 Kontinuuïteit van onderrig-leergeleenthede	177
6.7.3.1 Aspekte van die huisgesin se verantwoordelikheid vir kontinuuïteit	177
6.7.3.2 Die kleuterskool se bydrae tot kontinuuïteit	177
6.7.3.3 Aspekte van die skool se verantwoordelikheid vir kontinuuïteit	178
6.7.3.4 Ander instellings wat 'n moontlike bydrae tot kontinuuïteit kan lewer	178
6.7.3.5 Voordele van kontinuuïteit	178
6.7.4 Diskontinuuïteit van onderrig-leergeleenthede	178
6.7.4.1 Moontlike oorsake van diskontinuuïteit	178
6.7.4.2 Die invloed van diskontinuuïteit op die leerling	178
6.7.5 Identifisering van diskontinuuïteit	178
6.7.6 Opheffing van diskontinuuïteit	179
6.8 Gevolgtrekking	179
6.8.1 Oorsprong van onderrig-leergeleenthede	179
6.8.2 Die klassifikasie van onderrig-leergeleenthede	179
6.8.3 Beskrywing van die onderskeie onderrig-leergeleenthede	179
6.8.4 Geleenthede waartydens onderwysstrategieë realiseer	179
6.8.5 Onderwysmetodes as voortvloeiing uit die oorspronklike onderrig-leergeleenthede en onderwysstrategieë	179
6.8.6 Die samehang van onderrig-leergeleenthede met die didaktiese beginsels	180
6.8.7 Verband tussen opvoeding, volwassewording en onderrig-leergeleenthede	180
6.8.8 Belangrike voorwaardes vir die totstandkoming van effektiewe onderrig-leergeleenthede in die gesin	180
6.8.9 Onderrig-leergeleenthede en die vader	180
6.8.10 Onderrig-leergeleenthede en die moeder	180
6.8.11 Faktore wat 'n invloed uitoefen op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede	181

6.8.12 Onderrig-leergeleenthede en die onderwyser	181
6.8.13 Onderrig-leergeleenthede en die leerling	181
6.8.14 Verwantskap van onderrig-leergeleenthede tussen die huisgesin en die skool	182
6.8.15 Diskontinuiteit van onderrig-leergeleenthede	182
6.8.16 Die invloed van diskontinuiteit op die leerling	182
6.9 Aanbevelings	182
6.9.1 Aanbevelings ten opsigte van 'n hulpprogram aan ouers en kinders ter opheffing van diskontinuiteit	183
6.9.2 Aanbevelings ten opsigte van 'n hulpprogram aan ouers en kinders ter voorkoming van diskontinuiteit	183
6.9.3 Aanbevelings ten opsigte van die opleiding van onder- wysers	183
6.9.4 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing	184
6.10 Tekortkominge en gebreke in die navorsing	184
6.11 Slotopmerkings	184

HOOFSTUK 1

1. PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1 Inleiding

God het die mens gestel as heerser oor die natuur. Daardeur staan die mens onder die opdrag van God om die natuur tot kultuur te bewerk. Deur onderrig is die mens besig om kennis en vaardighede aan ander oor te dra. Sodoende word daar uitvoering gegee aan die kultuuropdrag. Dit is die onderrighandeling wat bepaalde leerinhoud ontsluit, sodat leer kan plaasvind. Hieruit blyk die afgestemdheid van onderrig op leer.

Dit is die taak van die volwassene om die kind te help om sy omringende werklikheid beter te verstaan. Die kind het 'n begeerte om te leer en die opvoeder het 'n begeerte om die kind te ondersteun in sy volwassewording. So sal onderrig-leergeleenthede gebruik kan word om die leerinhoud vir die kind te ontsluit, sodat bepaalde doelstellings en doelwitte tot realisering gebring kan word.

Die gesin kan beskou word as die eerste, invloedrykste en mees onvervangbare opvoedingsinstansie. Daarom behoort die dinamika van die eietydse westerse gesin nie agterweê te bly nie. Die eietydse westerse gesin is deel van 'n gemeenskap wat gekenmerk word deur snel tegnologiese vooruitgang. Hierdie snelle verandering stel groot eise aan die didakties-pedagogiese arbeid van die ouers en die skool. Beide samelewingsverbande moet dinamies genoeg bly om die veranderde eise van die gemeenskap die hoof te bied.

1.2 Probleemstelling

Indien die struktuur en taak van die huisgesin en die skool as samelewingsverbande wetenskaplik bestudeer word, dan blyk daar 'n besondere samehang tussen dié twee te wees.

Die didakties-pedagogiese arbeid van die ouers behoort aangevul te word deur die didakties-pedagogiese taak van die onderwyser. Omdat die onderrig en die opvoeding tydens die volwas-

sewording van die kind so vervleg is, kan dit nie van mekaar geskei word nie. Die gesin en die skool kan as opvoedingsvennote beskou word omdat beide dieselfde opvoedingsdoelwit nastreef, naamlik die volwassewording van die kind.

In die gesin behoort die kind met bepaalde onderrig-leergeleenthede kennis te maak. Die natuurlike leefvorme, naamlik : spel, gesprek, opdrag en voorbeeld kan tot onderrig-leergeleenthede omgestel word. Dit kan slegs gebeur indien bepaalde opvoedingsdoelwitte deur die implementering van onderrig-leergeleenthede in die vooruitsig gestel word.

Dit is die taak van die ouers om toe te sien dat opvoeding kwalitatief sal plaasvind, sodat die kind voldoende vir skooltoetrede voorberei word. Die skool het die verantwoordlikheid om te sorg dat die onderrig-leergeleenthede nie vir die leerling lewensvreemd sal wees nie. Daarom behoort die onderrig-leergeleenthede vanuit die primêre didakties-pedagogiese situasie grond te word.

Die ouer wat byvoorbeeld gesprek suksesvol as onderrig-leergeleentheid implementeer, sal sy kind voldoende voorberei vir die meer formele onderrig-leergesprek van die onderwyser. Dit sal meebring dat die kind kontinuïteit beleef tussen die onderrig-leergeleentheid van die huis en die skool (vgl. par. 5.2.1). Die effek van kontinuïteit en diskontinuïteit (vgl. par. 5.2.2) op die leerder sal baie deeglik ondersoek moet word.

Hoewel die huisgesin en die skool didakties-pedagogiese arbeid verrig, beskik elk oor 'n eie soewereiniteit. Elke samelewingsverband beskik oor bepaalde kenmerke waardeur dit van ander samelewingsverbande onderskei kan word. Die uniekheid van elke samelewingsverband bring mee dat elk sy besondere opvoedingsdoelwitte met sukses kan realiseer.

Die primêre didakties-pedagogiese situasie van die gesin kan as informeel getipeer word. Die didakties-pedagogiese handeling van die ouers vind meestal onbeplan en volgens die eise van die oomblik plaas. Die opvoeding wat in die primêre didakties-pedagogiese situasie plaasvind, vorm die basis vir die kind se persoonlike, sosiale, sedelike en godsdienstige lewe. Die ouer as primêre opvoeder is 'n baie meer konstante faktor

in die kind se lewe as die onderwyser wat dikwels verander.

Die sekondêre didakties-pedagogiese situasie word in die skool aangetref en is 'n formele situasie. Die oordraging van kennis word goed beplan en geskied op 'n gesistematiseerde wyse. In die skool word 'n formele kurrikulum geïmplementeer wat goed geselekteerde leerinhoud van die kennisgeheel verteenwoordig.

Beide samelewingsverbande lewer 'n belangrike bydrae tot die kind se volwassewording. Die didakties-pedagogiese arbeid van die ouers en onderwysers behoort die leerinhoud op so 'n wyse te ontsluit, dat optimale leersukses by die leerders bewerkstellig kan word. Faktore wat 'n diskontinuiteitbeleving by leerlinge veroorsaak, behoort so vroeg moontlik geïdentifiseer te word sodat hul inhiberende effek op leersukses uitgeskakel kan word.

Op grond van die voorgaande kan onder andere die volgende probleemstellings gepostuleer word :

- (i) kan die onderrig-leergeleenthede van die skool gebou word op die onderrig-leergeleenthede van die ouers?
- (ii) word onderrig-leergeleenthede optimaal in die eietydse westerse gesin en in die skool geaktualiseer?
- (iii) sal die beleving van kontinuïteit of diskontinuïteit tussen huis en skool enige effek op die leerling en die opvoedingsresultaat uitoefen?

1.3 Doelstellinge van die ondersoek

Die doelstellinge van hierdie ondersoek is om :

- (i) vas te stel watter onderrig-leergeleenthede van die skool gebou kan word op die oorspronklike onderrig-leergeleenthede van die gesin, naamlik : spel, gesprek, opdrag en voorbeeld ;
- (ii) die faktore te identifiseer wat die optimale aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die eietydse Westerse gesin sal beïnvloed ;
- (iii) die faktore te identifiseer wat 'n inhiberende invloed sal uitoefen op die optimale aktualisering van onderrig-

leergeleenthede in die skool ;

- (iv) vas te stel wat die gevolge op die leerling en dus sy opvoeding sal wees indien hy kontinuïteit sou beleef tussen die onderrig-leergeleenthede van die huisgesin en dié van die skool ;
- (v) vas te stel wat die gevolge op die leerling en dus sy opvoeding sal wees indien hy diskontinuïteit sou beleef tussen die onderrig-leergeleenthede van die huisgesin en dié van die skool.

1.4 Die metode van ondersoek

Ten einde die bogemelde doelstelling te bereik, sal 'n omvattende literatuurstudie onderneem word om die nutste en relevante inligting te verkry wat dan sistematies georden en geïnterpreteer sal word.

Kontinuïteit is 'n deurlopende gebeure wat reeds in die kleuterskool 'n aanvang kan neem en dan met skooltoetrede toeneemend realiseer. In hierdie studie word aangedui dat kontinuïteit 'n rol speel in alle standers van die primêre skool en die sekondêre skool. Die deurlopende aard van kontinuïteit en diskontinuïteit bring mee dat die bestudering daarvan nie tot skooltoetrede beperk kan word nie. 'n Deurlopende leerprofiel van die leerling sou moontlike effekte van bv. diskontinuïteit tussen huis en skool kon aantoon omdat skooltoetrede nie 'n totale oorgang van een opvoedingsmilieu na 'n ander verteenwoordig nie. Indien 'n kind uit 'n huis met duidelik onvoldoende (kwalitatief en kwantitatief) opvoedkundige stimulerings tot die skool toetree, is die effek van diskontinuïteit wel duideliker sigbaar, maar steeds nie daar as sodanig enkelvoudig meetbaar nie. Daarom is 'n empiriese studie in hierdie geval nie uitgevoer nie. Die beperking van die studieveld tot skooltoetrede sou meebring dat kontinuïteit en diskontinuïteit as deurlopende gebeure in hierdie navorsing nie suksesvol uitgebou kon word nie.

1.5 Die program van ondersoek

Hoofstuk 1 bevat 'n oriënterende inleiding, die probleemstelling,

die doelstellinge van die studie en 'n kort beskrywing van die metode wat in die ondersoek gebruik sal word.

Die onderskeie onderrig-leergeleenthede en hul implementering sal in hoofstuk 2 beskryf word.

In hoofstuk 3 word die faktore ondersoek wat die realisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin beïnvloed.

Die faktore wat die aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die skool beïnvloed, sal in hoofstuk 4 uiteengesit word.

In hoofstuk 5 vind die bespreking van kontinuïteit en diskontinuïteit plaas. Daar word ook aandag gegee aan die identifisering en opheffing van diskontinuïteit.

Gevolgtrekking en aanbevelings sal in hoofstuk 6 saamgevat word.

HOOFSTUK 2

2. ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE

2.1 Inleiding

Die mens is geskape as heerser oor die natuur. Daardeur is hy geroepe om deur kennis, tot eer van God kultuur te vorm. Die komplekse samestelling van die eietydse kultuur vereis dat onderrigende ontsluiting daarvan moet plaasvind, naamlik aan die hand van geselekteerde kennisinhoud. Hierdie arbeid is egter sinloos indien die kind die kultuurinhoud nie lerend verwerf nie.

Die kind in die opvoedingsituasie besit bepaalde funksies wat deur die implementering van onderrig-leergeleentheid ontsluit moet word. Hierdie onderrig-leergeleentheid toon 'n historiese oorsprong wat teruggevoer kan word, na die primitiewe samelewing en die Bybel. Die volgende onderrig-leergeleentheid kan in Afrikaanse Kultuurverband onderskei word : GESPREK, OPDRAG, SPEL EN VOORBEELD (Van der Stoep, 1973 : 104 - 105).

Hierdie onderrig-leergeleentheid word ook in die skoolse onderwyspraktyk geïmplementeer, naamlik deur gebruik te maak van onderwysmetodes wat voortvloei uit die volgende onderwysstrategieë : DIE AANTONENDE, SELFONDEKKEDE EN INTERAKTIEWE (Steyn, 1982 : 84).

Goeie beplanning deur die onderwyser is 'n vereiste by die gebruik van onderrig-leergeleentheid. Die sukses van die opvoeder se opvoedingshandeling word bepaal deur die opvoedingsresultaat met die opvoedingsdoelstelling te vergelyk. Dit kan slegs deur evaluering geskied. Die implementering van didaktiese beginsels kan dien as algemene riglyne en kriteria vir die doeltreffende gebruik van onderrig-leergeleentheid (Vergelyk Coetzee, 1983 : 31; Cawood et al., 1982 : 5).

2.2 Onderrig-leergeleentheid : Begripsbepaling

2.2.1 Onderrig

God het aan die mens die vermoë geskenk om te kan. Die mens se kennis is beperk en hy kan slegs dit ken wat God aan hom openbaar (Van der Walt et al., 1983 : 215). Deur

die kenaktiwiteit kom die mens tot kennis wat by die Christen in sy Christelike lewensbeskouing gefundeer is. God gee ook opdrag dat die mens die skrifwaarhede aan sy kinders moet oordra (vergelyk Deuteronomium 6 : 7). Onderrig verwys na 'n menslike handeling waardeur kennis en vaardighede oorgedra word. Dit is die verantwoordelike van die volwassene om die kind te help sodat hy deur kennis- en vaardigheidsverowering toenemend selfstandig sal word.

As universeel geldige aangeleentheid word onderrig by alle mense op dieselfde wyse openbaar, maar tog ten aansien van verskillende kennisinhoude voltrek (Van der Stoep & Louw, 1978 : 11). Deur onderrig word die kind in staat gestel om leerinhoude te verwerk tot leefinhoude.

In die primêre opvoedingsituasie ontvang die kind sy eerste onderrig van sy ouers. Dit is die ouers se taak om die kind sê op te voed dat hy sy roeping in die kultuurgemeenskap sal aanvaar en optimaal sal verwesenlik. Die vormende invloed wat van die onderrig in die primêre en sekondêre opvoedingsituasie uitgaan, sal meebring dat die kind se taal, lewensopvatting en norme grootliks met dié van die kultuurgemeenskap sal ooreenstem. So leer die kind om as volwassewordende sy plek toenemend in die samelewing vol te staan.

Weens die meestal onbeplande en toevallige karakter van die onderrig in die huis, is dit nodig dat die skool hierdie onderrighandeling op 'n formeel en goed beplande grondslag sal voortsit. Dit is die onderrighandeling wat die werklikheid vir die kind kan ontsluit. Die vorming wat hierdeur veronderstel word, as gevolg van toename in insig en begrip, lei daartoe dat onderrig in hierdie verband ook as opvoedende onderrig tipeer kan word. Dit blyk duidelik dat die aspek van kennisoordraging onlosmaaklik aan onderrig gekoppel word. Ongetwyfeld sal die sinvolheid van die onderrighandeling ontbreek indien dit nie op leer afgestem is nie.

2.2.2 Leer

Leer kan as 'n grondverskynsel van die menslike bestaanswyse uitgelig word. Sonnekus (1968 : 6) beklemtoon juis die kinderlike openheid en gerigtheid tot die leeropgaaf. Leer kan ook omskrywe word as 'n gerigtheid tot die werklikheid, met die doel om die werklikheid te verower en te beheers.

Sonder leer is opvoeding nie moontlik nie, omdat die doel van die opvoeding slegs deur leer bereik kan word. Tog is alle leer nie kwalifiseerbaar as opvoedende leer nie, maar wel daardie leer wat die kind help om tot 'n hoër vlak van volwassenheid te kom (De Wet et al., 1981 : 4 & 16). Opvoedende leer kan insidenteel of intensioneel verloop. Intensionele leer vind plaas indien die kind sy leerintensie doelgerig op die leerinhoud vestig.

Leer lei altyd tot 'n toenemende beheersing van die werklikheid en vordering op die weg na intellektuele selfstandigheid. Dit kan ook beklemtoon word dat elke kultuurgemeenskap bepaalde leereise aan die kind stel, sodat 'n ooreenstemmende volwassenheidsbeeld verkry kan word wat in dié kultuurgemeenskap aanvaarbaar is.

De Wet et al. (1981 : 20) beklemtoon die interafhanklikheid tussen leer en ontwikkeling. Dit is duidelik dat die rytingsniveau van die kind 'n invloed sal uitoefen op sy leer en ontwikkeling.

2.2.3 Onderrig-leergeleentheid

In hierdie term word onderrig en leer onlosmaaklik verbind deur kennis. Dit gaan hier om kennisoordraging van geselekteerde leerinhoud en kennisverwerwing.

Steyn (1982 : 79) beweer met reg dat die interaktiewe aard van die onderrig-leergebeure die mees dinamiese kenmerk daarvan is, aangesien die onderrigshandeling se afgestemdheid op die leerhandeling duidelik hieruit spreek. Die kind het die begeerte om te leer en die opvoeder het die begeerte om steun te verleen aan die kind in sy volwassening. Die onderrigshandeling en leeraktiwiteit werk

beide mee om bepaalde doelstellingen en doelwitte ten opsigte van die kind te laat realiseer. Onderrig ontsluit die werklikheid vir die kind en deur leer verkry die kind toenemend insig en begrip waardeur hy sodoende ook homself ontsluit.

Tydens die uitvoering van 'n goedbeplande onderrighandeling word aan leerlinge die beste geleentheid gebied vir die realisering van leer (Steyn, 1982 : 79). Hieruit blyk dit duidelik dat die laaste gedeelte van die term, naamlik "geleentheid", slegs dui op 'n korter of langer tydsduur waartydens die onderrig-leergebeure realiseer.

2.3 Oorsprong van onderrig-leergeleenthede

2.3.1 Bydrae van primitiewe samelewings tot die ontstaan van onderrig-leergeleenthede

In die primitiewe samelewings was die mens hoofsaaklik ingestel op oorlewing. Dit was van primêre belang om te sorg vir voldoende voedsel en skuiling teen die natuur.

Sodra die seun oud genoeg was, het hy saam met sy vader gaan jag. Die vader het vir sy seun as voorbeeld gedien. So het die vader ook gedemonstreer hoe wapens gemaak moet word. Die dogters het onder die sorg van die moeder geleer hoe voedsel voorberei moet word en hoe klere van velle gemaak moet word. Die primitiewe samelewing was ingestel op 'n praktiese opvoeding, sodat hul die stryd teen die natuur kon oorleef (Pistorius, 1970 : 25).

Spel was in hierdie primitiewe samelewing nie afwesig nie. Die kinders se speelgoed was miniatuur afbeeldings van implemente wat deur ouers gebruik is (Wilds & Lottich, 1970 : 15 ; Pistorius, 1970 : 27). Kinders se kennis en vaardighede het ook toegeneem deur te luister na die gesprek van die volwassenes en hul voorbeeld na te volg (Van Vuuren, 1976 : 373). So het die individu volledig by die groep ingeskakel. Die groep het aan die enkeling sekuriteit gebied en daarom was dit belangrik om as lid van die groep aanvaar te word.

Namate kultuur in omvang en gekompliseerdheid toegeneem

het, het kultuuroordrag nie meer so maklik plaasgevind nie. Kultuursistematisering het gevolg en daartoe gelei dat slegs persone wat met 'n bepaalde kultuurvorm vertrouwd was dit kon oordra. Dit lei tot die stigting van skole.

2.3.2 Prominente historiese persoonlikhede se bydrae tot die oorsprong van onderrig-leergeleenthede

Die volgende figure uit die verlede se denke word gekenmerk deur hul oorspronklikheid. Hulle het nuwe uitdagings en riglyne vir die opvoedingspraktyk blootgelê (Venter, 1976 : 150). Belangrike gedagtes wat aangaande die opvoeding uitgespreek is, is deur navolgers voortgedra en verder ontwikkel. Daarom is dit belangrik dat hul unieke bydraes uitgelig en die verband tot die onderhawige studie aangedui word.

Socrates (469 - 339 v.C.)

Met sy onderrig wat hy op die pleine en strate gegee het, wou hy deugsame burgers van die volk maak. Hy het in sy onderrig van goed gekose vrae gebruik gemaak en sodoende by die leerders 'n begeerte tot bykomende kennis geskep. Socrates het van 'n induktiewe metode gebruik gemaak en kan as die vader van die onderrig-leergesprek uitgesonder word (Vergelyk Cawood et al., 1980 : 38).

Plato (427 - 347 v.C.)

As beroemdste leerling van Socrates het hy ook van die onderrig-leergesprek as metode gebruik gemaak. Die waarde van spel en nabootsing by die onderrig van die jong kind is deur Plato beklemtoon. So het hy aangedui dat indien 'n kind die beroep van bouer in die vooruitsig gestel het, die kind aangemoedig moes word om huisies met miniatuurgereedskap te bou (Van Vuuren, 1976 : 156).

Aristoteles (384 - 322 v.C.)

Hy het geglo dat daar 'n studie van die werklikheid gemaak moet word. Hy het die deduktiewe metode van denke gebruik en aangedui dat voorbeelde 'n belangrike aspek vorm vir die mens se begrip van alles wat om hom en met hom gebeur. Voorbeelde dien as eerste grond om die wese van 'n saak nader te

bepaal. Aristoteles het van die standpunt uitgegaan dat die werklikheid self bestudeer moes word (Vergelyk Pistorius, 1970 : 57; Van der Stoep, 1973 : 122).

Quintilianus (35 - 97 n.C.)

Quintilianus het baie vir die ontwikkeling van opvoedkundige kennis beteken. Baie van sy opvoedingsgedagtes spreek van 'n besondere versienheid, soos sy voorstel dat leerlinge in skole onderrig moes word. Klassikale verdeling op grond van ryping het ook in hierdie skole gerealiseer. Tog was klasse klein sodat individuele gewas ontwikkel kon word. Balangrike leerwyses was memoriseer en nabootsing.

Quintilianus het ook aangedui dat spel by die onderrig van jong kinders gebruik kon word. Hy beklemtoon leer deur selfaktiwiteit (Vergelyk Wilds & Lottich, 1970 : 152; Van Vuuren, 1976 : 171).

Vittorino da Feltre (1378 ; 1446)

Daar word dikwels na Da Feltre as die eerste moderne skoolmeester verwys. Hy het baie moeite gedoen om die leereinhoud by die individu se begeertes en vermoëns te laat aanpas. Baie van ons ander eietydse opvoedkundige gedagtes, soos afwisseling van vakke en aanskoulikheid by die onderwys, het hul oorsprong by hom gekry. Da Feltre het ook geglo dat spel van opvoedkundige waarde kan wees (Wilds & Lottich, 1970 : 216).

Juan Luis Vives (1492 - 1540)

Vives het ook vele belangrike bydraes tot die opvoedkunde gelewer. Daar kan veral na sy beklemtoning van moedertaalonderwys verwys word. Hy het geglo dat ouer en onderwyser moes toesien dat die kind sy moedertaal korrek praat.

Comenius (1592 - 1670)

Comenius kan uitgesonder word vir sy bydrae tot die eksemplariese onderrig. Volgens hom moet die kind nie net leer deur te luister nie, maar ook deur die bestudering van voorbeelde. Hy het veral daarteen in opstand gekom

om die natuurwetenskap aan die hand van ou geskrifte te bestudeer, in plaas van die konkrete werklikheid self. Comenius kan met reg die vader van die moderne opvoedkonde genoem word.

John Lock (1632 - 1704)

Die uniekheid van elke kind was vir Lock 'n belangrike aspek om in ag te neem. Individuele opvoeding is dan ook baie sterk deur hom beklemtoon.

John Lock se belangrikste bydrae in die konteks van hierdie verhandeling is die proklamering van spel as onderrigleergeleentheid. Hy het voorgestel dat onderrig so aange naam moontlik vir die kind gemaak moes word, deur gebruik te maak van metodes wat op spel gebaseer is.

Pestalozzi (1746 - 1827)

Die mens staan onder die opdrag om oor die natuur te heers. Slegs deur arbeid kan natuur tot kultuur omvorm word en daarom is arbeid onlosmaaklik aan opdrag verbind.

Pestalozzi het arbeid baie hoog aangeskryf en veral baie klem gelê op handearbeid. Pestalozzi wou graag 'n etiese samelewing tot stand bring waarin veral die volgende gerealiseer word : aanbidding van God, erkenning van sedelikheid en stimulering van menslike skeppingsvermoë (Pistorius, 1970 : 179). Volgens Pestalozzi kan arbeid nie van die opvoeding geskei word nie, omdat arbeidshandeling tegelyk opvoedingsdoel, opvoedingsweg en opvoedingsbeginsel verteenwoordig (Vergelyk Van der Stoep, 1973 : 134).

2.3.3 Onderrig-leergeleenthede in die Bybel

God het die werklikheid so geskape dat dit vir die mens moontlik sal wees om onderskeidend en klassifiserend met hierdie geskape werklikheid om te gaan. Die ontsluiting van kennis en die oordra daarvan het tot onderrig aanleiding gegee (Steyn, 1982 : 9).

Die eerste kennis van die mens het ontstaan toe Adam, in opdrag van God, aan al die diere en voëls name gegee het (Vergelyk Genesis 2 : 19 - 20). Op grond hiervan het die eerste onderrig plaasgevind toe Adam aan sy kinders die

name van die diere onderrig het.

Uit die Bybel is dit ook duidelik dat Christus onderrigende arbeid op aarde verrig het. Johannes beskryf Jesus as profeet en leermeester en daarom word daar dikwels na Hom verwys as die Groot Onderwyser.

Christus het baie van die gesprek as onderrig-leergeleentheid gebruik gemaak. Hierdie gesprekke was informeel van aard, soos die gesprek met Nikodemus. Mense het aan Hom vrae gevra, wat Hy dan beantwoord het. Die vraag oor die belastingbetaling kan ook as voorbeeld genoem word. Uit Christus se antwoord blyk ook die opdrag : Betaal dan aan die keiser wat die keiser toekom en aan God wat God toekom (Matteus 22 : 15).

Jesus het ook van spreuke en gelykenisse in sy metode van onderrig gebruik gemaak. Die dieperliggende geestelike betekenis kon vir sy volgelinge slegs deur selfontdekking realiseer. Christus het ook soms sy gesprek met 'n handeling toegelig om die aanskoulikheid vir die mense te verhoog. Voorbeelde is die baie siekes wat hy genees het en die vervloeking van die vyeboom (Matteus 21 : 18).

Christus se lewenswandel was onbesproke en daarom het Hy as perfekte voorbeeld gedien vir die leerstellinge wat Hy verkondig het.

2.4 'n Klassifikasie van onderrig-leergeleenthede

Uit die literatuur blyk dit dat die terminologie en klassifikasie aangaande onderrig-leergeleenthede baie verskil. Sommige skrywers stel 'n oorkoepelende of breër aksieplan waarbinne "smaller" werkswyse of metodes dan afgelei kan word. Baie didaktici dui geen breër beskrywingsraamwerk of strategie aan nie en bespreek slegs die implementering van onderwysmetodes.

In Maarschalk (1974) se verhandeling aangaande die heurostentiek, word twee onderrigsbenaderings aangedui, naamlik : heuristiese (selfontdekkende) en ostensiewe (aantonende). Hierdie benaderings kan as strategieë geïmplementeer word waaronder onderwysmetodes georden kan word. Steyn (1982 : 79) dui aan dat onderwysstrategieë breër planne van aksie verteenwoordig waarbinne die onderwys-

metodes h instrumentele rol vervul, naamlik om die leerinhoud mee te ontsluit. Die drie onderwysstrategieë kan soos volg onderskei word, naamlik : die aantonende, selfontdekkende en interaktiewe.

Hierdie drie bogenoemde strategieë sal ook in die huisgesin aangefind word omdat dieselfde benaderings verteenwoordig word waar ouers hul kinders opvoed. Dit is belangrik dat die begronding van die skool se onderwysmetodes vanuit die huisgesinkonteks sal plaasvind. Die huisgesin dien as die primêre en oorspronklike onderrig-leermilieu. Die leerling sal dan met skooltoetreding makliker aansluiting vind by die onderwysmetodes wat gebaseer is op die oorspronklike wyses waarop die kind tuis onderrig is.

Van der Stoep (1973 : 104) verwys na die oorspronklike onderrig-leerwyses in die huisgesin as grondvorme. Hy omskryf grondvorme as leefvorme van die mens se betrokkenheid by die werklikheid, en onderskei vier, naamlik : gesprek, spel, opdrag en voorbeeld.

Die onderwyser moet van bepaalde onderwysmetodes gebruik maak om die leerintensie van die kind te rig en die leerinhoud vir die leerling te ontsluit. h Onderwysmetode kan omskryf word as h wyse waarop leerinhoud aan die leerling oorgedra word met bepaalde doelstellings voor oë (Vergelyk Clark & Starr, 1981 : 24).

Dit is belangrik dat die oorspronklike onderrig-leerwyses as fundering sal dien vir die onderwysmetodes. Volgens Van der Stoep (1973 : 102) dien die grondvorme as openbaringsvorme van spontane leer by die kind en spontane hulpverlening deur die volwassene. Die didaktikus het die taak om die spontane optrede van volwassene en kind, soos dit deur middel van oorspronklike onderrig-leerwyses openbaar word, te bestudeer. Vanuit hierdie vertrekpunt, naamlik die gesinsituasie, is dit vir die didaktikus moontlik om vir die skoolsituasie te formaliseer en te herkonstrueer. Opsommendergewys kan dit gestel word dat oorspronklike onderrig-leerwyses h potensiaal tot opvoeding verteenwoordig.

Indien daar van die bekende skrywers se werke in die opvoedkunde bestudeer word, dan blyk dit dat elke skrywer sy eie terminologie gebruik ter fundering van onderwysmetodes. Alle opvoedkundiges onderskei ook nie dieselfde oorspronklike onderrig-leerwyses nie. Daarom sal almal ook nie dieselfde onderwysmetodes

onderskei nie, aangesien hul fundering verskil.

Kruger & Krause (1974 : 111) gebruik die term "didaktiese opvoedkundige grondvorm" en noem die volgende : onderrigsgesprekvorm, spelvorm, eksemplariese vorm, aanskouingsvorm en projekvorm. Hierdie didaktiese grondvorme dien as raamwerk vir die onderwysmetodes wat deur die skrywers onderskei word. Hierdie "didaktiese opvoedkundige grondvorm" is nie kwalifiseerbaar as oorspronklike onderrig-leerwyses nie. Kruger & Krause neem hul vertrekpunt vanuit die sekondêre opvoedingsituasie en nie die gesinsituasie, as primêre opvoedingsituasie, nie.

De Corte et al. (1976 : 156) maak ook nie gebruik van strategieë as oorkoepelende werkswyse nie. Hy verwys na werksvorme wat h smaller verwysingsraamwerk as strategieë daarstel en noem die volgende : voordrag, gesprek en opdrag. Elk van hierdie werksvorme verteenwoordig h aantal metodes. Baie opvallend van De Corte se werksvorme is dat beplanning nie vanuit die primêre opvoedingsituasie gedoen word nie. Hy omskryf die term didaktiese werksvorm as die onderrighandeling van die onderwyser wat gerig is op die leeraktiwiteite van die leerling, ter realisering van doelstellings en doelwitte (De Corte et al., 1976 : 152).

Meerkotter (1980 : 90 - 93) stel h meer formele skoolgerigte uitgangspunt in die verwysing na onderwyserhandelinge en leerlinghandelinge. Dit val ook op dat Meerkotter nie van h breër aanpak of plan gebruik maak nie. Die volgende onderwyserhandelinge word onderskei : feitelike monoloog, problemskeppende monoloog, niveaubepalende opdrag, niveauverheffende opdrag, afsluitende erkenning en voortbrengende erkenning. Hierdie onderwyserhandelinge is afgestem op die leerlinghandelinge naamlik : reproduktiewe handeling, kreatiewe antwoord, spontane aanvulling en kreatiewe leerlingvraag. Meerkotter onderskei tussen die onderrighandeling en die leerhandeling, maar dui geen gemeenskaplike grondslag aan waarheen beide, die onderrighandeling en die leerhandeling, herlei kan word nie.

Cawood et al. (1980 : 32) verwys na drie "basiese onderwysmetodes" naamlik : voordrag, gesprek en selfdoen. Daar word ook aangedui dat hierdie drie "basiese onderwysmetodes" as drie vorme van onderwyskommunikasie verbesonder kan word en onderskei : eenrigting-

kommunikasie, tweerigtingkommunikasie en selfaktiwiteit. Die "basiese onderwysmetodes" word dan verfyn in 'n aantal besondere didaktiese metodes.

Cawood et al. se gebruikmaking van die terme "basiese" en "besondere" onderwysmetodes is nie baie effektief nie. Dit is verwarrend dat spel ontbreek as "basiese" onderrig-leerwyse. Dit word wel as 'n "besondere" onderwysmetode onder selfdoen as "basiese" onderwysmetode geklassifiseer. 'n Bydraende faktor tot hierdie verwarring is die afsonderlike bespreking van eksemplariese leer in 'n latere hoofstuk (Cawood et al., 1980 : 73). Die leser word dan versoek om dit ook as 'n onderwysmetode aan te wend (Cawood et al., 1980 : 63).

Cawood et al. sou 'n beter geheelbeeld daargestel het indien eksemplariese onderwys as 'n basiese onderwysmetode geklassifiseer is. Die groepmetode word baie goed deur Cawood et al. uiteengesit en sodoende lewer die skrywers 'n besliste positiewe bydrae tot die didaktiese opvoedkunde.

Sonnekus (1977 : 25) stel dit dat die eerste onderrig wat die kind ontvang en die eerste leer wat realiseer in die huislike opvoedingsituasie sal plaasvind. Die onderrighandeling van die ouer is daarop gerig dat die kind tot kennis van die bepaalde opvoedingsinhoud moet kom. Dit is duidelik dat die onderrig in die huisgesin nie formele onderrig is nie, aangesien die onderrig deur die ouer meestal intuïtief plaasvind.

Indien daar na Van der Stoep, Steyn en Sonnekus se fundering van onderwysmetodes gekyk word, is die gemeenskaplike vertrekpunt vanuit die primêre opvoedingsituasie, naamlik die huisgesin, geneem. Dit is belangrik dat onderrig nie ten koste van leer beklemtoon word nie. Die verabsoluttering van onderwysmetodes kan leer tot die agtergrond verdring. 'n Goeie fundering veronderstel dus die afgestemdheid van onderrig op leer.

Dit is nie moontlik om alle gesaghebbendes se siening aangaande die fundering van onderwysmetodes aan te haal nie. Dit was ook nie die doel van hierdie literatuuroorsig nie. Die doel was slegs om 'n aantal verskille in die gebruik van terminologie aangaande onderrig-leergeleenthede uit te lig. Daar is ook gepoog om die verskil in skrywers se fundering aangaande onderwysmetodes aan te dui. Vir

hierdie verhandeling sal die vertrekpunt vir die daarstelling van onderrig-leergeleenthede vanuit die primêre opvoedingsituasie geskied.

2.5 Beskrywing van onderrig-leergeleenthede

2.5.1 Gesprek

Spraak kan as 'n wesenskenmerk van die mens beskou word. As kommunikerende wese tree die mens in gesprek met God, met ander en met homself (deur middel van sy gedagtes). Volgens Van der Stoep (1973 : 120) kan gesprek as lewensvorm van die menslike bestaanswyse getipeer word. Die doeltreffendheid van die gesprek lê juis daarin dat dit herhaal, voortgesit, afgebreek en weer herhaal kan word. Deur die gesprek verwoord die mens sy ervarings en openbaar sodoende sy wese. Hierdie verwoording van gedagtes lei ook daartoe dat die denke meer gesistematiseer raak.

Indien gesprek realiseer, kan dit nog nie vanselfsprekend as onderrig-leergeleentheid kwalifiseer nie. Die potensiaal om as onderrig-leergeleentheid te funksioneer, is wel in gesprek opgesluit en sal realiseer indien die volwassene tot die gesprek toetree en deur sy steungewing die kind se leerintensie rig. Hieruit blyk ook die bipolêre struktuur van die gesprek, naamlik die onderrighandeling van die volwassene wat afgespits is op die leerhandeling van die kind.

Volgens Snyman (1972 : 58) is daar vier moontlikheidsvoorwaardes vir die gesprek naamlik :

i) Gelykberegtiging

Die bydrae wat die volwassene en die kind tot die gesprek lewer, verskil baie. Tog kan die een se bydrae nie as belangriker as die van die ander beskou word nie.

ii) Kontakbereidwilligheid

Beide die volwassene en die kind moet 'n toegeneentheid openbaar om aan die gesprek deel te neem.

(iii) Ernssituasie

h Suksesvolle gesprek vereis ook dat h stemming deur die gespreksgenote geopenbaar word, waaruit dit blyk dat hul volle aandag aan die gesprek gegee word. h Gesprek kan as meer ernstig tipeer word indien die aard daarvan met die van "gesels" en "praat" vergelyk word. Gesprek as onderrig-leergeleentheid ontsluit die leerinhoud met bepaalde opvoedingsdoelstellings voor oë. Daarom bied gesprek ook h beter geleentheid tot opvoeding.

(iv) Begripsverfyning

In die ontsluiting van die werklikheid sal die volwassene doelbewus leerinhoud vir die kind probeer verduidelik. Die volwassene mag nie vanselfsprekend aanvaar dat alle begrippe vir die kind duidelik is nie.

Taal en gesprek is nie van mekaar te onderskei nie, aangesien h gesprek sonder taal ondenkbaar is. Taal stel die mens in staat om sy hele wêreld betekenisvol te interpreteer. De Wet et al. (1981 : 165) sien taal as h tekensisteem van simbole wat ervarings voorstel maar waarvan die funksionaliteit in kommunikasie gesetel is.

Die kind se eerste kennisname met taal is aanvanklik as waargenome geluide. Eers later dra hy kennis van die simboliek. Namate die kind in sy taalbeheersing vorder, sal hy toenemend sy begeertes in woorde kan omstel. Nuwe kennis kan nie as losstaande feite onthou word nie. Taal is nodig vir die logiese denke, naamlik om die feite tot h sinvolle geheel te rangskik. Dit is ook nodig dat die kind homself ten aansien van nuwe kennis sal oriënteer. Sonder voldoende oriëntasie deur middel van taal kan nuwe werklikhede nie sinvol ontsluit word nie (Van der Stoep, 1973 : 116).

h Ondersoek van die primêre opvoedingsituasie toon duidelik dat gesprek beslis as onderrig-leergeleentheid in die huisgesin funksioneer. Aanvanklik is die gesprek baie konkreet gebou, veral wanneer die kind-

jie by die stadium van naamontdekking en naamgewing kom. Namate die kind ouer word, sal die gesprek ook van waarde wees om die werklikheid wat nie fisies vir die kind daargestel kan word nie, wel deur die gesprek teenwoordig te stel.

Die opvoedingsgesprek soos dit in die primêre opvoedingsituasie realiseer, toon reeds 'n didaktiese karakter. Deur middel van die gesprek sal die ouer aanspraak maak op die kind se leerintensie. Swak maniere of verkeerde optrede deur die kind sal die ouer noodsaak om die kind aan te spreek en die korrekte gedrag aan hom voor te hou.

Dit is wel so dat hierdie opvoedingsgesprekke dikwels onbeplan en volgens die eise van die oomblik plaasvind. Omdat die kind goed bekend is met die gesprek in die gesinsituasie kan dit ook met groot vrag in die skool-situasie gebruik word. Dit is noodsaaklik dat die didaktikus die gesprek as oorspronklike onderrig-leerwyse sal herkonstrueer vir die skoolsituasie as 'n meer formele situasie. Hierdie omstelling van die didaktikus sal in onderwysmetodes resulteer wat deur die onderwyser gebruik kan word om leerinhoud vir die leerlinge te ontsluit met bepaalde doelstellings voor oë.

2.5.2 Spel

Alle kinders word met 'n potensiaal gebore om te speel. Spel dien as 'n natuurlike spontane aktiwiteit waardeur die kind sy omringende wêreld leer ken. Deur sy spel kan die kind ook uitdrukking gee aan sy gevoelens.

Volgens Hurlock (1956 : 321) is spel 'n aktiwiteit wat deur die kind geniet word. Dit kan dus afgelei word dat die plesier wat die kind ondervind, tot 'n intrinsieke motivering lei, wat weer as aanmoediging tot verdere spel kan dien. King (1979 : 81) beklemtoon die waarde van spel as natuurlike aktiwiteit wat vir gesonde geestelike, fisiese en sosiale ontwikkeling nodig is. Tyler (1976 : 98) wys daarop dat daar al meer 'n besef van die positiewe bydrae van spel tot kognitiewe ontwikkeling realiseer. In hul

navorsing het Smith & Dutton (1979 : 830) spel gebruik om voorskoolse kinders tot probleemoplossing te laat kom. Hierdeur bewys hulle die positiewe bydrae van spel tot die ontsluiting van kognitiewe vaardighede.

Dit is duidelik dat die moontlikhede van onderrig en leer in spel as onderrig-leergeleentheid opgesluit lê. Die blote verskyning van spel as speelaktiwiteit kwalifiseer dit nie noodwendig as onderrig-leergeleentheid nie. Hierdie kwalifikasie is slegs van toepassing indien die volwassene van spel gebruik maak om bepaalde opvoedingsdoelstellings en doelwitte by die kind te laat realiseer.

Aangesien spel as onderrig-leergeleentheid getipeer kan word, mag die handeling van die ouer nie misgekyk of ontken word nie. Die ouer kan so maklik in die versoeking gestel word om spel as aktiwiteit te interpreteer waardeur kinders hulself moet "vermaak". Sulke ouers moet daarteen waak dat hul nie onbetrokke by die opvoeding van hul kinders raak nie, veral as dit saamgaan met stellings soos "te besig" of "onvoldoende geleentheid" om by kinders betrokke te raak.

Kinderspel staan onder die regstreekse gesag van die ouer en daarom is dit ook aan die norme van die ouer onderworpe. Vir die Christelike opvoeder moet spel aan die eise van 'n Christelike lewensbeskouing beantwoord. Die kind se begeertes en optrede wat hy in sy spel openbaar, moet ooreenkomstig die norme van die volwassene realiseer. Soms kan die kind juis die ouer se norme deur sy spel beproef en dan is die ouer se rigtinggewende hulp en leiding belangrik (Vergelyk Wall, 1955 : 72). Daar moet altyd voor oë gehou word dat die leerinhoud in die huisgesin hoofsaaklik normatief van aard is. Dit is egter ook belangrik dat bepaalde kennisbegrippe deur die ouer vasgelê word.

Spel en speelmateriaal is nie van mekaar te skei nie. Dit is belangrik dat ouers voldoende en toepaslike speelmateriaal tot die beskikking van hul kinders stel. Sulke speelmateriaal kan 'n positiewe bydrae lewer tot die realisering van belangrike spelvorme by die kind. Ouers moet nie

verkeerdelik onder die indruk verkeer dat duur speelgoed vanselfsprekend aan die kriterium van geskiktheid voldoen nie. Dit is veel eerder die vindingrykheid van die ouer om die moontlikhede van beskikbare materiaal en speelgoed raak te sien en tot die beskikking van die kind te stel.

Johnson & Ershler (1981 : 995) het die volgende vorme van voorskoolse spel onderskei : (i) funksionele spel, wat hoofsaaklik motoriese aktiwiteit behels, (ii) konstruktiewe spel, waar die kind in georganiseerde en doelbewuste aktiwiteit betrokke is, (iii) dramatiese spel waar die kind die identiteit van homself, maats en objekte verander. (Bogenoemde spelvorme toon 'n groot ooreenkoms met die vier onderskeidingsvorme van Sonnekus, 1977 : 51 en die drie spelvorme van Hurlock, 1956 : 327). Al die bogenoemde vorme van spel kan deur die ouer op verskillende wyses as onderlig-leergeleenthede geïmplementeer word.

Volgens Sonnekus (1977 : 52) kan konstruktiewe spel ook as skeppende of kreatiewe spel beskou word. Daar kan nie ten volle met hierdie stelling saamgestem word nie. Die kleuter moet eers vertrou raak met kleur, vorm, grootte en tekstuur van byvoorbeeld boublokke. Hy kan aanvanklik konstruktief naboots, maar is dan nog nie noodwendig kreatief nie.

Dramatiese spel kan in twee subvorme onderverdeel word naamlik : (i) verbeeldingryke spel, byvoorbeeld die uitbeeld van 'n polisieman, (ii) fantasiespel, byvoorbeeld : monster of robot (Vergelyk Johnson & Ershler, 1981 : 997). Fantasiespel sal meer by die kleuter aangetref word. Dramatiese spel kan nie as vanselfsprekende spel omskryf word nie. Tyler (1976 : 99) beklemtoon dit dat dramatiese spel by kinders beïnvloed word deur die milieu waarin die kind grootword en die houding van die volwassenes in die kind se milieu. Volgens Nel (1966 : 57) sal die onveilige en angsvolle kind nie speel nie. Sonnekus (1977 : 52) sluit hierby aan en stel dit duidelik dat fantasiespel slegs by kinders wat affektief geborge voel, aangetref word. Opsommingergewys kan dit gestel word dat die kind met skooltoetrede nog steeds dramatiese spel openbaar. Spel met reëls tree ook al meer op die voorgrond.

In die sekondêre opvoedingsituasie kan die implementering van spel as onderrig-leergeleentheid van groot waarde wees. Iverson (1982 : 693) beklemtoon dit dat spel as onderrig-leergeleentheid nie genoeg erkenning in die klaskamer kry nie en dat kreatiewe denke daaronder ly.

Dit is die taak van die didaktikus om spel vir die skool-situasie te formaliseer. Indien daarin geslaag kan word om die oorspronklike onderrig-leergeleentheid naamlik spel te herkonstrueer tot onderskeie formele onderwysmetodes, behoort die leerlinge sodanige onderwysmetodes nie lewensvreemd te vind nie. "Die didaktiese waarde van spel is veral geleë in sy motiverings-, sosialisering- en bemees-terings- of vasleggingskrag" (Cawood et al., 1980 : 44).

Die onderwyser moet nie slegs kennis dra van die implementeringswyses van spel as onderrig-leergeleentheid nie maar ook van die beperkinge. Hurlock (1956 : 359) wys op 'n aantal faktore soos sosio-ekonomiese-status wat die optimale realisering van spel as onderrig-leergeleentheid kan inhibeer. Daar moet op gewys word dat die genoemde faktore van Hurlock nie spesiale uiteensetting verdien nie aangesien hulle ook op ander onderrig-leergeleenthede van toepassing kan wees. Indien die onderwyser deeglik kennis neem van die beginsituasie van leerlinge, kan baie van die probleme wat uit genoemde faktore voortspruit, betyds voorkom word.

2.5.3 Opdrag

Die mens staan onder die Goddelike opdrag om oor die aarde te heers. Hy het die taak om in diens van God natuur tot kultuur te omvorm. Hierdeur word die mens primêr arbeid-saam ingestel. In die mens se bewerking van die natuur word die wêreld ook meer bewoonbaar gemaak. Arbeid is 'n menslike aktiwiteit wat onlosmaaklik aan menswees verbind is. Dit is natuurlik vir die mens om hom in 'n arbeidsituasie te bevind en aan opdragte uitvoering te gee.

Omdat opdrag gerig is op die handeling of aktiwiteit van 'n persoon, is die potensiaal van onderrig en leer in opdrag teenwoordig. Opdrag sal realiseer as onderrig-leergeleentheid indien die onderriggewer 'n volwassene is wat die opdrag

aan 'n kind gee. Deur die opdrag kan die leerintensie van die kind gerig word om sy kennisstruktuur te verbreed. So kan die opvoeder die kind begelei om met toenemende verantwoordelikheid te handel in die opdrag waaronder hy staan. Onder leiding van ware geloof kan die kind ontplooi tot 'n God gehoorsame en aanspreeklike volwassene.

In die huisgesin sal opdrag spontaan en volgens die eise van die oomblik realiseer. Die leerinhoud wat in die huisgesin deur opdrag ontsluit kan word, behels veral gehoorsaamheid, verantwoordelikheid, selfstandigheid en onafhanklikheid (Steyn, 1981 : 18). Dit is belangrik dat die ouers in die huisgesin sorgdra dat opdragte nagekom en take voltooi word. Taakvoltooidheid moet reeds deur die kind in die primêre opvoedingsituasie aangeleer word. Die opvoeder moet baie versigtig wees indien 'n opdrag aan 'n kind gegee word. 'n Onduidelike opdrag kan nie suksesvol uitgevoer word nie. Die kind se aanleg, bekwaamheid en vaardigheid moet ook in aanmerking geneem word (Vergelyk Coetzee, 1964 : 208). Ooreenkomstig die ouderdom en genoemde aspekte sal die kwalitatiewe aard van die opdragte voortdurend verander. Sonder hierdie dinamika verloor opdrag die vermoë om effektief as onderrig-leergeleentheid te funksioneer.

In die sekondêre opvoedingsituasie word opdrag as onderrig-leergeleentheid geformaliseer. Hierdie formalisering vereis herkonstruering van opdrag tot bepaalde onderwysvorme. So kan die onderwyser dan die onderwysvorme gebruik ter ontsluiting van afgebakende leerinhoud.

Weens die afgestemdheid van opdrag op 'n handeling of aktiwiteit is dit vanselfsprekend dat die beginsel van selfwerkzaamheid baie sterk by hierdie onderrig-leergeleentheid sal figureer. De Corte et al. (1976 : 160) wys op die verband tussen opdrag en selfontdekking, terwyl Cawood et al. (1982 : 162) weer op die verband van produktiewe selfwerkzaamheid en probleemoplossing wys. Die herkonstruering van opdrag lei tot die implementering van onderwysmetodes wat die verwerking of aanwending van kennis veronderstel. Dit lei tot probleemoplossing wat 'n verdere uitbreiding in die kennisstruktuur meebring.

Onderwysmetodes wat van opdrag gebruik maak sal nie vir die leerlinge lewensvreemd wees nie. Onderwysers moet egter seker maak dat hul werksopdragte duidelik uiteengesit word en dat hul deeglik vertrouwd is met die leerlinge se beginsituasie (Coetzee, 1964 : 209).

2.5.4 Voorbeeld

Die mens staan te midde van 'n werklikheid wat 'n magdom kennis verteenwoordig. Voorbeeld kan as 'n lewensvorm beskou word omdat dit eie aan menswees is en 'n wyse verteenwoordig waarop die werklikheid beheers kan word (Van der Stoep, 1973 : 123).

'n Voorbeeld moet so gekies word, dat dit tiperend en verteenwoordigend is van 'n groter geheelstuktuur. 'n Aantal belangrike kenmerke van 'n leerinhoudsgedeelte word dan in 'n voorbeeld saamgevoeg om as 'n eenheid weer-gegee te word (Greyling, 1972 : 35).

Die daarstelling van 'n verteenwoordigende voorbeeld kwalifiseer dit nog nie as onderrig-leergeleentheid nie. Indien die opvoeder 'n verteenwoordigende voorbeeld gebruik om 'n gedeelte van die leerinhoud aan die kind oor te dra, sal dit kwalifiseer as onderrig-leergeleentheid. Hierdie begeleidingstaak van die onderriggewer aan die hand van voorbeeld as onderrig-leergeleentheid is afgestem op die insigtelike leer van die kind. Die kennis wat so deur die kind verwerf word, kan na ander analoë gebiede of strukture oorgedra word.

Dit is belangrik dat voorbeeld moet kan aansluiting vind by die ervaring uit die leefwêreld van die kind. Ervaring is 'n voorvereiste vir die mens se volle begrip van die werklikheid. Daar word ook 'n interafhanklikheid tussen leer en ervaring aangetref, omdat leer weer tot nuwe ervaring aanleiding kan gee.

Die gebruik van die voorbeeld as onderrig-leergeleentheid in die huisgesin sal nie altyd gestruktureerd daar uitsien nie. In sy opvoedingshandeling gebruik die ouer nie noodwendig goed beplande voorbeelde nie. Toevallige teenwoordigheid of geredelike beskikbaarheid van die voor-

beeld sal h groot invloed uitoefen op die ouer se implementering daarvan as onderrig-leergeleentheid.

Die kind word dikwels aan die hand van voorbeelde beantwoord. Dikwels kan die vraag ten opsigte van h sekere kenmerk die ouer daartoe lei om induktief insig by die kind teweeg te bring. Gestel die kind sou vra : "Waarom het perskes pitte?" Dan sou die ouer daarop kon wys dat plante hulself deur sade versprei en ook selfs na ander sade verwys as voorbeeld. h Aantal boontjiesade kan aan die kind oorhandig word sodat hy die ontkieming kan waarneem. Vrae kan ook ontstaan na aanleiding van prentboeke en televisie. Speelgoed kan ook as modelletjies geïmplementeer word. So kan die kind h dieretuin met modeldiere voorstel. Aan die hand van gesprek kan die ouer die diere van koue of tropiese gebiede aandui. h Akwarium in h kind se kamer kan as voorbeeld dien vir die leefwyse van waterdiere.

In die skool word die leerinhoud goed geselekteer en afgebaken. Die voorbeeld moet goed gekies word omdat dit verteenwoordigend van h groter geheel is. Sonder die gebruik van die voorbeeld sou vakkurrikula oorlaai wees. Dit lei tot oorsigtelike en oppervlakkige onderrig wat nie die wese van die leerinhoud kan laat realiseer nie. Insigtelike leer kan so by die leerling verlore gaan. Die goeie gebruik van die voorbeeld as onderrig-leergeleentheid lei tot reduksie van leerinhoud. Die leerinhoud kry vir die kind h meer oordragtelike betekenis omdat insigtelike leer plaasgevind het. So word die kind in staat gestel om sy kennis op ander verwante gebiede of strukture toe te pas (Greyling, 1972 : 69).

Omdat die skoolse onderwys h formele situasie is, moet die didaktikus noukeurig herstruktureer sodat die leerinhoud deur bepaalde onderwysvorme ontsluit kan word. Die didaktikus moet ook sorg dat die leerlinge nie op lewensvreemde wyses onderrig ontvang nie. Die kind is reeds vertrouwd met die gebruik van die voorbeeld uit die primêre opvoedingsituasie. Onderwysmetodes wat vanuit die voorbeeld geformaliseer is, kan met groot sukses in die skool aangewend word.

Van der Stoep (1973 : 25) verwys na 'n hele aantal verwante begrippe van voorbeeld naamlik model, tipe, patroon, paradigma, die suiwer geval en die klassieke geval.

Die waarde van voorbeeld as onderrig-leergeleentheid lê veral daarin dat slegs 'n analiserende handeling die belangrikste aspekte aangaande die voorbeeld kan weergee. Die terugplasing van die voorbeeld in die geheelstruktuur lei tot 'n sintese waardeur insig by die kind kan realiseer. Hierdie aktiwiteit vereis van die leerling selfstandige denke, waarby die aktiwiteitsbeginsel en die beginsel van aanskouing ingebed lê.

Hoewel voorbeeld as onderrig-leergeleentheid in alle vakgebiede gebruik kan word, beklemtoon Coetzee (1982 : 19) die waarde daarvan veral vir die natuurwetenskappe. Hy verwys na die gebruik van die model in die biologiese klas en die tipiese geval in die wetenskapklas. In die geesteswetenskappe kan vakke soos aardrykskunde en geskiedenis ook baie goed van die model gebruik maak. Die onderwyser sal in sy ontsluiting van die leerinhoud die voorbeeld aanwend en sodoende aantoonend te werk gaan. Hierdie aantoonende handeling sal veral in die aanwending van die demonstrasie en vertel as onderwysmetodes vergestaltung vind.

Die onderwyser moet homself ook deeglik vergewis van die beperkinge van die voorbeeld as onderrig-leergeleentheid. Daar moet gewaarsku word teen oorbeklemtoning en oorskatting van die voorbeeld as wyse van onderrig. Lesperiodes is nie altyd lank genoeg om die voorbeeld as onderrig-leergeleentheid te gebruik nie (Coetzee, 1983 : 27). Die onderwyser moet ook goed bekend wees met leerlinge se ontwikkelingsvlak sodat leerstof nie te maklik of te moeilik aangebied word nie.

2.6 Geleenthede waartydens onderwysstrategieë realiseer

2.6.1 Inleiding

Volgens Steyn (1982 : 79) dien die daarstelling van onderwysstrategieë as 'n breër didaktiese plan van aksie waar-

binne die onderwysmetodes 'n instrumentele rol vervul, naamlik om die leerinhoud mee te ontsluit. Maarschalk (1974) verwys na twee onderrigsbenaderings naamlik die heuristiese (selfontdekkende) en ostensiewe (aantonende).

Volgens Thompson (1980 : 150) moet 'n onderwyser baie versigtig wees in sy keuse van 'n bepaalde onderwysstrategie. Alle faktore wat moontlik 'n invloed op die onderrig kan uitoefen, moet eers in aanmerking geneem word. Dit is duidelik dat die implementering van onderwysstrategieë nie los te bedink is van onderwysdoelstellings en onderwysdoelwitte nie. Falk (1971 : 66) verwys na die onderwysstrategie as 'n "mental map". Volgens haar omvat so 'n "gedagte beeld" bepaalde onderwysmetodes en onderwysvaardighede met die keuse van 'n spesifieke onderwysstrategie.

2.6.2 Die aantonende onderwysstrategie

Hoewel die aantonende onderwysstrategie as 'n meer geformaliseerde benadering vir die sekondêre skoolsituasie daargestel is, kan die oerlike opvoedingswyse ook as aantonend getipeer word. Hierdie handeling van die opvoeder is primêr verbaal of nie-verbaal van aard, met beskrywende, mededelende, verklarende, vertellende en samevattende eienskappe. Bergman (1980 : 77) beklemtoon die feit dat die aantonende strategie inligting direk aan die kind beskikbaar stel.

So sal die kind wat sy babastadium ontgroeï en aktief by taalontwikkeling betrokke raak voortdurend nuwe uitdrukkings aanleer. Die kind se taalontwikkeling word grootliks deur die ouers se mededelende en verduidelikende handeling beïnvloed. Die vertel van stories verskaf baie genot en is onontbeerlik vir die ontwikkeling van die kind se fantasielewe. So open 'n nuwe wêreld vir die kind wat hy deur sy verbeelding eksploreer. Nel (1966 : 46) stel dit dat ouers stories aan die kleuter "moet vertel". Hy beweer dat ouers wat nie aan die kinders stories vertel nie die kind se vermoë tot skepping strem. Wall (1955 : 73) meen dat stories met 'n realistiese inslag vir die kind oordragswaarde in die daaglikse lewe het.

In die skool word hierdie strategie baie formeel aan die hand van sekere onderwysmetodes geïmplementeer. Die onderwyser beplan sy benadering vooraf ten opsigte van die ontsluiting van die leerinhoud. In die aanvangsklasse van die skool word die onderwyshandeling baie aantoonend gerig deur opdragte aan die kind mee te deel en reëls van spel aan hom te verduidelik. In die gevorderde klasse sal die aantoonende strategie meer uitkristalleer in die verduideliking van probleme en die blootlegging van verbande. Nie-verbale onderrighandeling kan ook aan die aantoonende onderwysstrategie geknoop word indien die onderwyser inligting op 'n kaart of model aandui.

Maarschalk (1977 : 52) definieer 'n les met aantoonende karakter as dominant ostensief of sterk ostensief met baie beperkte heuristiese momente. Hy kom tot die gevolgtrekking dat 'n les nooit as suiwer aantoonend kan kwalifiseer nie. Voordat daar met Maarschalk saamgestem word, al dan nie, moet dit eers baie duidelik gestel word watter onderwyshandeling in die onderrig-leersituasie omskryf wil word.

Indien die onderwyser in sy ontsluiting van leerinhoud slegs verduidelik, kan hierdie onderrighandeling as aantoonend karakteriseer word. Indien die totale onderrig-leerbeure in die onderrig-leersituasie deurskou word, is dit duidelik dat die aantoonende onderrighandeling gerig bly op die aktiwiteit wat deur leer geïmpliseer word. Vertel en demonstreer kan van die belangrikste onderwysmetodes beskou word en het 'n aantoonende karakter.

2.6.2.1 Die waarde van die aantoonende onderwysstrategie
(Vergelyk Cawood et al., 1980 : 25 - 26)

- (i) Hierdie strategie kan as tydbesparend beskou word. Indien die onderwyser meer aantoonend te werk gaan, kan hy in 'n korter tyd verseker wees dat die vereiste leerinhoud aan leerlinge onderrig is. Moeilike feite kan geselekteer en beklemtoon word.
- (ii) Die verbaal aantoonende onderwysstrategie kan aangewend word om leerlinge in 'n vakgebied te

oriënteer. Sodoende kan moeilike begrippe verduidelik word en positiewe gesindhede teenoor die vakgebied vasgelê word. Aanmoediging en motivering kan op 'n soortgelyke wyse by die leerling tuisgebring word.

- (iii) Deur middel van hierdie strategie kan die kind feite direk assimileer. Die minder intelligente kind is nie altyd tot die selfsoeke van feite in staat nie.
- (iv) Inligting wat aan groot groepe leerders oorge- dra moet word, sal hoofsaaklik deur die aantone- nende onderwysstrategie realiseer.
- (v) Hierdie strategie kan van groot waarde wees, waar bemeestering van leerinhoud nie volkome plaasgevind het nie. So kan die leerinhoud vinnig en effektief deur die aanwending van die aantonende onderwysstrategie herhaal word, naamlik om die remediëring te laat realiseer (Van der Stoep, 1967 : 239).

2.6.2.2 Die tekortkominge van die aantonende onderwysstrate- gie (Cawood et al., 1980 : 25)

- (i) Die aktiwiteitsbeginsel word deur die gebruik van hierdie strategie verwaarloos. Leerlinge se aktiwiteit word hoofsaaklik tot 'n luister- aktiwiteit beperk en veral die intelligente leerling kan belangeloos raak omdat daar geen geleentheid tot uiterlik aktiewe deelname is nie.
- (ii) Te veel feite kan op 'n keer weergegee word en daardeur word die korttermyngebeure oorlaai. Daar is dan nie voldoende geleentheid tot eie inisiatief en kritiese denke nie.
- (iii) Die individualiteitsbeginsel gaan verlore aan- gesien daar vir 'n groep leerlinge onderrig gegee word. Individuele verskille kan nie in ag geneem word nie. Die kind as persoon voel

nie aangespreek nie en so kan sy leerintensie skade ly.

2.6.3 Die selfontdekkende onderwysstrategie

Maarschalk (1977 : 53) verwys na hierdie benadering, waardeur kinders toegelaat moet word om self te ontdek, as die heuristiese benadering. Volgens Hoz (1979 : 138) is die doel van die heuristiese denke om self die oplossing van die probleem te vind.

Dit is eie aan die kind om aktief betrokke te wees by die verkenning van sy omgewing. Die kind wil vertrouwd wees met sy omringende werklikheid en daarom werk hy aktief mee om sy eie begripstruktuur uit te bou. Hoewel die ouer in die primêre opvoedingsituasie begeleidend kan optree, is dit die kind se eie inisiatief wat die selfontdekking sal laat realiseer. Hierdie drang om self te ondersoek en self te ontdek, kan met groot vrug in die onderrig-leersituasie aangewend word. Bergman (1980 : 77) dui aan dat die betrokkenheid by die leeropgaaf tot selfontdekking lei.

Die selfontdekkende strategie vereis 'n aktiewe betrokkenheid van die leerling by die leerinhoud. Motiverende probleemsituasies spreek die kind se leerintensie aan. Deur eie inisiatief soek die leerling self na probleemoplossing deur redenering, hipotesestelling, eksperimentering en versameling van feite (Avenant, 1980 : 257). Die selfontdekkende strategie rig 'n appél tot die leerling se eie kritiese denke. Die leerling word opgeroep om aktief mee te werk aan die daarstelling van sy eie kennisstruktuur.

In die toepassing van die selfontdekkende strategie moet die leiding wat van die onderwyser uitgaan, nooit gering geskat word nie. Thomas (1980 : 216) dui aan dat selfontdekking slegs optimaal realiseer indien probleemoplossing onder leiding van 'n volwassene plaasvind.

Die onderwyser moet daarteen waak om nie te gou te veel hulp aan die leerling te gee nie. Deurlopende evaluasie deur die onderwyser is belangrik. Indien die leerling vashaak of die pad na probleemoplossing byster raak, kan die onderwyser wel die fout uitwys of 'n alternatiewe denkrigting

voorstel. Die onderwyser moet onthou dat die waarde van die selfontdekkende strategie in die soeke na moontlike oplossing lê. Die selfdenke van die leerling moet nie geïnhibeer word nie.

Die onderwyser wat van hierdie strategie gebruik maak, moet besef dat daar eise aan sy vaardigheid gestel gaan word. Daar word vereis dat die onderwyser baie deeglik sal beplan. Opdragte moet duidelik wees om die leerlinge tot aktiewe denkarbeid aan te spoor. Die leerlinge moet persoonlik aangespreek voel deur die probleem. Sodoende verkry die probleem 'n oordraagbaarheidsbetekenis vir die leerling se alledaagse lewe (Hargave, 1980 : 45).

Volgens Maarschalk (1977 : 14) skep die onderwyser 'n seekontwerp by die kind. Hy omskryf seekontwerp as 'n bepaalde skema, denkweg, vermoede of hipotese wat mens kan volg om self kennis oor 'n saak in te win. Die klem word hier gelê op die selfsoeke en die doelwit, naamlik om self tot 'n oplossing te kom.

Hierdie selfaktiwiteit van die leerling moet planmatig aangewend word vir doeltreffende probleemoplossing. Onderwysers moet toesien dat leerlinge die tegniek van probleemoplossing beheers. Salmina & Sorhina (1982 : 27) waarsku dat onderwysers nie aan die leerlinge te veel metodes van probleemoplossing moet onderrig nie. Hulle beweer dat een van die belangrikste aspekte van probleemoplossing die vermoë van die leerling is om die probleem te kan analiseer.

Pereira - Mendoza (1980 : 144) verwys veral na die Wiskunde waar die selfontdekkende strategie met groot sukses aangewend kan word. Die waarde van hierdie heuristiese strategie kan duidelik geïllustreer word indien daar na die onderrig van vakke soos Chemie en Fisika gekyk word. Japanse skole dien as baie goeie voorbeeld van die besondere sukses wat onderwysers met die toepassing van die selfontdekkende onderwysstrategie behaal het (Terekawa & Brock, 1978 : 41).

2.6.3.1 Die waarde van die selfontdekkende onderwysstrategie (De Corte et al., 1976 : 161; Cawood et al.,

1980 : 32; Avenant, 1980 : 257).

- (i) Omdat die mens in sy lewe voortdurend voor probleme te staan kom, sal oefening in besluitneming en kennis van die probleemoplossingsmetode oordragswaarde vir die daaglikse lewe hê.
- (ii) Daar is 'n groter mate van leerlingbetrokkenheid tot die leeropgaaf. Leerlinge moet self aktief soek, redeneer en planne beraam om tot probleemoplossing te kom.
- (iii) In die toepassing van die selfontdekkingsonderwysstrategie word daar aan leerlinge die geleentheid gebied om hul eie kritiese denke en kreatiwiteit te gebruik.
- (iv) Leerinhoud word beter onthou omdat leerlinge self aktief betrokke was in die soeke na 'n oplossing vir die probleem.

2.6.3.2 Die tekortkominge van die selfontdekkende onderwysstrategie (Cawood et al., 1980 : 32; Steyn, 1982 : 88; Anderson & Scott, 1978 : 57).

- (i) Hierdie strategie vereis meer tyd as die ander strategieë om ten volle te realiseer. Leerlinge moet voldoende tyd gegun word om self tot oplossing te kom aangesien alle leerlinge nie teen dieselfde tempo kan werk nie. Daar word groot eise aan die onderwyser se beplanning gestel en daarom sal die beplanning ook heelwat tyd in beslag neem.
- (ii) Die minder intelligente, sowel as die minder kreatiewe kind en swak gemotiveerde kind, sal dit moeilik vind om tot probleemoplossing te kom. Hierdie kinders sal nie in dieselfde mate baat vind by die selfontdekkende onderwysstrategie nie.
- (iii) Die formulering van 'n probleem stel besondere eise aan die onderwyser. 'n Probleemstelling

wat te maklik of te moeilik is, sal nie aansluiting by die leerling se leerintensie vind nie. Die onderwyser wat nie 'n goeie kennis van die leerling se beginsituasie het nie, sal die formulering van die probleemstelling moeilik vind.

- (iv) Onvoldoende fisiese fasiliteite kan die leerling beperk in die uitvoering van byvoorbeeld eksperimente. In die natuurwetenskappe kan dit baie nadelig wees omdat leerlinge self hul eie waarnemings moet maak. Sonder hierdie waarnemings kan hul nie tot eie gevolgtrekking of verbandlegging kom nie.

2.6.4 Die interaktiewe onderwysstrategie

Soos reeds aangedui is onderrig aan die hand van leerinhoud op leer afgestem. Geen les bestaan uit suiwer onderrighandeling of suiwer leerhandeling nie.

By die interaktiewe onderwysstrategie is daar 'n goeie balans tussen die bydrae van die onderwyser en die bydrae van die leerling tot die onderrig-leergebeure. De Corte et al. (1976: 155) verwys na die gesamentlike kontinue betrokkenheid van onderwyser en leerling by die "kommunikasieproses". In hierdie onderwysgebeure sal leiding tot 'n mindere of meerder mate van die onderwyser uitgaan.

Dit is duidelik dat die interaktiewe onderwysstrategie nie op 'n vyftig persent verdeling van onderrighandeling en leerhandeling berus nie. Indien die onderrig-leergebeure aan die hand van die interaktiewe onderwysstrategie realiseer, kan dit wel gebeur dat leerhandeling of onderrighandeling meer oorheersend in die onderwysgebeure vertoon.

Maarschalk (1977 : 90 - 91) tref die volgende onderskeiding ten opsigte van die bydrae van die onderrighandeling en leerhandeling tot die onderwysgebeure :

- * Die heuristiese handeling kan die ostensiewe handelinge in die onderrig-leersituasie tot 'n mate oorheers;
- * 'n Balans tussen heuristiese en ostensiewe handelinge;

- * Die ostensiewe handelinge oorheers die heuristiese handelinge tot 'n mate.

Al drie bogenoemde verhoudings ressorteer onder die inter-aktiewe strategie.

Die gesprek wat tussen 'n volwassene en 'n kind plaasvind, toon 'n duidelike interaktiewe karakter en kristalliseer uit tot 'n onderrig-leergesprek as onderwysmetode.

2.7 Onderwysmetodes as voortvloeiing uit die onderwysstrategieë en oorspronklike onderrig-leergeleenthede

Sonder uitvoerige bespreking kan daarop gewys word dat die terme onderwysmetode, metode van onderwys, metode van onderrig en onderrigmetodes, algemeen in die literatuur aangetref word. (Vergelyk Kruger & Krause, 1974 : 110; Duminy & Söhnge, 1981 : 62; Van der Stoep & Louw, 1978 : 91; Cawood et al., 1980 : 32; Coetzee, 1964 : 148; Steyn, 1981 : 29; Steyn, 1982 : 82).

Die term METODE is afgelei van die Griekse woorde "meta" (langs) en "hodos" (weg). Metode beteken dus die weg waarvolgens 'n doel verwesenlik word (Duminy & Söhnge, 1981 : 12). Cawood et al., 1980 : 22) se terminologie word verkies, naamlik "onderwysmetodes". Hul definisie lui soos volg : "Hierdie begrip dui op 'n handeling van 'n leerkrag en leerders in 'n onderwys- leersituasie; dit is die wyse waarop leerervarings vir die leerders geskep word ten einde kennisinhoud oor te dra of om die leerder met die kennisinhoud vertrouwd te maak in die lig van bepaalde onderwys-doelstellings". Die tipe leerinhoud wat die onderwyser aan die leerling moet oordra, sal bepaal watter onderwysmetode hy sal implementeer sodat die feite deel van die leerling se kennisstruktuur sal vorm.

Die basiese onderrig-leergeleenthede, naamlik : spel, gesprek, voorbeeld en opdrag kan nie vanselfsprekend as wyses van onderrig kwalifiseer nie. Indien die volwassene bepaalde kennis by die kind wil tuisbring sodat hy kan vorder op sy weg na volwassewording kan die basiese onderrig-leergeleenthede wel kwalifiseer as aangeleenthede van onderrig (Van der Stoep & Louw, 1978 : 92).

- * Aangesien onderwysmetodes in paragraaf 2.7 bespreek word, sal daar geen besonderhede aangaande die onderrig-leergesprek hier weergegee word nie.

In die opvoedingsituasie van die gesin is die onderrighandeling ook nie vooruit beplan nie en geskied onderrig meestal volgens die eise van die oomblik.

Die sekondêre opvoedingsituasie is 'n formele situasie wat deur beplande handelinge bepaalde doelstellings en doelwitte tot realisering wil bring deur die ontsluiting van die leerinhoud. Indien die onderwysmetodes deurdringend beskou word, is dit duidelik dat hul 'n baie meer komplekse struktuur besit as die basiese onderrig-leergeleenthede.

Dit is belangrik dat 'n onderwysmetode nie lewensvreemd vir die kind moet wees nie. Didaktici moet sorg dra dat onderwysmetodes vanuit die primêre opvoedingsituasie begrond kan word. Die skool se onderwysmetodes moet aansluiting vind by die kind se ervaringsveld en sal so daarin slaag om die leerinhoud te ontsluit. Om as onderwysmetode kwalifiseerbaar te wees moet die onderwysmetode baie duidelik handelinge van onderrig en leer omvat, sodat bepaalde onderwysdoelstellings kan realiseer. Hanekom (1982 : 147) omskryf 'n onderwysmetode as die snypunt van die hoeklyne van die didaktiese driehoek. Hy maak gebruik van verskillende metodologiese modelle en dui aan dat die didaktiese driehoek nie noodwendig gelyksydig moet wees nie.

Die aantal onderwysmetodes wat aangetref word, kan onder die drie oorkoepelende onderwysstrategieë georden word. Die keuse van 'n bepaalde strategie en samehangende metode sal afhanklik wees van die tipe leerinhoud, die beginsituasie van leerlinge en doelstellings en doelwitte. Die tyd wat beskikbaar is vir die onderrig-leergebeure sal ook die keuse van die onderwysmetode deur die onderwyser beïnvloed. 'n Gekose onderwysmetode sal ook aansluiting moet vind by die didaktiese vaardighede van die onderwyser. Dit sal die onderwyser in staat stel om die onderwysmetode optimaal te laat realiseer.

Die bespreking van die onderskeie onderwysmetodes sal vanuit die oorkoepelende onderwysstrategie weergegee word.

2.7.1 Onderwysmetodes met 'n aantoonende karakter

Daar is twee onderwysmetodes wat 'n aantoonende karakter vertoon naamlik vertelling en demonstrasie.

2.7.1.1 Vertelling

In die huisgesin kan ouers vertel op 'n vrugbare wyse implementeer. Die vertel van stories deur die ouer is veral vir die jong kind belangrik. Hierdeur word die kind se taalontwikkeling gestimuleer.

Vertelling in die skool kan omskryf word as 'n verbale aktiwiteit waar feite deur die onderwyser aan die kinders meegedeel word. Moeilike werk kan ook aan die leerlinge verduidelik of samevat-tend weergegee word. Die aktiwiteit gaan hoofsaaklik van die onderwyser uit, aangesien die leerlinge grootliks luisterend deelneem.

Van der Stoep & Louw (1978 : 93) dui aan dat vertelling met gesprek en soms ook met eksemplaar raakvlakke vertoon. Laasgenoemde kan realiseer indien die novelle of kortverhaal as 'n voorbeeld behandel word.

Die vertelmetode word ook die monologiese of onderwysergesentreerde metode genoem. Cawood et al. (1980 : 24) onderskei drie vorme van die voordrag-metode naamlik : praatjie, verhaalmetode en die lesing. Soos reeds in paragraaf 2.6.1 aangetoon, vind die leerlinge goeie aansluiting by hierdie metode, omdat hulle in die algemeen goed bekend is daarmee vanuit die primêre opvoedingsituasie. Meerkotter (1980 : 58) verwys ook na die monoloog as 'n belangrike onderrigmodus. Hy stel dit dat 'n onderrig-leersituasie waarin die onderwyser alleen die woord voer, nie vervelig hoef te wees nie. Verveling kan voorkom indien die vertelling nie aansluiting by die leerlinge se belangstellingsveld vind nie. In die onderrig-leersituasie moet die vertelling primêr gerig wees op kennisoordrag en nie slegs luistergenot aan die leerlinge verskaf nie (Steyn et al., 1981 : 30). So is die gesproke woord ook baie belangrik ter inleiding van 'n

nuwe onderwerp of vir die omskrywing van moeilike begrippe. Aanmoediging, motivering en vaslegging van gesindhede by leerlinge kan baie doeltreffend deur die gesproke woord realiseer (Vergelyk Falk, 1971 : 94). Indien die onderwyser vertelling as onderwysmetode implementeer, moet hy versigtig wees om nie te aanvaar dat die eksplisiete aard van hierdie onderwysmetode verseker dat alle feite in die kennisstruktuur van die leerling opgeneem is nie (Vergelyk Clark & Starr, 1981 : 171).

Die waarde van vertelling lê veral daarin dat dit maklik by enige ander metode ingeskakel kan word, as toevoeging of remediëring, waar leer nie optimaal plaasgevind het nie. 'n Stuk leerinhoud kan maklik deur vertelling herhaal word.

2.7.1.2 Demonstrasie

Die demonstrasiemetode implementeer die aanskouingsbeginsel. Konkrete materiaal word gebruik omdat kennis verbaal en visueel ontsluit kan word. Volgens Avenant (1980 : 125) dien die demonstrasie ook om verbandsiening by die leerlinge te laat plaasvind. Sekere begrippe kan baie verwarrend vir die leerling wees indien dit nie aan die hand van demonstrasie onderrig word nie. Daarom kan die demonstrasie ter illustrering of ter beklemtoning van feite gebruik word. Falk (1971 : 90) dui aan dat 'n demonstrasie ook gebruik kan word as inleiding tot nuwe werk, of om die leerlinge met 'n probleemsituasie te konfronteer.

In demonstrasies verg die hantering van sekere materiaal soms besondere vaardigheid. Daarom is dit belangrik dat die leerling eers sal waarneem voordat daar van hom verwag sal word om sekere materiaal self te hanteer. Die onderwyser moet sorg dra dat alle leerlinge die demonstrasie goed kan sien. Indien die model waarop daar gedemonstreer word te klein is, kan dit rondgedra word of op 'n

televisieskerm vertoon word. Die feite wat tydens die demonstrasie aan die leerlinge meegedeel word, behoort deel van hul kennisstruktuur te word. Falk (1971 : 197) verwys ook na die demonstrasie sonder kommentaar. In so 'n geval sal die demonstrasie meer op die evaluering van bestaande kennis by die leerling afgestem wees.

Coetzee (1964 : 188) wys veral op die tekortkominge van die demonstrasiemethode. Volgens hom is die leerlinge te passief en bied die demonstrasie nie geleentheid tot selfaktiwiteit nie. Hy beweer ook dat hierdie metode besondere vaardigheid van die onderwyser vereis wat die implementering van die demonstrasiemethode bemoeilik. Daar kan nie heeltemal met laasgenoemde stelling saamgestem word nie. Deeglike opleiding behoort die onderwyser in staat te stel om die demonstrasiemethode met selfvertroue te gebruik.

2.7.2 Onderwysmetodes met 'n selfontdekkende karakter

Metodes wat onder hierdie strategie gegroepeer kan word, is die volgende : klasgesprek, projekmethode, probleemstellingsmethode en dramatisering.

2.7.2.1 Klasgesprek

Die klasgesprek kan omskryf word as 'n onderlinge bespreking tussen leerlinge, met die onderwyser in die agtergrond. Leerlinge verwoord hul eie gedagtes en is daarom aktief betrokke in die bespreking.

Die onderwyser kan nog as leier van die bespreking beskou word, omdat hy die probleem vir die klasgroepe stel en sorg dra dat daar tot oplossing gekom word. Leerlinge mag ook probleme voorstel vir bespreking, mits daar aan die vereistes van probleemstelling voldoen word. Die probleemstelling moet betrekking op die leerinhoud hê. Dit is ook belangrik dat die probleemstelling aktueel sal wees en by die leerlinge

se ontwikkelingsvlak aansluiting sal vind
Hornsey & Horsfield, (1982 : 764).

Die rol van die onderwyser in die klasgesprek word deur Steyn (1982 : 99) uiteengesit. Hy verwys veral na die verskillende wyses waarop die onderwyser die leerlinge in groepe kan verdeel en die bydrae wat elke groep tot die geheelopdrag kan lewer. Die onderwyser moet ook seker maak dat alle leerlinge die geleentheid kry om 'n bydrae te lewer. Deur kort opsommings van wat gesê is, of addisionele vrae om leerlinge se gedagtegang te rig, kan hy die leerlinge wat agterweë bly help om weer deel te neem. Volgens De Corte et al. (1976 : 159) moet die onderwyser daarteen waak om nie die klasgesprek te oorheers deur te veel leerinhoud oor te dra nie, anders mag dit ontwikkel in 'n onderrig-leergesprek.

Die atmosfeer van die klas moet ontspanne wees sodat leerlinge wel die vrymoedigheid aan die dag kan lê om aan die bespreking deel te neem. Klasgesprekke moet nie wanordelik raak of in doellose gesels ontaard nie (Vergelyk Steyn et al., 1981 : 37). Leerlinge moet goed voorbereid wees vir deelname aan 'n klasgesprek. Hul gedagtes moet duidelik en logies weergegee word. In 'n klasgesprek moet die leerling ook luister wat ander leerlinge sê en nie slegs op sy eie standpunte konsentreer nie (Clark & Starr, 1981 : 189). Aan die einde van die klasbespreking moet die onderwyser 'n goeie samevatting van die besproke feite weergee.

Die klasgesprek kan baie suksesvol met sekondêre skoolleerlinge gebruik word en selfs met senior klasse van die primêre skool. Jonger leerlinge sal nog sukkel om hul gedagtes ordelik en samehangend te formuleer. Dit sal die onderwyser dwing om meer dikwels in te gryp en so sal daar 'n omstelling tot 'n onderrig-leergesprek plaasvind.

Daar is ook 'n hele aantal tegnieke wat in die klasgesprek gebruik kan word, soos : hoofsgroep, forum, ronde tafel, gonsgroep, dinkskrum, nominale groepmetodes, kernspanaktiwiteit, simposium en paneel. 'n Tegniek wat hier bygevoeg kan word, is die onderhoud. Davenport (1983 : 53) het besondere sukses behaal in die onderrig van Engels met hierdie tegniek. Leerlinge het entoesiasies voorberei om vrae in die "onderhoud" te vra en te beantwoord.

Die waarde en tekortkominge van die klasgesprek kan soos volg gestel word (Cawood et al., 1980 : 37; Steyn, 1982 : 90; Avenant, 1980 : 157).

2.7.2.1.1 Die waarde van die klasgesprek

- (i) Kritiese en analitiese denke word gestimuleer. Die standpunte van leerlinge word aan die kritiek van klasmaats blootgelê. Dit lei tot korreksie indien nodig.
- (ii) Die begripstruktuur van leerlinge word uitgebrei of verbeter.
- (iii) Die aktiewe betrokkenheid van leerlinge in hul soeke na probleemoplossing lei tot intrinsieke motivering.
- (iv) Die verwoording van denke bevorder taalvaardigheid.
- (v) Selfvertroue van die leerling en die vermoë tot sosiale-interaksie neem toe.
- (vi) Onderwyser leer die leerlinge beter ken omdat hul denke verwoord word. Onderwyser kan dan leemtes in die begripstruktuur waarneem, wat deur remediërende hulp uitgeskakel kan word.

2.7.2.1.2 Die tekortkominge van die klasgesprek

- (i) Besondere vaardigheid word van die onderwyser vereis. Goeie beplanning en organisasie is belangrik vir die suksesvolle verloop van die klasgesprek.
- (ii) Hierdie metode kan baie tydrowend en tydverkwistend wees, veral indien leerlinge te dikwels van die punt afdwaal.
- (iii) Hierdie metode sal nie baie suksesvol wees met groepe wat 'n neiging tot wangedrag of swak dissiplinêre optrede openbaar nie.
- (iv) Sommige groeplede kry nie 'n geleentheid tot deelname nie. Dit kan wees weens 'n onwilligheid om deel te neem of weens die oorheersing deur ander.

2.7.2.2 Projektmethode

Hierdie metode vind duidelik aansluiting by die kind se vermoë tot selfwerksaamheid. Daarom openbaar die projektmethode ook 'n selfontdekkende karakter.

Deur middel van die projektmethode kan die kind deur selfaktiwiteit in kontak met sy omringende leefwêreld gebring word. Die aktiewe betrokkenheid van die leerlinge in hul soeke na 'n oplossing van die probleem lei tot kreatiwiteit, kritiese denke en 'n vermoë om met ander saam te werk. Dikwels vereis die projektmethode ook besondere vaardigheid van die leerlinge veral wanneer daar van konkrete materiaal gebruik gemaak word om die projek meer aanskoulik voor te stel (Vergelyk Clark & Starr, 1981 : 211).

Die probleemstelling moet aktueel wees en oordrags-

waarde vir die leerling se daaglikse lewe hê. Hargave (1980 : 46) beklemtoon dat leerlinge hul eie inligting moet soek en hul eie planne moet be- raam om tot oplossing te kom. Hy wys daarop dat dit selfs ook vir die leerlinge nodig mag wees om nuwe vaardighede aan te leer om tot probleemoplos- sing te kan kom.

Die belangrikste stappe wat tydens die projekmetode gevolg kan word, is die volgende : (Vergelyk Ca- wood et al., 1980 : 45 ; Steyn, 1982 : 91).

- (i) Die onderwyser mag behulpsaam wees maar leer- linge moet sover moontlik die onderwerp self kies en dit duidelik formuleer. Die doelstel- lings moet goed deurdink en aangedui word. Groepverdeling vind onder die toesig van die onderwyser plaas.
- (ii) Tydens die beplanningstadium het elke groep die opgaaf om die doelstelling tot fynere doel- witte af te baken. Elke groep moet 'n plan van aksie daarstel waarin hul werkswyses duidelik uiteengesit word. Inligtingsbronne moet ge- raadpleeg en take onderling verdeel word. Dit is ook belangrik dat keerdatuss gestel word aangesien tyd wel 'n faktor is waarmee rekening gehou moet word.
- (iii) Daar kan ook 'n poging tot identifikasie van struikelblokke aangewend word.
- (iv) Die uitvoeringsfase van die projek berus hoof- saaklik op die soeke en ordening van inligting tot 'n geheelstruktuur. Die onderwyser behoort deurlopend belangstelling te toon en aanmoedi- ging te verleen.
- (v) Leerlinge behoort kennis te dra van die krite- ria waarop evaluering sal berus. Daar mag ook onderlinge hulpverlening tussen groepe plaas- vind.

- (vi) Die gebruik van konkrete materiaal lei daartoe dat projekte baie aanskoulik uitgebeeld kan word. Die besigtiging daarvan deur ander leerlinge kan ook 'n bydrae lewer tot kennistoename.

Projekwerk dek 'n baie wye veld en daarom kan hierdie metode nie in besonderhede omskryf word nie. 'n Hele aantal projektipos kan wel onderskei word, naamlik : skeppende projekte, waarderingsprojekte, probleemstellingsprojekte en drill- of leesprojekte (Coetzee, 1983 : 75 - 76).

2.7.2.2.1 Die waarde van die projekmetode

(Vergelyk De Corte et al., 1976 : 133; Kruger & Krause, 1974 : 136).

- (i) Sosiale interaksie van groeplede lei tot samewerking en verdraagsaamheid teenoor mekaar.
- (ii) Geleenthede word geskep vir kritiese en kreatiewe denke.
- (iii) Deur sy aktiewe betrokkenheid leer die kind hoe om inligting te bekom, feite te selekteer en tot 'n nuwe geheel saam te voeg.
- (iv) 'n Projek kan ook 'n aantal vakke betrek en dus 'n besondere bydrae tot verbandlegging lewer.

2.7.2.2.2 Die tekortkominge van die projekmetode

- (i) Die minder begaafde leerling en die leerling met die swak selfbeeld is nie altyd tot selfsoeke en seleksie van feite in staat nie.
- (ii) Projekte wat die aankoop van materiaal vereis kan nie altyd deur minder goeie leerlinge bekostig word nie.

- (iii) Die leerlinge wat ver van biblioteke woon, sukkel om die nodige inligting te bekom.
- (iv) Die onderwyser wat nie goed vertrou is met hierdie metode nie, mag te gou en te veel leiding verskaf.

2.7.2.3 Probleemstellende metode

Die probleemstellende metode stel hoë eise aan die individuele leerling se vermoë tot probleemoplossing. Die onderwyser is meer op die agtergrond en is nie betrokke in die oordra van kennisfeite nie. Die leerling moet self aktief betrokke wees in die soeke na inligting, redenering, eksperimentering en verbandlegging.

Die stappe van probleemoplossing behoort aan die leerling bekend te wees, sodat hy hulle kan aanwend in die oplos van die probleem. Whimbey (1980 : 560) beklemtoon dit dat leerlinge se kennis aangaande die wyse van probleemoplossing uitgebrei behoort te word. Hy verwys selfs na 'n kursus in probleemoplossing as deel van die kurrikulum.

Salmina & Sorhina (1982 : 28) lê baie klem op die formulering en verstaan van die probleem. Hulle stel voor dat leerlinge die probleemstelling baie analiserend moet benader. Dit voorkom die insameling van onnodige of waardelose inligting.

Die volgende stappe van probleemoplossing kan aandui word (Steyn, 1982 : 91; Vergelyk Duminy & Söhne, 1981 : 92; Clark & Starr, 1981 : 213):

- formulering en afbakening van die probleem ;
- stel van moontlike hipoteses ;
- insameling van gegewens ;
- verwerking van data ;
- maak van gevolgtrekkings en veralgemenings ; en
- verwerping of aanvaarding van hipoteses.

Dit is duidelik dat die onderwyser in hierdie metode nie onderrigtend betrokke is nie. Hy kan wel hulp verleen met die keuse van 'n probleem, maar die onderwyser moet versigtig wees om nie in die oplossing van die probleem betrokke te raak nie. Dit is veel belangriker dat die onderwyser sal toesien dat leerlinge vertrouwd is met die stappe van probleemoplossing. Hy moet ook voortdurend kontroleer en sorg dra dat daar vordering is op die weg na probleemoplossing.

2.7.2.3.1 Die waarde van die probleemstellende metode

(Vergelyk Avenant, 1980 : 258 - 259)

- (i) Nie slegs kennis en vaardigheid word ontwikkel nie maar ook die kind se selfbegrip en kreatiwiteit.
- (ii) Die belangrikheid van noukeurige en korrekte werk word by die leerling deur hierdie metode ingeskerp. Hierdie aktiwiteite kweek 'n wetenskaplike gesindheid.
- (iii) Besondere individuele belangstellings en vermoëns kan deur hierdie metode ontwikkel word.

2.7.2.3.2 Die tekortkominge van die probleemstellende metode.

- (i) Die minder intelligente leerling sal nie baie suksesvol tot eie probleemoplossing kan kom nie. Die onderwyser sal dan genoodsaak word om van ander metodes gebruik te maak.
- (ii) Leerlinge met 'n swak intrinsieke motivering sal nie suksesvol in hierdie metode wees nie.

2.7.2.4 Dramatisering

Soos reeds aangetoon is spel een van die oorspronklike onderrig-leerwyses wat in die gesin aangetref word. Kinders beskik oor 'n aangebore speeldrang en voel dus dadelik betrokke by 'n onderwysmetode met 'n spelkarakter. Dit skakel alle dwang uit en skep geleentheid vir kreatiwiteit. Smith & Dutton (1979 : 835) se navorsing toon dat alle onderrigmetodes wat 'n spelkarakter vertoon besondere goeie intrinsieke motivering by die kinders laat realiseer.

Die omstelling van spel as oorspronklike onderrig-leerwyse lei tot die daarstelling van die meer formele dramatisering as onderwysmetode. Hierdie onderwysmetode kan nou deur die onderwyser gebruik word om leerinhoud aan die leerlinge te onderrig. In hierdie metode kan dissipline nie oorboord gegooi word nie. Die onderwyser dra die verantwoordelikheid om te sorg dat orde gehandhaaf word, sodat leerlinge gemotiveerd tot die onderrig-leersituasie kan toetree.

Necco et al. (1982 : 22) dui aan dat dramatisering 'n positiewe bydrae lewer tot persoonlikheidsontwikkeling en sosiale interaksie. Volgens Johnson & Ershler (1981 : 996) kan dramatisering as onderwysmetode met groot vrug in die laerskool gebruik word. Volgens hul navorsing toon kinders reeds voor skooltoetrede 'n besondere neiging tot dramatiese spel.

Gesprek en voorbeeld is ook oorspronklike onderrig-leerwyses wat in dramatisering as onderwysmetode betrek kan word. Tydens dramatisering word daar deurlopend kommentaar gelewer en gepoog om die feite of leerinhoud visueel aanskoulik voor te stel.

Drie vorme van dramatisering word onderskei, naamlik : poppespel, rolspel en sosiodrama.

(i) Poppespel

Poppespel kan van groot waarde wees vir die voorskoolse kind in die kleuterskool en selfs ook vir die kind in die laerskool. Die karakter wat deur die pop uitgebeeld word, spreek tot die fantasiewêreld van die kind. Dit sal ook vir die kind maklik wees om met die pop te kommunikeer, waardeur veral taalvaardigheid verbeter word.

Kuse & Kuse (1980 : 21) dui aan dat die gebruik van poppe by natuurwetenskaplike vakke baie verwaarloos word. Volgens hulle kan sekere natuurwetenskaplike begrippe soos "magnetisme" en "klassifikasie" baie doeltreffend aan die hand van 'n poppespel verduidelik word. Keller & Horsford (1979 : 44) beklemtoon weer die gebruik van poppe in aardrykskunde. Die planeete van die sonnestelsel kan byvoorbeeld met poppe voorgestel word. Daar kan grotendeels met genoemde navorsers saamgestem word. Tog moet onderwysers besef dat die maak van goeie poppe baie tyd in beslag kan neem. Onderwyser en leerlinge beskik ook nie altyd oor die nodige vaardigheid en talent om poppe te maak nie.

Hierdie metode sal ook as onderwysmetode faal indien die onderwyser nie doelstellings en veral verfynde doelwitte goed beplan en struktureer nie.

(ii) Rolspel

Rolspel sal sy vertrekpunt ook vanuit 'n gegewe probleemsituasie neem. Hierdie probleem-situasie sal dan deur die groeplede gedramatiseer word waarin elke leerling 'n spesifieke rol vertolk. By die implementering van rolspel moet leerlinge nooit forseer word om 'n sekere rol te vertolk nie. Die atmosfeer van die klas moet ontspanne wees en die onderwyser moet sorg dat die rolspel nie onordelik verloop nie (Neff, 1977 : 102).

So kan 'n probleemsituasie uit die leefwêreld geneem word sodat leerlinge insig en selfontdekkende ervaring deur hul rolspel kan beleef. Black (1978 : 120) dui aan dat rolspel ook 'n bydrae kan lewer om persoonlikheidsprobleme te oorkom. Rolspel bied 'n geleentheid tot selfekspresie waardeur emosionele ontlading kan plaasvind.

Dit kan beklemtoon word dat nie slegs die groeplede wat aan die rolspel deelneem betrokke is nie. Die ander lede wat waarneem, voel ook deel van die gebeure (Necco et al., 1982 : 24). Ooreenkomstig 'n meer unieke onderrig-leersituasie kan daar van 'n meer verfynde tegniek van rolspel gebruik gemaak word. Steyn (1982 : 123) verwys byvoorbeeld na simulasie-spel as 'n "leergeleentheid vir die begaafde leerlinge in groepverband". Necco et al. (1982 : 22) verwys na psigodrama en kreatiewe dramatisering.

(iii) Sosiodrama

Sosiodrama het ten doel om beter begrip aangaande menseverhoudings daar te stel. Dramatisering van sosiale probleme gee leerlinge die geleentheid om beter begrip te hê vir die probleme van minderbevoorregtes, andersdenkendes of anderskleuriges (Cawood et al., 1980 : 54). So kan die gevoelens van sekere groepe mense uit die verlede uitgebeeld word, byvoorbeeld die gevoelens en ontevredenheid wat aanleiding tot die Groot Trek gegee het. Tydens 'n jeugweerbaarheidsles kan die leerlinge gevra word om die verwarring uit te beeld wat kan ontstaan indien die skoolontruiming nie planmatig geskied nie (Avenant, 1980 : 165).

2.7.3 Onderwysmetode met 'n interaktiewe karakter

2.7.3.1 Inleiding

Soos reeds aangetoon, betrek die interaktiewe strategie die leerlinge sowel as die onderwyser in die onderrig-leergebeure. Die belangrikste onderwysmetode wat onder hierdie strategie ressorteer, is die onderrig-leergesprek.

2.7.3.2 Die onderrig-leergesprek

Die leiding in hierdie metode gaan van die onderwyser uit, aangesien hy die doel, inhoud en evaluering van hierdie tweerigtinggesprek bepaal. Die onderwyser betrek die kind deur vrae te stel en deur die vrae te beantwoord.

Die leiding tot die onderrig-leergesprek moet tref-fend wees sodat die leerlinge se aandag op die probleemstelling kan fokus. Die inhoud van die onderrig-leergesprek moet by die leerlinge se belangstellingsveld aansluiting vind sodat hulle self vrae sal stel om tot probleemoplossing te kom. Die onderwyser moet sorg dra dat hy 'n deeglike kennis het van die leerlinge se beginsituasie, sodat die onderrig-leergebeure suksesvol kan verloop. Met die nodige kennis omtrent die leerlinge kan die onderwyser hulle meer doeltreffend aanmoedig om menings te lug en kritiek op ander stellings te lewer. Volgens Boshoff (1982 : 127) is hierdie metode baie doeltreffend om te bepaal of leerinhoud suksesvol deur die onderwyser ontsluit word. Dit is duidelik dat die onderwyser doelgerig moet beplan en oor die nodige vaardigheid beskik in die hantering van die vraag-tegniek. Indien die onderwyser sy vrae goed formuleer, sal hy daarin slaag om voorkennis van die leerlinge te bou en so leerinhoud suksesvol aan hulle oor te dra. Aan die einde van 'n les moet die onderwyser poog om samevattend te bepaal of bemeestering van die leerinhoud by die leerlinge plaasgevind het. Boshoff (1982 : 128) waarsku ook dat 'n onderwyser nooit negatief op die antwoord van 'n leerling mag reageer nie. Dit sal leerlingdeelname inhibeer en

so die onderrig-leergesprek se potensiaal beperk. McNett (1980 : 42) beklemtoon dit dat indien leerlingbetrokkenheid in die onderrig-leergesprek gehandhaaf kan word, leerlinge nie hul belangstelling vir die onderwerp maklik sal verloor nie.

Die waarde en tekortkominge van die onderrig-leergesprek kan soos volg gestel word (Vergelyk Cawood et al., 1980 : 38 ; Van der Stoep, 1978 : 225 ; Steyn, 1982 : 94).

2.7.3.2.1 Die waarde van die onderrig-leergesprek

- (i) Deur hierdie metode kan leemtes in die begripstruktuur van die leerlinge blootgelê word, wat weer deur remediëring reggestel kan word.
- (ii) Alle denkaktiwiteite word gestimuleer vir die deurbraak van insig.
- (iii) Hierdie metode lei die onderwyser tot goeie beplanning omdat leerinhoud sistematies en sinvol aangebied moet word.
- (iv) Die aandagskonsentrasie van die leerlinge word verhoog aangesien leerlinge enige tyd 'n vraag moet antwoord.
- (v) Goeie en swak leerlinge word aktief in die onderrig-leergebeure betrek.

2.7.3.2.2 Die tekortkominge van die onderrig-leergesprek.

- (i) Die leerlinge se selfvertroue kan geskaad word indien die onderwyser nie 'n positiewe gesindheid teenoor die leerlinge openbaar nie.
- (ii) Hierdie metode toon 'n groot gebrek aan selfontdekkende aktiwiteite.
- (iii) Minder intelligente leerlinge en leerlinge met 'n swak selfbeeld sal geneig wees tot passiewe luisteraars.

2.8 Die samehang van onderrig-leergeleenthede met die didaktiese beginsels

2.8.1 Wat is 'n didaktiese beginsel?

'n Beginsel kan hoofsaaklik omskryf word as 'n begin, 'n uitgangspunt of standpunt wat vooraf geformuleer word. Dit is rigtinggewend binne 'n beperkte of begrensde gebied (Vergelyk Coetzee, 1980 : 1).

Die literatuur verskil baie ten opsigte van 'n presiese omskrywing of definiëring van die term "didaktiese beginsel". Cawood et al. (1982 : 5) verwys na drie basiese funksies van didaktiese beginsels, naamlik :

- * dit dien as denksisteem vir wetenskaplike besinning oor die onderwys-leergebeure ;
- * dit bied riglyne vir die beplanning van doeltreffende onderwys ;
- * dit dien as breë of algemene kriteria om die verloop van didaktiese situasies te evalueer.

Die belangrikste didaktiese beginsels kan soos volg gestel word, naamlik : doelgerigtheid, planmatigheid, motive-ring, individualisering, sosialisering, selfwerksaamheid, belewering, geheelsiening en bemeestering. Cawood, et al. (1982 : 15) en Avenant (1980 : 55) verwys ook na evaluering as 'n didaktiese beginsel. In hierdie verhandeling sal daar slegs na die eersgenoemde nege beginsels verwys word.

2.8.2 Samehang van onderrig-leergeleenthede en didaktiese beginsels in die primêre opvoedingsituasie

Didaktiese beginsels word so omskryf asof dit slegs segwaarde vir die sekondêre onderrig-leersituasie van die skool kan hê. Indien die beginsels egter deurdringend beskou word, is dit duidelik dat die didaktiese beginsels in die gesin ontstaan. Dit word dus vir die didaktikus nodig om sy vertrekpunt vanuit die primêre opvoedingsituasie te neem.

Steyn (1981 : 6) stel dit dat die primêre didaktiese opvoedkundige situasie met ouer en kind as deelnemers ontleed moet word. So kan vasgestel word watter beginsels wesenlik is

vir optimale opvoedende interaksie tussen volwassene en kind. Na identifikasie sal dit vir die didaktikus nodig wees om die geïdentifiseerde didaktiese beginsel te formaliseer as riglyn vir die sekondêre opvoedingsituasie.

In die gesin as primêre opvoedingsituasie behoort die ouer daarna te streef om deur die beginsel van individualisering sy kind se volle potensiaal te laat realiseer. Indien die ouer van oorspronklike onderrig-leergeleenthede soos opdrag of gesprek gebruik maak, moet hy voldoende kennis hê oor sy kind. Andersins kan die doelstellings en doelwitte wat gestel word nie deur die kind bereik word nie. Sodoende kan die beginsels van individualisering, doelgerigtheid en bemeestering nie realiseer nie.

Die didaktiese beginsels toon h besondere vervlegtheid met mekaar. Die beginsel van motivering toon h noue verband met die oorspronklike onderrig-leergeleentheid naamlik gesprek. Deur met sy kind te kommunikeer as wyse van onderrig en leer, kan die kind tot suksesvolle doelwitbereiking aangemoedig word.

Vir die jong kind sal die sosialiseringsaktiwiteite veral in spel na vore kom. Onderrig-leerwyses wat van spel gebruik maak, sal veral die beginsels van selfwerksaamheid en sosialisering na vore bring. Weens die vervlegtheid van die beginsels sal die kind deur sy spelbelewinge ook h totaliteitsbetrokkenheid ervaar. Daardeur sal die beginsel van geheelsiening realiseer. Die beginsel wat die meeste binne gesinsverband verwaarloos word, is die beginsel van planmatigheid. Onderrig-leergeleenthede word gewoonlik volgens die eise van die oomblik deur die ouers gebruik.

2.8.3 Die samehang van onderrig-leergeleenthede en didaktiese beginsels in die onderrig-leersituasie van die skool

Didaktiese beginsels het h normatiewe of voorskrywende karakter en dien as vertrekpunt vir die didaktiese situasie. Volgens Coetzee (1980 : 2) moet onderwyshandelinge nie slegs volgens reëls toegepas word nie. Die onderwyser moet ook weet waarom hy op h sekere werkswyse besluit.

Omdat die vertrekpunt van die didaktikus vanuit die primêre

opvoedingsituasie geneem word, sal die voorskrywende karakter van die didaktiese beginsel reeds op die primêre opvoedingsituasie van toepassing wees. Die didaktiese beginsel sal dus nie slegs segwaarde vir die onderwysmetode hê nie, maar vir die totale onderrig-leersituasie. Daar moet onthou word dat onderwysmetodes slegs 'n komponent van die onderrig-leersituasie is en dat alle komponente 'n noue vervlegting vertoon.

Omdat die sekondêre opvoedingsituasie 'n formele onderrig-leersituasie veronderstel, moet daar baie doelgerig beplan word. Onderwysmetodes kan nie gebruik word sonder om doelstellings en doelwitte in aanmerking te neem nie. Leerinhoud kan slegs suksesvol ontsluit word indien dit deur goeie lesbeplanning vooraf gegaan is. Hieruit blyk die besondere verbondenheid tussen die didaktiese beginsels van doelgerigtheid en planmatigheid met onderwysmetodes.

Die didaktiese beginsel van individualisering sal nie met die onderwysmetodes dieselfde verbondenheid vertoon nie. So sal onderwysmetodes soos die klasgesprek, onderrig-leer-gesprek, die probleemstellingsmetode, die individualiseringsbeginsel baie meer aktualiseer. Hierdie genoemde onderwysmetodes gee die leerling die kans om sy eie individuele vermoëns van kreatiwiteit, probleemoplossing en redenering, optimaal te ontplooi. Dit is duidelik dat hierdie genoemde onderwysmetodes ook 'n aktiwiteit van die leerlinge vereis. Sodoende word die beginsel van selfwerkzaamheid na vore gebring. Dit veronderstel 'n leerlingbetrokkenheid of leerlingdeelname.

Onderwysmetodes wat gerig is op die deurbreek van insig en die verbandlegging tussen feite en begrippe, sal die beginsel van geheelsiening of totaliteit laat realiseer. Die feite moet nie as losstaande elemente gesien word nie maar as 'n deel van die groter kennisstruktuur. Onderwysmetodes soos die probleemstellende en projekmetode doen 'n beroep op die leerlinge se vermoë tot analisering en sintetisering van feite. Hierdie vermoëns lewer 'n groot bydrae tot die beginsel van geheelsiening.

Die beginsel van beleving of aanskouing berus op die aantal sintuie wat by die waarneming van 'n konkrete objek betrek word. Leerinhoud moet so aangebied word dat leerlinge hulself daarin kan inleef en indink. Uiterlike waarneming moet lei tot innerlike waarneming en beleving by die kind (Coetzee, 1980 : 32). So sal onderwysmetodes soos dramatisering en demonstrasie die beginsel van beleving laat realiseer. Daar kan ook nie nagelaat word om die waarde van audiovisuele onderwysmedia en uitstappies te beklemtoon nie. Dit vorm belangrike aspekte van die belewingsbeginsel. Hierdie genoemde aspekte kan dan ook by die projekmetode of probleemstellingsmetode betrek word.

Die beginsel van sosialisering toon verband met alle groepmetodes. Die gemeenskaplike doelstellings bevorder onderlinge samewerking. So sal die tegnieke van die klasgesprek, dramatisering en die projekmetode, waar leerlinge in groepe saamwerk, 'n bydrae lewer tot die sosialiseringsbeginsel. Die motiveringsbeginsel is baie nou vervleg met die individualiseringsbeginsel. Om die leerlinge te kan motiveer, moet die onderwyser hulle ken. Die doelstellings wat gestel word, moet realisties wees, sodat suksesbeleving tot intrinsieke motivering kan oorgaan. Dit kan veral gebeur deur die implementering van die projek- of probleemstellingsmetode. Die onderwyser se optrede en die voorbeeld wat hy stel, sal ook 'n invloed op die motiveringsbeginsel uitoefen. Die verbaal aantoonende onderwysstrategie kan geïmplementeer word indien die onderwyser leerlinge as 'n groep wil motiveer.

Uit voorgaande bespreking is dit duidelik dat hoewel die beginsels baie moeilik onderskei kan word, hul ook 'n besondere samehang met onderwysmetodes vertoon.

2.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om 'n omskrywing van die term onderrig-leergeleentheid te gee. Daar is aangedui dat onderrig op leer afgestem is en dat dit die opvoeder se plig is om die werklikheid vir die kind te ontsluit aan die hand van inhoude.

Die onderrighandeling en leerhandeling kan teruggespoor word na die huisgesin as primêre opvoedingsituasie. In die huis as opvoedingsmilieu kan vier oorspronklike onderrig-leergeleenthede onderskei word, naamlik : gesprek, spel, opdrag en voorbeeld.

Hierdie onderrig-leergeleenthede kan reeds in die vroegste samelewingsverbande aangetref word. Daar is aangedui dat van die vroegste onderwysers soos Socrates reeds van die onderrig-leergesprek as onderwysmetode gebruik gemaak het. Onderrig kan ook na die Bybel teruggespoor word waar Adam in opdrag van God die diere name gegee het en hierdie kennis weer aan sy kinders onderrig het.

Uit die literatuuroorsig blyk dit dat sekere terme baie verwarrend kan wees. Soms vind die leser die klassifisering en groepering van onderwysmetodes ook nie baie duidelik nie. Sommige didactici maak ook nie van oorkoepelende onderwysstrategieë gebruik nie. Die daarstelling van oorspronklike onderrig-leergeleenthede verskil ook omdat die vertrekpunt nie altyd vanuit die primêre opvoedingsituasie geneem word nie. Daar is besluit om Van der Stoep se indeling te volg, aangesien sy fundering vanuit die primêre opvoedingsituasie begrond kan word. Die volgende oorspronklike onderrig-leergeleenthede word onderskei : spel, gesprek, opdrag en voorbeeld. Daar is voortgegaan deur die drie belangrike oorkoepelende onderwysstrategieë aan te dui, naamlik : die aantonende, selfontdekkende en interaktiewe onderwysstrategieë. Vervolgens is daar onder elke onderwysstrategie 'n aantal onderwysmetodes uiteengesit.

Weens die rigtinggewende aard van die didaktiese beginsels is hul samehang met die onderwysmetodes aangedui.

In hoofstuk drie sal daar aandag gegee word aan die onderrig-leergeleenthede in die gesin.

HOOFSTUK 3

3. ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE EN DIE GESIN

3.1 Inleiding

Die gesin as primêre opvoedingsinstansie word deur 'n eie soewereiniteit gekenmerk. Die eie aard en opvoedingsingesteldheid van die gesin kan nie deur ander opvoedingsinstansies oorgeneem word nie. Die hedendaagse westerse gesin is deel van 'n samelewing wat gekenmerk word deur snelle tegnologiese vooruitgang. Hierdie dinamika binne die westerse samelewing bring mee dat besondere eise aan die opvoedingsarbeid van die ouers gestel word.

Ouers word met die opgaaf gekonfronteer om toe te sien dat onderrig-leergeleenthede optimaal binne die gesinsituasie realiseer. Dit is belangrik dat ouers kennis sal dra van moontlike gesindhede, optredes of enige ander faktore wat 'n moontlik inhiberende effek op suksesvolle gebruik van onderrig-leergeleenthede kan uitoefen.

3.2 Eie aard en opvoedingsingesteldheid van die gesin

Die gesin het 'n eie aard wat gekenmerk word deur 'n biologiese verbondenheid en onderlinge betroubaarheid (Van der Walt et al., 1983 : 255). Daarom kan die huisgesin ook omskryf word as die primêre opvoedingsituasie van die kind. Van der Merwe (1978 : 13) verwys na die huisgesin as 'n afgegrensde innerlike ruimte vanwaar die kind sy eie leefwêreld verder kan uitbrei. So kan daar met gesaghebbendes saamgestem word dat die huisgesin kwalifiseer as die invloedrykste en onvervangbaarste opvoedingsinstansie (Vergelyk Havighurst & Neugarten, 1959 : 82).

Die volle potensiaal van die kind kan nie slegs deur die opvoedingsarbeid binne die gesin ontplooi word nie. Daarvoor is die hulp van ander opvoedingsinstansies soos die skool en kerk ook nodig. Elke opvoedingsinstansie word deur 'n eie soewereiniteit gekenmerk waardeur die besondere opvoedingsingesteldheid na vore tree. Dit is beslis duidelik dat die gesin 'n "wesenlike element" bydra tot die opvoeding van die kind, wat deur geen ander opvoedingsinstansie bygedra kan word nie (Eloff, 1977 : 41). Die ouer dra die volle verantwoordelikheid vir die opvoeding van die kind. Ander instansies kan die ouer in sy opvoedingstaak tot hulp wees maar hulle kan nooit dié grootse taak by die ouers oorneem nie.

Die gemeenskaplike doel van opvoedingsinstansies soos die gesin, skool en kerk is die toerusting tot volwassenheid van die kind. Dit blyk duidelik uit 'n grondige deurskouing dat die onmiddellike doelwit van elke instansie verskil. In hul opvoedingsarbeid sal die ouers meer aandag gee aan die etiese aspek van volwassenheid naamlik : liefde, trou, gehoorsaamheid en verantwoordelikheid (Steyn, 1981 : 4).

Dit is met die voltrekking van die huwelik, wat deur God ingestel is, dat die gesin sy oorsprong vind. Met die geboorte van kinders groei die "onsheidsruimte" tot 'n volwaardige gesin (Du Plessis, 1974 : 175). Die Christenopvoeder besef sy verantwoordelikheid en aanvaar dat hy aan God verantwoording moet doen. By die doop belof die ouers om hul kind so op te voed dat die kind God sal eer en liefhê.

Die opvoedingsaard en opvoedingsingesteldheid van die gesin, sentreer om opvoeding as 'n eg intermenslike handeling. Rupert & Du Plooy (1965 : 3) omskryf opvoeding as 'n bewuste handeling wat met 'n bepaalde doel uitgevoer word. Die overlike opvoedingshandeling is meestal onbeplan en vind volgens die eise van die oomblik plaas.

Die gesin behoort aan die kind se behoeftes van liefde, beskerming en versorging te voldoen. So word die ideale opvoedingsituasie, waar ouers hul verantwoordelikheid besef, geskep en deur die opvoedingsarbeid verwerklik. In die ideale huisgesin weet die kind dat die ouers hom lief het. Indien die kind veilig en geborge voel, sal hy die opvoedingshulp wat die ouer aanbied, met vertroue aanvaar (Vergelyk Meerkotter, 1980 : 3; Pretorius, 1981 : 56).

Weens die gesag wat verantwoordbare ouer-opvoeding uitoefen, sal die kind uit homself geroepe voel om die opvoedingshulp van die ouer te gehoorsaam. Die Christenopvoeder besef dat hy opvoed met verleende gesag. Overlike gesag behoort altyd 'n deernis te bevat wat nie van die liefde geskei kan word nie.

Verantwoordbare opvoeding bring mee dat die opvoeder die kind as individu moet aanvaar. Die ouer kan die kind slegs opreg aanvaar indien hy bewus is van die kind se gebreke en talente. Die ouer en die kind moet mekaar ken en verstaan. 'n Grondige kennis

van die kind se huidige gesitueerdheid is noodsaaklik vir suksesvolle opvoeding. Dit is dikwels vir die ouer nodig om opnuut leiding en rigting aan die kind se volwassewording te gee. Die ouer voed op aan die hand van bepaalde waardes en norme wat deur 'n bepaalde lewensopvatting onderlê word.

In die opvoeding gaan dit om die bewusmaking en bewuswording van waardes. Opvoeding dui ook op gewetensvorming. Die kind se lewe sal al meer sinvol en gerig daaruit sien, namate bepaalde waardes en gesindhede suksesvol realiseer. Volgens Bergins (1971 : 185) sal die mens met 'n persoonlikheid wat met verantwoordbare waardes en norme uitgebou is, sy plek volwaardig in die samelewing kan volstaan.

Die gesin is die mees primêre samelewingsgroepering van die gemeenskap. Daarom kan die gesin nooit geïsoleerd van die samelewing gesien word nie. Deur die opvoeding kan die ouer sy kind sedelik weerbaar maak. Sodoende sal die kind, as volwassene, sy plek in die samelewing kan volstaan.

'n Gesonde gesinslewe bou 'n gesonde gemeenskapslewe. Volgens Fouché (1977 : 51) verwys 'n sinvolle gesinslewe na voldoende fisiese, psigiese en emosionele geleenthede, waardeur elke gesinslid se potensiaal ten volle kan realiseer. Ouers moet daarteen waak om nie die gesinsopvoeding in 'n eentonige en verbeeldinglose roetine te laat verval nie. Die opvoedingsingesteldheid van die ouers moet van so 'n aard wees dat gesinsaktiwiteite 'n wye reeks ervarings insluit. Ouers moet daarop voorbedag wees om opvoedingsgeleenthede te skep tydens uitstappies, vakansies of selfs om die etenstafel. Die doodgewone inkoopiedag kan 'n jong kind met verrykte kennis laat terugkeer.

Die einddoel van die opvoeding is volwassenheid. Volgens Van Heerden (1976 : 58) moet volwassenheid nie abstrak gedefinieer word nie, maar duidelik omskryf word. Pistorius (1969 : 106) sien die volwasse mens as selfstandig en selfbepalend, met 'n bereidheid om homself in diens te stel van ander en van God.

Die opvoedingsingesteldheid van die huisgesin duur nie onbepaald voort nie, maar is beperk tot 'n afgebakende periode in die mens se lewe (Basson, 1971 : 14). Indien hierdie tydperk

aan vrugbare opvoedende arbeid gewy word, dan sal die kind in 'n verantwoordbare volwassene ontluik wat deur Godsverheerliking sy roepingsvervulling sal beleef.

3.3 Kenmerke van die westerse gesin

Dis is algemeen bekend dat die hedendaagse samelewing gekenmerk word deur tegnologiese vooruitgang en toenemende industrialisasie. 'n Gesin met groter wordende kinders word met 'n interne sowel as eksterne dinamika gekonfronteer. Hierdie dinamika stel besondere eise aan die opvoeding van die ouers (Vergelyk Pretorius, 1981 : 47).

Indien die eietydse westerse gesin met die pre-industriële gesin vergelyk word, dan is dit duidelik dat die hedendaagse gesinsituasie deur baie veranderinge gekenmerk word. Die tegnisering van baie huishoudelike werksaamhede het meegebring dat vervaardiging van gebruiksvoorwerpe nie meer vir die kind sigbaar is nie (Haenen, 1970 : 72). Daar het 'n skeiding ingetree tussen die leefwêreld van die ouer en die kind.

Steyn & Breedt (1977 : 53) wys daarop dat die voor-industriële westerse gesin as 'n uitgebreide of groot gesin beskou kon word. Die hedendaagse westerse gesin kan as 'n relatiewe klein gesin of kerngesin omskryf word. Dit word nie meer algemeen aangetref dat grootouers of ander familie by 'n gesin inwoon nie. Omdat gesinslede nou meer emosioneel op mekaar aangewese is, werk dit 'n emosionele kwesbaarheid in die hand (Pretorius, 1981 : 58).

Die kerngesin funksioneer nie meer as 'n ekonomiese eenheid nie. Daarom gaan die kerngesin op ekonomiese gebied ook meer dikwels onder geldelike probleme gebuk. Daar kan nie meer in geval van nood, geredelik op die hulp van familie staat gemaak word nie (Steyn, 1977 : 397). Ekonomiese probleme in die huisgesin werk diwels ook opvoedingsprobleme in die hand. Ouers raak gespanne oor hul geldelike situasie en dit veroorsaak dan weer ongeduldigheid teenoor die kinders.

Die huidige samelewing word gekenmerk deur ander instansies soos die kerk en die skool wat as hulp of aanvulling kan dien in die totale opvoeding van die kind. In die literatuur word daar algemeen na die terme "funksieverlies" (Vergelyk Musgrove, 1966 : 37)

en "funksieverskuiwing" (vergelyk Pretorius, 1981 : 48) ten opsigte van die gesin verwys.

h Beter begrip kan omvattend daargestel word deur van die term "funksieverandering" gebruik te maak. Groot opvoedingsvraagstukke ontstaan weens die gesin se konfrontasie met voortdurende interne en eksterne veranderinge. Hedendaagse ouers word deur hierdie dinamika oorweldig. Die ouers voel nie meer bekwaam vir die opvoedingstaak nie. Die gevolg hiervan is dikwels spannings- en gesinsprobleme (Du Plessis, 1974 : 174).

Die tempo waarteen veranderinge plaasvind, bring mee dat daar h generasiegaping tussen ouers en kinders ontstaan. Hierdie generasiegaping bevat ook h kommunikasie-gaping omdat ouers nie tyd beskikbaar stel vir opvoedingsgesprekke om voldoende plaas te vind nie (O'Brien, 1979 : 18). Sulke leemtes lei daartoe dat die kind nie meer voldoende met sy ouers kan identifiseer nie. Beroepseise en ander verpligtinge isoleer veral die vader van sy gesin en lei daartoe dat opvoedingsgesag gebrekkig raak (Vergelyk Scholtz, 1973 : 87; Sonnekus, 1977 : 125).

Gresse (1971 : 69) is baie skerp in sy uitspraak en dui onomwonde aan dat die hedendaagse opvoedingsituasie dikwels mank gaan aan opregte liefde, vertroue, begrip en die aanvaarding van opvoedingsverantwoordelikheid.

Verstedeliking en die bevolkingsontploffing is tendense wat in die hedendaagse samelewing toenemend realiseer. Die individu het in baie gevalle plek gemaak vir die massamens en daarmee saam het die identiteitskrisis op die voorgrond getree (Van Heerden, 1976 : 119). Die intimiteit en noue betrokkenheid is vervang deur gedistansieerdheid en vereensaming in die samelewing. Die gesin is onder druk om die negatiewe tendense tee te werk. Ouers moet betrokke voel en betrokke raak by die aspekte van die opvoeding om die negatiewe invloede tee te werk.

Volgens Arnold (1971 : 41) het die invloed van die massakommunikasie-media op die kind toegeneem en selfs inbreuk op die invloed van ouerlike opvoeding maak. O'Brien (1979 : 19) dui aan dat ouers se waardes en norme nie sonder meer deur die hedendaagse kind aanvaar word nie. Dikwels is ouers self ook nie meer van sekere waardes oortuig nie, maar verwag nog van hul kinders om

daarin te glo. Dit is duidelik dat die teenstrydige inligting wat deur massakommunikasiemedie weergegee word, ook ouers in hul normkeuses verwar. Die samelewing neig om die materiële waardes ten koste van die geestelike waardes aan te kleef - dit lei tot toenemende sekularisering.

Fouché (1977 : 51) dui aan dat verhoogde lewenstandaarde hoër eise aan die individu en die gesin stel. Sy beklemtoon die direkte verband tussen toenemende samelewingsdruk en die neiging tot afwykende maatskaplike gedrag en maatskaplike probleme. Haenen (1970 : 73) sluit hierby aan en verwys na die groeiende kompleksiteit van die samelewing en die toenemende invloed daarvan op die ontwikkeling van die kind.

Dit is duidelik dat die huidige samelewing nie die individuele ontwikkeling van die kind aanmoedig nie. Te veel gebiede word deur die kind betree in groepverband. Die groep geniet voorrang bo die individu omdat daar met maatstawwe soos tyd en geld gemeet word. Individuele talente van kinders word te min tot volle potensiaal uitgebou (Vergelyk Arnold, 1971 : 42).

Gesinslede spandeer hul vrye tyd ook nie altyd kwalitatief nie. Van Zyl (1977 : 28) beklemtoon dat vrye tyd aart skeppende aktiwiteite afgestaan moet word omdat die daaglikse arbeid nie altyd daarvoor voorsiening maak nie.

Uit voorafgaande uiteensetting blyk dit dat baie gesinne deur probleemsituasies gekenmerk word. Hymes (1953 : 13) beklemtoon dit dat ouers oor die algemeen baie lief is vir hul kinders en graag die beste vir hulle wil gee. Ouers wat hul opvoedingsarbeid in 'n Christelike lewensbeskouing fundeer, sal vind dat die hedendaagse wêreld nie wesenlik verander nie, omdat absolute waardes konstant bly. Die verankertheid daarvan vervlak egter by baie gesinne.

3.4 Verband tussen opvoeding, volwassewording en onderrig-leergeleenthede

- 3.4.1 Die aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin
- Die ouers word beskou as die primêre opvoeders van die kind. Hulle is verantwoordelik vir die belangrikste deel van die

kind se opvoeding (Vergelyk Van der Walt, 1983 : 25). Sonnekus (1976 : 25) toon aan dat ouerlike opvoeding die aktiwiteite van onderrig en leer omvat. Die eindbestemming van die kind is christelike beskawingsvolwassenheid. Die kind is iemand wat self wil leer en volwasse wil word. Die onderrigshulp van die ouer is nodig sodat leerinhoud vir die kind ontsluit kan word. Opvoeding en onderwys kan nie van mekaar geskei word nie (Nel, 1966 : 15).

Dit is die onderrig-leergeleenthede van die gesin wat die grondslag vorm vir die onderrig-leergeleenthede van die skool. Van der Stoep (1973 : 102) verwys na die oorspronklike onderrig-leerwyses as openbaringsvorme van spontane leer by die kind en spontane hulpverlening deur die volwasse. Die oorspronklike leefvorme naamlik spel, gesprek, opdrag en voorbeeld, kan nie ongekwalifiseerd as onderrig-leergeleenthede funksioneer nie. Onderrig-leergeleenthede kan slegs realiseer indien die ouer onderrig-leergeleenthede op so 'n wyse implementeer dat bepaalde opvoedingsdoelstellings en doelwitte in die vooruitsig gestel word.

In die huisgesin heers die ideale toestande vir die kennis-making met onderrig-leergeleenthede naamlik versorging, liefde en veiligheid. So sal die gebruik van onderrig-leergeleenthede op informele wyse en volgens die eise van die oomblik plaasvind. Die vertroue wat die kind in sy ouer stel en die gesagsituasie waarin die ouer verkeer, is bydraende faktore tot suksesvolle realisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin.

Onderrig-leergeleenthede staan onder gesag van die ouer. Die ouer kan rigtinggewende hulp aanbied deur die implementering van onderrig-leergeleenthede. Die leerinhoud in die gesin is hoofsaaklik normatief van aard en word onderlê deur die lewensbeskouing.

Die gesinsopvoeding is 'n basiese opvoeding, wat die kind moet voorberei vir die eise van die samelewing. Die didakties-pedagogiese arbeid van die ouers moet die kind ook voorberei vir skooltoetrede. Dit kan slegs gebeur indien die ouers onderrig-leergeleenthede voldoende kwa-

litatief en kwantitatief geaktualiseer het.

3.4.2 Onderrig-leergeleenthede se appèl tot die funksies van die kind

Opvoeding kwalifiseer as 'n entiteit en realiseer daarom ten opsigte van die vier aspekte van die werklikheid, naamlik : die religieuse, die modale of bestaanswyses, die individuele en die tydsfasette (Van der Walt et al., 1983 : 61).

Indien daar indringend na die modaliteite van die opvoeding gekyk word, is dit duidelik dat alle funksies van die mens deur die opvoeding ontsluit kan word. Die verband van die funksies van die mens tot die modaliteite van die werklikheid kan in onderstaande twee kolomme aangedui word (Steyn, 1982 : 51) :

Bouplan van die werklikheid en funksies van die mens

<u>Modaliteite van die werklikheid</u>	<u>Funksies van die mens</u>
pistiese	geloof
etiese	liefde
juridiese	reg
estetiese	harmonie of skoonheid
ekonomiese	besparing
sosiale	omgang
linguale	taal
historiese	kultuur (vorming)
analitiese	denke
psigiese	gevoel
biotiese	lewe
fisiese	energie
kinematiese	beweging
ruimtelike	ruimte
aritmetiese	getal

Deur die appèl van onderrig-leergeleenthede tot die funksies van die kind, kan die volle potensiaal van die kind ontplooi word. Daar moet beklemtoon word dat die kind in sy

geheel opgevoed word en dat sekere funksies nie ten koste van ander beklemtoon moet word nie. Storm & Slaughter (1978 : 45) beklemtoon die waarde van onderrig-leergeleenthede wat deur ouers gebruik word om verskillende funksies by die kind te laat realiseer. Volwassenheid behels ook meer as slegs die somtotaal van die funksies (Vergelyk Van der Walt et al., 1983 : 77). Alle funksies is onlosmaaklik in een vervleg. Hulle kan onderskei word maar nie van mekaar geskei word nie. Alle funksies is onderhewig aan norme en die ontsluiting kan slegs suksesvol plaasvind onder leiding van die geloofsfunksie (Dekker, 1980 : 67).

Die hoogste funksie by die mens is die geloofsfunksie. Die religieuse dien ook as grondmotief by die ontsluiting van alle ander funksies. Die voorbeeld wat die ouers stel met huisgodsdien, hul gebedslewe en kerkbesoek, het 'n groot invloed op die geloofsfunksie van die kind. Dit is ook nie slegs die voorbeeld van die ouers wat belangrik is nie, maar die gesindheid waarmee die daaglikse take uitgevoer word. 'n Gees van opregte Christelike meelewendheid sal die geloofsfunksie van die kind versterk. Die Christelike norm, naamlik liefde tot God en die naaste, behoort uit die ouers se daaglikse optrede vir die kind sigbaar te wees. Die kind moet weet dat God seggenskap in sy ouers se lewe het (Theunissen, 1981 : 50; Vergelyk Van Wyk, 1976 : 52).

Die lees of vertel van Bybelverhale aan die jong kind is belangrik en behoort nie deur die ouer verwaarloos te word nie. Ouers moet ook onthou dat Christelike lektuur reeds vroeg in die kind se lewe 'n plek kan inneem. Deur die doopbelofte verplig God die Christenouer om sy kind op te voed tot gehoorsaamheid aan alle wette en norme deur God daargestel. Die Christenouer moet besef dat godsdien ervaar en belewe moet word, anders bly dit slegs 'n aangeplakte handeling (Malan, 1981 : 30). Die ouer moet ook daarteen waak om nie te stagneer in die implementering van 'n bepaalde onderrig-leergeleentheid nie. Die ontwikkelingsvlak van die kind moet voortdurend in ag geneem word en die kind toenemend tot selfontdekking begelei word.

Die wese van die etiese is gesetel in die liefde. Onderrig-leergeleenthede moet so ontplooi word dat dit 'n appèl rig tot die realisering van liefde teenoor God en teenoor die medemens. Die etiese word gekenmerk deur 'n gehoorsaamheid uit liefde vir God. Ware kennis kan nie van die liefde geskei word nie (Van Zyl, 1977 : 252). Daarom kan die etiese nie losgemaak word van die religieuse funksie nie.

Die ontsluiting van die etiese funksie behels ook gewetensvorming. Die waardes en normas wat die grondslag vorm van die opvoeding sal baie bepalend vir die gewetensvorming van die kind wees. Die voorbeeld wat die ouer stel en die lewensbeskouing wat hy voorleef, sal 'n baie groot invloed op die gewetensvorming van die kind hê (Vergelyk De Wet et al., 1981 : 22). Onderrig-leergeleenthede moet so gebruik word dat die kind begelei word om vanuit sy gewete self sedelike besluite te neem. Die vryheid om 'n keuse te maak, gaan gepaard met die aanvaarding van verantwoordelikheid vir daardie keuse (Pretorius, 1972 : 69).

By die implementering van onderrig-leergeleenthede moet ouers altyd die ontwikkelingsvlak van die kind in aanmerking neem. By die jong kind sal onderrig-leergeleenthede dikwels deur opdrag, spel of gesprek aan die kind gerig word. Die ouer kan die kind byvoorbeeld daaraan herinner om 'n stukkie uit die Bybel te lees of dit vir die jong kind voorlees. By die ouer kind met 'n probleem kan die ouer 'n gedeelte uit die Bybel aanbeveel en dit later met 'n gesprek opvolg. Die kind kan so begelei word tot selfontdekking van 'n perspektief wat as grondslag vir karaktervorming kan dien. 'n Innerlike gehoorsaamheid aan God realiseer in 'n verantwoordbare keuse vryheid by die kind.

Die juridiese funksie realiseer in die reg. Die kind moet kennis dra van reg en geregtigheid. In die huisgesin geld sekere reëls, regte of bevoegdhede, waarby gesinslede hulself moet neerlê. Die kinders moet hul aan die gesag van die ouers onderwerp en indien nodig aan die tug van die ouers.

Ouers moet hul gesag en tug op 'n verantwoordbare wyse laat geld (Van der Walt et al., 1983 : 258). Reëls is ook onderworpe aan 'n sekere dinamika. Reëls moet so gewysig word dat die ouderdom van die kind voortdurend in ag geneem word. Die spel van 'n kind is ook aan reëls onderworpe. Heel gou besef die kind dat hy nie sy "regte" mag oorskry nie. Ouers gebruik dikwels gesprek om die regte van die kind binne gesinsverband te verduidelik. Ouers moet versigtig wees om nie onrealistiese eise of reëls aan die kind voor te hou nie. Indien die regte van die kind realisties aan hom voorgehou word, sal hy dit nie moeilik vind om binne perke te handel nie. Sodoende sal die juridiese funksie suksesvol realiseer. Dit dien dan as goeie voorbereiding vir die regte waarop hy aanspraak kan maak as volwasse lid van die samelewing.

Die estetiese funksie kristalliseer uit in die harmonie of skoonheid. Die kind moet leer om waardering teenoor die estetiese uit te spreek. Die ouer wat deur onderrig-leergeleenthede die kind op die skone en harmonieuse attent maak, lewer 'n bydrae tot die ontsluiting van die estetiese funksie. Die kind moet van jongs af leer om die skoonheid van God se skepping te waardeer. Musiek en boeke kan baie suksesvol deur die ouer gebruik word om die kind tot selfontdekking van skoonheid en harmonie te laat kom. Ook op emosionele vlak het ouers die verantwoordelikheid om harmonie in die huis te laat heers. Disharmonie kan baie stremmend op die realisering van onderrig-leergeleenthede inwerk.

Besparing as funksie van die mens realiseer uit die ekonomiese modaliteit. Kinders moet leer dat besparing nie slegs op geld van toepassing is nie. Daar moet met tyd en energie ook ekonomies te werk gegaan word. Ouers moet in hul opvoeding beklemtoon dat die mens oor die natuur heers maar dat ons ook die natuur moet bewaar.

Die sosialiseringsmodaliteit vind sy oorsprong in die omgang met ander gesinslede. Die ouers het die taak om die kind op te voed tot 'n sosiale gebalanseerde persoonlikheid

wat sy plek in die samelewing sal kan volstaan. Bradley (1981 : 198) wys daarop dat indien ouers onsuksesvol is in die realisering van die sosialiseringfunksie, die kind h onderpresteerder op skool kan wees. In die gesin het die kind die geleentheid tot aanleer van samewerking en hulpverlening. Die kind moet ook leer om nie tydens sosialisering beginsels en norme oorboord te gooi nie. Ouers moet seker maak dat onderrig-leergeleenthede so ontplooi word dat waardes by die kind verinnerlik en hy sodoende die negatiewe druk van maats kan weerstaan. Die sin van die sosiale opvoeding lê daarin dat die kind ingelei word in die gemeenskap waarin hy moet lewe sonder om sy eie persoonlikheid prys te gee.

Die ouer kan spel as baie vrugbare onderrig-leergeleentheid gebruik om sosialisering te bevorder. Saamspeel en saamwerk bied geleentheid om sosiale gebreke te bowe te kom (vergelyk Pretorius, 1981 : 57; Pistorius, 1971 : 27).

Taal, kultuur en denke is drie belangrike funksies wat by die kind moet realiseer. h Goeie woordeskat stel die kind toenemend in staat om sy kennis uit te brei. De Wet et al. (1980 : 42) beklemtoon die bydrae wat die lees van stories tot die jong kind se taalontwikkeling kan lewer.

Die opvoeding van die kind in die gesinsituasie vind plaas ooreenkomstig bepaalde gewoontes en h sekere lewenstyl. Venter (1976 : 43) wys daarop dat kultuuroordrag nog altyd aan die opvoeding gekoppel was. Die mens as skepper van kultuur het ook die opgaaf om dit aan die nageslag oor te dra. Daar vind voortdurende verandering en vorming binne h bepaalde kultuur plaas. Die opvoeding moet van diè dinamika kennis dra en sorg dat doelstellings en doelwitte realisties saamgestel word.

Onderrig-leergeleenthede word ook deur die ouers gebruik vir die ontsluiting van toepaslike kennis. Die kind moet insig verwerf en verbandlegging tussen begrippe raaksien. Uitstappies, interessante stokperdjies en speletjies is moontlikhede wat die ouers kan gebruik om die denke van die kind te stimuleer.

Binne gesinsverband moet die kind sy emosies leer ken en leer om sy emosies te hanteer. Die ontsluiting van die kind se gevoel en emosionele belewing moet optimaal realiseer. Die ouer moet die kind begelei sodat die kind self sin en betekenis aan die ervarings wat hy opdoen, kan gee (Pretorius, 1984 : 29).

Die gevoelslewe van die kind sal die beste gedy in 'n atmosfeer van liefde. Die kind ondervind dan 'n gevoel van veiligheid en geborgenheid. 'n Gevoel van sekuriteit laat die kind se selfvertroue toeneem.

Daar kan ten slotte verwys word na die biotiese funksie van die mens. Die kind moet leer om sy liggaam te versorg. Gesonde voedsel moet geëet word om voldoende energie aan die liggaam te verskaf. Namate die kind ouer word, moet hy 'n persoonlike higiëne aanleer. Die ouer met die liggaamlik gestremde kind sal onderrig-leergeleenthede so moet ontplooi dat dit wel 'n appèl tot die spesifieke kind rig.

3.5 Belangrike voorwaardes vir die totstandkoming van effektiewe onderrig-leergeleenthede in die gesin

3.5.1 Gesinsharmonie

Die kwaliteit van die emosionele verhoudings binne die gesin het 'n groot invloed op die kind se belewing van veiligheid en geborgenheid. Die kind het 'n behoefte aan 'n gelukkige tuiste waar daar liefde en harmonie tussen gesinslede heers. 'n Emosionele stabiliteit in die huisgesin lei tot 'n gevoel van sekuriteit by die kind waardeur 'n toename in selfvertroue plaasvind (Vergelyk Wentzel, 1963 : 16).

Gesinsharmonie bring mee dat die kind meer ontspanne in sy huislike situasie is. So 'n kind kan beter konsentreer en daarom sal ouers groter sukses met hul onderrig-leergeleenthede behaal. Die meer ontspanne kind beskik oor 'n groter vrymoedigheid om sy gedagtes en menings uit te spreek. Die uitspraak van die kind se gedagtes lei tot beter begrip tussen ouer en kind. 'n Rustige en simpatieke huislike

klimaat bied aan die kind die beste geleentheid om sy belangstelling en talente optimaal te verwesenlik. Gebrek aan harmonie in die huis is een van die belangrikste bydraende faktore tot die skep van 'n gebrekkige opvoedingsmilieu vir die kind (Fraser, 1973 : 62).

Die navorsingresultate van Furstenberg et al. (1983 : 665) dui aan dat een derde van alle kinders 'n onsuksesvolle huwelik met hul ouers deurmaak voor die ouderdom van vyftien. Voorts beweer hulle dat meer as die helfte van die kinders in die Verenigde State die ouderdom van agtien sal bereik sonder dat hulle aaneenlopend by beide biologiese ouers ingewoon het.

Ouers wat voortdurend rusie maak en mekaar beledig, inhibeer die respek van hul kinders teenoor hulle. Sulke ouers kan nie geïdealiseer word nie en sodoende lei die identifikasie van die kind met die ouer skade. 'n Kind uit 'n gespanne gesinsatmosfeer lei aan 'n algemene onsekerheid wat baie nadelig op sy persoonlikheidsontwikkeling inwerk. Fraser (1973 : 6) dui aan dat disharmonie in die huisgesin selfs 'n intelligente kind se skoolprestasie baie nadelig sal beïnvloed. Dit is duidelik dat onderrig-leer-geleenthede van ouers uit 'n gespanne huislike atmosfeer ook nie optimale leer by die kind sal laat plaasvind nie. Bergins (1971 : 170) waarsku dat ouers versigtig moet wees om 'n kind nie op 'n ongunstige wyse met sy broers of susters te vergelyk nie. 'n Gevoel van minderwaardigheid by die kind kan dan 'n negatiewe optrede teenoor die ander kinders meebring.

3.5.2 Goeie ouer-kind verhouding

Die kind moet die wete in hom dra dat sy ouers hom aanvaar en liefhet. Die kind wat voel hy word nie aanvaar nie, toon dikwels aggressiwiteit teenoor die ouers en die skool (Rienstra 1962 : 26). Gebrekkige liefde en 'n swak begrip deur die ouers lei tot affektiewe verwaarlosing van die kind.

Goeie kommunikasie is noodsaaklik vir 'n goeie ouer-kind verhouding. Bell (1976 : 5) beweer dat 'n goeie ouer-kind

verhouding slegs gehandhaaf kan word deur die ouer wat bereid is om na sy kind te luister. Die kind behoort oor die vrymoedigheid te beskik om sy gevoelens en denke aan sy ouers bekend te maak. 'n Ope gesindheid by die kind maak dit vir die ouers moontlik om deur middel van onderrig-leergeleenthede leiding en rigting aan die kind se volwassewording te gee.

'n Goeie ouer-kind verhouding bevorder die sosialisering van die kind. Die kind is dan beter in staat om positiewe verhoudings met ander volwassenes en maats tot stand te bring (Prinsloo, 1984 : 52). Gerugsteun deur die positiewe ouer-kind relasie kan die ouer invloede vanuit die samelewing met die kind bespreek. So kan die ouer dan leiding verskaf sodat die kind tot verantwoordbare interpretasie en optrede kan kom (Kotze, 1984 : 83). Dit is ook die ouer se plig om belangstelling te toon in die kind se stokperdjies, maats en prestasies. Die ouer wat bereid is om saam met sy kind dinge te doen, bevorder die positiewe gesindheid tussen hom en sy kind.

Die ouer moet realistiese verwagtinge koester en nie aan sy kind eise stel wat die verhouding met sy kind kan benadeel nie. 'n Goeie ouer-kind verhouding wat gebaseer is op liefde en 'n agting van die kind, bou 'n positiewe selfbeeld by die kind. Die kind sal ook makliker waardes en norme aanvaar wat die ouers aan hom voorhou.

Hurlock (1956 : 210) waarsku dat 'n swak ouer-kind verhouding remming van die taalontwikkeling kan meebring. Hieruit blyk dit dat oorbeskerming net so nadelig vir die kind kan wees omdat sy selfstandigheidswording geïnhibeer word. Slegs 'n positiewe selfbeeld sal die kind se skoolprestasie en sosiale gedrag positief beïnvloed.

3.5.3 Ouerlike gesag en dissipline

God verleen aan die ouer gesag en lê daarmee ook 'n plig op die ouer om sy gesag toe te pas. Sonder gesag kan die ouer nie opvoed nie. Gesag van die ouer moet op liefde geskoei wees en met simpatie asook verantwoordelikheid toegepas word. Die kind het 'n behoefte aan die gesag van

en leiding van h meerdere na wie hy kan opsien en vertrou. Beide die ouers en die kind staan onder die gesag van norme wat in die Christelike huis Skriftuurlik gefundeer is. Aanvanklik is die gesag in die persoon van die ouer gesetel, maar namate die kind ouer word, sal hy toenemend die gesag van die norme aanvaar (Van Heerden, 1976 : 50). Uiterlike gesag sal dan oorgaan tot h verinnerlikte gedissiplineerdheid.

Gesag eis ook gehoorsaamheid. Nel (1966 : 107) beklemtoon dit dat ouers nie te toegeeflik teenoor hul kinders moet wees nie. Die ouer wat te insiklik is, leer nie sy kind om ander mense en dinge te konsidereer nie. So h kind raak net selfsugtig en verwag dat daar altyd aan sy eise toegegee moet word. Gesag bied vir die kind grense waarbinne hy met vertrou en h gevoel van veiligheid kan optree. Inkonsekwente gesag is ook vir die kinders verwarrend omdat dit h gevoel van onveiligheid by die kind veroorsaak. Die kind weet nie meer wat reg is nie en twyfel aan die norme wat hy moet toepas omdat ouers telkens hul waardesisteme verander (Vergelyk Landman, 1984 : 5).

Ouers moet waak teen die uitoefening van h outokratiese gesag wat gekenmerk word deur onbuigsaamheid en ontoegeeflikheid (Breytenbach, 1980 : 221). Ouers moet nie te streng of te krities teenoor die kind se optrede staan nie. Te veel kritiek inhibeer die kind se eie inisiatief en kan lei tot h minderwaardigheidsgevoel of selfs aggressie. Lesser en Hlavacek (1977 : 105) het in hul navorsing gevind dat ouers met h outoritêre optrede hul kinders meer sensueagtig maak en dan die kinders se vermoë tot probleemoplossing rem. McLean (1968 : 12) sluit hierby aan en dui aan dat kinders van minder streng ouers meer ondernemingsgees, selfvertroue en die vermoë tot oorspronklike denke openbaar.

Tug en dissipline moet h regmatige plek in die gesin inneem. Die verstandige ouer sal toesien dat sy dissiplinêre handelinge met takt, liefde en regverdigheid plaasvind. Alle reëls wat in die huisgesin geld, moet aan die kind ver-

duidelik word. Ouers moet ook onderling saamstem oor welke reëls, dissipline en tugmaatreëls in die huisgesin geldig is. Die sukses van onderrig-leergeleenthede kan baie benadeel word indien ouers onderling verskil.

Gesag is nodig om beginsels soos netheid, gehoorsaamheid, hulpvaardigheid en wedersydse respek vir mekaar neer te lê. Daarom geld daar in die samelewing bepaalde wette, sedes, reëls en gewoontes, waardeur die mens se gedrag beperk word. Selfstandigheid en verantwoordelikheid is doelwitte wat deur die implementering van onderrig-leergeleenthede by die kind opgebou word. Deur die liefdevolle gesag van die ouer word die kind begelei tot vrywillige aanvaarding van norme en sosiale aanvaarbaarheid.

3.6 Onderrig-leergeleenthede en die vader

3.6.1 Die verpligtinge van die vader en die invloed daarvan op die onderrig-leergeleenthede

3.6.1.1 Die beroep van die vader

Dit blyk uit die geskiedenis dat die vader voor industrialisasie sy beroep hoofsaaklik tuis beoefen het (Mugrope, 1966 : 55). In die hedendaagse samelewing neem die beroep van die vader hom weg van die huis en is hy die grootste gedeelte van die dag afwesig. Dit bring mee dat die gesin hoofsaaklik aandete saam kan geniet. Die samesyn van alle gesinslede bied dan ook vir die vader 'n goeie geleentheid om onderrig-leergeleenthede te implementeer sodat bepaalde leerinhoud vir die kind ontsluit kan word.

Die vader moet daarteen waak om sy taak nie slegs as broodwinner van die gesin te sien nie. Die vader het net soos die moeder, 'n verpligting om aktief deel te neem aan die opvoeding van sy kinders. Du Plessis (1974 : 173) waarsku dan ook dat die vader nie totaal deur sy arbeid opgeneem moet word nie. Die betrokkenheid van die vader by die opvoedingstaak verg inspanning, veral na 'n dag van har-

de arbeid. Dikwels gebeur dit dat die vader se beroep hom ver van die huis neem en hy dan nie saans by die huis kan wees nie. Dit plaas addisionele las op die skouers van die moeder, omdat sy dan moet poog om die plek van die vader ook vol te staan. Die vader en die moeder het beide as Christengelowiges die doopbelofte afgelê. Daarom kan die vader nie sy verantwoordelikeid op sy vrou afskuif nie.

Dit is noodsaaklik dat die kind hom met sy vader identifiseer. Volgens Mussen en Distler (1959 : 351) is die laaste voorskoolse jare 'n kritieke tyd omdat die seuntjie sy identifikasie van sy moeder na sy vader verskuif. Schaengold (1977 : 392) het gevind dat daar 'n verband bestaan tussen enkoprese by kinders en die afwesigheid van die vader. Die term "afwesigheid" verwys nie slegs na 'n fisiese afwesigheid van die vader nie maar ook na 'n onbetrokkenheid van die vader by die opvoeding van die kind. Daar moet op gelet word dat enkopretiese kinders hoofsaaklik seuns is en dat die probleem verdwyn indien die vader aangemoedig word om meer tuis te wees en aandag aan hul seuns te gee (Schaengold, 1977 : 387). Hierdie stelling vind ook aansluiting by Van Wyk (1984 : 99) wat enkoprese as 'n aandagsimptoom klassifiseer. Die vader se teenwoordigheid by die huis is ook belangrik vir sy dogter omdat sy optrede die ontplooiing van vroulikheid by die dogter beïnvloed (Mussen en Rutherford, 1963 : 602).

Vaders moet daarteen waak dat hulle nie so verstrik raak in hulle beroep dat die samesyn met hulle gesinne nie meer vir hulle belangrik is nie. Navorsers neig om die kwaliteit van die vader as identifikasiefiguur te oorbeklemtoon. Meer aandag behoort aan die kwalitatiewe en kwantitatiewe implementering van onderrig-leergeleenthede deur die vader gegee te word (Vergelyk Lamb, 1979 : 940).

3.6.1.2 Sosiale verpligtinge van die vader

Daar moet aanvaar word dat die vader ook 'n plig teenoor die gemeenskap het en dat hy daarom aan kultuurorganisasies sal behoort. Die vader moet baie versigtig wees en sorg dat hy 'n gesonde balans handhaaf teenoor die samelewing en teenoor sy gesin. Die vader wat elke aand 'n ander vergadering moet bywoon, ontaard in 'n "afwesige" vader. So 'n vader kan nie sy opvoedingsverantwoordelikhede nakom nie.

Selfs by die beoefening van sport moet die vader probeer om dit realisties in die gesinsprogram in te pas. Die vader se sportdeelname kan byvoorbeeld hervorm word na 'n gesinsuitstappie. Dit het dan meer waarde as wat die sportdeelname 'n bydrae sou lewer om die vader nog verder van sy gesin te isoleer. Tydens so 'n uitstappie kan die vader baie suksesvolle onderrig-leergeleenthede laat realiseer. Die vader kan byvoorbeeld goeie sportmangees aan die kind demonstreer en later in gesprek met hom daaroor tree.

Baie vaders wat met 'n oorvol program worstel, is geneig om terug te val op die tradisionele opvatting en voor te gee dat opvoeding die moeder se verantwoordelikheid is. Wall (1955 : 35) dui aan dat die vader, wat die manlike element verteenwoordig, net so belangrik is soos die moeder.

Dit is essensieel dat die vader doelbewus tyd sal inruim vir sy gesin. Die vader wat toelaat dat sosiale verpligtinge hom te veel opeis, mag later vind dat sy kinders so ver van hom weg beweeg het dat hy hulle deur sy opvoeding nie meer kan bereik nie. So 'n vader ken nie meer sy kinders nie en die vertrouwensverhouding het skade gely.

3.6.2 Die realisering van onderrig-leergeleenthede deur die vader

Lamb (1979 : 938) merk tereg op dat ons 'n nuwe era bereek waar die vader se opvoedingsverantwoordelikheid opnuut besef word. Die belangrikheid van die vader se bydrae tot die volwassewording van die kind kan nie betwyfel word nie (Vergelyk Green, 1971 : 60; Mussen en Rutherford, 1963 : 602).

Die vader behoort van die baba se geboorte af betrokke by die kind te voel. Deur te help met die fisiese versorging van die baba kom die vader tot die besef van sy vaderskap. Die vader lewer deur sy teenwoordigheid 'n bydrae tot die geborgenheid van die baba wat 'n belangrike klimaat skep vir die realisering van onderrig-leergeleenthede.

Die vader moet elke geleentheid benut om by sy kind betrokke te raak. Die vader-kind interaksie kan in 'n verskeidenheid plekke plaasvind en behoort so aangepas te word dat dit die belangstellings en optredes van die betrokkenes te pas. Die vader moet nooit huiwerig wees om met die jong kind te speel nie. Spel is 'n onderrig-leergeleentheid wat maklik aansluiting by die kind vind en baie suksesvol gebruik kan word. Uitstappies is vir die kind 'n bron van plesier en bied vir die vader 'n goeie geleentheid om onderrig-leergeleenthede suksesvol te gebruik. 'n Besoek aan 'n boukonstruksiearea, motorwerktuigkundige se werkwinkel of die werksplek van die vader, kan vir die jong kind baie leersaam wees. Onderrig-leergeleenthede moet voortdurend deur die ouer geskep word, omdat dit ook in die belangrike samesynbehoefte voorsien waartydens identifikasie met die ouer kan plaasvind (Arnold, 1971 : 68). Daarom sal 'n visvang-uitstappie of die bou van modelletjies saam met sy vader vir die laerskoolseun van belang wees.

Daar is 'n duidelike verskil in die optrede van seuns wat met vaders groot word en seuns wat sonder 'n vader groot word. Biller (in Green, 1971 : 58) se navorsing bewys dat seuns wat geen of min vaderlike begeleiding gehad het, swakker presteer as seuns wat baie meer vaderlike opvoeding gehad het. Indien die vader baie van die huis weg is, lei die seun se identifikasie met die vader skade. 'n Gebrek

aan sekuriteit by die seun benadeel die seun se taal-ontwikkeling. Dogters begin oor die algemeen gouer en beter praat as seuns (Hurlock, 1956 : 210). Green (1971 : 60) dui aan dat kinders hul vaders as meer gesaghebbend beskou. Kinders gehoorsaam die norme en waardes wat die vader aan hul voorhou. Die voorbeeld wat die vader stel in die uitleef van 'n Christelike lewensopvatting, soos die lei van die huisgodsdienst saans, bied aan die kind sekuriteit. Hierdie optrede van die vader lewer 'n belangrike bydrae tot die vertroue wat die kind in sy vader stel. Die kind vertrou sy vader om bepaalde kennisgebiede deur middel van sekere onderrig-leergeleenthede te ontsluit. So 'n vertroue van die vader realiseer in selfvertroue by die kind. Die vader speel ook 'n belangrike rol in die sosialisering van sy kind. Hy moet help om sy kind voor te berei vir 'n toetrede tot die samelewing.

Die vader wat sy vaderskap aanvaar en sy opvoedingsverantwoordelikheid besef, sal later die sukses van sy opvoedingsarbeid met dankbaarheid kan waarneem.

3.7 Onderrig-leergeleenthede en die moeder

3.7.1 Die verpligtinge van die moeder en die invloed daarvan op onderrig-leergeleenthede

3.7.1.1 Die moeder as huisvrou

Wilkie (1981 : 586) het deur navorsing vasgestel dat getroude dames wat professionele en hoë status beroepe beklee het, meer geneig was om moederskap uit te stel na 'n latere stadium in hul lewe. Redes wat aangegee is vir die uitstel van moederskap was meestal finansiële oorwegings.

Die vrou wat op 'n latere stadium moeder word, is dikwels beter in staat tot die daargestelling van 'n stabiele gesinsharmonie (Wilkie, 1981 : 588). Die kind in so 'n gesin is meer ontspanne en kan beter konsentreer op die ontsluiting van onderrig-leergeleenthede. Die professionele vrou wat haarself oorgee aan die taak van moeder en huisvrou

moet waak teen oorbeskerming van haar kind. Onrealistiese opvoedingsdoelwitte lei tot die daarstelling van te veeleisende onderrig-leer-geleenthede, wat nie 'n appèl tot die kind kan rig nie. Die moeder moet realisties wees en nie te veel van haar kind verwag nie (Vergelyk Birnbaum, 1975 in Hoffman, 1979 : 859).

Dit is belangrik dat die vrou wat by die huis bly om die rol van moeder en huisvrou te vervul, gelukkig in haar rol moet wees. Farel (1980 : 1185) het in haar navorsing gevind dat kinders wie se moeders huisvrouens is en wat graag huisvrouens wil bly, beter presteer op skool as kinders wie se moeders huisvrouens is maar wat graag wil gaan werk.

Die vraag ontstaan wat gebeur met 'n vrou wat 'n nie-professionele of lae status beroep beklee het voor haar troue en in die huwelik tree met 'n professionele man? So 'n vrou kom nie voor dieselfde keuse te staan as die vrou met 'n professionele kwalifikasie nie. Die nie-professionele vrou sal nie graag haar nuwe en hoër status weens die huwelik met haar professionele man wil inboet nie. So 'n vrou sal haar gouer en meer blywend tot die rol van huisvrou en moeder wend. Hoffman (1979 : 862) dui aan dat die huisvrou met skoolgaande kinders kan oorbelaë in haar rol as moeder en versorger van die gesin. Selfstandigheidsontwikkeling word nie voldoende by die kinders aangemoedig nie omdat die afhanklikheid van gesinslede haar 'n gevoel van eie waarde gee. So 'n moeder realiseer nie onderrig-leergeleenthede ooreenkomstig die ontwikkelingsvlak van die kind nie. Die oortrokkenheid van die moeder by die kinders kan ook daartoe lei dat die vader oorbodig voel en dat die kinders nie voldoende met die vader kan identifiseer nie. Die vader wat geensins hulp met huishoudelike take verleen nie, stel ook nie 'n goeie

voorbeeld vir sy seun nie. Baie vaders deel hul rol as broodwinner en die rol van kinderopvoeding met die moeder. Die seun moet opgevoed word om dit as volwassene te kan doen. Die vader moet versigtig wees om nie die moeder as huisvrou te misbruik nie. Dit kan daartoe lei dat die kinders dit ook doen. Onderrig-leergeleenthede moet gebruik word om kinders te leer om die verantwoordelikheid van sekere taakuitvoering op hulself te neem.

Die moeder as huisvrou moet daarteen waak om nie minderwaardig teenoor die werkende moeder te voel nie. Wanneer al die kinders skoolgaande ouderdom bereik, moet sy nie toelaat om deur 'n gevoel van eensaamheid oorweldig te word nie. Dit is belangrik dat die moeder 'n positiewe lewensuitkyk moet handhaaf. 'n Negatiewe selfbeeld sal die kwaliteit van onderrig-leergeleenthede wat sy teenoor haar kinders gebruik, benadeel (Vergelyk Lightfoot, 1978 : 62). Die moeder wat 'n professionele kwalifikasie het, weet dat sy na haar beroep kan terugkeer. Die moeder uit 'n hoë sosio-ekonomiese status sonder kwalifikasie, besef dat sy nie tot 'n lae status beroep kan terugkeer nie en is genoodsaak om ander belangstellings en stokperdjies te vind.

Moeders as huisvrouens het ook die smagting om betekenisvolle arbeid te verrig. Kultuurorganisasies wat naastediens verrig, word baie goed deur huisvrouens ondersteun. Die moeder as huisvrou moet realisties wees oor haar opvoedingstaak. Haar teenwoordigheid in die huis is nog geen versekering dat onderrig-leergeleenthede suksesvol realiseer nie. Die opvoedingsarbeid is 'n aktiewe handeling wat inspanning verg van die ouer. 'n Moeder en huisvrou wat te sosiaal raak en te veel betrokke is by kultuurorganisasies en sport, sal haar opvoedingstaak verwaarloos. Die moeder se

betrokkenheid by organisasies is nie verkeer nie, maar dan mag hierdie aktiwiteite nie haar primêre opvoedingstaak benadeel nie.

3.7.1.2 Die moeder wat 'n buitenshuise beroep beoefen

Indien die hedendaagse huisgesin met die voor-industriële gesin vergelyk word, is dit duidelik dat daar baie veranderings plaasgevind het. Gesinne is deesdae kleiner en huise is met baie meer moderne en gesofistikeerde huishoudelike apparat toegerus. Dit kan dus nie onomwonde gestel word dat die hedendaagse kind met 'n werkende moeder minder aandag ontvang as die kind uit 'n voor-industriële huisgesin met 'n nie-werkende moeder nie (Hoffman, 1979 : 859).

Die samelewing het geen reg om die moeder te kritiseer wat 'n beroep beoefen nie. Die moeder het 'n plig teenoor haarself om haar talente, haar potensiaal en haar bekwaamheid in 'n beroep te laat realiseer indien dit haar die vreugde en selftevredenheid verskaf waarop sy geregtig is (Swanepoel, 1982 : 53). Die moeder wat 'n lewensvreugde ondervind, is die moeder wat die beste in staat is om haar kinders 'n goeie opvoeding te gee.

Gold et al. (in Hoffman, 1979 : 864) het gevind dat werkende moeders oor die algemeen baie gelukkiger en meer tevrede met hulself gevoel het as nie-werkende moeders.

Die werkende moeder is 'n verskynsel wat gekom het om te bly. Die verskynsel sal eerder toeneem as wat dit ooit sal afneem. Daarom het die samelewing die plig om die werkende moeder met 'n positiewe gesindheid te bejeën en haar by te staan om haar taak so maklik moontlik te volvoer. Die werkende moeder word gekonfronteer met drie rolle : haar beroepsrol, rol as moeder en rol as eggenote. Die sukses waarmee die werkende moeder haar take voltooi, is afhanklik van die hulp wat sy van haar ge-

sinslede gaan ontvang (Szinovacz, 1977 : 78).

Die hulp waarop die moeder aanspraak maak, is hulp waarop sy geregtig is. Indien hierdie "hulp" nader omskryf word, is dit duidelik dat dit eintlik as pligte kwalifiseerbaar is. Dit behoort die plig van kinders te wees om sekere huishoudelike take uit te voer omdat hul selfstandigheidsontwikkeling daardeur realiseer. Die moeder doen die kind geen guns indien sy opruim waar h ouer kind gemors het nie. Deur die opdrag as onderrig-leergeleentheid, kan die moeder die kind lei tot netheid as opvoedingsdoelwit.

Vaders moet wegkom van die idee dat hulle hul vrouens "behulpzaam" is wanneer take in die huis verrig word of die kinders opgevoed word. Die vader het h plig om sy kinders op te voed en om h bydrae te lewer tot die goeie verloop van die huislike organisasie.

Volgens Szinovacz (1977 : 789) sal vaders wat in die tradisionele rolverdeling vasgevang is, glo dat h man nie sy vrou met huishoudelike take help nie. Al sou die tradisionele mans se eggenotes moeite ondervind met die voltooiing van huishoudelike take, dan sal die mans nog steeds nie van mening verander nie. Die RGN (1973 : 14) se verslag dui aan dat dieselfde instelling ook by mans in Suid-Afrika aangetref word. Dit is te verstane dat die las vir die vrou wat geen hulp ontvang nie, baie swaar word. Die dubbelrol van die moeder lei tot oorbelading. Sy word moeg en prikkelbaar. Dit kan dan lei tot disharmonie in die huwelik (Steyn et al., 1977 : 213). Die onderrig-leergeleentheid kan baie beter realiseer indien die vader nie hardnekkig vasklou aan die tradisionele rolverdeling nie. Hoe gouer die moeder se huishoudelike take afgehandel is, hoe gouer is sy in staat om meer aandag aan die kinders te gee.

Daar is al heelwat navorsing gedoen oor die pres-tasie van werkende en nie-werkende moeders se kinders (Vergelyk Fraser, 1973 : 67). Resultate kon nog nooit doeltreffend bewys dat werkende moeders se kinders swakker presteer as nie-werkende moeders se kinders nie. Veral die moeders wat bewus is van die belangrikheid van die realisering van onderrig-leergeleenthede kan moeite doen om in beskikbare tyd kwalitatief aandag aan die kinders te gee. Steyn et al. (1977 : 214) dui aan dat dit baie moeilik is vir die werkende moeder wanneer die kinders nog klein is en heelwat fisiese versorging nog nodig het. Die moeder moet sorg dat haar kinders goed versorg is wanneer sy werk. Kinders wat alleen tuis is of onbeperk in die bediende se sorg gelaat word, sal daaronder ly.

Hoffman (1979 : 862) het in sy navorsing gevind dat dogters van moeders wat werk, beter presteer op skool as dogters van wie die moeders nie werk nie. Seuns van moeders wat werk het ook 'n baie meer positiewe siening oor die bekwaamheid van dames. Indien daar na al die bostaande gegewens gekyk word, dan is dit nie nodig dat die beroepsvrou skuldig teenoor haar kinders moet wees nie. Die beroepsvrou het oor die algemeen min steun van haar man, maar slaag nog goed daarin om haar kinders 'n goeie opvoeding te gee. Indien die vaders hul verantwoordelikhede beter nakom sal die las van die beroepsvrou verlig word.

3.7.2 Die besef van die belangrikheid van die realisering van onderrig-leergeleenthede deur die moeder

Die moeder het die grootste taak om onderrig-leergeleenthede kwalitatief en kwantitatief te realiseer. Weens die besige program van die vader, moet die moeder dikwels die opvoedingsverantwoordelikheid alleen dra. Daarom verwys Sonnekus (1977 : 107) na die moeder as die hoofgesagsfiguur in die huisgesin. Die moeder as die hoofgesagsfiguur

in die huis kan nie te alle tye suksesvol wees nie. Die seun wat 'n behoefte aan vaderidentifikasie het, sal die gesag van die moeder verwerp.

Dit is die moeder se plig om te sorg dat sy 'n warm liefdevolle geborgenheid vir haar kind skep. Die liefdevolle versorging en aanvaarding deur die moeder skep vir die kind die klimaat wat nodig is vir sy emosionele en kognitiewe ontwikkeling (Vergelyk Vedder, 1971 : 177). Die moeder moet haar kind ken, verstaan en aanvaar. 'n Goeie begrip is nodig, sodat die moeder onderrig-leergeleenthede ooreenkomstig die bepaalde ontwikkelingsvlak van die kind kan voltrek. Daar moet 'n wedersydse vertroue tussen moeder en kind wees. Die kind wat sy moeder vertrou, sal gemotiveerd wees om die leerinhoud wat deur die onderrig-leergeleenthede ontsluit word, te beheers.

'n Goeie kommunikasie tussen moeder en kind is noodsaaklik. 'n Moeder moet na haar kind kan luister. Daar moet altyd voor oë gehou word dat die kind besig is om volwasse te word. Hy is voortdurend besig om te verander. Hierdie verandering in die kind moet deur die moeder waargeneem word sodat sy haar onderrig-leergeleenthede ooreenkomstig dié verandering kan aanpas.

Opvoeding behels ook dat die moeder die kind moet begelei tot selfstandige besluitneming. Moeders moet daarteen waak dat hul "gesprekke" met hul kinders nie net uit eensydige opdragte bestaan nie (Prinsloo, 1984 : 56). Opdrag kan binne die raamwerk van interaktiewe gesprek, ooreenkomstig die kind se ontwikkelingsvlak, gebruik word. Die volgende implementeringswyses dien as voorbeeld.

"Arnold, pak die speelgoed weg wat in die woonkamer rond lê!"

of

"Arnold, tannie Susan kom oor 'n uur by ons tee drink. Wat dink jy kan ons doen om die netheid van die woonkamer te verbeter?"

Die moeder wat aan haar kind die geleentheid bied om met haar in gesprek te tree, is die moeder wat die meeste suk-

ses met haar onderrig-leergeleenthede behaal.

Onderrig-leergeleenthede moet suksesvol ten opsigte van bepaalde doelstellings en doelwitte realiseer. Die moeder wat aan haar kind die opdrag gee om te gaan bad, was sigbaar effektief indien die kind wel gaan bad. Indien die kind slegs gaan bad uit vrees vir straf, dan was die moeder nie baie suksesvol met die implementering van die onderrig-leergeleentheid nie (Vergelyk Hersey en Blanchard, 1978 : 9).

Indien die kind gaan bad omdat hy graag skoon wil wees, dan was die opdrag van die moeder ook suksesvol. Die moeder het geslaag in haar doelwit, naamlik : die toepassing van persoonlike higiëne deur die kind.

Die moeder speel 'n baie belangrike rol in die kind se taalontwikkeling. Cullen (1969 : 19) dui aan dat die doeltreffendheid van die moeder se opvoeding 'n direkte invloed op die kind se skoolprestasie uitoefen. Die moeder kan baie doen om 'n stimulerende huislike opvoedingsmilieu te skep. Moeders hoef nie noodwendig in duur speelgoed te belê nie. Deur hul vindingrykheid in te span, kan moeders baie doen om onderrig-leergeleenthede op 'n oorspronklike wyse te ontplooi. 'n Moeder moet nooit huiwer om self in spel met haar kind betrokke te raak nie. Spel kan met groot sukses deur die moeder as onderrig-leergeleentheid gebruik word.

Die moeder moet net soos die vader, besef dat sy haar kind deur die opvoeding begelei tot volwassewording. Opvoeding is ook steungewing en hulpverlening tot volwassewording . Die dogtertjie wat haar moeder help skottelgoed afdroog en 'n koppie breek moet nie gestraf of verkleineer word nie. Die moeder moet seker maak dat haar kind oor voldoende kennis en vaardigheid beskik voordat daar van die kind verwag word om 'n bepaalde taak uit te voer. Die moeder moet ook seker maak dat haar kind reeds 'n bepaalde fisiese rypheidsvlak bereik het vir 'n bepaalde taakuitvoering.

Opvoeding is 'n handeling wat tyd in beslag neem. Die

moeder moet voldoende tyd tot die beskikking van haar kind stel. Dit verg dikwels van die moeder besondere organisasie om al die kinders in die middag by hul buitemuurse aktiwiteite te besorg en om alle gesinslede saans gesamentlik by die etenstafel bymekaar te kry. Die gesamentlike maaltyd bied aan die ouers 'n goeie geleentheid om onderrig-leergeleenthede in te span.

Elke kind is geregtig om sy persoonlike aandag van sy moeder te ontvang. By die moeder wat 'n buitenshuise beroep beoefen, sal die kwantiteit van onderrig-leergeleenthede ingeboet word. Daarom moet alle moeders sorg dat die kwaliteit van hul onderrig-leergeleenthede nie onder 'n druk program ly nie.

3.8 Faktore wat 'n invloed op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin uitoefen

3.8.1 Die statiese aspekte

Die statiese aspekte is faktore waarvan die invloed op onderrig-leergeleenthede nie elimineerbaar is nie, of dan baie moeilik elimineerbaar is. Ander instansies soos die kerk en die skool kan nie die sosio-ekonomiese status van die ouers of die samestelling van die gesin verander nie.

3.8.1.1 Oorgeërfde intelligensie potensiaal

Die mens word gebore met sekere inherente eienskappe. Omdat gene die draers is van die erflikheidseienskappe sal hulle verantwoordelik wees vir verskillende kenmerke by die kind, byvoorbeeld blou oë en blonde hare.

Sekere eienskappe wat by die kind aangetref word, is egter nie suiwer die resultaat van oorerwing nie omdat die invloed van oorerwing en omgewing onskeibaar vervleg is. De Wet et al. (1981 : 407) verwys na identiese tweelinge wat apart van mekaar opgroei en wel 'n verskil in intelligensie toon.

'n Kind word met 'n bepaalde potensiaal gebore, maar

hy het onderrig-leergeleenthede nodig om daardie potensiaal te ontsluit. Hoewel 'n kind dus met 'n bepaalde eienskap gebore word soos byvoorbeeld 'n aanleg vir musiek, kan die eienskap nie werklik word alvorens onderrig-leergeleenthede op gepaste geleenthede en tye voltrek is nie.

Opperman (1966 : 100) dui aan dat geen omgewing, ongeag die kwaliteit daarvan, die belangrikheid van genetiese oorerwing kan vervang nie. Kortliks kan dit gestel word dat oorerwing verantwoordelik is vir die inisiële verskille in intelligensie en die omgewing is verantwoordelik vir latere veranderinge. Die kwaliteit van die onderrig-leergeleenthede wat gebruik word, sal deur die kind se omgewing en ouers mede-bepaal word. Daar moet altyd in ag geneem word dat die omgewing die grootste invloed op die kind se ontwikkeling gaan uitoefen tydens die tydperk van die vinnigste groei (De Wet et al., 1981 : 411).

3.8.1.2 Lae sosio-ekonomiese status

Die belangrikste veranderlikes wat gebruik word in die omskrywing van sosio-ekonomiese status is : (i) inkomste van gesin (ii) beroep van vader (iii) ouers se betrokkenheid by kulturele en intellektuele aktiwiteite. White (1982 : 466) sluit ook "gesinsatmosfeer" by bostaande veranderlikes in. Daar is besluit om dit nie hier te doen nie omdat die term "gesinsatmosfeer" met "gesinsharmonie" verwar kan word en laasgenoemde ook in die hoë sosio-ekonomiese status groep afwesig kan wees. Indien twee of meer veranderlikes gekombineer word, is daar 'n hoë korrelasie met akademiese prestasie (White, 1982 : 470).

Dit blyk duidelik dat onderrig-leergeleenthede nie voldoende deur ouers met 'n lae sosio-ekonomiese status gebruik word nie. Die ongunstige toestande in die lae sosio-ekonomiese status groep kan verhoed

dat die volle potensiaal van die kind se oorgeërfde vermoëns realiseer (Ruperti et al., 1965 : 18). Burt (1961 : 126) dui aan dat kinders van baie arm ouers hulle nie tot die leerhandeling kan rig nie, omdat hulle in uiterste gevalle ondervoed mag wees en in ander gevalle oorwerk. Hy wys daarop dat arm gesinne dikwels ook groot gesinne is. Daarom word daar van die jonger dogter verwag om na die baba en selfs ander huishoudelike pligte om te sien. So 'n kind beskik nie oor die nodige energie om aan enige leertaak te wyl nie.

Fraser (1973 : 5) onderskei vier aspekte van die huislike omgewing wat 'n invloed op die meetbare intelligensie en skoolprestasie van die kind uitoefen. Hierdie aspekte kan soos volg uiteengesit word : (i) Kultureel (ii) materieel (iii) motivering (iv) emosioneel. Dit is hoofsaaklik die eerste twee tot drie faktore wat na die lae sosio-ekonomiese status verwys. 'n Gebrek aan motivering en emosionele probleme kan ook by die huisgesin met 'n hoë sosio-ekonomiese status aangetref word.

Garbers (1976 : 58) dui aan dat die milieu-gestremde kind meestal oor 'n normale leerpotensiaal beskik maar dat die kind se kognitiewe ontwikkeling nie ten volle gerealiseer het nie. Dit blyk dat die kind uit die lae sosio-ekonomiese milieu nie noodwendig oor 'n laer intelligensie beskik nie. Die probleem is dat die kind uit die lae sosio-ekonomiese milieu nie aan dieselfde kwalitatiewe en/of kwantitatiewe onderrig-leergeleenthede blootgestel word as die kind uit die hoë sosio-ekonomiese status nie. Die ouers met 'n lae sosio-ekonomiese status se kennis is beperk en hulle besef nie die belangrikheid daarvan om kinders aan leerervaringe bloot te stel nie.

Cave (1970 : 28) beklemtoon dit dat die kind deur optimale leerperiodes gaan en dat dit veral tydens hierdie periodes belangrik is dat bepaalde onderrig-leergeleenthede vir die kind realiseer. Omdat sekere ontwikkelingsaspekte op mekaar volg, sal dit baie nadelig vir die kind se kognitiewe ontwikkeling wees indien leer nie op 'n kritiese stadium plaasvind nie. Sekere persepsuele vaardighede kan verbeter of verswak, ooreenkomstig die ouer se vermoë tot die aktualisering daarvan deur gebruik te maak van bepaalde onderrig-leergeleenthede (Vergelyk Arnold, 1971 : 19).

Hurlock (1956 : 208) dui aan dat kinders uit 'n huisgesin met 'n lae sosio-ekonomiese status se taalontwikkeling gehinbeer is. Die ouer dien aanvanklik vir die kind as taalmodel. Interaksie met die moeder en die kwaliteit van haar taalgebruik is veral vir die jong kind se taalontwikkeling baie belangrik. Indien die taalontwikkeling swak is, sal dit ook die optimale realisering van die verbale verstandvermoë inhibeer.

Volgens Bernstein (1967 : 82) dui navorsing daarop dat die kind uit die lae sosio-ekonomiese milieu meer geneig is om die volgende persoonlikheids-eienskappe te vertoon (Vergelyk ook Haenen, 1970 : 55; Garbers, 1976 : 57) :

- (i) swakker verbale vermoë ;
- (ii) sukkel meer om te lees ;
- (iii) konsentrasiespan is baie kort ;
- (iv) stel nie belang om goed te presteer nie ;
- (v) tree baie impulsief op ;
- (vi) sukkel om tot veralgemenings te kom ;
- (vii) selfdisipline en vertroue ontbreek heelwat ;
- (viii) baie beperk tot konkrete operasies ;
- (ix) omdat die kind dikwels onsuksesvol in sy pogings is wat hy aanwend, kan dit lei tot

h negatiewe selfbeeld ;

- (x) swak prestasie op skool sal lei tot ongelukkigheid op skool.

Dit moet weer beklemtoon word dat bogenoemde eienskappe nie noodwendig by alle kinders uit h lae sosio-ekonomiese status aangetref sal word nie. Dit blyk wel duidelik uit die navorsing wat gedoen is dat daar h positiewe korrellasie bestaan tussen bostaande eienskappe en lae sosio-ekonomiese status.

3.8.1.3 Samestelling van die gesin

- (a) Posisie van die kind in die gesin

Daar is al heelwat navorsing oor die posisie van die kind in die gesin gedoen. Die bevindinge is dikwels teenstellend en lei tot uiteenlopende gevolgtrekkings. Dit gebeur omdat faktore soos sosio-ekonomiese status, die individuele opvoedingshandeling van die ouers en ander faktore belangriker is as die posisie van die kind in die gesin. Tog blyk dit dat die posisie van die kind h groot invloed het op die interaksie tussen ouer en kind.

Die jongste en enigste kind word dikwels verwen en oorbeskerm (Pretorius, 1981 : 134; Wentzel, 1963 : 161). Ouers wil te veel vir die kind doen en daarom kan die selfstandigheidsontwikkeling van die kind skade ly. Die probleem duik ook op dat ouers met hul eerste kind nog onervare in die opvoedingstaak is. Onderrig-leergeleenthede kan dan gebruik word wat nie ooreenkomstig die kind se ontwikkelingsvlak lê nie. Unrealistiese aspirasies kan h las op die kind se skouers plaas wat weer tot spanning lei. Ouers moet ook waak dat die sosialisering van die enigste kind nie skade ly nie.

Musgrove (1966 :75) dui aan dat enigste en oudste kinders se skoolprestasies beter is as die jongste kinders hoewel hulle nie noodwendig intelligenter is nie.

Ouers verwys dikwels na die middelste kind as 'n kind wat maklik groot word. Navorsing deur Kidwell (1982 : 234) het gevind dat die middelste kind 'n swakker selfbeeld het as die oudste of jongste kind. 'n Besondere interessante aspek het uit die navorsing na vore getree. Daar is gevind dat die swakste selfbeeld by die middelste kind voorkom indien die kind een tot twee jaar van die ander kinders in ouderdom verskil. Drie tot vier jaar spasiëring tussen kinders laat die selfbeeld toeneem. Selfs 'n een jaar spasiëring is beter as die twee jaar spasiëring vir die selfbeeld van die middelste kind.

Indien die middelste kind van 'n ander geslag is, sal hy meer aandag geniet weens die "uniekheid" van sy geslag. Indien die middelste kind 'n seun is en die ander dogters, dan sal ouers differensieer in die wyse waarop onderrig-leer-geleenthede geïmplementeer word. Die enigste seun tussen dogters word oor die algemeen bietjie meer voorgetrek. Ouers behoort in die ontplooiing van onderrig-leergeleenthede in aanmerking te neem dat seuns stadiger ontwikkel as dogters en nie te gou te veel verwag nie (Vergelyk Pistorius, 1971 : 79).

Ten slotte kan daarop gewys word dat die meeste navorsing gevind het dat 'n toename in die aantal kinders per gesin die verbale vermoë van die kinders negatief beïnvloed. Die rede kan wees dat die kwantitatiewe ontplooiing van onderrig-leergeleenthede teenoor die kind afneem (Vergelyk Steelman en Doby, 1983 : 108).

(b) Enkelouergesinne

Die egskending of dood van ouers lei tot enkelouergesinne. So 'n traumatiese gebeurtenis beïnvloed die kwaliteit en kwantiteit van onderrig-leergeleenthede. 'n Egskending verwar die kind en dit kan daartoe lei dat hy aan sy ouers se liefde vir hom twyfel. Die kind wat verwerp voel sal nie ontvanklik vir onderrig-leergeleenthede wees nie. Nieto (1982 : 473) dui aan dat die enkelouer oorbe-laai word. Daar is nie 'n maat wat ondersteuning in die opvoedingstaak kan verleen nie. Dit lei dikwels tot prikkelbaarheid en inkonsekwente optrede by die ouer (Vergelyk Wentzel, 1963 : 122). Weens die afwesige ouer sal minder onderrig-leergeleenthede realiseer, wat nadelig vir die kind kan wees. Die kind se identifisering met die afwesige ouer sal skadelig. Dit kan verhoed word indien die ouer wat die huis verlaat moeite doen om sy opvoedingsverantwoordelikheid teenoor die kind na te kom. McLanahan et al. (1981 : 602) beklemtoon dat die negatiewe gevolge van enkelouergesinne beperk kan word indien voldoende ondersteuning en hulp vir die enkelouer beskikbaar is.

Die dood van 'n ouer kan die kind ongeborge laat voel en lei tot 'n geslotenheid teenoor die onderrig-leergeleenthede. 'n Stiefouer wat nie aanvaar word nie, lei tot verwerping van die stiefouer se onderrig-leergeleenthede. Daar is bewys dat 'n wedersydse aanvaarding tussen stiefouer en stiefkind tot positiewe realisering van onderrig-leergeleenthede sal lei.

3.8.2 Die dinamiese invloed van milieu-begeleidende aspekte

Hierdie faktore is veranderlik, omdat hul invloed op onderrig-leergeleenthede deur die ouers en ander instansies meer

positief gemaak kan word.

3.8.2.1 Die vaslegging van goeie werkgewoontes en gesindhede by die kind

Omdat ons in 'n hoogs georganiseerde en hoogs gespesialiseerde samelewing woon, word daar hoë eise aan die opvoeding van die ouers gestel. Die kind moet opgevoed word met 'n vermoë tot goeie organisasie en selfdisipline.

Die kind behoort te help om sekere take in die huis te verrig. Persoonlikheidseienskappe soos hulpvaardigheid en mededeelsaamheid kan deur 'n betrokkenheid by huishoudelike take ontplooi word. Ouers behoort onderrig-leergeleenthede so te gebruik dat 'n gereelde roetine sigself in die huisgesin vestig. Die kind moet beseef dat daar 'n tyd is vir slaap, eet, werk en ontspan (Bloom, 1981 : 94). Vaste gebruike en reëls lei tot goeie gewoontes wat deel van die persoonlikheid word.

Take waarmee hulp verleen word, lewer 'n bydrae tot 'n samehorigheidsgevoel binne gesinsverband. Die verantwoordelikheid wat die kind aanleer, lei tot 'n positiewe arbeidsgesindheid in die latere lewe (Joubert, 1972 : 122).

Omdat kinders heel gou 'n baie bedrywige buitemuurse program volg, moet die kind so vroeg moontlik die belangrikheid van effektiewe tydsbenutting aanleer. Onderrig-leergeleenthede moet toegespits word op die ontplooiing van 'n goeie beplannings- en organisasievermoë by die kind. Die samelewing word gekenmerk deur organisasie en daarom behoort onderrig-leergeleenthede voorsiening te maak vir die voltrekking van 'n vermoë tot doeltreffende organisasie.

Dit is belangrik dat die kind 'n positiewe gesindheid teenoor die leeropgaaf openbaar. 'n Ouer kan baie doen om 'n positiewe gesindheid by die kind te be-

vorder indien dit nie daar is nie. Dikwels is die doelstellings en doelwitte wat met die nuwe kennis beoog word, vir die kind nie mooi duidelik nie. Namate die kind die belangrikheid van doelwitrealisering begryp, sal sy werksgesindheid meer positief word.

Ouers moet nooit die dinamika van die kind se volwasewording uit die oog verloor nie. Onderrigleergeleenthede moet voortdurend ooreenkomstig die kind se hulpbehoewendheid realiseer. Ouers moet die leemtes en behoeftes by hul kinders verstaan en korrek interpreteer.

Deur die daarstelling van reëls behoort die ouers seker te maak dat die kind eers sy take afhandel voordat daar ontspan word. Geleidelik moet daar 'n omskakeling plaasvind waardeur die kind tot 'n verinnerlikte instelling kom naamlik om self die taak te wil voltooi omdat die doelwitrealisering vir hom belangrik geword het. Die kind beseft dan dat hy sukses behaal het met sy ondersteuning van goeie gewoontes en so word die verinnerlikte belewing verder versterk (McLean, 1968 : 11). 'n Goeie balans word dan gehandhaaf tussen pligsbesef en ontspanning.

3.8.2.2 Belangstelling in die kind en sy rol as leerling

Ouers moet 'n rustige plek vir die kind inruim waar hy kan studeer. 'n Geskikte tafel en stoel is 'n voorvereiste. Geskikte studiemateriaal, soos skryfbehoeftes, woordeboeke ens., behoort geredelik tot die kind se beskikking te wees (Vergelyk McLean, 1968 : 158).

'n Rustige, liefdevolle atmosfeer in die huis en belangstelling deur die ouers, sal baie bydra om onderrigleergeleenthede suksesvol te ontplooi. Die jong kind maak nog baie staat op die hulp van sy ouers om sekere take te voltooi. Die ouer kind het belangstelling en aanmoediging nodig om sy skool-

werk en ander take suksesvol baas te raak.

Dit is die ouers se plig om probleme wat opduik en die kind in sy leertaak rem, te identifiseer. Indien nodig moet professionele hulp verkry word. Die ouer wat sy kind self help met huiswerk moet nie afbrekende kritiek teenoor foute lewer nie. Snedige aanmerkings en sarkasme kan baie nadelig vir die kind se selfbeeld wees (Kelly, 1974 : 124).

Dit is baie belangrik dat ouers belangstelling sal toon in hul kind se vordering. Ouers wat graag wil hê dat hul kinders goeie skoolprestasies moet lewer, verskaf die aanmoediging wat nodig is. Marsh et al. (1983 : 66) het gevind dat waar ouers se belangstelling in die kind se vordering toegeneem het, sy skoolprestasie ook verbeter het. Die verwagtinge en aspirasies wat die ouer koester, word aan die kind oorgedra. Pretorius (1984 : 74) verwys na die verwagtinge van ouers as 'n wyse waarop hul kinders evalueer. Die kind wat glo dat sy ouers nie veel van hom verwag nie, sal ook nie glo dat hy veel werd is nie.

Ouers se verwagtinge en aspirasies sal ook hul kinders se beroepsmoontlikhede mede bepaal. Kinders wat glo dat hul ouers nie opleiding na skool as belangrik beskou nie, sal neig om ooreenkomstig hierdie siening te handel (Vergelyk Fraser, 1973 : 71). Om sy kind suksesvol op alle gebiede aan te moedig, verg deeglike kennis van die kind. Ouers moet bewus wees van die aktiwiteite waaraan die kind deelneem. Deur net toeskouer te wees, kan die ouer baie doen om sy kind byvoorbeeld tydens 'n sportbyeenkoms te ondersteun. Die ouer wat sy kind suksesvol aanmoedig, is ook die ouer wat sy bes doen om onderrig-leergeleenthede optimaal te realiseer. Hierdie aanmoediging en ondersteuning lei tot ekstrasieke motivering deur die ouer. Aanvanklik steun die kind baie sterk

op hierdie ekstrasieke motivering. Geleidelik neem die intrinsieke motivering oor omdat die kind verinnerlike doelwitrealisering nastreef. De Wet et al. (1981 : 286) toon aan dat die gemotiveerde leerling beter konsentreer en daarom die ontslote kennis beter sal onthou.

3.8.2.3 Kulturele faktore en vryetydsbesteding

Vrye tyd kan omskryf word as tyd wat vry is van arbeidsverpligtinge (Van Heerden, 1976 : 33). Vrye tyd behoort nie met 'n passiewe rondsit en niksdoen vereenselwig te word nie. Tyd is kosbaar en behoort nuttig gebruik te word, indien moontlik, vir die instandhouding van 'n gesonde liggaam en verryking van die gees.

Deur onderrig-leergeleenthede het ouers die potensiaal om hul kinders te begelei tot gesonde vryetydsbesteding. Vrye tyd bied die geleentheid tot kultuurdeelname en kultuurverryking. Ouers moet hul kinders help om hul vrye tyd goed te beplan, en hul belangstellings in bepaalde aktiwiteite te laat realiseer. Volgens Roux (1970 : 14) kan vryetydsbesteding ook 'n maatstaf wees om te bepaal tot welke mate die menslike gees en die verhouding met God en die naaste verryk word.

Die ouer wat sy kind toelaat om onbeperk televisie te kyk, radio te luister en met maats uit te gaan, gee nie leiding in produktiewe vryetydsbesteding nie. Volgens Arnold (1971 : 8) het televisie geen sosiale of opvoedkundige waarde nie. Dit kan wel van waarde wees indien dit 'n goedgekeurde opvoedkundige program is waarna die ouers saam met die kind kyk en wat later krities bespreek word. Brown en Swick (1978 : 610) dui aan dat televisie die kommunikasie tussen ouers en kinders nadelig beïnvloed. Met die ouers se leiding kan die ontwikkeling van 'n goeie musieksmaak en liefde vir goeie boeke meer betekenisvol vir die kind wees as

Die belangrikheid van produktiewe vryetydsbesteding word deur verskeie opvoedkundiges beklemtoon (Vergelyk Gresse, 1971 : 94; McLean, 1968 : 51). Ouers moet sorg dra om in hul opvoeding nie hierdie belangrike aspek van vryetydsbesteding uit die oog te verloor nie.

3.8.2.4 Taalgebruik in die gesin

Daar is 'n duidelike verband tussen taal en denke. Beide kan as basiese vermoëns beskou word wat nodig is om kennis te verwerf (De Wet et al., 1981 : 318). Taal dien as middel waardeur die kind sy omgewing verken. Hoe beter sy taalontwikkeling, hoe beter dien dit as grondslag vir die kind se denkontwikkeling. Hoe swakker die taalontwikkeling, hoe swakker die denkontwikkeling van die kind.

Volgens Fraser (1973 : 4) is goeie taalbeheersing nie net nodig om opdragte te verstaan nie, maar stel dit die kind ook in staat om probleme van 'n nie-verbale aard beter te kan oplos. Kinders met 'n lae sosio-ekonomiese status beskik oor 'n meer beperkte taalkode en het daarom 'n groter onvermoë om abstrakte denke in taal om te sit. Kinders met 'n hoër sosio-ekonomiese status se taalkode is meer uitgebreid. Die taalvermoë is kreatiewer en sulke kinders is beter in staat tot die omskakeling van abstrakte denke in taal (De Wet et al., 1981 : 174).

Dit is die ouers se plig om onderrig-leergeleenthede te skep waardeur die kind se taalontwikkeling gestimuleer kan word. Die voorlees uit 'n storieboek is vir die jong kind, wat self nog nie kan lees nie, van groot waarde. Sodoende word taalontwikkeling gestimuleer en 'n liefde vir lees vasgelê. Ouers behoort toe te sien dat daar genoeg storieboeke in die huis vir die kind beskikbaar is. Die jong kind wil graag sy eie boeke besit, omdat

die kyk van televisie.

Ouers behoort te probeer om gereeld besprekings oor bepaalde koerantartikels en tydskrifartikels te voer. Sulke besprekings kan die kind se belangstelling prikkel en hom sodoende aangemoedig om 'n goeie tydskrif en dagblad te lees. 'n Stokperdjie waaraan die hele gesin deelneem, bied baie goeie geleenthede tot opvoedende interaksie tussen ouer en kind.

Kinders moet aangemoedig word om aan te sluit by Jeugverenigings soos byvoorbeeld die kerk se jeugvereniging, 'n dramavereniging, musiekvereniging, 'n leeskring of natuurbewaringsvereniging. Daar is nog vele meer, maar dit gaan nie om 'n kwantitatiewe kulturele betrokkenheid nie maar om produktiewe vryetydsbesteding. Gemeenskapsbetrokkenheid lewer ook 'n positiewe bydrae tot die kind se sosialisering.

Ouers moet versigtig wees om nie te aanvaar dat hul taak afgehandel is indien die kind by verenigings of ander aktiwiteite betrokke raak nie. Hierdie betrokkenheid van die kind bied slegs die potensiaal vir onderrig-leergeleenthede om te realiseer. Dit is nog steeds die plig en verantwoordelikheid van die opvoeder om toe te sien dat onderrig-leergeleenthede wel realiseer. Die ouer moet voortdurend sy belangstelling toon, in gesprekke met die kind oor bepaalde gebeure en waar nodig hulp aanbied en self teenwoordig wees.

Uitstappies is 'n belangrike deel van opvoeding. Sekere begrippe kan slegs korrek vasgelê word indien dit deur die kind self ervaar word (Ver-gelyk Burt, 1953 : 128). Onderrig-leergeleenthede kan tydens 'n uitstappie baie suksesvol gebruik word omdat die kind nuwe ervarings beleef. Uitstappies na museums, dieretuin, planetarium en fabriek is maar 'n paar moontlikhede.

'n storiëtjie by herhaling vir hul meer betekenisvol word. Moeilike woorde word by herhaling ook beter begryp. Die skoolgaande kind behoort by 'n biblioteek aan te sluit en gereeld boeke uit te neem.

Een van die belangrikste onderrig-leergeleenthede is die gesprek van die ouer met sy kind. Die bereidheid van die ouer om met sy kind te kommunikeer bly een van die doeltreffendste wyses van taalonderrig. Elardo et al. (1977 : 595) het in hul navorsing bewys dat jong kinders met verbaal responsiewe moeders die beste verband toon met goeie taalontwikkeling. Stoneman & Brody (1981 : 706) dui aan in hul navorsing dat vaders meer geneig is om met hul seuns te kommunikeer as hul dogters. Dit is die ouer se taak om foute in uitspraak en sinkonstruksie te korrigeer. Dit is te verwagte dat die meer belese ouer oor 'n doeltreffender woordgebruik en woordeskat sal beskik, wat die kind sal bevoordeel.

Spel as onderrig-leergeleentheid kan ook baie suksesvol in taalonderrig aangewend word. Ouers kan byvoorbeeld kompetisies hou om spelling te verbeter. Spelenderwys kan daar na die lees van 'n storie 'n paar vrae gestel word om te bepaal of nuwe begrippe vir die kind duidelik was.

Ouers mag hulself nie verontskuldig deur te beweer dat hulle nie tyd het om onderrig-leergeleenthede te laat realiseer nie. Die paar minute wat afgestaan word aan die lees van 'n storie of 'n spelletjie is vir die kind van onskatbare waarde.

3.8.2.5 Sedelik-godsdienstige peil van ouers

Deur die implementering van onderrig-leergeleenthede moet die kind opgevoed word tot 'n sedelik-selfstandige volwassene. Die kind moet leer om toenemend verantwoordelike keuses te maak, ooreenkomstig bepaalde waardevoorkeure. Ouers dien

ook as 'n belangrike nastrewingswaardige voorbeeld in die wyse waarop hul eie waardevoorkeure uitgeleef word. Ooreenkomstig die ouer se lewensopvatting sal die waardevoorkeur volgens h eie rangorde geskied wat as fundering vir die ouers se opvoeding sal dien (Vergelyk Breytenbach, 1980 : 58).

Omdat alles in die lewe voortdurend verander, het die mens 'n behoefte aan vaste ankers. Dit is slegs deur die geloof in God dat dit mens die stabiliteit laat ontvang wat as anker kan dien. Ouers moet beseft dat hul deur die gebruik van onderrig-leergeleenthede, 'n Skriftatige lewensopvatting by die kind moet tuisbring.

Gesinskerkbesoek lewer 'n belangrike bydrae tot die godsdienstige opvoeding van die kind. Hier toe lewer die huisgodsdienst ook 'n onmisbare bydrae. Huisgodsdienst moet die kind bereik. Terme moet vereenvoudig word sodat die kind die gedagte wat tuisgebring word, kan begryp. Huisgodsdienst bied aan die ouer die kans om deur middel van onderrig-leergeleenthede die kind se godsdienstkennis te verryk en sy geloof te versterk.

Ouers wat deur hul optrede God eer, skep die nodige atmosfeer in die huis waardeur die kind met opvoeding God en Sy Wet beter kan leer ken (Vergelyk Beukes, 1971 : 20). Ouers moet beseft dat die Christelike opvoedingstaak nie aan ander instansies soos die kerk en skool oorgelaat kan word nie. Dit is die ouers se plig as primêre opvoeders om die grondslag te lê (Strauss, 1971 : 23). Ouers moet onderrig-leergeleenthede ook so gebruik dat die kind sy godsdienst nie met 'n uiterlike optrede vereenselwig nie, maar as 'n verinnerlikte begeerte van die hart om God te verheerlik.

3.9 Samevatting

Dit is belangrik dat ouers opnuut weer oor die belangrikheid van hul posisie as primêre opvoeders moet besin.

Die snelle tegnologiese vooruitgang bring soveel veranderinge in die samelewing mee, dat ouers dikwels oorweldig voel. Dit is nodig dat ouers hul weer sal vergewis van die absolute waardes wat op 'n christelike lewensbeskouing berus. Die realisering van onderrig-leergeleenthede is essensieel vir die opvoeding van die kind. Ouers moet waak teen negatiewe invloede wat inhiberend op die realisering van onderrig-leergeleenthede kan inwerk.

Die hedendaagse samelewing word toenemend gekenmerk deur werkende moeders. Navorsing bewys dat moeders 'n beroep en die opvoeding van hul kinders suksesvol kan hanteer, mits hulle nie oorbelaai word nie. Vaders wat hulself van huishoudelike pligte distansieer en die opvoeding van die kinders as 'n vrou se plig beskou, plaas 'n addisionele lading op die skouers van die moeder.

Daar is verskeie faktore wat 'n invloed uitoefen op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede. Die statiese aspekte is die sosio-ekonomiese status van die kind, sy intelligensie en sy posisie in die gesin. Die genoemde aspekte word as staties beskou, omdat ouers en ander instansies nie veel kan doen om die invloed daarvan op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede te beperk nie.

Dinamiese milieu-begeleidende aspekte kan wel deur die optrede van ouers en ander instansies, soos die kerk en die skool, meer positief op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede inwerk. Ouers se opvoedende arbeid word wel later deur ander hulp-instansies aangevul, maar kan nooit deur hulle oorgeneem word nie.

In hoofstuk 4 sal daar aandag gegee word aan die onderrig-leergeleenthede en die skool.

HOOFSTUK 4

4. ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE EN DIE SKOOL

4.1 Inleiding

Dit blyk uit die geskiedenis dat die toenemende gekompliseerdheid van die samelewing meegebring het dat die formele opvoeding van kinders in skole voortgesit moes word.

Die opvoeding van die ouers het meestal op 'n informele wyse volgens die eise van die oomblik plaasgevind. Daarom is dit nodig dat die opvoedende onderrig van die skool gesistematiseer en met bepaalde doelstellings en doelwitte voor oë sal realiseer. Die skool mag nie as 'n blote verlengstuk van die huisgesin gesien word nie. Die skool is kwalifiseerbaar as 'n opvoedingsinstelling met 'n eie soewereiniteit. Daarom kan die skool nooit die opvoedingstaak van die ouers oorneem of vervang nie.

Die skool beskik oor bepaalde kenmerke wat dit duidelik van ander opvoedingsinstellings onderskei. Opvoedende onderrig is die primêre taak van die skool en dit verwys na die vorming van die kind in totaliteit. Die skool volvoer sy taak nie net in die klaskamer nie maar ook buite-kurrikulêr soos byvoorbeeld op die sportveld. Sonder die aktualisering van onderrig-leergeleenthede kan die skool sy taak nie volvoer nie. Daarom behoort onderwysers bedag te wees op faktore wat die optimale realisering van onderrig-leergeleenthede kan inhibeer.

4.2 Die taak van die skool met betrekking tot die aktualisering van onderrig-leergeleenthede

4.2.1 Kurrikulêr

Omdat die skool altyd met die oordrag van kennis te doen het, is dit nodig om die belangrikheid van kennis in die regte perspektief te plaas.

Die mens staan onder die opdrag van God om oor die natuur te heers en dit tot kultuur te omskep. Die Christen is gebonde aan bepaalde norme wat op 'n Christelike lewensopvatting gefundeer is en sal daarom sy heerskappy op 'n verantwoordelike wyse uitoefen. In die mens se bewerking van die natuur word georganiseerde kennis uit die geskape

werklikheid saamgestel tot bepaalde leerinhoude. Dit is die taak van die opvoeder om die kind so te begelei dat bepaalde leerinhoude tot leefinhoude omgeskakel word. Sodoende kan die mens die lewenswerklikheid tot eer van God en voordeel van sy naaste beheers, bewerk en bewaak (Dekker, 1980 : 55).

In die formele onderrig-leergeleenthede van die skool word daar deur beplande handelingse sekere leerinhoude ontsluit, sodat voorafbepaalde doelstellings en doelwitte kan realiseer. Steyn (1982 : 67) verwys na die bemeestering van h bepaalde geheel van kennis waardeur sekere onderwysdoelstellings behoort te realiseer as h kurrikulum.

Die samestelling van so h kurrikulum is geen maklike taak nie. Die leerinhoud moet die kind nie slegs tot kennis bring nie, maar behoort ook die kind se denke en karakter te ontwikkel.

Die ontsluiting van al die kind se funksies moet suksesvol realiseer, sodat die kind die samelewing met vertroue tegemoet kan tree.

Kurrikuleerders het h belangrike opgaaf om die wisselwerking tussen leefinhoud en leerinhoud raak te sien. Die leefinhoud moet deur die kurrikuleerders tot formele leerinhoud omvorm word. Hierdie leerinhoude moet deur die leerder tot eie besit omgeskakel word sodat dit weer in die daaglikse lewe as leefinhoud tot uiting kan kom (Steyn, 1981 : 9).

Die onderwysmetodes wat in die skool aangetref word, dien as belangrike onderrig-leergeleenthede vir die ontsluiting van leerinhoud. Didaktici behoort sorg te dra dat onderwysmetodes vanuit die primêre opvoedingsituasie begrond word, sodat dit nie lewensvreemd vir leerlinge is nie. Indien die skool se onderwysmetodes aansluiting vind by die ervaringsveld van die kind, dan beskik die onderwysmetode oor die potensiaal om leerinhoud te ontsluit.

Opvoeding en onderwys kan nie in die skool van mekaar geskei word nie. Die hooftaak van die skool is wel gerig

op die oordra van kennis, maar hierdie kennis mag nooit ten koste van die kind verabsoluteer word nie. Die kind as individu moet voorop gestel word, sodat sy potensiaal maksimaal deur onderrig-leergeleenthede ontplooi kan word. Die skool moet voorsiening maak vir algemene sowel as spesifieke doelstellings en doelwitte. Elke kind beskik oor individuele talente en belangstellings wat in spesifieke behoeftes uitkristalliseer waarin die skool moet voldoen. Clark & Starr (1981 : 13) dui aan dat 'n balans tussen spesifieke en algemene doelstellings gevind moet word.

Die onderrig-leerhandelinge is noodsaaklik vir doelbewuste opvoeding om suksesvol te realiseer. Daarom kan die onderrig-leersituasie in die klaskamer slegs suksesvol verloop indien die implementering van onderrig-leergeleenthede voorop gestel word.

4.2.2 Buite-kurrikulêr

Omdat opvoedende onderwys die hele kind betrek, is die kurrikulum wat buite die klaskamer aangetref word, ook van groot belang.

Du Toit en Nel (1966 : 61) beweer dat die beoefening van sport by die skool 'n belangrike bydrae lewer tot die fisikheid en gesondheid van die leerling. Spanspele soos netbal lewer 'n belangrike bydrae tot die psigiese en sosiale ontwikkeling van die kind. Die kind leer om die reëls van die spel te gehoorsaam en die gesag van die afrigter te aanvaar. Die onderwyser as afrigter kan ook van die formele onderwysmetodes gebruik maak, veral indien die tegniek van die spel as leerinhoud onderrig moet word. So kan die afrigter van demonstrasie, onderrig-leergesprek of selfs probleemstelling as onderrig-leergeleentheid gebruik om bepaalde tegnieke te onderrig.

Uitstappies lewer 'n belangrike bydrae in die oordra van formele, kurrikulêrbepaalde sowel as informele nie-kurrikulêrbepaalde kennis. Hoewel uitstappies hier as 'n buite-kurrikulêre aangeleentheid uiteengesit word, vorm dit ook 'n belangrike aspek van die vakkurrikulum. In vakke soos Biologie en Aardrykskunde is die uitstappie van groot funksionele waarde. Die projek- en selfs die probleemstellende onderwysmetodes kan met groot sukses tydens die uit-

stappie gebruik word. Ander onderwysmetodes soos : vertel, demonstrasie en ook die onderrig-leergesprek kan op verskillende stadiums tydens die uitstappie deur die onderwyser geïmplementeer word.

Ander kulturele buitemuurse bedrywighede soos debat, Vortrekkers en orkes lewer 'n belangrike bydrae tot die kind se totale vorming. Dit is juis die veelsydigheid van die buitemuurse aktiwiteit wat 'n belangrike bydrae lewer tot die realisering van vele funksies by die kind. Onderrig-leergeleenthede wat volwassenes tydens buitemuurse bedrywighede gebruik, lewer nie slegs 'n bydrae tot die kind se vorming nie, maar laat hom ook ontspan. Buite-kurrikulêre bedrywighede bevorder ook karaktertrekke soos leierskap, organisasievermoë en bevorder 'n toename in selfvertroue (Ruperti & Du Plooy, 1965 : 142).

4.3 Onderrig-leergeleenthede en die onderwyser

4.3.1 Faktore wat die onderwyser se optimale realisering van onderrig-leergeleenthede beïnvloed

4.3.1.1 Didaktiese kwaliteit van die onderwyser

Dit is belangrik dat die onderwyser oor goeie didaktiese kwaliteite sal beskik. Die onderwyser moet goed opgelei wees en deeglik in sy vak onderlê wees. 'n Goeie beheersing van kennis is nog geen waarborg dat die onderwyser oor die nodige vaardighede beskik om kennis te kan oordra nie. Die onderwyser behoort oor die nodige vermoë en vaardigheid te beskik om onderrig-leergeleenthede ooreenkomstig die leerinhoud te selekteer. Sonder die nodige kennis tot selektering, kan optimale aktualisering van onderrig-leergeleenthede nie plaasvind nie.

Hoë eise word aan die didaktiese vaardighede van die onderwyser gestel. Die gebruik van onderrig-leergeleenthede moet toegespits wees op die relevante en belangrikste leerinhoudaspekte. Indien daar op ondoeltreffende onderrig-leergeleenthede besluit word, sal dit meebring dat die leerinhoud nie optimaal vir die kind ontsluit word nie. Volgens

Benett & Desforges (1984 : 23) is een vyfde tot een kwart van alle onderrig-leergeleenthede onsuksesvol in hul appèl tot die leerintensie.

Onderwysers besef ook nie altyd hoeveel waarde leerlinge aan kwalitatiewe onderrig-leergeleenthede heg nie. Navorsing deur Darom & Bar-tal (1981 : 236) dui aan dat onderwysers nooit hul eie onderrig as moontlike rede tot swak akademiese prestasie by leerlinge aangee nie. Tog blyk dit uit die ondersoek dat leerlinge hul goeie akademiese prestasie primêr toeskryf aan die kwalitatiewe aktualisering van onderrig-leergeleenthede.

Daar kan met Roehler & Duffy (1981 : 8) saamgestem word dat onderwysers nie voldoende herkurrikuleer nie. Onderwysers aanvaar te maklik dat leerlinge nie oor die nodige vermoë beskik nie. Die foutiewe antwoord deur 'n leerling behoort die onderwyser te dwing om sy opvoedingsverantwoordelikheid te hervat. Die onderwyser behoort dan te herkurrikuleer en die leerling te begelei tot leersukses. Selfs Bloom (1976 : 9) waarsku dat daar te maklik oordele oor die leerling se vermoë uitgespreek word en te selde oor die kwaliteit van die onderrig.

Goeie beplanning is nodig vir goeie onderwys. Botha (1970 : 367) dui aan dat onderwysdoelstellings en onderwysdoelwitte slegs deur goeie beplanning suksesvol kan realiseer. Alle leerlinge ly onder swak beplanning (vergelyk Abrams, 1981 : 138). Dit is egter veral die minder begaafde leerling en die leerling met leerprobleme wat baie nadelig getref word indien die onderwyser swak beplan. Swak beplanning lei ook tot onekonomiese tydsbesteding. Die werk moet dan weens swak beplanning herhaal word, omdat die onderrig-leergeleenthede nie 'n appèl tot die leerling se leerintensie gerig het nie.

Die didaktiese kwaliteit van die onderwyser sal verbeter ooreenkomstig die ondervinding van die

onderwyser. Nieteenstaande die opleiding van die onderwyser kan die gebrek aan praktiese ondervinding die optimale realisering van onderrig-leergeleenthede laat skade ly. Volgens Ellett et al., (1980 : 219) kan 'n onervare onderwyser se optrede gemonitor word sodat daar by die herhaling van bepaalde foute, regstellings kan plaasvind, waarby die onderwyser sowel as die leerlinge sal baat. Onderrig-leergeleenthede wat nie kwalitatief realiseer nie, kan dan aan die onderwyser uitgewys word en regstellings kan plaasvind.

Daar behoort by alle onderwysers 'n kritiese ingesteldheid teenoor eie onderwysdoeltreffendheid te wees. Die onderwyser wat in sy werk belangstel, sal voortdurend poog om sy didaktiese kwaliteit te verbeter sodat leemtes en gebreke uitgewis kan word.

Die kind moet deur die onderwyser begelei word tot beheersing van kennis. Die onderwyser se taak is om die werklikheid vir die leerling te interpreteer en betekenis te gee aan die leerinhoud. Om suksesvol in sy taak te wees mag die onderwyser sy waaksaamheid teenoor kwalitatiewe onderwys nooit verslap nie. Daarom wil Finn (1982 : 34) dat die hardwerkende onderwyser goeie erkenning vir sy werk moet kry.

Die onderwyser wat voortdurend nuwe uitdagings raaksien en onderrig-leergeleenthede op oorspronklike wyses implementeer, se arbeid sal nooit eentonig en afgesaag wees of mank gaan aan didaktiese frisheid nie.

4.3.1.2 Aanvaarding van opvoedingsverantwoordelikheid

Dit is nie voldoende dat die onderwyser slegs didakties bedrewe sal wees nie. Die onderwyser moet beseft dat hy besig is met opvoedende onderwys. Stellwag et al., (1972 : 64) waarsku dat die onderwyser sy taak nooit tot kennisoordrag mag verskraal nie. Dit bring mee dat die onderwyser hom ten doel moet stel om alle funksies van die kind te ont-

sluit. Die opvoedingshandeling is op die kind as totale mens gerig en daarom mag die onderwyser sy didaktiese optrede nie verabsoluteer nie.

Die onderwyser behoort nie die onderrig-leergeleenthede se aktualiseringsmoontlikhede te verskraal tot die voorgeskrewe kurrikulum nie. Onderrig-leergeleenthede kan 'n belangrike rol speel in die oordra van waardes en gesindhede wat 'n positiewe bydrae sal lewer tot die karaktervorming van die leerling. Die skool het die taak om die leerling voor te berei vir 'n toetrede tot die samelewing. Die kind in totaliteit moet opgevoed word.

Die opvoedingsverantwoordelikheid van die onderwyser behoort op alle gebiede na vore te tree. Die kind met 'n leerprobleem of enige ander probleem is 'n kind in nood. Die onderwyser wat weet dat hy hulp kan verleen, mag nie agter 'n onbetrokke houding skuil nie. Brophy & Rohrkemper (1981 : 298) het navorsing gedoen om te bepaal hoe bereid onderwysers is om probleemkinders te help. Baie onderwysers het aangedui dat hulle nie oor die nodige opleiding beskik om probleemkinders te help nie. Baie ander onderwysers het aangedui dat hulle nie bereid is om probleemkinders te hanteer nie, omdat dit nie hul plig is nie. So 'n onbetrokke houding bring mee dat die onderwyser geslote is vir die kind met probleme.

Dit is belangrik dat die onderwyser opregte belangstelling in die leerling as persoon, sy aktiwiteite, optrede en akademiese prestasie sal toon. Die leerling sal groter vertroue in die onderwyser stel indien hy weet dat die onderwyser hom ken, verstaan en bereid is om ten alle tye as steungewer op te tree. Benninga et al. (1981 : 72) dui aan dat onderwysers wat 'n groter opvoedingsverantwoordelikheid openbaar, leerlinge beter laat presteer. Deur die aanvaarding van sy opvoedingsverantwoordelikheid skep die onderwyser die nodige klimaat vir die optimale realisering van onderrig-leerge-

leenthede.

4.3.1.3 Leierskapstyl van die onderwyser

Die onderwyser verkeer in 'n leierskapsposisie omdat hy as gesagsdraer die leerling deur hulpverlening tot volwassewording moet begelei. Daar word in die algemeen na drie leierskapstyle verwys naamlik : outokraties, demokraties en vry-teuellerieskap (vergelyk Brophy & Good, 1974 : 244 ; Calitz & v.d. Westhuizen, 1981 : 69 - 71). Onderwysstyl is tot 'n sekere mate persoonlikheidsgebonde. Die wyse waarop dissipline uitgeoefen word sal die leierskapstyl grootliks beïnvloed. By 'n nadere beskouing blyk daar ook 'n besondere verband te wees tussen die leierskapstyl van die onderwyser en die onderrig-leergeleenthede wat deur die onderwyser ontplooi word.

Die onderwyser wat 'n demokratiese onderwysstyl openbaar is meer geneig om die behoeftes van sy leerlinge in aanmerking te neem. So 'n onderwyser is dan ook meer betrokke by sy leerlinge. Die onderwyser met die outoritêre onderwysstyl is meer gedistansieerd en meer onpersoonlik teenoor die leerlinge. Volgens Saracho & Spodek (1981 : 156) is die onderrig-leergeleenthede van die outoritêre onderwyser geneig om baie meer eksplisiet en gestruktueerd daar uit te sien. Die outoritêre leier is baie meer dominerend. Die aktiwiteite van leerlinge is hoofsaaklik ingestel op die uitvoer van opdragte (Calitz & v.d. Westhuizen, 1981 : 70).

Brophy & Good (1974 : 245) dui aan dat daar in die algemeen bevind is dat onderwysers met 'n demokratiese leierskapstyl verkies word bo onderwysers met 'n outoritêre leierskapstyl. Die onderwysers met 'n demokratiese onderwysstyl laat onderrig-leergeleenthede soos klasgesprekke in 'n positiewe atmosfeer gedy. Hierdie positiewe gesindheid lei tot beter samewerking met die leerlinge. Voorts word daar deur Benninga et al. (1981 : 72) aangedui dat leerlinge van onderwysers met 'n demokratiese leier-

skapstyl meer onafhanklik in hul denke sal wees as leerlinge van outokratiese onderwysers wat meer gehoorsaam, maar geslote mag wees.

Dit is interessant dat angsvolle leerlinge beter presteer by onderwysers met 'n outokratiese leierskapstyl (Brophy & Good, 1974 : 246). Dit blyk dat daar 'n interaksie voorkom tussen die leierskapstyl van die onderwyser en die persoonlikheid van die leerling. Dit kom voor dat die angsvolle leerling meer gerem is in sy waaghouding en dat die eksplisiete aard van die outoritêre leierskapstyl groter sekuriteit aan die leerlinge verskaf.

Onderwysers behoort baat daarby te vind indien hul by die implementering van onderrig-leergeleenthede die persoonlikheid van die leerling in aanmerking neem. Dit blyk uit die literatuur dat daar nie voldoende aandag aan leerlinge se persoonlikheid en kognitiewe voorkeure gegee word nie (Theobald, 1980 : 235). Daar moet in ag geneem word dat 'n interaksie plaasvind tussen die leerling en die onderwyser. Die onderrig-leergeleenthede sal meer suksesvol realiseer indien die onderwyser se leierskapstyl, leerlingpersoonlikheid en kognitiewe styl harmonieer.

Ten slotte kan daar net verwys word na die belangrike rol wat dissipline speel ten opsigte van die onderwyser se leierskapstyl. Die positiewe aspekte van die demokratiese leierskapstyl sal verlore gaan indien die onderwyser nie dissipline kan handhaaf nie. By die vryeteuellerleierskapstyl is die leier se aandeel baie beperk en kan dit veral tot dissiplinêre probleme aanleiding gee.

4.3.1.4 Klaskamerklimaat

a) Klaskamerorganisasie

Dit is vir die onderwyser ook nodig om bepaalde organisasievaardighede te ontwikkel. Calitz & v.d. Westhuizen (1981 : 73) verwys na organisasie en kommunikasie as die belang-

rikste vaardighede.

Goeie klaskamerorganisasie is belangrik omdat baie dissiplinêre en leerprobleme voorkom kan word, mits dit effektief uitgeoefen word. Goeie klaskamerorganisasie verwys na die handhawing van 'n onderwysatmosfeer waarin onderrig-leergeleenthede ten beste tot realisering gebring kan word.

Die onderwyser moet besef dat hy nie net aan lesbeplanning en onderrig aandag moet gee nie. Die klaskamerorganisasie omvat alle fisiese fasiliteite en klaskameraktiwiteite wat deur die onderwyser in ag geneem moet word om sy onderwysdoelwitte te bereik.

Die meubels, hulpmiddels en ander apparaat moet aantreklik en doeltreffend in die klaskamer gerangskik wees. 'n Fisiese omgewing wat van goeie organisasie getuig, het reeds 'n positiewe invloed op die klaskamerklimaat. Die wyse waarop fisiese fasiliteite gebruik en gestoor word, sal 'n invloed uitoefen op die vloeiende verloop van klaskameraktiwiteite, soos die ontplooiing van onderrig-leergeleenthede.

Goeie kommunikasie is belangrik om reëls en prosedures aan leerlinge te verduidelik. Deur die implementering van onderrig-leergeleenthede, kan die nodige kennis aangaande bepaalde reëls aan die leerling oorgedra word. Dit sal die leerling in staat stel om ooreenkomstig bepaalde verwagtinge op te tree. McDaniel (1982 : 246) waarsku dat reëls wat nie goed verstaan word nie maklik tot die oortreding daarvan kan lei.

Die vestiging van goeie roetines bevorder klaskamerorganisasie omdat tyd nie onnodig vermors of misbruik word nie. Volgens Clark & Starr (1981: 67) verhoed 'n roetine onnodige herhaling. Die oorskakeling van een aktiwiteit na 'n ander behoort rustig te verloop sodat geen

inbreuk op die leerintensie of leeraktiwiteite gemaak word nie. Die onderwyser moet waaksaam wees en bewus wees van alle leerlinghandelinge (Brophy, 1982 : 21). Die onderwyser se organisasie en beplanning behoort van so 'n aard te wees dat sy betrokkeheid by een of 'n groepie leerlinge nie die ander in ledigheid of wanordelikheid laat verval nie. Gordon (1974 : 217) wys in hierdie verband daarop dat die onderwyser versigtig moet wees om nie eenvormigheid voor op te stel nie. Alle leerlinge kan nie ewe vinnig leer nie. Sommige leerlinge het meer hulp nodig en daarom sal ander onderrig-leergeleenthede gebruik moet word. Die onderwyser behoort vir almal so ver moontlik op 'n individuele basis voorsiening te maak.

Goeie klaskamerbeheer word gekenmerk deur goeie dissipline, sodat die ordelike verloop van klaskameraktiwiteite verseker kan word. Die kind behoort egter nie die dissipline te beleef asof die onderwyser voortdurend daarop uit is om by die geringste misstap straf uit te deel nie.

Die kind wat onveilig of beangs is, kan nie ontvanklik vir onderrig-leergeleenthede wees nie. Die leerlinge behoort betrokke te wees by die beplanning van sekere klaskameraktiwiteite, en mede-verantwoordelik te wees vir die ordelike verloop van sake. Alle leerlinge behoort op 'n positiewe wyse gemotiveerd te word om gesamentlike doelwitte na te streef, wat lei tot goeie samewerking. Volgens Finn (1982 : 34) lewer goeie dissipline 'n belangrike bydrae tot verdraagsaamheid en selfdissipline by leerlinge.

b) Roepingsbewustheid

Die roepingsbewustheid van die onderwyser setel in die Christelike lewensopvatting, omdat die Christen weet dat God elke mens ooreenkomstig sy talente oproep tot kultuurbewaking en kultuuroordraging. Saam met sy lewensopvatting

sal die onderwyser ook 'n bepaalde waarde-sisteem in die klaskamer laat geld. Die wyse waarop die onderwyser sy onderrig-leergeleenthede aktualiseer, sal nooit losgemaak kan word van sy onderliggende lewensopvatting nie.

Die onderwyser wat roepingsbewus is, sal 'n positiewe gesindheid teenoor sy beroep openbaar. Die onderwyser se positiewe gesindheid teenoor sy vak sal spreek uit die wyse waarop leerinhoud aan die kind oorgedra word. Die liefde van die onderwyser vir sy werk en die voorbeeld wat hy stel, lewer 'n belangrike bydrae tot die gesindheid waarmee die leerling leerinhoud as leefinhoud binne 'n Christelike lewensraamwerk toepas.

Die onderwyser wat nie roepingsbewus is nie, sal sy werk met 'n negatiewe gesindheid benader en vir die verkeerde redes skoolhou. Die negatiewe instelling van die onderwyser teenoor sy werk kan 'n negatiewe werksgesindheid by die leerlinge ontlok.

Schofield(1981 : 463) het deur sy navorsing bevind dat onderwysers wat nie van hul vak hou nie, ook ongunstige gesindhede by die leerlinge kweek. 'n Negatiewe gesindheid benadeel die leerling se akademiese prestasie in die bepaalde vak. In so 'n geval sal die swak akademiese prestasie toegeskryf kan word aan :

- i) 'n Negatiewe onderwysersgesindheid wat die kwalitatiewe ontplooiing van onderrig-leergeleenthede benadeel;
- ii) Leerlinge is geslote en nie ontvanklik vir die onderrig-leergeleenthede nie.

Die onderwyser behoort 'n entoesiasme uit te straal wat aansteeklik op die leerlinge inwerk. 'n Ondersoek wat deur McKinney & Larkins (1982 : 291) onderneem is, bewys dat die onderwyser se entoesiasme 'n baie groot invloed op die leerlinge se akademiese prestasie uitoefen. Die onderwy-

ser wat sy werk geniet, toon h belangstelling in sy werk en pak dit met geesdrif aan.

Volgens Roehler & Duffy (1981 : 8) sal die onderwyser wat roepingsbewus is, poog om ten alle tye h positiewe optrede te openbaar. Selfs die leerling wat h verkeerde antwoord gee, moet op die positiewe optrede van die onderwyser geregtig wees. Die verkeerde antwoord deur h leerling behoort die onderwyser opnuut te laat herkurrikuleer om die leerling tot insig te bring.

Die onderwyser wat roepingsbewus is, behoort h beroepsekerheid te openbaar wat in beroepsverantwoordelikheid gesetel is. Navorsing deur Rose & Medway (1981 : 380) toon aan dat leerlinge beter presteer indien onderwysers verantwoordelikheid vir hul leerlinge se akademiese prestasie aanvaar.

Insiggewende feite het aan die lig gekom uit h vergelyking van Amerikaanse en Japannese onderwysers. Morimoto (1982 : 414) het bevind dat 97% van die Amerikaanse onderwysers h ander werk sal aanvaar indien die salaris beter is, terwyl 86% van die Japannese onderwysers weier om h ander beroep te aanvaar. Hieruit blyk die besondere toegewydheid van die Japannese onderwyser.

Die onderwyser wat sy werk geniet toon h belangstelling in sy werk en ontplooi onderrigleergeleenthede met h geesdrif wat leersukses by die kind laat gedy.

c) Persoonlikheid

Die persoonlikheid van die onderwyser lewer h belangrike bydrae tot klaskameratmosfeer. Die onderwyser behoort h gedissiplineerde mens te wees, wat deur sy persoonlikheid h bydrae lewer tot h atmosfeer van vriendelikheid en rustigheid. Hy behoort h netjiese voorkoms te hê, h goeie voorbeeld te stel en h steunpilaar vir

sy leerlinge te wees. Garbers~~en~~ (1976 : 158) dui aan dat 'n onderwyser 'n belangrike aandeel het in die skep van 'n geborgenheidsgevoel by die leerlinge.

Die opregtheid, verantwoordelikheidssin, self-beheer, belangstelling, simpatie, betrokkenheid en 'n ontspanne houding van die onderwyser, lewer essensiële bydraes tot die vertroue wat die leerlinge in die onderwyser stel. Anderson et al. (1981 : 370) het in sy navorsing gevind dat die vriendelikheid en die ontspanne houding van die onderwyser 'n positiewe invloed het op die suksesvolle aktualisering van onderrig-leergeleenthede.

Die onderwyser behoort 'n ewewigtige persoonlikheid te hê wat nie deur beuselagtighede ontstel word nie. Die onderwyser met 'n labiele persoonlikheid en 'n geneigdheid tot emosionele uitbarstings, onderbreek die aktualisering van onderrig-leergeleenthede. Konsekwente optrede en takt moet deur die onderwyser aan die dag gelê word, sodat hy die respek van die leerlinge kan afdwing. Standvastigheid in die persoonlikheid bring 'n regverdige optrede mee wat gekenmerk word deur eerlikheid, opregtheid en objektiwiteit.

Weens die leierskapposisie waarin die onderwyser staan, is dit belangrik dat hy 'n goeie selfbeeld sal hê. In 'n ondersoek wat deur Kniveton (1976 : 188) gedoen is, het hy gevind dat die onderwyser-leerling verhouding beïnvloed word deur die leerling se persepsie van die onderwyser en die onderwyser se persepsie van homself. Die positiewe selfbeeld van die onderwyser het ook 'n gunstige invloed op die leerlinge se akademiese prestasie.

Die onderwyser met 'n negatiewe selfbeeld en wat sukkel om homself te verstaan, sal die optimale realisering van onderrig-leergeleenthede inhi-

beer. Die onderwyser wat realistiese positiese opvattinge oor homself en sy vermoëns openbaar, sal meebring dat ander hom kan respekteer (vergelyk Tonelson, 1981 : 97).

Die sosiale agtergrond van die onderwyser kan ook sy omgang met die leerlinge beïnvloed. Stellwag et al. (1972 : 63) waarsku dat die onderwyser wat homself opgewerk het uit 'n lae sosio-ekonomiese status dalk minder goeie kontak gaan maak indien hy vir leerlinge uit 'n hoë sosio-ekonomiese status skoolhou. Die swakker sosiale milieu kon 'n blywende invloed op die onderwyser gehad het, wat hom ontoeganklik vir sy leerlinge maak. In so 'n geval kan onderrig-leergeleenthede nie optimaal gerealiseer word nie.

Ten slotte moet daar aangetoon word dat die persoonlikheid van die onderwyser 'n interaksie met onderrig-leergeleenthede toon. Die skaam teruggetrokke persoon sal dit moeilik vind om van dramatiseer as onderrig-leergeleentheid gebruik te maak. Tog moet daar ook gewaarsku word dat die ontsluiting van die leerinhoud nie skade mag ly weens 'n leemte in die onderwyser se persoonlikheid nie.

d) Houding van onderwyser teenoor leerlinge

Die onderwyser-leerling verhouding sal altyd deur 'n bepaalde interaksie gekenmerk word. Brophy & Good (1974 : 153) onderskei die volgende houdinge by onderwysers teenoor leerlinge naamlik : besorg, afkeurend, geheg en onverskillig.

Indien die verskillende houdinge ontleed word, blyk dit dat die onderwyser 'n positiewe gesindheid teenoor die leerlinge aan wie hy geheg is, sal openbaar. Onderwysers staan dikwels onverskillig teenoor leerlinge wat ongelukkig is (vergelyk Brophy & Rohrkemper, 1981 : 295). Hierdie ongelukkige leerlinge ontvang nie die nodige

aandag van die onderwyser nie. Die leerlinge oor wie die onderwyser besorg is, sal wel die nodige aandag ontvang.

Die grootste gevaar vir die aktualisering van onderrig-leergeleenthede bestaan indien die onderwyser sterk negatiewe gevoelens teenoor bepaalde leerlinge koester. Die leerlinge kan selfs deur die onderwyser verwerp word, sodat die hulp nie aan die leerling verleen word nie.

Die onderwyser moet beseft dat hy as volwasse-
ne en as Christen 'n vergewingsgesindheid aan
die dag moet lê. Moustakas (1956 : 7) be-
kleemtoon dat die onderwyser die verkeerde gedrag
van die kind moet verwerp, maar nooit die kind
self nie. Indien die onderwyser negatiewe
gevoelens teenoor die kind openbaar, sal hy
die negatiewe gevoelens ook by die kind tuis-
bring en versterk. Die onderwyser oefen 'n
groot invloed op sy leerlinge uit en daarom
mag hy as Christenopvoeder nooit sy invloed
op 'n negatiewe wyse tot uiting laat kom nie.

Alle onderwysers behoort ook versigtig te
wees om bepaalde leerlinge nie te goedgunstig
te behandel nie. Hier word verwys na die
tipiese "witbroodjie" gevalle. Indien leerlinge
openlik deur die onderwyser bevoordeel word,
lei dit tot wantroue in die onderwyser. Die
leerlinge begin twyfel aan die opregtheid van
die onderwyser. So 'n tendens kan 'n geslotenheid
by leerlinge meebring, wat leersukses nadelig
beïnvloed.

Daar behoort in die algemeen 'n gevoel van
aanvaarding aan alle leerlinge deurgegee te word.
Die onderwyser moet alle leerlinge se name ken
en nie slegs 'n geselekteerde groepie nie (Wiles,
1960 : 58). Die positiewe gesindheid wat deur
die onderwyser aan alle leerlinge openbaar word,

sal 'n gunstige uitwerking toon op die realisering van onderrig-leergeleenthede.

4.3.1.5 Bepaling van leerlinge se beginsituasie

Elke kind betree die skool met 'n verwysingsraamwerk wat deur 'n bepaalde agtergrond en sekere ervarings tot stand gebring is. Garbers et al. (1976 : 18) verwys na waardes wat reeds by die kind vasgelê is en mense asook dinge waarmee hy hom geïdentifiseer het. Die kind betree die onderrig-leersituasie met bepaalde affektiewe en kognitiewe belewinge. Die onderwyser kan sy onderrig-leergeleenthede slegs suksesvol beplan indien hy homself vertrou maak met die leerlinge se beginsituasie.

De Corte et al. (1976 : 82) definieer die beginsituasie soos volg : "het geheel van persoonlike, sosiale, schoolse en situasionele gegevens, die in verband met te realiseren onderwijsdoelen van invloed kunnen zijn, respectievelijk zijn op het verloop en die resultaten van onderwijsleerprocessen".

Uit die bostaande definisie blyk dit dat die beginsituasie na 'n hele aantal gegewens verwys wat 'n invloed uitoefen op die realisering van bepaalde onderwysdoelwitte. Die onderwyser moet kan aansluiting vind by die ervaringsveld van die kind. Daar moet gewaak word dat die gaping tussen die voorkennis en die probleemstelling nie te groot of te klein is nie. Die onderwyser moet sorg dat die probleemstelling steeds vir die leerling 'n uitdaging bied (Meerkotter, 1980 : 48).

Hoewel die onderwyser in klasverband onderrig, moet hy so ver moontlik poog om onderrig-leergeleenthede by die individuele leerlinge se ervaringsveld te laat aansluit. Om hierin suksesvol te wees, behoort die onderwyser kennis te dra van elke leerling se lewensopvatting, intelligensie, sosiale agtergrond, aanleg, belangstelling, motivering en algemene voorkennis (Steyn, 1982 : 20).

Volgens Burt (1953 : 46) is een van die belangrikste redes waarom die onderwyser onsuksesvol in sy taak is, die onvermoë van die onderwyser om onderrig-leergeleenthede by die behoeftes van die kind te laat aanpas. Bloom (1976 : 136) sluit hierby aan en dui aan dat optimale leer slegs plaasvind indien onderrig-leergeleenthede die beginsituasie van die leerlinge in aanmerking neem en sorg gedra word dat die leerling nie oorbewra word nie.

Om die beginsituasie te bepaal behoort die onderwyser opreg in die leerling belang te stel. Die voorkennis van die leerling moet getoets word. Indien nodig, moet die onderwyser herkurrikuleer, om die leemtes in die voorkennis uit te wis. Sharrock (1970 : 40) waarsku dat onderwysers onderrig-leergeleenthede moet implementeer ooreenkomstig die leerling se verwysingsraamwerk soos dit is, en nie soos die onderwyser verwag dit behoort te wees nie. Persoonlike inligting wat die onderwyser oor 'n leerling bekom, mag nie in 'n bevooroordeelung ontaard nie. Die onderwyser mag byvoorbeeld nie aanvaar dat die leerling wat uit 'n swak sosiale milieu kom, as sodanig tot swakker prestasie in staat is nie. Inligting wat die onderwyser aangaande die leerling se beginsituasie bekom, behoort die onderwyser in staat te stel om :

- i) Onderrig-leergeleenthede beter te selekteer en te beplan ooreenkomstig die leerling se individuele behoeftes ;
- ii) Leemtes in die voorkennis vroegtydig te bepaal ;
- iii) Meer suksesvol te herkurrikuleer indien leer-sukses nie plaasgevind het nie.

4.3.1.6 Verwagtinge van die onderwyser

Dit is baie moeilik vir 'n onderwyser om neutraal teenoor die leerlinge te staan. Verwagtinge word gewoonlik gevorm as 'n gevolgtrekking van waargenome prestasies of optredes.

In sigself kan die verwagtinge van 'n onderwyser die leerling nie skade berokken nie. Dit is egter belangrik dat die verwagtinge akkuraat en veranderlik sal wees. Volgens Blease (1983 : 128) is die verwagtinge wat 'n onderwyser koester belangrik omdat dit die kind se eie opinie van homself kan verander of versterk.

Die leerlinge se optredes of akademiese prestasies is nie staties nie en daarom mag die verwagtinge van 'n onderwyser nie staties of onveranderlik wees nie. Die onderwyser moet bereid wees om die optrede en skoolprestasie opnuut te evalueer en sy verwagtinge ooreenkomstig te verander. Brophy & Good (1974 : 161) waarsku dat onderwysers baie versigtig moet wees in die verwagtinge wat hul van die leerlinge koester. Indien die verwagtinge vir die leerlinge geloofwaardig is, kan die leerling ooreenkomstig die verwagtinge optree.

Daar word dikwels na die verwagtinge van onderwysers as selfvervullingsprofesieë verwys. Blease (1983 : 123) verwys na 'n definisie van Merton (1949) wat die selfvervullingsprofesie omskryf as 'n verwagting wat aanvanklik vals is maar wat 'n sekere optrede meebring wat die aanvanklike optrede as waar bewys.

Die gevaar van die selfvervullingsprofesie lê daarin dat die verwagtinge nie meer die resultaat is van waargenome optrede of prestasie nie, maar die oorsaak daarvan. Omdat die selfvervullingsprofesie dikwels op 'n onakkuraatheid berus, kan die negatiewe gevolge slegs uitgeskakel word indien die onderwyser bereid is om sy negatiewe verwagtinge te verander. Die impak van negatiewe verwagtinge kan so sterk wees, dat die aktualisering van onder- rig-leergeleenthede daaronder sal ly.

Daar mag nie nou verkeerdelik aanvaar word dat alle verwagtinge (positief of negatief) vanselfsprekend in selfvervullingsprofesieë realiseer nie. Sekere voorwaardes behoort deur die onderwyser en die leer-

ling nagekom te word. Onderwysers kan hul verwagtinge slegs suksesvol oordra indien daar 'n kwalitatiewe interaksie tussen onderwyser en leerling plaasvind. Die stellings wat deur die onderwyser gemaak word, moet vir die leerling geloofwaardig wees. Die onderwyser se optrede moet konsekwent wees en oor 'n redelike tydperk strek. Die verwagting van 'n bepaalde onderwyser kan versterk word deur 'n kumulatiewe effek indien ander onderwysers dieselfde verwagtinge huldig (Blease, 1983 : 128).

Indien die onderwyser na bepaalde evaluerings 'n leerling as 'n swak presteerder ervaar, kan hy moeite doen om die leerling se akademiese prestasie te verbeter. Dit is dan belangrik dat die onderwyser bereid moet wees om sy verwagtinge aangaande die leerling te laat toeneem.

Brophy & Good (1974 : 87) verwys na 'n ondersoek waarin bevind is dat 'n onderwyser meer interaksie het met leerlinge van wie hy positiewe verwagtinge koester. Positiewe verwagtinge sal veral 'n groot invloed uitoefen op leerlinge met 'n hoë angstebeleving en 'n lae selfbeeld (Brophy et al., 1978 : 73).

Die onderwyser behoort ten alle tye te probeer om verwagtinge ooreenkomstig die leerling se vermoë voor op te stel. Die verwagtinge wat te hoë eise aan die leerling stel, sal die realisering van onderrig-leergeleenthede net so veel benadeel, as verwagtinge wat te laag is en tot die gevolg hê dat onderrig-leergeleenthede geen appél tot die leerling se leerintensie rig nie.

4.3.1.7 Motivering deur die onderwyser

Die onderwyser speel 'n baie belangrike rol in die motivering van sy leerlinge. De Wet et al. (1981 : 234) verwys na die onderwyser se taak om die innerlike motiveringskrag van die kind tot 'n aktiewe bewegingskrag te aktiveer. Die ontsluiting van hierdie kinetiese krag bring die nodige dinamika mee, wat die leerling in staat stel om die leerinhoud te beheers.

Die onderwyser behoort besondere aandag aan die selektering en strukturering van die onderrig-leergeleenthede te gee. Die onderrig-leergeleenthede behoort nie slegs die klem op die beheersing van kennis te laat val nie maar ook die nut daarvan. Deur die kind te laat beseft dat God toenemend deur kennis verheerlik kan word en dat kennis tot nut van die medemens aangewend kan word, maak die leerinhoud meer waardevol. Die intrinsieke motivering word toenemend geaktiveer indien die leerling die toepassingsmoontlikhede van die kennis beseft (Nicholls & Burton, 1982 : 375).

Leerinhoude waarin die kind nie belangstel nie, en wat vir hom sinneloos voorkom, inhibeer die intrinsieke motivering. Pascarella et al. (1981 : 440) beveel aan dat onderwysers die leerlinge se belangstelling in die leerinhoude voortdurend moet monitor, sodat motivering verbeter kan word indien nodig. Volgens hulle is daar 'n direkte verband tussen motivering en intellektuele ontwikkeling.

Indien ekstrasiek en intrinsieke motivering met mekaar vergelyk word, is dit duidelik dat intrinsieke motivering baie meer suksesvol is. Die leerling wat ekstrasiek gemotiveer is, mag 'n verbetering in sy akademiese prestasie toon maar nie noodwendig in sy intellektuele ontwikkeling of sy begrip nie. Die onderwyser wat die onderrig-leergeleenthede op so 'n wyse ontplooi dat die leerling daarin belangstel en toepassingsmoontlikhede vir die nuwe leerinhoud sien, sal die leerling intrinsiek motiveer. So 'n intrinsiek-gemotiveerde leerling wil die leerinhoud uit homself en vir sy eie onthalwe tot leerbesit omskakel. Die intrinsiek-gemotiveerde leerling se kennisbesit sal ook blywender wees as die ekstrasiek-gemotiveerde leerling wat leer om sy onderwyser of ouers te plezier.

Uit bostaande bespreking is dit duidelik dat hoewel alle leerlinge nie oor dieselfde vermoëns beskik

nie, alle leerlinge optimaal gemotiveer moet wees om suksesvol in hul leertaak te wees.

4.3.1.8 Prysing en aanmoediging deur onderwyser

Omdat die onderwyser persoonlik by die leerling betrokke is, sal die leerling erkenning van sy onderwyser verwag. Die kind het 'n behoefte om te weet dat die werk wat hy lewer die goedkeuring van die onderwyser wegdra.

Die onderwyser moet versigtig wees en slegs prys indien die leerling dit verdien. Indien die leerling komplimente ontvang wat nie in ooreenstemming met sy selfbeeld is nie, kan dit daartoe lei dat die kompliment verwerp word en die onderwyser wantrou word. So 'n leerling staan meer geslote teenoor die aktualisering van onderrig-leergeleenthede (Wolfgang & Brudenell, 1982 : 242).

Die ander uiterste is dat indien die onderwyser te veel prys, kan die leerling verslaaf raak daaraan. Die afwesigheid van prysing kan dan selfs as kritiek geïnterpreteer word. Elkins (1981 : 482) verwys na te veel prysing as 'n kruik vir die leerling, omdat prysing 'n doel in sigself word.

Prysing kan voordelig wees omdat die appèl wat onderrig-leergeleenthede tot die kind se leerintensie rig, versterk word. Die prysing bring mee dat die leerling opnuut pogings aanwend om die leerinhoud te beheers.

Uit bostaande motivering blyk dit dat prysing wel belangrik is vir die aktualisering van onderrig-leergeleenthede. Dit is egter belangrik dat onderwysers op die korrekte wyse sal prys. Die prysing wat onderwysers gee, behoort nooit aan die kind as persoon gegee word nie. By 'n onsuksesvolle leerhandeling kan die kind wat prysing as persoon beleef het, voel dat hy as persoon gefaal het.

Byvoorbeeld : "Jan, jy is 'n oulike seun!" in plaas van : "Jan, jy het jou huiswerk baie net-

jies gedoen!" Indien Jan sy huiswerk 'n bietjie slordig sou doen, dan sal hy voel dat die onderwyser hom nie meer as 'n oulike seun beskou nie.

Die onderwyser behoort altyd 'n bepaalde doelwit aan die leerling voor te hou. Byvoorbeeld : "Anton, jy moet onthou om jou opskrifte te onderstreep." Daarna kan Anton geprys word. Byvoorbeeld : "Anton, jou werk vertoon veel netjieser met die onderstreepte opskrifte." Onderwysers moet poog om die leerling vir 'n spesifieke optrede te prys.

'n Woordjie van aanmoediging kan van groot waarde wees, om weer die leerintensie van die leerling te rig. Die leerling wat sukkel om sy leertaak suksesvol te beheers, is afhanklik van die onderwyser se aanmoediging. Die aanmoediging verskaf dikwels die nodige motivering om die leerdoelwit suksesvol te bereik.

4.3.1.9 Samewerking met ander onderwysers

'n Positiewe gesindheid en goeie samewerking met ander onderwysers kan 'n positiewe bydrae lewer om onderrig-leergeleenthede meer suksesvol in die onderrig-leersituasie te realiseer.

Dikwels vereis die leerinhoud van een vak die voorkennis wat deur 'n ander vak geaktualiseer moes word. So sal die oplos van probleme in die Natuur- en Skeikunde, begrippe vereis wat deur die Wiskunde ontsluit is. Deur samewerking tussen die Wiskunde-onderwyser en die Wetenskaponderwyser kan seker gemaak word dat onderrig-leergeleenthede nie die leerling oorbevra nie.

Onderrig-leergeleenthede wat koördinerend deur twee of meer onderwysers inisieer word, kan 'n groter geheelbeeld van die leerinhoud laat realiseer. So kan byvoorbeeld 'n uitstappie gesamentlik deur die Biologieonderwyser en die Aardrykskundeonderwyser beplan word.

Daar behoort veral goeie onderlinge raadpleging

tussen onderwysers van dieselfde departement te wees. Indien daar na 'n sekere vak gekyk word, dan behoort die onderrig-leergeleenthede waarmee die leerlinge byvoorbeeld in standers ses kennis maak, nie te veel te verskil van onderrig-leergeleenthede waarmee hy in standerd sewe te doen kry nie. Goeie onderlinge samewerking in 'n bepaalde departement sal verseker dat onderrig-leergeleenthede nie te drasties verskil van jaar tot jaar nie.

Interdepartementele samewerking is ook belangrik omdat dit 'n positiewe bydrae lewer tot 'n gesonde skoolklimaat. Versigtigheid moet aan die dag gelê word dat een departement hom nie ten koste van 'n ander wil laat geld nie. Die negatiewe kritiek wat teenoor ander vakke of onderwysers uitgespreek word, kan 'n nadelige uitwerking toon op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede. Die leerlinge wat hierdie negatiewe kritiek hoor, kan hul vertroue in die onderwyser, of hul liefde vir die vak verloor. Dit bring 'n geslotenheid mee wat die aktualisering van onderrig-leergeleenthede inhibeer. Swak kollegiale verhoudinge kan ook 'n spanning meebring wat verhoed dat die onderwyser kwalitatiewe onderrig-leergeleenthede implementeer (Pratt, 1978 : 3).

4.3.1.10 Beroepspanning

Kyriacou (1981 : 55) verwys na beroepspanning as 'n onaangename emosionele toestand wat veroorsaak word deur spanning, frustrasie, angs en emosionele uitputting. Uit Kyriacou se ondersoek blyk dit dat een uit elke vier onderwysers in Engeland aan beroepspanning ly. Die onderwyser wat te gespanne raak weens gebeure in die klaskamer, kan onderrig-leergeleenthede nie optimaal realiseer nie. Dit is daarom baie nodig dat die onderwyser van sy frustrasie en spanninge ontslae moet raak. Daar behoort direk aksie geneem te word teen dit wat die spanning veroorsaak. 'n Tegniek kan toegepas word wat die spanning sal verminder soos byvoorbeeld deur emosionele distansiering van die probleem, of selfs hu-

mor by te bring wat die spanning kan verlig (Kyriacou, 1981 : 58).

Pratt (1978 : 3) dui aan dat spanning by onderwysers hoofsaaklik veroorsaak word deur 'n onvermoë om onderwysprobleme te hanteer. Dit sluit in aggresiewe leerlinge, bekommernis oor onsuksesvolle leer by leerlinge en ook swak kollegiale verhoudinge.

Onderwysers moet probeer om spanning so ver moontlik uit te skakel of te vermy. Die gevaar van beroepspanning lê daarin dat die kwalitatiewe aktualisering van onderrig-leergeleenthede daaronder kan ly. In sekere gevalle kan spanning ook die onderwyser se gesondheid benadeel.

4.3.2 Faktore wat die onderwyser se gesindheid teenoor sekere leerlinggroepe kan beïnvloed

4.3.2.1 Sosio-ekonomiese milieu van leerlinge

Dit is die onderwyser se taak om die sosio-ekonomiese milieu van die leerling te ken en te verstaan. Deur die nodige kennis kan die onderwyser beter hulp en ondersteuning verleen waar dit nodig mag wees. Die onderrig-leergeleenthede kan meer doeltreffend geaktualiseer word en die herkurrikulering kan meer effektief toegepas word.

Die onderwyser moet in ag neem dat die kind uit die lae sosio-ekonomiese milieu nie so goed voorberei word vir skool soos die kind uit die hoër sosio-ekonomiese milieu nie. Die kind met die beter gekwalifiseerde ouer sal aan baie meer ervarings tuis blootgestel word, wat 'n positiewe invloed op sy kognitiewe ontwikkeling sal uitoefen. Die onderwyser mag nie aanvaar dat die kind uit die lae sosio-ekonomiese milieu oor swakker vermoëns beskik nie. Die onderwyser sal wel in sy aktualisering van onderrig-leergeleenthede voorsiening moet maak dat die kind uit die laer sosio-ekonomiese milieu dalk nie oor die nodige leerervaringe beskik nie. Die onderwyser sal dus meer aandag aan die

aktualisering van die voorkennis moet gee, voordat nuwe leerinhoud ontsluit kan word. Die gebrek of afwesigheid van die nodige aspirasies om goed te presteer, het ook 'n inhiberende uitwerking op die realisering van onderrig-leergeleenthede.

Leerlinge uit verskillende sosio-ekonomiese agtergronde sal verskillende waardes, opvattings en voorkeure openbaar. Uit Kobett (1979 : 162) se navorsing blyk 'n duidelike verband tussen leerlingwaardes en die agtergrond van die leerling. Marsh et al. (1983 : 72) het in sy ondersoek gevind dat daar 'n goeie korrelasie bestaan tussen sosio-ekonomiese status, akademiese vermoëns en akademiese selfbegrip. Akademiese selfbegrip het 'n groot invloed op die motivering van die leerling. Daarom sal die onderwyser dit moeiliker vind om onderrig-leergeleenthede suksesvol te realiseer by leerlinge met 'n lae selfbegrip.

Die navorsing wat gedoen is oor die ontwikkeling van die akademiese selfbegrip gedurende die eerste vier jaar na skooltoetrede het interessante feite opgelewer. Daar was 'n groter afname in die akademiese selfbegrip van leerlinge uit die lae sosio-ekonomiese status, as van die leerlinge met 'n gemiddelde sosio-ekonomiese status. Die leerlinge uit die laer sosio-ekonomiese milieu kan hulself ook moeiliker evalueer as die middelklas leerlinge (Eshel et al., 1981 : 291).

Dit blyk duidelik uit bostaande bespreking dat die onderwyser in sy beplanning en selektering van onderrig-leergeleenthede die leerling se sosio-ekonomiese milieu in ag moet neem. Onderrig-leergeleenthede mag die leerling uit die lae sosio-ekonomiese milieu nie oorbeveel nie. Terselfdertyd behoort onderrig-leergeleenthede vir die leerling uit 'n hoër sosio-ekonomiese milieu nog steeds 'n uitdaging bied. Onderwysers moet ook probeer om wrywing tussen leerlinge uit verskillende sosio-ekonomiese milieus te voorkom. Leerlinge uit lae sosio-ekonomiese milieus kom uit gesinne wat dikwels

ekonomiese probleme ondervind. Dit kan lei tot 'n gebrek aan sekuriteit by die leerling (vergeelyk Wiles, 1960 : 70). Die onderwyser moet nie toelaat dat die leerlinge uit hoë sosio-ekonomiese milieus die klasgroep domineer nie. Alle leerlinge moet dieselfde geleenthede kry om aan die onderrig-leergebeure deel te neem en hul leierskwaliteite te ontwikkel. Interaksie tussen die onderwyser en die leerling is belangrik vir die aktualisering van onderrig-leergeleenthede en daarom mag die onderwyser nie toelaat dat hy bevooroordeel teenoor die leerling uit die lae sosio-ekonomiese milieu staan nie.

4.3.2.2 Geslag van die leerlinge

Daar is bevind dat primêre onderwyseresse neig om dogters bo seuns te verkies. Die onderwyseresse ervaar seuns as meer rusteloos, impulsief, lui en meer geneig tot rumoerige gedrag (Brophy & Good, 1974 : 152). Die seuns word ook meer as die dogters gekritiseer (Bernard et al., 1981 : 681).

Navorsing het tot dusver geen grootskaalse diskriminasie van onderwyseresse teenoor seuns bewys nie. Tog is dit duidelik dat primêre-skoolseuns meer negatiewe interaksie van hul onderwyseresse ontvang as die dogters. Clifton (1981 : 37) sluit hierby aan en wys daarop dat onderwysers oor die algemeen meer positiewe verwagtinge koester van dogters as seuns. Omdat verwagtinge van onderwysers so maklik aan leerlinge oorgedra kan word, is dit duidelik dat die dogters bevoordeel word bo die seuns (sien 4.3.1.6).

Navorsing wat by hoërskole uitgevoer is, het aan die lig gebring dat hoërskoolseuns oor die algemeen 'n minder gunstige houding teenoor die skool en hul onderwyseresse openbaar as die dogters (Bernard et al., 1981 : 694). Hierdie negatiewe instelling van sommige seuns kan verhoed dat onderrig-

leergeleenthede optimaal realiseer. Onderwysers kan dalk groter sukses in die ontplooiing van onderrig-leergeleenthede behaal indien meer positiewe gesindhede by seuns opgebou word.

Skaalvink (1983 : 304) het in sy ondersoek gevind dat seuns onder groter oerlike druk as dogters verkeer om goed te presteer. Swak skoolprestasie het ook 'n groter invloed op die seun se selfbeeld as dié van die dogter. By hul beplanning en aktualisering van onderrig-leergeleenthede behoort onderwysers bostaande bevindinge in gedagte te hou.

4.3.3 Faktore wat onderwyser se optrede teenoor individuele leerlinge kan beïnvloed

4.3.3.1 Leerling se akademiese prestasie en gedrag

a) Die goeie presteerder

Omdat leerlinge verskil ten opsigte van hul belangstellings, aanleg en motivering, sal almal nie dieselfde betrokkenheid by die leertaak openbaar nie. Die onderwyser-leerling interaksie word hoofsaaklik bepaal deur die leerling se optrede in die klas en sy akademiese prestasie.

Die leerlinge wat goed presteer het gewoonlik geen probleme om 'n goeie verhouding met die onderwyser op te bou nie. Die goeie presteerder laat die onderwyser voel dat hy onderrig-leergeleenthede suksesvol geaktualiseer het. Daarom moet die onderwyser daarteen waak dat hy nie meer interaksie met die goeie presteerder as die swak presteerder het nie.

Die onderwyser moet probeer om in sy klassituasie 'n onderskeid te maak tussen die leerling met gemiddelde tot goeie vermoëns en sy begaafde leerlinge. Die begaafde leerlinge stel besondere eise aan die aktualisering van onderrig-leergeleenthede. Die divergerende denke van die begaafde leerling moet so veel moontlik deur die gebruik van onderrig-leergeleenthede gestimuleer word.

muleer word. Die onderrig-leergeleenthede behoort afgespits te wees op leerlinginisiatief en selfaktiwiteit (Olivier, 1984 : 130).

Die onderwyser moet voorberei wees op die kritiese ingesteldheid van die begaafde kind teenoor die aanbieding van die leerinhoud. Wiles (1960 : 162) toon aan dat dit vir die begaafde kind geen uitdaging bied om met die gemiddelde kind te kompeteer nie. Daarom moet taakopdragte geïndividualiseer word, sodat die probleemstelling 'n uitdaging aan sy leerintensie bied. Onderwysers moet veral versigtig wees in hul evaluering van elke begaafde leerling se werk, veral die kreatief begaafde leerling. Die probleem kan op so 'n oorspronklike wyse opgelos word dat dit bo-gemiddelde eise aan die onderwyser se eie denkprosesse mag stel.

Onderwysers moet daarop voorbereid wees dat die begaafde leerling ook emosionele probleme mag ervaar, wat weer gedragsprobleme kan meebring. Indien die begaafde kind nie deur sy medeleerlinge aanvaar word nie, kan dit tot onderprestasie lei.

b) Die swak presteerder

Die swak presteerder stel ander eise aan die onderwyser omdat daar meer dikwels vir hierdie leerling geherkurrikuleer moet word. Die vindingrykheid en die geduld van die onderwyser word dikwels optimaal beproef. Die taak van die onderwyser sal aansienlik vergemaklik word indien die swak presteerder nie elke keer vir die onderwyser 'n "onaangename verrassing" word nie. Hierdie leerling behoort so vroeg moontlik geïdentifiseer te word.

Die onderpresteerder sal beter gehelp kan word indien die onderwyser die spesifieke faktore kan bepaal wat 'n invloed op die leerling se akademiese prestasie uitoefen. Gesondheids-

toestand, emosionele behoeftes, tempo van werk, oorbelading, powere studiemetodes, frustrasies, gebrek aan motivering weens huislike agtergrond en oorbeskerming, is almal moontlike redes vir onderprestering (Wiles, 1960 : 152 - 154). Nadat bepaalde faktore ten opsigte van die onderpresteerder bepaal is, behoort 'n plan van aksie ingestel te word wat onderrig-leergeleenthede positief sal aktualiseer.

Dikwels sal die faktore wat verantwoordelik is vir onderprestasie ook verantwoordelik wees vir die leerling se negatiewe houding teenoor die skool en aggressiewe gedrag. Navorsing wat deur Majoribanks (1978 : 259) onderneem is, toon 'n duidelike verband tussen die negatiewe houding teenoor die skool en swak skoolprestasie. Die onderwyser behoort selfdisipline toe te pas en nie toe te laat dat die leerling se negatiewe houding of gedrag 'n negatiewe houding by die onderwyser teenoor die leerling ontlok nie.

Calderhead (1981 : 33) toon aan dat die primêre skool se onderwysers 'n groot invloed uitoefen op die leerling se selfbegrip. 'n Negatiewe opvatting aangaande homself sal meebring dat die leerling nie sy leerintensie optimaal kan aanwend vir die beheersing van die leerinhoud nie. Daarom behoort onderrig-leergeleenthede ook ingestel te wees op die bou van selfvertroue by die leerling.

4.3.3.2 Leerling se voorkoms en persoonlikheid

Dit is moeilik vir die onderwyser om heeltemal objektief teenoor sy leerlinge te staan. Dit is natuurlik dat sommige leerlinge 'n aantrekliker voorkoms en persoonlikheid sal hê as ander.

Die persoonlikheid van die kind kan omskryf word as die som van die kind se individuele karaktertrekke, sy houdings en waardes (De Wet & Van Zyl, 1980 : 21).

Anderson (1978 : 57) het navorsing gedoen om te bepaal watter interaksie plaasvind tussen leerling-persoonlikheid en onderrig-leergeleenthede. Die skaam, teruggetrokke leerling met 'n lae akademiese selfbegrip toon die beste leersukses indien onderrig-leergeleenthede soos die onderrig-leergesprek of opdrag ontplooi word. Die skaam, teruggetrokke leerling sal nie optimaal baat vind by groeppmetodes nie. Fantini (1981 : 18) sluit hierby aan en wys daarop dat dit die verantwoordelikheid van die onderwyser is om toe te sien dat onderrig-leergeleenthede by die leerstyl van die individuele leerlinge aansluiting vind. Hoewel bostaande stellings waarde het, behoort dit nie onvoorwaardelik aanvaar te word nie. Dikwels kan die onderrig-leergeleenthede van die onderwyser 'n bydrae lewer om die persoonlikheid van die leerling tot ontplooiing te bring. Die skaam, teruggetrokke leerling mag juis baat vind by die implementering van groeppmetodes. Die onderwyser behoort egter versigtigheid aan die dag te lê en seker te maak dat leersukses by die leerling nie gerem word nie.

4.4 Onderrig-leergeleenthede en die leerling

4.4.1 Onderrig-leergeleenthede en die kognitiewe intreeniveau van leerlinge

Bloom (1976 : 33 - 55) verwys na die voorkennis waaroor 'n leerling beskik met die aanpak van 'n leertaak as die kognitiewe intreefaktore. Die leertaak mag byvoorbeeld meer algemene of besondere voorkennis vereis.

Dit is belangrik dat die onderwyser besondere aandag aan die evaluering van die leerlinge se kognitiewe intreeniveau moet gee, sodat die ooreenkomstige onderrig-leergeleenthede ontplooi kan word. Die onderwyser voel dikwels dat tyd verlore gaan in die ontleding van die leerlinge se voorkennis. Die onderrigsukses word egter nie gemeet aan 'n oorhaastige deurwerk van die kurrikulum binne 'n bepaalde tyd nie, maar aan die leersukses van die leerlinge.

Daar moet ook gewaarsku word dat onderwysers nie te veel moet uitbrei aan die leerlinge se kognitiewe intreeniveau indien die leerinhoud dit nie vereis nie. Daar kan met De Wet et al. (1981 : 201) saamgestem word dat onderwysers hul vak moet analiseer en meer spesifiek die bepaalde stuk leerinhoud. Sodoende kan beter bepaal word watter onderrig-leergeleenthede gerealiseer moet word.

Dit kan gebeur dat 'n leerling wel die nodige voorkennis bekom het, maar dit nie geredelik beskikbaar het vir die nuwe leertaak nie (vergelyk Bloom, 1976 : 33). Dikwels lê die probleem vir die leerling daarby dat verkeerde leerlingaktiwiteite ingespan word om die voorkennis met die nuwe leerinhoud in verband te bring.

Dit is duidelik dat onderrig-leergeleenthede nie net gebruik moet word om nuwe leerinhoud te ontsluit nie, maar ook om leemtes in die kognitiewe intreeniveau van die leerling uit te wis. Die onderwyser behoort onderrig-leergeleenthede op so 'n wyse te ontplooi dat bepaalde leeraktiwiteite deur die leerling ervaar word wat in optimale leerwins sal resulteer.

4.4.2 Onderrig-leergeleenthede en die affektiewe ingesteldheid van die leerling

Omdat die mens nie slegs 'n intellektuele wese is nie, maar ook 'n gevoelswese, mag die kognitiewe aspekte nie ten koste van die affektiewe aspekte verabsoluteer word nie.

Elke leerling sal tot die onderrig-leersituasie toetree met ervarings wat aangenaam was. Sommige leerlinge het leersukses met die voorafgaande leerinhoud gehad. Ander leerlinge was dalk minder suksesvol en is daarom beangs dat hul onsuksesvol in die beheersing van die leerinhoud gaan wees.

Daar kan aanvaar word dat elke leerling tot sy leertaak sal toetree met 'n bepaalde affektiewe intreeniveau. Bloom (1976 : 74) verwys na affektiewe intreekenmerke en onderskei tussen belangstellings, houdings en selfbegrip. Hy stel die affektiewe intreekenmerke gelyk aan die motivering wat by 'n leerling aangetref word. Leerlinge stel dikwels nie in 'n vak belang nie omdat die vak vir hul geen toepassingsmoontlikhede inhou nie. Kinders uit 'n lae sosio-ekonomiese status ontvang tuis geen ondersteuning om hul be-

langstelling in die vak op te wek nie. Dit kan ook wees dat die aanbieding van die onderwyser saai en eentonig is en daarom nie die belangstelling van die leerling kan behou nie. Die onderwyser wat die probleem korrek identifiseer, kan onderrig-leergeleenthede kwalitatief verbeter. Die onderwyser kan ook moeite doen om die toepassingsmoontlikhede van die vak opnuut vir die leerlinge te verlewendig.

Breen (1979 : 64) beklemtoon dat die houding van 'n leerling tot 'n groot mate bepaal watter deel van die leerinhoud tot leerbesit omgestel gaan word. Navorsing wat deur Marsh et al. (1983 : 72) gedoen is, bewys dat akademiese selfbegrip 'n noue verband toon met akademiese prestasie. Die akademiese prestasie van die leerling beïnvloed sy akademiese selfbegrip. Die akademiese selfbegrip waarmee 'n leerling tot sy leertaak toetree, beïnvloed dan weer opnuut die leersukses.

Daar kan met Bloom (1976 : 75) saamgestem word dat belangstelling, houdings en akademiese selfbegrip 'n groot invloed uitoefen op die motivering van die leerling. Germano & Peterson (1982 : 324) beveel aan dat die motivering van leerlinge verbeter kan word indien daar meer individuele samewerking tussen onderwyser en leerling is.

Die onderwyser moet probeer om die affektiewe gesteldheid van die leerlinge te bepaal. Sodoende kan onderrig-leergeleenthede beplan word, wat veral die intrinsieke motivering van die leerlinge kan laat toeneem. Wagner (1979 : 117) waarsku dat onderwysers geselekteerde affektiewe doelwitte geloofwaardig moet vind. Indien die onderwysers nie in die geselekteerde doelwitte glo nie, sal onderrig-leergeleenthede nie die doelwitte kan aktualiseer nie.

4.4.3 Onderrig-leergeleenthede en die psigomotoriese vaardighede van die leerlinge

Dit is soms nodig vir die onderwyser om onderrig-leergeleenthede toe te spits op die aktualisering van bepaalde psigo-motoriese vaardighede. By die ontplooiing van onderrig-leergeleenthede wat op die bemeestering van bepaalde psigomotoriese vaardighede ingestel is, behoort onderwysers seker te maak dat leerlinge ooreenkomstig hul bepaalde ontwikkelingsvlak wel in staat is om bepaalde vaardighede te

bemeester.

Die aanleer van psigomotoriese vaardighede is veral belangrik in die laer klasse van die primêre skool. Vaardigheid in die hantering van potlode, penne en skêre moet deur die aktualisering van bepaalde onderrig-leergeleenthede ontplooi word. Hierdie vaardighede dien as belangrike voorvereistes vir sekere leeraktiwiteite wat later gaan volg. Indien bepaalde psigomotoriese vaardighede nie ontplooi nie, kan die remming op die noodsaaklike leeraktiwiteit meebring dat die leerling die leerinhoud nie tot leerbesit omstel nie.

Die aktualisering van psigomotoriese vaardighede vind deur die kind se hele skoolloopbaan plaas. In vakke soos natuur- en skeikunde, moet leerlinge voortdurend toenemend psigomotoriese vaardighede aanleer in die hantering en opstel van apparaat vir die uitvoer van eksperimente. Dit is dikwels nodig dat die onderwyser eers bepaalde vaardighede in die opstel van apparaat en die gebruik van chemikalieë aan die leerlinge demonstreer. Sulke demonstrasies gee aan die leerlinge die nodige selfvertroue om hul eie vaardighede te oefen. Indien die leerling nie oor die nodige vaardighede beskik nie, kan die eksperiment onsuksesvol wees en die leerling kan verkeerde gevolgtrekkings maak.

Psigomotoriese vaardighede word in die meeste vakke tot 'n mindere of meerdere mate van leerlinge vereis. In die Biologieklas behoort leerlinge vaardig te wees in die hantering van instrumente om disseksies mee uit te voer, soos op die blom of die kriel. Sonder die nodige vaardigheid kan die materiaal beskadig word, wat verhoed dat leerlinge die korrekte waarnemings maak. Selfs in Wiskunde is dit nodig dat leerlinge vaardig sal wees in die hantering van 'n passer en gradeboog. Sonder hierdie vaardigheid kan die leerling sy konstruksie nie korrek uitvoer nie.

Buite-kurrikulêr kan daar ook verwys word na die gebruik van onderrig-leergeleenthede om bepaalde tegnieke in sport te onderrig. Onderrig-leergeleenthede wat in sport gebruik word is hoofsaaklik ingestel om bepaalde motoriese vaardighede aan te leer of te verbeter.

4.5 Samevatting

Dit is die primêre taak van die skool om leerinhoud vir die leerling aan die hand van bepaalde onderrig-leergeleenthede te ontsluit. Hierdie aktualisering van onderrig-leergeleenthede vind kurrikulêr en buite-kurrikulêr plaas.

Dit is die taak van die onderwyser om onderrig-leergeleenthede te beplan en te implementeer. Verskeie faktore kan die optimale aktualisering van onderrig-leergeleenthede beïnvloed. Onderwysers behoort op didaktiese en vakkundige gebied goed vir hul taak onderlê te wees.

Die onderwyser is nie slegs betrokke by onderwys nie, maar wel by opvoedende onderwys. Daar mag nie gehuiwer word om die kind in nood of met 'n bepaalde probleem te help nie.

Die onderwyser se vermoë tot klaskamerorganisasie, sy roepingsbewussyn, persoonlikheid en sy houding teenoor die leerlinge, lewer belangrike bydraes tot 'n gesonde klaskamerklimaat.

Sonder deeglike kennis van die leerling en sy agtergrond, kan die onderwyser onderrig-leergeleenthede nie suksesvol aktualiseer nie. Die nodige kennis stel die onderwyser in staat om realistiese verwagtinge vir die leerling te koester en optimaal by sy leertaak betrokke te wees.

Die onderwyser behoort versigtig te wees om nie bevooroordeel teenoor bepaalde leerlinggroepe te staan nie. In hierdie verband is daar gewys op die invloed van die sosio-ekonomiese milieu en die geslag van die leerlinge op die gesindheid van die onderwyser.

Die leerling self moet 'n bereidheid openbaar om by die leertaak betrokke te wil wees. Dikwels lei die invloed van sekere ervarings of die gebrek aan ervarings tot 'n geslotenheid by die leerling wat meebring dat die leertaak nie beheers kan word nie. Die leemtes wat in die voorkennis bestaan, moet eers uitgewis word voordat onderrig-leergeleenthede die nuwe leerinhoud suksesvol kan ontsluit.

In hoofstuk vyf sal aangedui word op welke wyses die onderrig-leergeleenthede waarmee die kind in die huisgesin kennis maak, aansluiting vind by die skool.

DOFSTUK 5

KONTINUÏTEIT EN DISKONTINUÏTEIT VAN ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE

5.1 Inleiding

Dit is belangrik dat die kind kontinuïteit beleef tussen huis en skool. Die informele onderrig-leergeleenthede van die ouers behoort 'n samehang te toon met die formele onderrig-leergeleenthede van die onderwysers.

Die ouer se taak is nie afgehandel wanneer die kind tot die skool toetree nie. Die verantwoordelikheid van die ouer kan nie aan die skool oorgedra word nie. Dit bly steeds die plig van die ouer om sy opvoedingsverantwoordelikheid na te kom en met die skool saam te werk.

Dit is die taak van die skool om die informele opvoedende onderwys van die ouers op 'n formele wyse voort te sit. Die kind wat gebrekkige aktualisering van onderrig-leergeleenthede ondervind het, sal met skooltoetrede 'n gebrekkige verwysingsraamwerk openbaar. So 'n kind sal diskontinuïteit beleef tussen huis en skool.

5.2 Begripsomskrywing

5.2.1 Kontinuïteit

Kontinuïteit verwys na die besondere, onafgebroke samehang tussen die opvoedingsbemoëienis van die ouer en dié van die onderwyser. Indien kontinuïteit realiseer, sal die meer informele onderrig-leergeleenthede van die gesin aaneenskakel met die meer formele onderrig-leergeleenthede van die skool. Hierdie kontinue gebeure tussen huisgesin en skool sal versterk word indien die leerling homogene waardes en opvoedingsdoelwitte tussen huisgesin en skool aantref.

Indien die kind kontinuïteit beleef, dui dit daarop dat die huisgesin en die skool kragte saamsnoer om die leerling se volle potensiaal te ontplooi (Lightfoot, 1978 : 187). Die skool is dan in staat om voort te bou op die grondslae wat in die huis gelê is (Rienstra, 1962 : 24). Die verslag van die R.G.N. (1978 : 16) beklemtoon dit dat die skool aansluiting moet vind by die huislike opvoeding, sodat die

totale opvoeding van die kind in harmonie kan plaasvind.

Kontinuïteit veronderstel ook 'n wedersydse betrokkenheid tussen huis en skool. Deur goeie samewerking kan kennis aangaande die kind uitgeruil word, sodat onderrig-leergeleenthede meer suksesvol vir die kind geïmplementeer kan word. Beter kennis aangaande die kind lei tot beter begrip vir die ontplooiing van die kind se moontlikhede.

Dit is belangrik dat die waardes en norme wat in die gesin en die skool gehuldig word, ooreenkom. Ouers en onderwysers behoort dieselfde opvoedingsdoelwitte, gefundeer op die Christelike lewensopvatting, in die voortsigtig te stel. Sodoende word die kontinuïteit tussen gesin en skool versterk.

Hoewel die kontinuïteit tussen huis en skool belangrik is, moet dit beklemtoon word dat elke samelewingsverband oor 'n eie soewereiniteit beskik. Weens die soewereiniteit is daar 'n aantal verskille tussen huis en skool. Hierdie verskille is nodig om die veranderinge teweeg te bring wat noodsaaklik is vir die kind se volwassewording.

5.2.2 Diskontinuïteit

Diskontinuïteit verwys na 'n onderbrokenheid of onsamehangendheid van onderrig-leergeleenthede tussen die huis en die skool. Diskontinuïteit sal realiseer wanneer die oorspronklike onderrig-leergeleenthede van die gesin naamlik spel, gesprek, opdrag en voorbeeld nie voldoende kwalitatief en/of kwantitatief deur die ouers geaktualiseer is nie. Dit kan meebring dat die leerling die onderwysmetodes van die skool vreemd sal vind en daarom die onderrig-leergeleenthede van die onderwyser nie optimaal kan benut nie.

As voorbeeld kan daar verwys word na die gesprek as onderrig-leergeleentheid wat nie in die gesin optimaal geaktualiseer word nie. So 'n kind kan probleme ondervind met die optimale benutting van die klasgesprek en onderrig-leer-gesprek in die skool.

Diskontinuïteit sal toeneem indien die huis en die skool nie dieselfde waardes en opvoedingsdoelwitte ondersteun nie. Sodoende sal die samehang tussen die huis en die

skool skade ly en diskontinuiteit in die hand werk.

5.3 Verwantskap van onderrig-leergeleenthede tussen huisgesin en skool

In die gesin as primêre didakties-pedagogiese situasie maak die ouers op 'n informele wyse gebruik van die aantoonende, selfontdekkende en interaktiewe onderwysstrategie. Hierdie onderwysstrategie word op 'n formele wyse deur die skool gebruik as 'n oorkoepelende didaktiese plan van aksie, waaronder die onderwysmetodes as meer afgebakende werkswyses geïmplementeer kan word.

Die aantoonende onderwysstrategie word veral deur ouers gebruik indien daar aan die kind gedemonstreer word hoe om byvoorbeeld tande te borsel, of hoe om in te kleur. Die mededelende en verduidelikende kenmerk van die aantoonende onderwysstrategie kom veral deur die vertelling na vore. Dit is die jong kind se taalontwikkeling wat baie baat sal vind by die vertel van stories.

Ouers en onderwysers gebruik die aantoonende onderwysstrategie om deur die vertelling, verduideliking of aantoning van voorbeelde uit die leefwêreld, die leerinhoud vir die kind te ontsluit (Steyn, 1982 : 83). In die skool gebruik die onderwyser vertel en demonstrasie op 'n formele wyse as onderwysmetodes.

Die gee van opdragte deur die ouer lei dikwels tot selfontdekking by die kind. Die opdragte deur die ouer aan die jong kind sentreer gewoonlik om die aanleer van sinlikheidsgewoontes. Dit is belangrik dat die kind toenemend selfstandig in sy fisiese versorging sal raak en dit word teweeg gebring deur opdragte soos : "Gaan bad", of "Borsel jou tande". Sodoende kom die kind tot die ontdekking dat die nodige persoonlike higiëne nodig is vir 'n gesonde leefwyse. Ander opdragte soos : "Bou 'n huis met jou boublokke", sal daartoe lei dat bepaalde probleme deur die kind self opgelos moet word. Die jong kind mag dalk sukkel om die blokke in mekaar te laat pas of om die struktuur na 'n huis te laat lyk. Die ouer kan spel op verskillende wyses as onderrig-leergeleentheid gebruik om die kind tot selfontdekking van sekere aspekte te bring (vgl. ook paragraaf 2.5.2).

Die besondere verwantskap tussen huisgesin en skool setel nie slegs in die kontinuiteit van onderrig-leergeleenthede tussen huis en skool nie, maar ook in die soewereiniteit van elke samelewingsverband. Die huis en die skool lewer elk 'n unieke bydrae tot die volwassewording van die kind. Die een samelewings-

verband kan die ander nie vervang nie. Tog behoort die bydrae van die huisgesin en dié van die skool mekaar aan te vul, sodat die gemeenskaplike opvoedingsdoelwit kan realiseer.

Die opvoedingsbemoëienis neem sy oorsprong uit die primêre opvoedingsituasie. Die ouer is aanvanklik meer ingestel op die ontsluiting van voorwetenskaplike kennis (Van der Stoep, 1967 : 18). Hierdie opvoedende arbeid van die ouer geskied op 'n informele wyse volgens die eise van die oomblik.

Weens die toenemende kulturele ontwikkeling en die vermeerdering van kennis, is die ouer nie meer in staat om die verstandelike opvoeding van die kind alleen te behartig nie. Hoewel die onderrig-leergeleenthede van die huis aansluiting behoort te vind by die onderrig-leergeleenthede van die skool, is elke samelewingsverband eiesoortig en selfstandig. Die ouer deleger h deel van sy ouerlike gesag aan die skool (Snyman, 1976 : 21).

In die skool word die selfontdekkende strategie tot realisering gebring deur die implementering van die klasgesprek, projekmetode, probleemstellende metode en dramatisering as onderwysmetodes. Die verwantskap van gesprek as basiese onderrig-leergeleentheid met die klasgesprek as formele onderwysmetode is duidelik. So blyk ook die verwantskap van opdrag as oorspronklike onderrig-leergeleentheid met die projek- en probleemstellende metode. Dramatiseer as onderwysmetode met sy onderskeie vorme naamlik : popspespe, rolspespe en sosiodrama toon h kenmerkende fundering deur die spel as oorspronklike onderrig-leergeleentheid.

Die interaktiewe onderwysstrategie sal ook in die gesin aangeref word indien goeie kommunikasie tussen ouer en kind plaasvind. Gesprek as onderrig-leergeleentheid mag nie deur die ouer verwaarloos word nie. Die kind behoort ook die geleentheid te kry om sy saak te stel en sy gedagtes uit te spreek. Dit sal verhoed dat die gesprek hoofsaaklik deur die ouer gevoer word.

Indien die ouer en die kind voldoende met mekaar in gesprek getree het sal dit as goeie fundering dien vir die formele onderrig-leergesprek van die skool.

Die onderwys en opvoeding kan nie van mekaar geskei word nie. Hoewel die ouers primêr ingestel is op die opvoeding, is hulle taak allesomvattend. Die primêre, informele opvoedende onderwys van die ouer moet voortgesit word deur die sekondêre formele

opvoedende onderwys van die onderwyser. Die opvoedingsarbeid van die gesin en die skool behoort nie geïsoleerde pogings te wees nie, maar 'n gesamentlike taak om die kind tot volwassening te begelei.

Met skooltoetrede is die kind die produk van die ouers se opvoeding. Die kind betree die formele en goed beplande onderrig-leersituasie in die skool met bepaalde leerervaringe. Voldoende voorkennis moes tuis gerealiseer het om die leerling met die nodige verwysingsraamwerk toe te rus. Die skool bou op die grondslag wat in die gesin gelê is (Bloom, 1981 : 72). Daarom mag die ouers nie aanvaar dat hulle taak afgehandel is met die kind se skooltoetrede nie. Die ouer moet steeds met die skool saamwerk. Die ouers moet versigtig wees om nie onrealistiese eise aan die skool te stel nie (Musgrove, 1966 : 135). Die skool het nie slegs 'n verantwoordelikheid teenoor die ouer nie, maar ook teenoor die kind en die samelewing waartoe die leerling later moet toetree.

Volgens Bergins (1971 : 154) is die skool deel van die gemeenskap en daarom behels die taak van die skool ook gemeenskapsvorming. Dikwels is dit nodig dat die skool bepaalde insigte en oortuigings oordra.

Die verwantskap tussen huis en skool berus op gesonde samewerking, openhartige kommunikasie, goeie begrip en wedersydse belangstelling.

5.4 Kontinuiteit van onderrig-leergeleenthede

5.4.1 Aspekte van die huisgesin se verantwoordelikheid vir kontinuiteit

5.4.1.1 Opvoeding as voorbereiding vir skooltoetrede

Die opvoedingsgesindheid van die gesin behoort 'n gunstige kulturele betrokkenheid en huislike harmonie te weerspieël. Kulturele deelname, goeie leesgewoontes en interessante stokperdjies behoort so vroeg moontlik deel van die kind se leefwêreld uit te maak.

Ouers behoort baie aandag aan die jong kind se taalontwikkeling te gee omdat die denke deur middel van taal funksioneer. Onderrig-leerge-

leenthede behoort op 'n natuurlike wyse deur die ouers geïmplementeer te word : die lees en vertel van stories, bou van legkaarte, deelname aan groepspeletjies, beantwoording van vrae en die begeleiding van kinders op interessante uitstappies. Bradley (1981 : 198) het in sy navorsing bevind dat die beskikbaarheid van stimulerende materiaal en die stimulering van onderrig-leergeleenthede voor skool, 'n positiewe invloed op skoolprestasie uitoefen na skooltoetrede.

Spel kan op velerlei wyses as onderrig-leergeleentheid gebruik word. Volgens Van Wyk (1978 : 12) is spel een van die belangrikste onderrig-leergeleenthede vir die voorskoolse kind. Die kind wat in sy huis met gesprek as onderrig-leergeleentheid kennis gemaak het, sal dit nie vreemd vind indien die onderwyser op 'n formele wyse gesprek as onderrig-leergeleentheid implementeer nie. Faul (1973 : 5) beklemtoon egter dat die ouer beskikbaar moet wees om gesprek as onderrig-leergeleentheid te gebruik. Bekker (1972 : 4) sluit hierby aan en pleit dat ouers nie deur hul afwesigheid die gesprek kwalitatief en kwantitatief mag laat skadelig nie.

Die doeltreffende implementering van opdrag as onderrig-leergeleentheid kan die kind tot selfaktualisering van probleemoplossing lei. Volgens Scifres (1979 : 67) moet die kind aangemoedig word om uitdagings tegemoet te tree en probleme self op te los. Die onderrig-leergeleenthede wat die ouer gebruik, behoort positiewe ervarings aan die kind te bied. Die ouer moet ondersteuning verleen sodat die kind die vreugde van suksesvolle leerervarings kan ondervind. Selfdisipline, selfvertroue en deursettingsvermoë kan deur die suksesvolle aktualisering van onderrig-leergeleenthede uitgebou word. Daar moet gewaak word teen oorbevraging sodat die kind nie 'n negatiewe instelling teenoor onderrig-leergeleenthede opbou nie (De Witt, 1978 : 209). Negatiewe leererva-

ringe kan tot 'n negatiewe werksingesteldheid lei. Cohen (1979 : 192) waarsku dat 'n negatiewe werksingesteldheid reeds voor skooltoetrede kan realiseer. Die suksesvolle aktualisering van onderrig-leergeleenthede lewer 'n belangrike bydrae tot die skoolgereedheid van die kind (Radler & Kephart, 1960 :12). Skoolgereedheid is nie die resultaat van 'n natuurlike groeiproses nie en verwys ook nie slegs na die gereedheid om op skool te leer nie. Skoolgereedheid verwys tot 'n groot mate na die resultaat - naamlik wat reeds deur die kind geleer is.

Die wyse waarop die ouers hul primêre verantwoordelikheid aanvaar, is van deurslaggewende belang vir die optimale ontplooiing van die kind se talente.

5.4.1.2 Opvoedingsingesteldheid van die ouers tydens skoolbywoning

a) Ondersteuning van die skool se onderrig-leergeleenthede tuis

Omdat opvoeding 'n deurlopende gebeure is, moet die ouer beseft dat sy verantwoordelikheid teenoor onderrig-leergeleenthede nie slegs 'n voor-skoolse belang het nie. Die ouers behoort voortdurend die onderrig-leergeleenthede van die skool te versterk en te ondersteun. So word 'n deurlopende kontinuïteit verkry.

Die ouer behoort bewus te wees van die kind se swak en goeie prestasies in elke vak. Die ouer behoort sy kind goed te ken sodat hy met die skool kan saamwerk om leemtes en tekortkominge te identifiseer. Die nodige kennis stel die ouer beter in staat om hulp te verleen sodat die leerprobleme opgelos kan word. Watson et al. (1983 : 178) het navorsing gedoen om die invloed van die ouer se ondersteuning op die akademiese prestasie van die kind te bepaal. Daar is gevind dat ouers wat kinders aktief ondersteun, beter presteer as kinders wat slegs morele ondersteuning van ouers ontvang.

h Onderzoek deur Epstein en Becker (1982 : 106) onderskryf bogenoemde bevinding.

Deurlopende belangstelling en aanmoediging deur die ouer lei tot beter ekstrasie en intrinsieke motivering van die kind. Die beskikbaarstelling van inligting (boeke, prente, kaarte, ens.) deur die ouer, kan die selfontdekkende onderwysstrategie laat realiseer. Indien die ouer sy kind ondersteun om leertake op h verantwoordelike wyse te aanvaar en te voltooi, sal h positiewe gesindheid teenoor leertake gekweek word. Toewyding en volharding is belangrike attribute wat met goeie ouerondersteuning uitkristalliseer.

Indien ouers nie h positiewe belangstelling in leertake toon nie of net neutraal staan, dan sal die kind se intrinsieke motivering om te leer geïnhibeer word (Kelly, 1974 : 110). Navorsing wat deur Doorninck et al. (1981 : 1081), en Iverson en Walberg (1982 : 151) gedoen is, bewys dat swak intellektuele ondersteuning en swak emosionele ondersteuning in die huislike milieu, die akademiese prestasie van leerlinge nadelig beïnvloed. Dit is belangrik dat ouers nie die interaktiewe en aantoonende onderwysstrategieë verwaarloos nie. Goeie gespreksvoering tussen ouers en kinders behoort suksesvol deur ouers inisieer te word.

Ouers wat belangstelling in hul kind se vordering op skool toon, kan aanspraak maak op die skool om rigting te gee op welke wyse hy sy kind behulpsaam kan wees. Skole bied dikwels praatjies aan oor die implementering van onderrig-leergeleenthede. Ouers moet moeite doen om hierdie bespreking by te woon, sodat hulle doeltreffende ondersteuning van onderrig-leergeleenthede by die huis kan verleen.

- b) Aansluiting van waardes en opvoedingsdoelwitte tussen die huis en die skool

Die gesin en die skool behoort dieselfde waardes, opvoedingsdoelwitte en kulturele perspektiewe te huldig (Lightfoot, 1978 : 171). Die Christelike ouers eis dat die opvoedingsbemoëienis van die skool in gees en rigting ooreenstemmend met dié in die huisgesin moet wees (Van Wyk, 1976 : 76).

Dit is die plig van die ouers om toe te sien dat onderwysers aangestel word wat 'n Christelike lewensopvatting huldig. Die leerinhoud wat deur die onderrig-leergeleenthede ontplooi word, behoort op Christelike beginsels te rus.

Die kind wat vind dat die skool dieselfde waardes en beginsels huldig as die huis, sal kontinuïteit ondervind en daarom sekuriteit beleef. Joubert (1972 : 207) beklemtoon dat die skool meer doen as vaardighede oordra en kennis bybring. Die skool lewer 'n belangrike bydrae tot die uitbou van die kind se persoonlikheid. Hierin speel die kontinuïteit tussen huis en skool 'n belangrike rol. Huislike opvoeding en die skoolopvoeding mag nie as twee afsonderlike take gesien word nie. Dit moet 'n eenheid vorm.

Gesindhede, kulturele aktiwiteite en opvoedingsdoelwitte, word tot 'n groot mate deur ouers aan hul kinders oorgedra. Die kultuurryke ouers betrek hul kinders in kultuurryke aktiwiteite, waardeur die belangstelling en ervaring van hul kinders uitgebrei word. Sulke leerlinge het 'n beter verwysingsraamwerk en daarom kan onderwysers onderrig-leergeleenthede meer suksesvol aktualiseer. Die aansien en integriteit van die onderwysers behoort tuis en elders hoog gehou te word. Die onderwysers moet nie afgekraak word nie, omdat die lojaliteit van die kind teenoor sy onderwysers gehandhaaf moet word.

Die gesin en die skool behoort dieselfde waardes, opvoedingsdoelwitte en kulturele perspektiewe te huldig (Lightfoot, 1978 : 171). Die Christelike ouers eis dat die opvoedingsbemoëienis van die skool in gees en rigting ooreenstemmend met dië in die huisgesin moet wees (Van Wyk, 1976 : 76).

Dit is die plig van die ouers om toe te sien dat onderwysers aangestel word wat 'n Christelike lewensopvatting huldig. Die leerinhoud wat deur die onderrig-leergeleenthede ont-plooi word, behoort op Christelike beginsels te rus.

Die kind wat vind dat die skool dieselfde waardes en beginsels huldig as die huis, sal kontinuïteit ondervind en daarom sekuriteit beleef. Joubert (1972 : 207) beklemtoon dat die skool meer doen as vaardighede oordra en kennis bybring. Die skool lewer 'n belangrike bydrae tot die uitbou van die kind se persoonlikheid. Hierin speel die kontinuïteit tussen huis en skool 'n belangrike rol. Huislike opvoeding en die skoolopvoeding mag nie as twee afsonderlike take gesien word nie. Dit moet 'n eenheid vorm.

Gesindhede, kulturele aktiwiteite en opvoedingsdoelwitte, word tot 'n groot mate deur ouers aan hul kinders oorgedra. Die kultuurryke ouers betrek hul kinders in kultuurryke aktiwiteite, waardeur die belangstelling en ervaring van hul kinders uitgebrei word. Sulke leerlinge het 'n beter verwysingsraamwerk en daarom kan onderwysers onderrig-leergeleenthede meer suksesvol aktualiseer. Die aansien en integriteit van die onderwysers behoort tuis en elders hoog gehou te word. Die onderwysers moet nie afgekraak word nie, omdat die lojaliteit van die kind teenoor sy onderwysers gehandhaaf moet word.

h Positiewe gesindheid teenoor die huisgesin en die skool lewer h belangrike bydrae tot h positiewe werksingesteldheid. Daarom sal die leerling beter gemotiveerd wees tot leersukses.

5.4.1.3 Betrokkenheid van die ouer by die skool

a) Informele wyse

Volgens Franzen (1984 : 16) berus owerbetrokkenheid op die beginsel van opvoedingsvennootskaplikheid tussen ouers en onderwyers. Die ouer behoort nie h rustende vennoot te wees nie, maar in aktiewe deelname van die opvoeding betrokke te wees. Die ouer wat betrokke raak by die skool, toon deur sy arbeid h belangstelling in die skool. Indien die ouer bereid is om op h vrywillige maar informele basis hulp te verleen, dan kan dit op verskeie wyses geskied.

Ouers kan h belangrike rol speel in jeugverenigings, soos die Voortrekkers. Dit is dikwels nodig dat ouers help met vervoer van kinders na buitemurse aktiwiteite. Die ouers wat baie kundig is of oor besondere talente beskik, kan met groot vrug hulp verleen by sportafrigting, musiekonderrig, kore, toneelopvoerings, maak van kostuums ensovoorts. Die vaders kan behulpsaam wees by die herstel en maak van apparaat. h Skool het veral hulp nodig by die uitbreiding en instandhouding van die skoolterrein.

Dit is wel so dat ouers ook hul belangstelling toon deur die funksies wat die skool aanbied, te ondersteun. Tog behoort ouers nie huiwerig te wees om by praktiese hulpverlening betrokke te raak nie. Die skool kan byvoorbeeld h lys uitstuur waarop die ouers kan aandui waar hul betrokke wil raak.

Cave (1970 : 60) waarsku dat die ouer nie net by die skool betrokke moet raak weens klagtes of swak akademiese prestasie van kinders nie.

h positiewe betrokkenheid bou h positiewe gesindheid wat deur die ouers aan die leerlinge oorgedra word. Die leerlinge met h positiewe instelling teenoor die skool, sal onderrig-leergeleenthede beter kan benut.

Daar is ook heelwat voorstanders wat ouers by onderrig- of hulpprogramme wil betrek. Rathbone & Graham (1981 : 149) het in hulle navorsing gevind dat ouers oor die potensiaal beskik om graadeens se woordeskat en lees te verbeter deur die suksesvolle implementering van onderrig-leergeleenthede.

Heelwat onderwysers neig om negatief te staan teenoor ouerbetrokkenheid. Daar word gevrees dat ouers te voorskriftelik sal optree en so doende die professionele status van die onderwyser aantas. Indien sulke "ouer hulpprogramme" goed beplan en gereël word, dan behoort daar geen wrywing tussen onderwysers en ouers te wees nie. Die wenslikheid van sulke programme sal deur die behoefte bepaal moet word.

Die groot graad een klas waar die verwysingsraamwerk van die leerlinge baie verskil, kan h probleem vir een onderwyser wees. Sommige leerlinge kan dalk nie eers die primêre kleure onderskei nie, of selfs met moeite h skêr hanteer. Die "hulpprogramme" wat deur ouers aangebied word, kan die las van onderwysers baie verlig. Daar word reeds baie suksesvol in Port Elizabeth van moeders gebruik gemaak. Hierdie moeders hou toesig in die middag terwyl werkende ouers se kinders huiswerk doen (Anon, 1980 : 11). Cooke & Apolloni (1975 : 169) wys daarop dat ouerbetrokkenheid h positiewe bydrae kan lewer tot die tekort aan professionele mense in die hulpprofessies.

b) Formele wyse

Volgens Kruger (1985 : 5) berus ouerbetrokken-

heid op die beginsel van oerlike verantwoordelikheid vir die "hele" kind. Die formele betrokkenheid van die oer setel in sy verteenwoordiging op statutêre liggame. Daar is verskeie statutêre liggame naamlik : beheerrade, skoolkomitees, adviserende skoolkomitees en skoolrade. Om so veel as moontlik ouers in bepaalde werksaamhede te betrek, kan die skoolkomitee in samewerking met die hoof, 'n oeronderwysersvereniging tot stand bring. Laasgenoemde het nie wetlike status nie.

Deur middel van skoolkomitees of beheerrade het ouers 'n belangrike aandeel in die aanstelling van onderwysers. Ouers wat op statutêre liggame dien, kan waak oor die rigting van die skool en sorg dat die gees Christelik bly. Die ouers moet saam met die staat sorg vir die oprigting van skole. Kruger (1985 : 8) dui aan dat die aanbevelings van die Onderwyserstaakgroep deur die regering aanvaar is. Daar is aanbeveel dat die oervertteenwoordigende liggaam se pligte onder andere sal wees om :

- * die behoeftes en begeertes van ouers, die plaaslike gemeenskap en die skool te interpreteer ;
- * die hoof en onderwysers te ondersteun op alle gebiede ;
- * verantwoordelikheid te aanvaar vir die heffing, administrasie en toewysing van skoolgelde.

Die oeronderwysersvereniging kan 'n belangrike bydrae lewer tot fondsinsameling, praatjies, buitemuurse bedrywighede, uitstappies van kinders en stokperdjieklubs. Hymes (1953 : 43) beklemtoon dat die vergaderings van oeronderwysersverenigings baie goed beplan moet word sodat ouers nie verveeld of gefrustreerd raak nie. Indien goeie praatjies of besprekings gehou word, kan die oer ook iets leer aangaande die opvoedende onderwys. Hierdie inligting kan

die ouer in staat stel om onderrig-leergeleenthede tuis meer doeltreffend te aktualiseer.

Een van die belangrikste boustone van 'n oueronderwysersvereniging is die onderlinge samewerking tussen ouers en tussen onderwysers en ouers. Versigtigheid moet aan die dag gelê word om nie oueronderwysersverenigings tot stand te bring wat polities geïnspireer word nie. Dit saai verdeeldheid onder die ouergemeenskap en verhoed goeie samewerking. Dit is die optimale volwasewording van die kind wat sentraal moet staan in die opvoedende onderwys en nie die selfsugtige polities geïnspireerde doelwitte van sommige ouers nie.

5.4.1.4 Samewerking tussen die ouers en onderwysers

Alle ouers en onderwysers is besig om saam te werk aan die verwesenliking van 'n gemeenskaplike doelwit, naamlik die volwasewording van die kind. Goeie samewerking is nodig om die gemeenskaplike opvoedingsdoelwit te bereik. Die voorvereistes vir goeie samewerking is kontak, begrip, agting, waardering, simpatie en belangstelling. Goeie samewerking tussen ouers en onderwysers lewer 'n belangrike bydrae tot kontinuïteit.

Die kontak tussen ouers en onderwysers behoort met 'n positiewe gesindheid benader te word. Oor en weer beskuldigings en negatiewe teregwysings aangaande die kwaliteit van onderrig sal die samewerking tussen ouers en onderwysers benadeel. Die onderwyser moet nie voortdurend op die verdediging wees en die ouer se besorgdheid as 'n aanval op homself sien nie (Bell, 1976 : 144).

Ouers wat te veel van hul kinders verwag, kan die taak van die onderwyser baie bemoeilik. Die samewerking tussen ouer en onderwyser kan benadeel word indien die onderwyser voel dat hy die kind en homself teen die oorbevraging van die ouer moet beskerm. Lightfoot (1978 : 30) is baie krities en

stel dit onomwonde dat die onderwyser wat bekwaam is vir sy taak, en oor goeie selfvertroue beskik, nie kontak met die ouer sal vrees nie. Die onderwyser moet besef dat hy oor die formele didaktiese kennis beskik waarmee onderrig-leergeleenthede op 'n doeltreffende wyse geaktualiseer kan word. Die ouer beskik gewoonlik nie oor dieselfde didaktiese kennis nie. Daarom behoort die onderwyser indien nodig van sy kennis op 'n verantwoordelike wyse aan die ouer oor te dra. Dit behoort op so 'n wyse te geskied dat die ouer die belangrikheid van kwalitatiewe en kwantitatiewe aktualisering van onderrig-leergeleenthede besef.

Goeie samewerking tussen ouers en onderwysers sal meebring dat ouers die onderwysers meer bewus kan maak van die individuele behoeftes van die kind. Dit is moeilik vir die onderwyser om van die behoeftes van elke kind bewus te wees. Indien ouers nader met onderwysers saamwerk, kan probleme gouer geïdentifiseer word en onderrig-leergeleenthede doeltreffender vir die individuele leerling ontplooi word. Volgens Vernberg & Medway (1981 : 35) kan die samewerking tussen ouers en onderwysers verbeter. In hul navorsing is bevind dat ouers en onderwysers nie dieselfde redes aangee vir swak gedrag by leerlinge nie.

Ouers wat in gebreke bly om die skool aangaande hul kind se vordering te kontak en nie met die skool wil saamwerk nie, kom nie hul opvoedingsverantwoordelikheid na nie.

5.4.2 Die kleuterskool se bydrae tot kontinuïteit

Dit is wel so dat die kleuter nie verplig word om 'n kleuterskool by te woon nie. Nogtans is daar 'n toenemende neiging om kinders na kleuterskole te stuur. Hierdie tendens bring mee dat die bydrae van kleuterskole tot kontinuïteit nie geïgnoreer kan word nie.

Die ouers moet versigtig wees om nie hulle kinders na kleuterskole te stuur met die verwagting dat die kleuterskool hul opvoedingstaak kan vervang nie. Die sukses wat die

kleuterskool met sy onderrig-leergeleenthede behaal, word bepaal deur die ouers. Die kleuter behoort geborgenheid in sy eie huislike milieu en kontinuïteit van onderrig-leergeleenthede tussen die huis en skool te ondervind.

Alle kleuterskole staan nie onder staatsbeheer nie. Die ouers moet nie net in goeder trou aanvaar dat h inrigting wat op die term "kleuterskool" aanspraak maak werklik kwalitatiewe opvoedende onderwys beoefen nie. Bloom (1981 : 70) waarsku dat persone wat aan kleuterskole verbonde is, goed opgelei moet wees. Die onderrig-leergeleenthede kan net suksesvol geaktualiseer word indien daar goed gedefinieerde opvoedingsdoelwitte bestaan. Die swak gedefinieerde opvoedingsdoelwitte kan die kontinuïteit tussen huis en skool baie benadeel (Potgieter en Swanepoel, 1968 : 146). Die belangrikheid van gemeenskaplike opvoedingsdoelwitte tussen huis en skool word deur Naumann - Etienne (1983 : 77) met die volgende stelling beklemtoon. "Only when parents share the goals of both receiving institutions, the kindergarten and the elementary school, can effective educational continuity be achieved".

Die onderrig-leergeleenthede wat in die kleuterskool gebruik word, behoort daarop ingestel te wees om met die ouers saam te werk en die kind op sistematiese wyse gereed vir skool te maak. Daar behoort veral aandag aan taal en die aktualisering van die perseptueel-motoriese vermoë van die kind gegee te word. Dit sluit in oog-hand-koördinasie, waarneming van vormkonstantheid, waarneming van ruimtelike posisie en oriëntasie, die verfyning van groot-en-klein-motoriese bewegings en koördinasie (Garbers et al., 1976 : 17). Woodhead (1981 : 237) beklemtoon dat ouers nooit mag voel dat kleuterskoolonderwyseresse, as professionele mense, beter in staat is om hul kinders op te voed as hulself nie. Die onderwysers wat in voorskoolse onderrig betrokke is, mag ook nie meederwaardig teenoor die ouers voel nie. Hierdie professionele mense het h plig om kontinuïteit tussen die huis en die skool te bevorder. Die ouer se belangrike bydrae tot die opvoeding van sy kind moet deur die voorskoolse onder-

wyser beklemtoon word.

Omdat spel by die voorskoolse kind so 'n belangrike leefwyse is, kan dit met groot vrug as onderrig-leergeleentheid aangewend word. Die kleuterskole wat gebruik maak van popspespeel en rolspel lewer 'n belangrike bydrae tot die kontinuïteitsbeweeging van die kind. Die vertel van stories speel in die kleuterskool 'n belangrike rol. Hierdeur word die kind se woordeskat uitgebrei en aktiwiteite soos luister en konsentrasie bevorder. Omdat baie vaardighede deur die leerlinge in die kleuterskool aangeleer moet word, sal demonstrasie as onderrig-leergeleentheid baie deur kleuterskoolonderwyseresse gebruik word. Daar moet byvoorbeeld aan die leerlinge gedemonstreer word hoe om 'n potlood en 'n skêr vas te hou. Die kind behoort ook kennis te maak met opdragte wat moet lei tot taakuitvoering. Die kleuterskoolonderwyseres is in 'n goeie posisie om deur haar waarneming te bepaal watter onderrig-leergeleenthede nie aansluiting by die kind vind nie. Die ouers behoort hierop gewys te word sodat die bepaalde onderrig-leergeleenthede tuis meer aandag kan geniet.

Kontinuïteit berus nie net op die veronderstelling dat ouers die onderrig-leergeleenthede van die onderwyser moet ondersteun nie. Dit is net so belangrik dat onderwysers die onderrig-leergeleenthede van die ouers moet ondersteun (Woodhead, 1981 : 249). Ouers wil graag onderrig-leergeleenthede tuis implementeer, maar is dikwels onseker oor die wyse waarop hulle dit moet doen. Hierdie onsekerheid van die ouers benadeel kontinuïteit. Dit is die plig van die kleuterskool om die nodige kennis aan die ouers oor te dra. Die kennis wat die kleuterskool aan die ouer oordra kan 'n positiewe bydrae lewer tot kontinuïteit, omdat die ouers dit in hul opvoeding kan toepas.

Indien die kleuterskool optimale kontinuïteit wil bevorder, behoort daar meer as een kleuterskoolprogram gevolg te kan word. Volgens Spodek (1973 : 111) behoort kinders uit die lae sosio-ekonomiese milieu 'n ander kleuterskoolprogram te volg as kinders uit 'n hoër sosio-ekonomiese milieu. Alle kinders se behoeftes is nie dieselfde nie en om almal vir die skool gereed te kry kan dieselfde program nie gevolg

word nie.

Die kleuterskool behoort ook kontinuïteit met die primêre skool te toon. Hiermee word nie bedoel dat dieselfde werk van die kleuterskool herhaal moet word nie. Die leerling raak verveeld en ondervind frustrasie indien daar te veel tyd afgestaan word aan die herhaling van die kleuterskool-program in die primêre skool. Die skool waarna daar met soveel verwagting uitgesien is, stel die leerling dan teleur. Sy leerintensie word nie gerig nie en die leerling se moontlikhede word nie tot ontplooiing gebring nie. Sulke gebeure moet voorkom word, omdat dit kontinuïteit kan benadeel.

Indien die voorskoolse opvoeding suksesvol verloop het, sal die kind oor genoeg leerervaringe beskik om die onderrig-leersituasie van die skool met vertroue tegemoet te tree.

5.4.3 Aspekte van die skool se verantwoordelikheid vir kontinuïteit

5.4.3.1 Goeie samewerking tussen die onderwyser en die leerling.

Die skoolbeginner behoort by skooltoetrede ten volle gereed te wees om aan die formele eise van die skool te beantwoord.

Die onderwyser behoort die kind en sy agtergrond so goed moontlik te leer ken. Hierdie kennis is noodsaaklik indien die onderwyser onderrig-leergeleenthede op 'n individuele basis wil beplan en gebruik. Om die samewerking van die leerling te verseker, is dit belangrik dat die onderwyser homself deeglik sal vergewis van die leerling se voorkennis en sy vermoëns. Goeie kennis en insig aangaande die leerling se beginsituasie verhoed dat daar oorbevraging of onderbevraging van die leerling se potensiaal plaasvind.

Die onderwysmetode wat die onderwyser in die sekondêre opvoedingsituasie gebruik, moet gefundeerd wees op die basiese onderrig-leergeleenthede wat die kind in die primêre opvoedingsituasie leer ken het, naamlik : spel, gesprek, voorbeeld en opdrag. Sodoende word verseker dat die leerling kontinuïteit

beleef tussen die onderrig-leergeleenthede van die huis en dié van die skool.

Die leerling wat aansluiting vind by sy onderwyser en by die onderrig-leergeleenthede van die onderwyser, sal sy bes doen om goed op skool te presteer.

5.4.3.2 Goeie kommunikasie tussen die huis en die skool

Omdat die invloed van die huis op die kind van primêre belang is, behoort daar goeie kommunikasie tussen die huisgesin en die skool te wees. Dit is vir die skool nie net nodig om inligting aan die ouers deur te gee nie, maar ook nodig om inligting aangaande die kind van die ouers te ontvang. Die goeie skakeling tussen die huis en die skool bring die nodige veranderinge mee wat samewerking tussen die ouers en die onderwysers bevorder. Die onderwyser behoort nie net kennis aangaande die kind te versamel nie, maar ook kennis aangaande die gesin. Beter kennis oor die gesin sal lei tot 'n beter begrip van die kind se optrede. Indien daar beter kommunikasie tussen ouers en onderwysers tot stand gebring kan word, dan kan daar onderlinge begrip, respek en waardering vir mekaar se opvoedingsbemoenens wees.

Volgens Sharrock (1970 : 55) begin goeie kommunikasie tussen huis en skool by die hoof. Die hoof behoort te waak teen 'n gees van gedistansieerdheid en onpersoonlikheid tussen ouers en onderwysers. Dit is belangrik dat die kommunikasie tussen huis en skool op 'n geïndividualiseerde wyse plaasvind. Die belangrikste wyses van kommunikasie tussen huis en skool is deur middel van korrespondensie en ouer-onderwysersamesprekings.

Belangrike inligting behoort gereeld deur middel van briewe aan ouers deurgegee te word. Dit doen die skool gewoonlik deur briefies aan die kinders uit te deel wat aan die ouers oorhandig moet word. Die probleem is dat die ouers nie altyd hierdie

inligting ontvang nie. Daar moet 'n deeglike stelsel van kontrole heers, sodat daar effektief bepaal kan word of ouers die briewe ontvang het.

Die rapport of verslagkaart is een van die belangrikste wyses waarop inligting aangaande die leerling se skoolvordering aan die ouers oorge- dra word. Hierdie rapport kan ook as 'n belang- rike aanknopingspunt dien in ouer-onderwyserssa- mesprekings. Volgens Grant (1952 : 26) kan ouers en onderwysers tydens 'n samespreking bepaal of hulle 'n gemeenskaplike siening huldig aangaande die leerling se vordering op skool. Die ouers moet ingelig word of die kind volgens sy vermoë werk. Inligting moet ook uitgeruil word om te bepaal of ouers en onderwysers die leerling se belangstelling en aanleg korrek interpreteer. Die ouer-onderwysersamespreking dien as ideale geleentheid om misverstande en vrese uit die weg te ruim (Young & McGeeney, 1968 : 124). Onder- wysers moet probeer om nie bevooroordeel teenoor die ouers te staan nie en begrip vir die ouers se mening te toon (Davis & Davis, 1981 : 50).

Die onderwyser is in 'n posisie om te kan bepaal watter onderwysmetodes nie by die leerling aan- sluiting vind nie. Indien die onderwyser die ouer daarop wys dat bepaalde onderrig-leergeleent- hede by die huis beter geaktualiseer kan word, dan kan die kind daarby baat. Indien die onder- wyser vind dat die leerling die klasgesprek en onderig-leergesprek nie optimaal berut nie dan behoort ouers meer aandag te bestee aan gesprek as onderrig-leergeleentheid. Dit kan slegs ge- beur indien daar goeie samewerking tussen ouers en onderwysers is.

Afgesien van individuele ouer-onderwysersamespre- kings kan die onderwyser ook oergroepe toespreek. Sulke toesprake vir oergroepe sal slegs sukses- vol wees indien die belangrikheid van onderrig- leergeleenthede in die algemeen aan die ouers deur-

gegee moet word. So 'n algemene bespreking kan ook 'n goeie doel dien om ouers se behoeftes aangaande algemene sake te bepaal. Die probleme oor 'n bepaalde kind kan egter nie in 'n groepbespreking opgelos word nie.

Goeie samesprekings tussen onderwysers en ouers bevorder nouer samewerking, positiewe gesindheid en die nastreef van gemeenskaplike doelwitte. Die kind se kontinuïteitsbeleving word versterk deur die goeie kommunikasie tussen huis en skool.

5.4.3.3 Goeie benutting van die voogstelsel

Indien die voogstelsel doeltreffend geïmplementeer word, kan dit 'n baie belangrike bydrae tot kontinuïteit lewer. Die voogstelsel is so beplan dat dit 'n goeie kontak tussen die leerling en 'n bepaalde onderwyser bewerkstellig.

Die taak van die voogonderwyser strek oor 'n wye gebied. Die belangrikste funksie behels die voogonderwyser se bereidheid om as raadgewer op te tree, en ook om inligting aangaande die leerling op 'n vooglêer aan te teken. Om noukeurige inligting aangaande die leerlinge te versamel, is dit nodig dat alle onderwysers moet saamwerk.

Die waaksaamheid oor leerlinge se welsyn begin by die vakonderwyser. Alle optredes van leerlinge wat afwyk van die normale, behoort aan die voogonderwyser deurgegee te word. Dit gaan nie net om die rapportering van afwykende gedrag nie, maar ook of die leerling sy potensiaal tot ontplooiing bring. Die leerling wat vir niemand 'n probleem is nie, kan juis die leerling met 'n probleem wees.

Die vakonderwyser behoort 'n besorgdheid vir elke kind in sy klas te openbaar. Hierdie waarnemings-taak is 'n kontinue handeling wat nie deur die onderwyser verslap mag word nie. Die leerling wat ly aan effektiewe-, kognitiewe-, of fisiese verwaarloosing behoort deur die onderwyser geïdentifiseer te word.

Die voogonderwyser behoort baie getrou alle persoonlike inligting aangaande die leerling op sy persoonlike lêer neer te stip. Ernstige probleme behoort direk aan die Departementshoof Opvoedkundige Leiding gerapporteer te word. Hy is die beste persoon om 'n ernstige probleem met die ouers tuis te gaan bespreek of 'n onderhoud by die skool mee te voer. Soms is dit nodig om 'n huisbesoek te doen sodat die huislike omstandighede geëvalueer kan word. Die voogstelsel lewer 'n waardevolle bydrae omdat daar voortdurend probeer word om probleme wat mag ontstaan so gou moontlik op te los en sodoende kontinuïteit tussen huis en skool te handhaaf. Hierdie inligting behoort ook aan te dui watter onderwysmetodes nie optimaal in die skool deur die leerling benut word nie. Bykomende inligting behoort ingewin te word sodat bepaal kan word watter onderrig-leergeleenthede nie optimaal deur die ouers geaktualiseer word nie. Sodoende kan die Departementshoof Opvoedkundige Leiding die ouers van raad bedien om opnuut aandag aan sekere onderrig-leergeleenthede te gee.

Die voogstelsel het ook besondere waarde omdat inligting oor 'n aantal jare oor 'n wye spektrum aangaande die kind versamel word. Dit sluit in buitemurse bedrywighede, skoolprestasies en vermoëns. Die leerling wat besig is om homself voor te berei vir 'n bepaalde beroepskeuse, moet dikwels voorligting ontvang. Met die nodige inligting kan goeie voorligting ooreenkomstig die leerling se vermoëns, aanleg en belangstelling gegee word (vergelyk Surridge, 1980 : 41). Hierdie voorligting lewer ook 'n bydrae om kontinuïteit tussen skool en gemeenskap te handhaaf.

5.4.3.4 Bevordering van kulturele aktiwiteite in die gemeenskap

Die taak van kultuuropdrag is 'n omvattende taak. Die skool kan baie doen om kulturele aktiwiteite

binne die gemeenskap te bevorder. 'n Kulturele aktiwiteit wat deur die skool aangebied word betrek die ouers en die kinders. Hierdie gemeenskaplike betrokkenheid van ouers en kinders bevorder kontinuïteit tussen huis en skool.

Die mens word nie met kultuur gebore nie. Kultuur moet beoefen word om 'n bydrae te kan lewer tot vol-wassewording. Elke volk het sy eie kultuurgoedere waarin hy presteer en waaraan hy waarde heg. Die skool lewer 'n belangrike bydrae om te sorg dat die kultuurerfenis nie verlore gaan nie.

Die leerling behoort aangemoedig te word om aan kulturele bedrywighede soos kunswedstryde, konserte, operettes en musiekuitvoerings deel te neem. Hierdie deelname van die leerlinge betrek die ouers en bevorder die gemeenskap se kulturele betrokkenheid. Die skool kan ook die ouers toenemend betrek deur opvoedkundige lesings, demonstrasies, skyfie-vertonings, filmvertonings, kunsuitstallings en boekuitstallings. Hierdie kennis wat so aan die ouers oorgedra word kan die ouers met groot vrug gebruik om onderrig-leergeleenthede meer doeltreffend te aktualiseer.

5.4.4 Ander instellings wat 'n moontlike bydrae tot kontinuïteit kan lewer

5.4.4.1 Die kerk

By die aflegging van die doopbelofte het die ouers hulle verbind om hul kind op te voed in die vrese van die Here.

Dit is belangrik dat die Christelike opvoeding van die gesin en die skool op so 'n wyse sal plaasvind dat die kategeese van die kerk daarby aansluiting sal vind. Volgens Steyn (1981 : 5) behoort die kategeet goed ingelig te wees aangaande die godsdienstige ontwikkeling van die kind, onderrig-leergeleenthede, leerinhoud en die evalueringswyses. Die kategeet behoort gebruik te maak van die onderwysmetodes wat op die oorspronklike onderrig-leerge-

leenthede gefundeer is. Sodoende word daar goeie kontinuïteit verseker tussen die opvoedingsbemoeyenis van die gesin, skool en kerk.

Dit is die taak van die kerk om deur die gebruik van onderrig-leergeleenthede die waarhede van die Bybel as leerinhoud vir die dooplidmaat te ontsluit. Van der Walt et al. (1983 : 270) wys daarop dat die kind deur die kategetiese begelei moet word tot sy vrywillige aanvaarding en verantwoordelike uitvoering van sy Christelike geloofsvolwassenheid. Die opvoeding behoort die kind so te lei dat die begeerte uit die hart kom om God te verheerlik en Sy Wette te onderhou.

5.4.4.2 Die Gemeenskap

Die gemeenskap stel verskillende hulpdienste beskikbaar wat 'n bydrae kan lewer om ernstige probleme te help oplos. Ouers met huweliksprobleme kan by die huweliksberading om hulp gaan aanklop. Die huweliksberading kan baie help om die harmonie in die huisgesin te herstel. Onderrig-leergeleenthede kan nie voldoende in die huisgesin realiseer indien daar voortdurend disharmonie in die gesin heers nie. In 'n gespanne gesinsatmosfeer gaan die gesonde kommunikasie skade ly. Gesprek en opdrag sal nie meer optimaal as onderrig-leergeleenthede realiseer nie. So 'n ongelukkige gesindheid in die huis sal ook die spel en voorbeeld as onderrig-leergeleenthede laat skade ly.

So lewer die maatskaplike dienste ook 'n groot bydrae tot die verligting van verskillende noodsituasies in die gesin. Die kind baat daarby omdat die hulp van die verskillende hulporganisasies 'n groter geborgenheid in die huislike milieu tot stand bring.

Die departement van gesondheid lewer belangrike bydraes tot die gesondheid van die gemeenskap. Veldtogte word gereeld gevoer teen alkohol en dwelmverslawing. In die klinieke wat tot stand gekom het kan die dwelmverslaafde professionele hulp ont-

vang. Sielkundiges en medici kan die kind wat aan dwelms verslaaf is help om sy probleme te oorkom en weer kontinuïteit tussen huis en skool te beleef.

Daar bestaan verskeie toneelgeselskappe wat deur middel van toneelopvoedings kultuur in die gemeenskap bevorder. Die radio, televisie, koerante en tydskrifte kan deur die gemeenskap aangewend word om verskillende onderrig-leergeleenthede te aktualiseer. Sodoende kan kontinuïteit tussen huis en skool bevorder word.

5.4.5 Voordele van kontinuïteit

Bloom (1981 : 107) beklemtoon die waarde van kontinuïteit tussen huis en skool. Indien onderrig-leergeleenthede voldoende in die voorskoolse stadium gerealiseer het, dan sal onderrig-leergeleenthede se aktualisering op skool ook goed verloop.

Die kind is 'n unieke wese en daarom kan daar nie verwag word dat alle kinders wat kontinuïteit beleef dieselfde sal optree nie. Nogtans is daar 'n aantal tendense wat duidelik aan die kind wat kontinuïteit beleef gekoppel kan word, naamlik die leerling :

- i) openbaar selfvertroue omdat hy veilig en geborge voel ;
- ii) presteer volgens sy vermoë ;
- iii) openbaar 'n goeie werkingesteldheid en pak sy werk doelgerig aan ;
- iv) openbaar 'n goeie intrinsieke motivering en goeie konsentrasievermoë ;
- v) koester positiewe verwagtings ;
- vi) tree op ooreenkomstig bepaalde waardes en norme.

5.5 Diskontinuïteit van onderrig-leergeleenthede

5.5.1 Moontlike oorsake van diskontinuïteit

5.5.1.1 Gebrekkige aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die primêre opvoedingsituasie

a) Gebrek aan kwalitatiewe aktualisering van onderrig-leergeleenthede

Die milieugestremde kind is gewoonlik die kind wat 'n gebrek aan kwalitatiewe aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die primêre opvoedingsituasie ondervind. Die ouers wat 'n ongelukkige huwelikslewe het en in disharmonie saamleef, kan nie die nodige geborgenheid aan die kind verskaf nie. Hierdie ouers is nie ingestel om onderrig-leergeleenthede vir die kind tot stand te bring nie.

Omdat die milieugestremde kind ontoereikende aktualisering van onderrig-leergeleenthede ondervind, sal sy kognitiewe ontwikkeling skadeloos. Die kind sal 'n agterstand toon in die kwalitatiewe hoeveelheid en verskeidenheid leerervarings waarmee hy toetree tot die onderrig-leersituasie van die skool. Volgens Bloom et al. (1965 : 21) stel die milieugestremde kind wel belang in die ~~nuwe~~ skoolervaring, maar beskik hy nie oor die nodige voorkennis om die uitdaging mee te trotseer nie.

Daar is dikwels ook 'n duidelike verband tussen 'n milieugestremde kind en 'n taalgestremde kind. Taal dien as instrument vir die denke en daarom sal die ontplooiing van die kind se potensiaal skadeloos indien gesprek as onderrig-leergeleentheid nie voldoende gebruik word nie. Navorsing deur Adams & Ramey (1980 : 1282) het bewys dat die kind uit die laer sosio-ekonomiese milieu se taalontwikkeling nie voldoende ontplooi word nie. In so 'n geval sal die taal wat die kind in die gesin leer praat het nie aansluiting vind by die taal wat in die skool gebruik word nie. Die belangrikheid van 'n verbale agtergrond vir die kind se leer en denke kan volgens Deutsch (1967 : 15) nie genoeg beklemtoon word nie.

Swak geldelike inkomste lei tot materiële ver-

die ouers wel baie lief vir hul kinders is, maar nie die nodige tyd afstaan om dit aan die kind deur te gee nie. Die ouer wat met sy kind speel en met hom kommunikeer, is die ouer wat sy gevoel aan sy kind kan oordra. Die kind wat te min liefde ontvang, voel onseker, angstig en aggressief. Hierdie kinders gee nie hul volle aandag aan die onderrig-leergeleenthede van die skool nie en wend hulle dikwels tot verkeerde maats, alkohol- en dwelm-misbruik.

Die ouers uit die hoër sosio-ekonomiese milieu is ook soms geneig om te veel van hul kinders te verwag. Kinders wat oorbeveer word, raak gespanne en beleef nie meer kontinuïteit tussen huis en skool nie.

5.5.1.2 Die kind wat met skooltoetreding nie skoolgereed is nie

Die terme skoolrypheid en skoolgereedheid word dikwels baie verwarrend gebruik. Vedder (1971 : 72) verwys na skoolrypheid as 'n liggaamlike rypheid en 'n rypheid wat deur opvoeding tot stand gebring word. Haenen (1970 : 47) gebruik ook die term skoolrypheid maar onderskei die term skoolbekwaamheid. Skoolbekwaamheid verwys na die bereiking van 'n bepaalde prestasieniveau in ooreenstemming met die verwagte niveau waaraan die kind in die skool moet voldoen.

Skoolgereedheid is 'n meer omvattende term en word as volg deur Grové & Hauptfleisch (1982 : 3) gedefinieer. "Skoolgereedheid verwys na daardie ontwikkelingsstadium wat 'n kind bereik het wanneer hy sonder spanning of emosionele stremming op 'n doeltreffende wyse voordeel uit die skoolprogram en formele onderwys kan trek en die maksimum sukses kan smaak". Die kind kan slegs skoolgereed word deurdat hy daartoe opgevoed word en daarom dui skoolgereedheid op 'n sekere wordingstand en nie slegs op die liggaamlike rypheid nie.

Dit is belangrik dat die ouers alle onderrig-leerge-

leenthede optimaal aktualiseer. Indien gebrekkige aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin plaasgevind het kan dit 'n bydrae lewer waarom die kind nie skoolgereed is nie. Dit gebeur veral wanneer die kind reeds 'n bepaalde ouderdom en ontwikkelingsstadium bereik het.

Die kind wat nie skoolgereed is nie, sal nie by die formele onderrig-leergeleenthede aansluiting kan vind nie. So 'n kind sal leerprobleme ondervind wat sy skoolprestasie ernstig kan benadeel. Die kind wat nie skoolgereed is nie, sal nie aan die eise van die skool kan voldoen nie. Sulke kinders voel onveilig, kom beangs voor en geniet nie die skool nie. Dit kan gebeur dat die selfvertroue van so 'n leerling so geskaad word, dat die swak akademiese selfbeeld wat tot stand kom die leerling deur sy hele skoolloopbaan kan benadeel (Grobler, 1975 : 58).

5.5.1.3 Die ouer se afwesige belangstelling in skoolsake

Die ouer wat nie in die skool of sy kind se vordering op skool belangstel nie, rem kontinuïteit tussen die gesin en die skool. Weens die ouers se onbetrokkenheid of gedistansieerdheid kan hulle opvoedingsverantwoordelikheid nie na behore gerealiseer word nie.

Die kind het 'n behoefte aan die hulp en leiding van sy ouers. Indien die ouers nie belangstel in die leerling se aktiwiteite nie, dan sal die ouers ook nie weet waar om die kind te help nie. Deur die ouer se belangstelling in die kind se skoolvordering help hy die kind om sekere standaarde te bepaal en sekere aspirasies aangaande leersukses in die vooruitsig te stel (Bloom, 1981 : 98). Sonder die ouer se ondersteuning kan die kind nie realistiese verwagtinge koester nie.

Die ouer wat nie kennis dra van die onderrig-leergeleenthede wat in die skool gebruik word nie, sal nie omgee of sy onderrig-leergeleenthede

met dië van die skool harmonieer nie. Die ouer wat aan apatie ly, kan nie 'n bydrae lewer tot deurlopende kontinuïteit met die skool nie. Die skool se poging om kontak met die huis te maak, word dan nie beantwoord nie. Sodoende kan die opvoedingsprobleme wat by die leerling ontstaan het, nie met die ouer se hulp uitgeklaar word nie.

5.5.1.4 Die gebrekkige ontsluiting van die leerinhoud deur onderrig-leergeleenthede

By die beplanning van onderrig-leergeleenthede behoort onderwysers voldoende kennis te neem van leerlinge se vermoëns en aanlegte. Indien dit nie gebeur nie, sal onderrig-leergeleenthede die leerinhoud gebrekkig ontsluit. Haenen (1970 : 21) stel dit dat die skool se eise nie altyd in ooreenstemming met die vermoëns van die leerlinge is nie.

Onderrig-leergeleenthede wat nie in ooreenstemming met die kind se belangstellingsvlak is nie, sal ook nie daarin slaag om die leerintensie te rig nie. Dikwels bring 'n vol kurrikulum mee dat die onderrigtempo nie die individuele leertempo van die kind in aanmerking neem nie (Van der Stoep, 1973 : 40). 'n Skoolbeginner wat ten volle skoolgereed was, sal weens die vinnige onderrigtempo van die onderwyser diskontinuïteit beleef.

Evaluering verwys na die wyse waarop die onderwyser bepaal tot welke mate die onderrig-leergeleenthede die leerinhoud suksesvol ontsluit het. Die onderwyser wat op die verkeerde wyse evalueer, kan sy leerlinge baie benadeel.

Dit is duidelik dat die onderwyser wat nie oor die nodige didaktiese vaardighede beskik nie, diskontinuïteit tussen die huisgesin en die skool kan bevorder.

5.5.2 Invloed van diskontinuïteit op die leerling

5.5.2.1 Swak skoolprestasie

Indien die I.K. van die kind wat aan diskontinuï-

teit ly gemeet en met sy skoolprestasie vergelyk word, dan blyk dit dat hy nie sy verstandelike vermoëns optimaal ontplooi het nie. Die leerling vind dit moeilik om te konsentreer en is nie gemotiveerd om homself te ontsluit vir die aktualisering van onderrig-leergeleenthede nie (Bergins, 1971 : 160).

Die kind wat aan diskontinuïteit ly en swak presteer, ontwikkel 'n swak akademiese selfbeeld. Dit kan sy selfvertroue toenemend skaad en veroorsaak dat hy nie 'n keuse kan maak of besluite neem voordat dit te laat is nie. So 'n leerling se motivering neem af en sy akademiese aspirasies en verwagtinge daal ooreenkomstig.

5.5.2.2 Gedragsprobleme

Gedragsprobleme verwys na daardie optrede deur die kind wat genoegsaam kronies of intens is om hom van sy klasmaats te onderskei. Die meeste gedragsprobleme kan omskryf word as opvoedingsprobleme (Nel, 1966 : 80). Weens die leemtes of tekorte wat daar in die kind se opvoeding ontstaan het, is hy nie in staat om die eise wat aan hom gestel word die hoof te bied nie. So 'n kind openbaar gedragsprobleme omdat hy aan diskontinuïteit ly.

Die kind met gedragsprobleme kan op verskillende wyses aandag probeer kry. Soms raak hulle rusteloos, aggressief, lui, slordig en probeer ander leerlinge pla. Dikwels kom die verskynsel van psigosomatiese siektetoestande ook voor by die kind met gedragsprobleme (Cosford, 1978 : 104).

Die kind wat aan diskontinuïteit ly, het dikwels 'n onvermoë om interpersoonlike verhoudings met Klasmaats aan te knoop. Hy trek homself terug en openbaar 'n emosionele depressiwiteit of negatiewe houding. Dit kan ook gebeur dat die leerling met gedragsprobleme maats maak met ander leerlinge wat ook gedragsprobleme openbaar. Sulke leerlinge kan hulle tot die misbruik van al-

kohol en dwelms wend.

5.5.2.3 Vroeë skoolverlaters

Volgens Pretorius (1981 : 198) word die te vroeë skoolverlater omskryf as die leerling met bo-gemiddelde of gemiddelde vermoëns. Hierdie leerlinge verlaat die skool voordat hy die standerd bereik wat vir hom wel bereikbaar was. By die te vroeë skoolverlater het die diskontinuïteit so toegeneem dat die leerling dit nie meer kon verwerk of hanteer nie.

Daar is 'n bepaalde aanloop tot die te vroeë skoolverlating deur sekere leerlinge. Dikwels spreek die skoolloopbaan van die leerling van 'n aantal onaangename skoolervaringe. Die potensiële vroeë skoolverlater is 'n onderpresteerder wat dikwels stokkiesdraai en nie gereeld sy huiswerk doen nie.

Weens die onstabiele gevoelslewe van die leerling kan hy nie noukeurig waarneem of konsentreer nie. Dit lei daartoe dat sy denke geblokkeer word en die geheue nie optimaal benut kan word nie (Sonnekus, 1977 : 147). Die persoonlike en sosiale probleme van die potensiële skoolverlater is dikwels van so 'n aard dat hy nie goed kan inskakel by die skool en sy skoolmaats nie. Die skool word vir so 'n leerling toenemend onaangenaam en daarom verlaat hy die skool so vroeg moontlik.

5.6 Identifisering van diskontinuïteit

Dit is belangrik dat diskontinuïteit so vroeg moontlik geïdentifiseer moet word, sodat die kind hulp kan ontvang en sy probleme opgelos kan word (Cox, 1982 : 116 ; Roberts, 1975 : 83).

Die onderwyser en die ouer verkeer beide in 'n posisie om diskontinuïteit te identifiseer. Volgens Fraser (1973 : 74) verkeer die onderwyser in 'n gunstigerposisie om diskontinuïteit te identifiseer. Die onderwyser se bemoeienis strek oor 'n groot gedeelte van die dag. Daar word met 'n groot groep kinders gewerk wat ongeveer dieselfde ouderdom en ontwikkelingsvlak beklee.

Die onderwyser kan maklik, indien nodig vergelykings tref en bepaal of die kind volgens vermoë presteer of nie. Die onderwyser is ook beter in staat om objektief te bly as die ouer.

Indien diskontinuiteit vermoed word, behoort die gedrag van die kind goed waargeneem te word. Die waarnemer behoort dan die kind se gedrag en prestasies noukeurig aan te teken. Hierdie waarneming kan voortgesit word tydens uitstappies en ander buitemuurse bedrywighede indien dit moontlik is om die kind gekontroleerd waar te neem (Cosford, 1978 : 124).

Dit moet beklemtoon word dat die waarneming van die kind met groot omsigtigheid moet plaasvind. 'n Goeie wetenskaplike waarnemingsmetode wat aan bepaalde kriteria voldoen moet gevolg word. Die waarnemer moet probeer om baie objektief te wees en die waarnemings baie noukeurig te doen. Die interpretasies van die waarnemings verg kundigheid en kennis van diskontinuiteit.

5.7 Opheffing van diskontinuiteit

5.7.1 Die betrokkenheid van die ouers by 'n hulpprogram vir voorskoolse kinders

Omdat daar by die opheffing van diskontinuiteit met verskeie grade van diskontinuiteit te doen gekry gaan word, sal verskillende hulpprogramme aangebied moet word. Dit moet beklemtoon word dat 'n hulpprogram nie veel werd is nie indien die ouers nie ook betrek word nie (Woody, 1969 : 109). Hoe jonger die kind hoe meer behoort die ouers by 'n hulpprogram betrek te word.

Omdat dit baie moeilik is om diskontinuiteit by die baie jong voorskoolse kind te bepaal, behoort hulpprogramme eerder op die voorkoming as op die remediëring van diskontinuiteit ingestel te wees.

Die begeleidingshulp aan die ouers wat ingestel is op die voorkoming van diskontinuiteit, sal rigtinggewend en verhelderend wees. Hierdie voorligtingstaak aan die ouers kan reeds in die voorgeboortelike klinieke 'n aanvang neem en in die kraaminrigting voortgesit word. Ouers behoort so vroeg as moontlik toegerus te word vir verantwoordelike ouerskap (Van Heerden, 1976 : 259).

Ouerbegeleiers behoort die begeleidingshulp aan die ouers

deur middel van 'n huisbesoekprogram voort te sit. Hierdie program kan in drie dele verdeel word, naamlik : 'n suigeling-, 'n peuter- en 'n kleuterprogram (Garbers et al., 1976 : 137).

Indien diskontinuiteit by die voorskoolse kind geïdentifiseer word, behoort 'n remediërende program in gebruik gestel te word. So 'n remediërende program behoort veral ingestel te wees om die leerling skoolgereed te kry. Die vaardigheid wat hy vir skooltoetreding nodig het, behoort tot ontplooiing gebring te word.

Pretorius (1972 : 81) wys daarop dat daar verskillende vorme van terapie geïmplementeer kan word, naamlik : speltherapie, beeldtherapie en gespreks terapie. Hierdie verskillende vorme van terapie word nie noodwendig van mekaar geskei nie. Verskillende kombinasies van die verskillende vorme van terapie kan in remediërende programme gebruik word.

So 'n remediërende program sal ook die moeder en indien moontlik die vader moet betrek. Dikwels is dit nie slegs bepaalde kognitiewe vermoëns wat by die kind geaktualiseer moet word nie, maar ook die moeder-kind-interaksie wat kwalitatief moet verbeter.

5.7.2 Die betrokkenheid van die ouers by 'n hulpprogram vir skoolgaande kinders

In gevalle waar die skoolgaande kind se diskontinuiteit nie te ernstig is nie kan die diskontinuiteit opgehef word deur begeleidingshulp aan die ouers en die kind.

Die begeleidingshulp aan die ouer behoort deur die onderwyser gegee te word (Sharrock, 1970 : 111). Hierdie begeleidingshulp of voorligting kan op verskeie maniere geskied. Die onderwyser kan besprekingsessies met ouers voer of selfs kursusse reël waar ander professionele mense die ouers kan toespreek.

Volgens King (1972 : 27) kan onderwysers in hul beplanning van remediërende programme huisprogramme inwerk wat die ouer ook betrek. Die ouer wat voorligting ontvang hoe om sy kind te help, sal die kennis graag wil toepas. Dit is nie slegs die vermoëns van die kind wat ontplooi nie,

maar ook dié van die ouers.

By die implementering van hulpprogramme is dit belangrik om die kind en die ouer te motiveer, sodat hul aktiewe medewerking verkry kan word. Die ouers se betrokkenheid by die hulpprogram sal behoue bly indien hulle beseft dat hul betrokkenheid direk in verband met hul kind se skoolprestasie gebring kan word (Rich, 1981 : 68). Die navorsing wat deur Conrad & Eash (1983 : 234) gedoen is, het bewys dat indien 'n hulpprogram die huislike milieu van die kind wat aan diskontinuiteit ly ten goede kan beïnvloed, die kind se skoolprestasie daarby sal baat.

Ten slotte moet daar net op gewys word dat ernstige diskontinuiteit by sekere leerlinge kan voorkom. In sulke gevalle sal die leerlinge ortopedagogiese en ortodidaktiese terapie moet ontvang. Dit sal in sekere gevalle ook nodig wees om die ouers by terapie betrokke te kry om die diskontinuiteit op te hef.

5.7.3 Die opleiding van onderwysers moet voorsiening maak vir die opheffing van diskontinuiteit

Die kind wat aan diskontinuiteit ly moet deur die onderwyser uitgeken kan word. Hoe beter die kennis van die onderwyser is aangaande diskontinuiteit hoe beter sal die onderwyser diskontinuiteit kan identifiseer.

Die opleiding van onderwysers behoort daarvoor voorsiening te maak dat toekomstige onderwysers met die nodige kennis aangaande diskontinuiteit toegerus word. Die onderwyser behoort ook die nodige kennis te ontvang oor die opstel van hulpprogramme vir die kind wat aan diskontinuiteit ly. Omdat die ouer betrek moet word by die hulpprogram van die kind sal die onderwyser ook voorligting moet kan gee aan die ouers. Hierdie onderrig wat aan ouers gegee word, sal ook 'n bydrae lewer tot beter samewerking tussen ouers en onderwysers.

5.8 Samevatting

Die Christenopvoeder het 'n grootse taak en daarom moet hy homself deeglik vergewis van sy pligte en verantwoordelikhede. So-doende kan hy die kind help om sy unieke vermoëns tot optimale

realisering te bring.

Die ouer behoort homself deeglik te vergewis van die kwalitatiewe en kwantitatiewe aspekte van die didakties-pedagogiese hulp wat hy aan die kind moet verleen. Die opvoedingsbemoëienis van die gesin behoort h goeie samehang te vertoon met die opvoedingsbemoëienis van die skool. Die opvoeding tydens die voorskoolse tydperk is van primêre belang. Dit is hierdie kwalitatiewe opvoeding wat sal bepaal tot welke mate die kind kontinuïteit sal beleef met skooltoetrede.

Indien die didakties-pedagogiese hulp van die ouer gebrekkig is, kan dit veroorsaak dat die kind aan diskontinuïteit ly. Hierdie diskontinuïteit behoort so gou moontlik geïdentifiseer te word sodat daar met die opheffing van diskontinuïteit begin kan word.

Die opheffing van diskontinuïteit is baie belangrik omdat die kind se potensiaal wat andersins verlore sal gaan wel tot aktualisering gebring word. Die Christenopvoeder mag nie toelaat dat die unieke vermoëns waarmee God die kind toebedeel het weens h gebrek aan opvoedingshulp nie tot ontplooiing gebring word nie. Die didakties-pedagogiese hulp wat die kind ontvang kan h groot invloed uitoefen op sy kwalitatiewe volwassewording.

Deur die optimale aktualisering van die kind se vermoëns kan die opvoedeling sy deel toenemend bydra om medebewerker en medebewaker van God se skepping te wees. Die Christenopvoeder moet homself voor God kan verantwoord dat hy sy opvoedingsverantwoordelikeid na behore nagekom het. Daarom behoort die ouer en die onderwyser hul opvoedingstaak met liefde tot eer en in diens van God en hul naaste te volvoer.

In hoofstuk 6 word die belangrikste gegewens saamgevat en enkele gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.

HOOFSTUK 6

6. SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal daar kortliks 'n samevatting gegee word oor die hele saak van kontinuïteit en diskontinuïteit van onderrig-leergeleenthede tussen die huisgesin en die skool. 'n Aantal gevolgtrekkings sal gemaak word waarna 'n aantal aanbevelings ter oplossing van bepaalde probleme aangebied sal word.

6.2 Probleemstelling (vgl. par. 1.2)

Die belangrikste probleem wat in hierdie studie nagevors word, is om te bepaal waarom sommige leerlinge kontinuïteit en ander diskontinuïteit beleef tussen die onderrig-leergeleenthede van die eietydse westerse huisgesin en dié van die skool.

6.3 Doel van die ondersoek (vgl. par. 1.3)

Die doelstellings van hierdie ondersoek was om : vas te stel of die onderrig-leergeleenthede van die skool gebou kan word op die oorspronklike onderrig-leergeleenthede van die huisgesin, die faktore te bepaal wat die optimale aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin en in die skool sal beïnvloed, en vas te stel wat die gevolge op die leerling sal wees indien hy kontinuïteit of diskontinuïteit beleef tussen huisgesin en skool.

6.4 Onderrig-leergeleenthede (vgl. hoofstuk 2)

6.4.1 Begripsbepaling (vgl. par. 2.2)

6.4.1.1 Onderrig (vgl. par. 2.2.1)

Die onderrig kan as 'n handeling omskryf word waardeur kennis en vaardighede van een persoon aan 'n ander persoon oorgedra word. Omdat bepaalde leerinhoud deur die onderrighandeling ontsluit word, kan dit gestel word dat die

onderrig op leer afgestem is.

6.4.1.2 Leer (vgl. par. 2.2.2)

Leer lei altyd tot 'n toenemende beheersing van die werklikheid en 'n vordering op die weg na intellektuele selfstandigheid.

6.4.1.3 Onderrig-leergeleentheid (vgl. par. 2.2.3)

In hierdie term word onderrig en leer onlosmaaklik verbind deur kennis. Dit gaan om die oordraging van geselekteerde leerinhoudes en die beheersing van die leerinhoudes.

6.4.2 Oorsprong van onderrig-leergeleentheid (vgl. par. 2.3)

6.4.2.1 Bydrae van primitiewe samelewings tot die ontstaan van onderrig-leergeleentheid (vgl. par. 2.3.1)

Reeds in primitiewe samelewings het die voorbeeld as onderrig-leergeleentheid 'n belangrike plek ingeneem. Die vader het vir die seuns gedemonstreer hoe wapens gemaak moet word en hoe daar gejag moet word. Die moeder het vir die dogters gedemonstreer hoe klere van velle gemaak moet word en hoe voedsel voorberei moes word.

6.4.2.2 Prominente historiese persoonlikhede se bydrae tot die oorsprong van onderrig-leergeleentheid (vgl. par. 2.3.2)

'n Aantal persoonlikhede uit die verlede se denke word gekenmerk deur hul oorspronklikheid. Belangrike gedagtes wat aangaande die opvoeding uitgespreek is, is deur navolgers voortgedra en verder ontwikkel.

6.4.2.3 Onderrig-leergeleentheid in die Bybel (vgl. par. 2.3.3)

Die eerste kennis het ontstaan toe Adam in opdrag van God aan al die diere name gegee het. Op grond hiervan het die eerste onderrig plaas-

gevind toe Adam aan sy kinders die name onder-
rig het.

6.4.3 Die klassifikasie van onderrig-leergeleenthede (vgl.
par. 2.4)

Alle opvoedkundiges gebruik nie dieselfde terminologie
of klassifikasie vir onderrig-leergeleenthede nie.
Daar word ook nie altyd van 'n breër beskrywingsraamwerk
of onderwysstrategie gebruik gemaak nie. Dit is baie
meer insiggewend indien 'n oorkoepelende aksieraamwerk
of onderwysstrategie daargestel word, waaronder onder-
wysmetodes as "smaller" werkswyses afgelei word.

Dit is belangrik dat didaktici hul fundering vir onder-
wysmetodes uit die primêre didakties-pedagogiese situa-
sie sal neem sodat die onderwysmetodes van die skool
nie vir die leerlinge lewensvreemd sal wees nie.

6.4.4 Beskrywing van onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 2.5)

Die oorspronklike onderrig-leergeleenthede wat in die
gesin aangetref word, is : gesprek, spel, opdrag en
voorbeeld. Hierdie leefvorme wat in die gesin aange-
tref word, is slegs kwalifiseerbaar as onderrig-leer-
geleenthede indien hulle op so 'n wyse gebruik word
dat bepaalde opvoedingsdoelwitte realiseer.

6.4.5 Geleenthede waartydens onderwysstrategieë realiseer
(vgl. par. 2.6)

Daar kan drie verskillende onderwysstrategieë onderskei
word, naamlik die aantoonende, selfontdekkende en inter-
aktiewe onderwysstrategie. Elke onderwysstrategie het
bepaalde waardes en tekortkominge. Omdat elke onderwys-
strategie 'n breër plan van aksie verteenwoordig, kan 'n
aantal onderwysmetodes onder elke onderwysstrategie on-
derskei word.

6.4.6 Onderwysmetodes as voortvloeiing uit die oorspronklike
onderrig-leergeleenthede en onderwysstrategieë (vgl.
par. 2.7)

6.4.6.1 Onderwysmetodes met 'n aantoonende karakter

(vgl. par. 2.7.1)

Daar is twee onderwysmetodes met 'n aantoonende karakter, naamlik : vertelling en demonstrasie.

6.4.6.2 Onderwysmetodes met 'n selfontdekkende karakter (vgl. par. 2.7.2)

Onderwysmetodes wat onder hierdie strategie gegroepeer kan word, is die volgende : klas-gesprek, projekmetode, probleemstellingsmetode en dramatisering.

6.4.6.3 Onderwysmetodes met 'n interaktiewe karakter (vgl. par. 2.7.3)

Die belangrikste metode met 'n interaktiewe karakter is die onderrig-leergesprek.

6.4.7 Die samehang van onderrig-leergeleenthede met die didaktiese beginsels (vgl. par. 2.8)

Omdat 'n beginsel rigtinggewend van aard is, kan dit omskryf word as 'n uitgangspunt of standpunt wat vooraf geformuleer word.

Die didaktiese beginsel neem sy oorsprong in die gesin en het daarom waarde vir die onderrig-leergeleenthede van die gesin en die skool. Die belangrikste didaktiese beginsels kan soos volg gestel word, naamlik : doelgerigtheid, planmatigheid, motivering, individualisering, sosialisering, selfwerksaamheid, beleving, geheeliensiening en bemeestering.

6.5 Onderrig-leergeleenthede en die gesin (vgl. hoofstuk 3)

6.5.1 Eie aard en opvoedingsingesteldheid van die gesin (vgl. par. 3.2)

Die gesin as samelewingsverband word gekenmerk deur 'n eie soewereiniteit.

6.5.2 Kenmerke van die eietydse westerse gesin (vgl. par. 3.3)

Die eietydse westerse gesin verskil heelwat van die tradisionele gesin van die verlede. Dit bring mee dat

die didakties-pedagogiese arbeid van die ouers dinamies genoeg moet wees om die veranderde eise van die samelewing die hoof te bied.

6.5.3 Verband tussen opvoeding, volwassegwording en onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 3.4)

In die gesin maak die kind vir die eerste maal kennis met bepaalde onderrig-leergeleenthede. Deur die didakties-pedagogiese arbeid van die ouer moet alle funksies van die kind ontplooi word. Sodoende gebruik ouers die onderrig-leergeleenthede, sodat die appèl wat van die onderrig-leergeleenthede uitgaan die kind se volle potensiaal tot ontplooiing kan bring.

6.5.4 Belangrike voorwaardes vir die totstandkoming van effektiewe onderrig-leergeleenthede in die gesin (vgl. par. 3.5)

Die belangrikste voorwaardes vir die totstandkoming van effektiewe onderrig-leergeleenthede in die gesin is die volgende : gesinsharmonie, goeie ouer-kind verhouding en doeltreffende ouerlike gesag en dissipline.

6.5.5 Onderrig-leergeleenthede en die vader (vgl. par. 3.6)

Die beroep en sosiale verpligtinge van die vader kan meebring dat onderrig-leergeleenthede nie optimaal deur die vader geaktualiseer word nie.

6.5.6 Onderrig-leergeleenthede en die moeder (vgl. par. 3.7)

Die moeder wat slegs 'n huisvrou is, sal nie noodwendig onderrig-leergeleenthede meer doeltreffend aktualiseer as die moeder wat ook 'n buitenshuise beroep beoefen nie. Die sosiale verpligtinge van die moeder kan 'n invloed uitoefen op die kwalitatiewe en kwantitatiewe aktualisering van onderrig-leergeleenthede. Die moeder wat 'n buitenshuise beroep beoefen en geen hulp ontvang met haar huishoudelike take nie, is oorbelaai en kan onderrig-leergeleenthede nie voldoende aktualiseer nie.

6.5.7 Faktore wat 'n invloed uitoefen op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin (vgl. par. 3.8)

6.5.7.1 Statiese aspekte (vgl. par. 3.8.1)

Statiese aspekte omvat daardie faktore waarvan die invloed op onderrig-leergeleenthede nie elimineerbaar is nie, of dan baie moeilik elimineerbaar is. Die volgende statiese aspekte kan genoem word : oorgeërfde intellektuele potensiaal, lae sosio-ekonomiese status en samestelling van die gesin.

6.5.7.2 Die dinamiese invloed van milieu-begeleidende aspekte (vgl. par. 3.8.2)

Hierdie faktore is veranderlik omdat hul invloed op onderrig-leergeleenthede deur ouers en ander instansies meer positief gemaak kan word. Die volgende faktore kan genoem word : die vaslegging van goeie werkgewoontes en gesindhede by die kind ; belangstelling in die kind en sy rol as leerling ; kulturele faktore en vryetydsbesteding ; taalgebruik in die gesin ; sedelike-godsdienstige peil van die ouers.

6.6 Onderrig-leergeleenthede en die skool (vgl. hoofstuk 4)

6.6.1 Die taak van die skool met betrekking tot die aktualisering van onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 4.2)

In die formele onderrig-leersituasie van die skool word daar deur die aktualisering van onderrig-leergeleenthede bepaalde leerinhouds uit die kurrikulum ontsluit sodat voorafbepaalde doelwitte kan realiseer.

6.6.2 Onderrig-leergeleenthede en die onderwyser (vgl. par. 4.3)

6.6.2.1 Faktore wat die onderwyser se optimale aktualisering van onderrig-leergeleenthede beïnvloed (vgl. par. 4.3.1)

Die volgende faktore kan soos volg genoem word : didaktiese kwaliteit van die onderwyser ; aanvaarding van opvoedingsverantwoordelikheid ; leienskapstyl van die onderwyser ; klaskamer-

klimaat ; bepaling van leerlinge se beginsituasie ; verwagtinge van die onderwyser ; motivering deur die onderwyser ; aanmoediging en prysing deur die onderwyser ; samewerking met ander onderwysers; onderwyser en beroepspanning.

- 6.6.2.2 Faktore wat die onderwyser se gesindheid teenoor sekere leerlinggroepe kan beïnvloed (vgl. par. 4.3.2)

Die onderwyser se gesindheid teenoor sekere leerlinggroepe kan beïnvloed word deur die leerlinge se sosio-ekonomiese milieu en die leerlinge se geslag.

- 6.6.2.3 Faktore wat die onderwyser se gesindheid teenoor individuele leerlinge kan beïnvloed (vgl. par. 4.3.3)

Individuele leerlinge se persoonlikheid, voorkoms en skoolprestasie kan die onderwyser se gesindheid beïnvloed. Sodoende kan die aktualisering van onderrig-leergeleenthede beïnvloed word.

- 6.6.3 Onderrig-leergeleenthede en die leerling (vgl. par. 4.4)

Die volgende aspekte kan die leerlinge se ontvanklikheid of geslotenheid vir die aktualisering van onderrig-leergeleenthede beïnvloed, naamlik die leerlinge se kognitiewe intreeniveau ; affektiewe gesteldheid en die psigo-motoriese vaardighede.

6.7 Kontinuïteit en diskontinuïteit van onderrig-leergeleenthede (vgl. hoofstuk 5)

- 6.7.1 Begripsomskeywing (vgl. par. 5.2)

- 6.7.1.1 Kontinuïteit (vgl. par. 5.2.1)

Kontinuïteit verwys na die fundering van die skool se onderwysmetodes op die oorspronklike onderrig-leergeleenthede van die gesin. Daar

word dan van die veronderstelling uitgegaan dat ouers die onderrig-leergeleenthede in die gesin voldoende kwalitatief en kwantitatief aktualiseer.

6.7.1.2 Diskontinuiteit (vgl. par. 5.2.2)

Diskontinuiteit tussen huisgesin en skool sal ontstaan indien die ouers onderrig-leergeleenthede nie voldoende kwalitatief en kwantitatief aktualiseer nie. Hierdie diskontinuiteit sal vererger indien die onderwysmetodes van die skool vir die kind lewensvreemd is.

6.7.2 Verwantskap van onderrig-leergeleenthede tussen die huisgesin en die skool (vgl. par. 5.3)

Hoewel ouers onderrig-leergeleenthede volgens die eise van die oomblik in die didakties-pedagogiese situasie gebruik, behoort daar 'n verwantskap tussen die onderrig-leergeleenthede van die gesin en die van die skool te wees. Die ouer wat byvoorbeeld voldoende met sy kind kommunikeer behoort gesprek suksesvol as onderrig-leergeleentheid te aktualiseer. Sodoende sal die leerling goeie aansluiting by die onderrig-leergesprek van die onderwyser kan vind.

6.7.3 Kontinuiteit van onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 5.4)

6.7.3.1 Aspekte van die huisgesin se verantwoordelikhede vir kontinuiteit (vgl. par. 5.4.1)

Die volgende aspekte van die huisgesin kan 'n belangrike bydrae lewer tot kontinuiteit, naamlik : opvoeding as voorbereiding vir skooltoetrede ; opvoedingsingesteldheid van die ouers tydens skoolbywoning ; betrokkenheid van die ouer by die skool ; samewerking tussen ouers en onderwysers.

6.7.3.2 Die kleuterskool se bydrae tot kontinuiteit (vgl. par. 5.4.2)

- 6.7.3.3 Aspekte van die skool se verantwoordelikheid vir kontinuiteit (vgl. par. 5.4.3)

Die volgende aspekte van die skool kan h belangrike bydrae lewer tot kontinuiteit, naamlik : goeie samewerking tussen die onderwyser en die leerling; goeie kommunikasie tussen huisgesin en skool ; goeie benutting van die voogstelsel ; bevordering van kulturele aktiwiteite in die gemeenskap.

- 6.7.3.4 Ander instellings wat h moontlike bydrae tot kontinuiteit kan lewer (vgl. par. 5.4.4)

Die kerk en die gemeenskap is beide instellings wat h bydrae tot kontinuiteit kan lewer.

- 6.7.3.5 Voordele van kontinuiteit (vgl. par. 5.4.5)

Indien die leerling kontinuiteit beleef dan kan sy volle potensiaal deur die implementering van onderrig-leergeleenthede geaktualiseer word.

- 6.7.4 Diskontinuiteit van onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 5.5)

- 6.7.4.1 Moontlike oorsake van diskontinuiteit (vgl. par. 5.5.1)

Die belangrikste oorsake van diskontinuiteit is die volgende : gebrekkige aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die primêre opvoedingsituasie ; die kind wat met skooltoetrede nie skoolgereed is nie ; die ouer se afwesige belangstelling in skool-sake ; die gebrekkige ontsluiting van die leerinhoud deur onderrig-leergeleenthede.

- 6.7.4.2 Die invloed van diskontinuiteit op die leerling (vgl. par. 5.5.2)

Indien die leerling diskontinuiteit beleef dan kan dit lei tot swak skoolprestasie ; gedragsprobleme en vroeë skoolverlating.

- 6.7.5 Identifisering van diskontinuiteit (vgl. par. 5.6)

6.7.6 Opheffing van diskontinuiteit (vgl. par. 5.7)

Diskontinuiteit kan slegs suksesvol uitgeskakel word indien ouers ook by die hulpprogram ingeskakel word.

Die opleiding van onderwysers behoort voorsiening te maak vir die opheffing van diskontinuiteit.

6.8 Gevolgtrekkings

6.8.1 Oorsprong van onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 2.3)

Indien onderrig-leergeleenthede na hul oorsprong ontleed word dan blyk dit dat die oorspronklike onderrig-leergeleenthede, naamlik : spel, gesprek, opdrag en voorbeeld, sedert die vroegste tye gebruik was om kennis en vaardighede aan kinders oor te dra.

6.8.2 Die klassifikasie van onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 2.4)

Die navorsing het aan die lig gebring dat alle didaktici nie van dieselfde fundering gebruik maak in die daarstelling van onderwysmetodes nie.

6.8.3 Beskrywing van die onderskeie onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 2.5)

Omdat spel, gesprek, opdrag en voorbeeld leefvorme is, is hulle nie lewensvreemd vir die mens nie. In die studie is egter aangetoon dat die leefvorme nie vanselfsprekend as onderrig-leergeleenthede kwalifiseerbaar is nie. Spel, gesprek, opdrag en voorbeeld kan slegs as onderrig-leergeleenthede kwalifiseer indien bepaalde opvoedingsdoelwitte deur hul implementering realiseer.

6.8.4 Geleenthede waartydens onderwysstrategieë realiseer (vgl. par. 2.6)

Die studie het aangetoon dat dit belangrik is dat 'n breër didaktiese plan van aksie daargestel word. Sodoende kan onderwysmetodes as "smaller" werkswyses onder die oorkoepelende onderwysstrategie beplan word.

6.8.5 Onderwysmetodes as voortvloeiing uit die oorspronklike onderrig-leergeleenthede en onderwysstrategieë (vgl. par. 2.7)

Die navorsing het aangetoon dat dit wel moontlik is om

die onderrig-leergeleenthede van die skool te bou op die oorspronklike onderrig-leergeleenthede. Sodoende sal die onderwysmetodes van die skool nie lewensvreemd vir die leerling wees nie.

- 6.8.6 Die samehang van onderrig-leergeleenthede met die didaktiese beginsels (vgl. par. 2.8.3)

Die studie toon aan dat daar 'n samehang voorkom tussen onderrig-leergeleenthede en die didaktiese beginsels.

- 6.8.7 Verband tussen opvoeding, volwassewording en onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 3.4)

Dit is in die gesin as primêre didakties-pedagogiese situasie waar die kind bekendwording met die onderrig-leergeleenthede ondervind. Geen ander samelewingsverband kan die kind so goed voorberei vir die onderrig-leergeleenthede van die skool soos die gesin nie. Die belangrikheid van die aktualisering van onderrig-leergeleenthede deur die ouers moet besef en aanvaar word.

- 6.8.8 Belangrike voorwaardes vir die totstandkoming van effektiewe onderrig-leergeleenthede in die gesin (vgl. par. 3.5)

Dit het duidelik geword dat onderrig-leergeleenthede nie vanselfsprekend in die gesin sal realiseer nie. Bepaalde voorwaardes moet nagekom word indien effektiewe onderrig-leergeleenthede in die gesin totstand gebring wil word.

- 6.8.9 Onderrig-leergeleenthede en die vader (vgl. par. 3.6)

Deur die navorsing het dit duidelik geword dat vaders onderrig-leergeleenthede nie voldoende aktualiseer nie. Die beroep en die sosiale verpligtinge van die vader neem dikwels soveel tyd in beslag dat daar nie veel oorbly waarin onderrig-leergeleenthede geaktualiseer kan word nie.

- 6.8.10 Onderrig-leergeleenthede en die moeder (vgl. par. 3.7)

Die moeder wat by die huis bly en geen buitenshuise beroep beoefen nie, bied nog geen sekerheid vir die kwalitatiewe en kwantitatiewe aktualisering van onderrig-leergeleenthede nie. Die moeder wat by te veel sosiale bedrywighede betrok-

ke raak, maak haarself ook skuldig aan gebrekkige aktualisering van onderrig-leergeleenthede.

Dit blyk uit die navorsing dat die moeder wat 'n buitens-huise beroep beoefen wel onderrig-leergeleenthede suksesvol kan aktualiseer. Dit kan slegs gebeur indien sy voldoende hulp met haar huishoudelike take ontvang. Die moeder wat oorbelaai word, sal nie onderrig-leergeleenthede optimaal kan aktualiseer nie.

6.8.11 Faktore wat 'n invloed uitoefen op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 3.8)

In die studie is 'n hele aantal faktore geïdentifiseer wat 'n invloed kan uitoefen op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die gesin. Daar kan onderskei word tussen die statiese faktore en die meer dinamiese milieu-begeleidende faktore. Die statiese faktore kan nie deur ander instansies of persone uitgeskakel word nie. Deur ag te slaan op die milieu-begeleidende faktore kan die suksesvolle aktualisering van onderrig-leergeleenthede bevorder word.

6.8.12 Onderrig-leergeleenthede en die onderwyser (vgl. par. 4.3)

'n Hele aantal faktore het aan die lig gekom wat 'n invloed kan uitoefen op die kwalitatiewe aktualisering van onderrig-leergeleenthede deur die onderwyser. Daar behoort deeglik kennis geneem te word van hierdie faktore sodat die positiewe invloed daarvan op kontinuïteit uitgebou kan word. Die faktore met 'n negatiewe invloed op die aktualisering van onderrig-leergeleenthede in die skool behoort so ver moontlik uitgeskakel te word.

6.8.13 Onderrig-leergeleenthede en die leerling (vgl. par. 4.4)

Die leerling behoort sentraal te staan by die beplanning en implementering van onderrig-leergeleenthede. Die leerling is nie slegs 'n intellektuele wese nie maar ook 'n gevoelswese. Daarom is dit nie slegs die kognitiewe in-treeniveau wat aandag moet geniet nie, maar ook die affektiewe gesteldheid van die leerling. Die ontwikkelingsvlak van die leerling moet in ag geneem word sodat daar nie

van hom verwag kan word om bepaalde vaardighede te bemeester indien sy ontwikkelingsvlak dit nie toelaat nie.

6.8.14 Verwantskap van onderrig-leergeleenthede tussen die huisgesin en die skool (vgl. par. 5.3)

Indien die metodes van die skool gebou word op die onderrig-leergeleenthede van die gesin, dan sal die onderwysmetodes nie vir die leerling lewensvreemd wees nie. Sodoende heers daar 'n verwantskap tussen die onderrig-leergeleenthede van die gesin en dié van die skool en die leerling beleef kontinuïteit.

6.8.15 Diskontinuïteit van onderrig-leergeleenthede (vgl. par. 5.5)

Indien die ouers onderrig-leergeleenthede nie voldoende geaktualiseer het nie dan sal die leerling nie goeie aansluiting vind by die onderwysmetodes van die skool nie. Sodoende sal die leerling diskontinuïteit beleef tussen huisgesin en skool. Hierdie diskontinuïteit kan vererger word indien die ouers nie belangstel in hul kind se onderrig op skool nie.

6.8.16 Die invloed van diskontinuïteit op die leerling (vgl. par. 5.5.2)

Uit die navorsing het dit duidelik geword dat diskontinuïteit 'n baie nadelige effek op die leerling het. Diskontinuïteit kan lei tot swak skoolprestasie, gedragsprobleme en 'n vroeë skoolverlating.

6.9 Aanbevelings

Die probleem aangaande diskontinuïteit behoort op 'n drieërlei wyse aandag te geniet :

- i) Daar behoort hulp verleen te word aan leerlinge wat reeds aan diskontinuïteit ly. Hierdie leerlinge se ouers moet ook in die hulpprogram betrek word.
- ii) Daar behoort baie aandag aan die voorkoming van diskontinuïteit gegee te word omdat dit so moeilik is om op te hef.
- iii) Die onderwysers se opleiding behoort hulle in staat te stel

om diskontinuiteit te identifiseer en op te hef.

6.9.1 Aanbevelings ten opsigte van 'n hulpprogram aan ouers en kinders ter opheffing van diskontinuiteit

- i) Onderwysers wat oor die nodige professionele kennis beskik, behoort die hulpprogramme op te stel en vir die leerlinge wat aan diskontinuiteit ly aan te bied.
- ii) 'n Hulpprogram moet ook vir die ouers opgestel word sodat die diskontinuiteit nie verder kan toeneem nie. Die onderwyser met die nodige professionele kennis kan dan ouers help om onderrig-leergeleenthede op 'n hoër kwalitatiewe vlak te aktualiseer. So 'n onderwyser sal in staat wees om die opheffing van diskontinuiteit te monitor omdat hy betrokke is by die kind en die ouers.

6.9.2 Aanbevelings ten opsigte van 'n hulpprogram aan ouers en kinders ter voorkoming van diskontinuiteit

- i) 'n Hulpprogram ter voorkoming van diskontinuiteit behoort voor skooltoetredende te begin. Hoe vroeër so 'n program in aanvang neem hoe meer doeltreffend sal die effek daarvan op die suksesvolle aktualisering van onderrig-leergeleenthede wees.
- ii) Indien oueradviseurs met die nodige professionele kennis deur die departement van onderwys aangestel word, kan hulle die ouers tuis besoek. Die kontak met die gesin kan deur die oueradviseur op verskillende wyses ooreenkomstig die kind se ouderdom, tot realisering gebring word. So 'n oueradviseur behoort te minste tot die skooltoetredende van die kind met die gesin kontak te behou. Indien die ouer-kind interaksie deur 'n professionele persoon gemonitor word kan regstellings en remediëring makliker plaasvind.

6.9.3 Aanbevelings ten opsigte van die opleiding van onderwysers

- i) In die opleiding van toekomstige onderwysers behoort

daar aandag gegee te word aan die identifisering van diskontinuïteit. Indien onderwysers nie oor die nodige kennis beskik nie sal hulle nie oplet-tend genoeg vir die tekens van diskontinuïteit by die leerlinge wees nie.

- ii) Onderwysers moet ook diskontinuïteit kan ophef. Indien daar oor die nodige kundigheid beskik word dan kan onderwysers self die hulpprogram opstel en die opheffing van diskontinuïteit waarneem.

6.9.4 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing

Daar word aanbeveel dat verdere navorsing aan die volgende aspekte aandag gee, naamlik :

- i) Om instrumente te ontwerp vir die identifisering van diskontinuïteit ;
- ii) Om kompenseringsprogramme saam te stel sodat ouers en kinders in remediërende programme betrek kan word om diskontinuïteit op te hef ;
- iii) Om voorligtingsprogramme saam te stel wat aan ouers aangebied kan word ter voorkoming van diskontinuïteit ;
- iv) Om te bepaal of die oueronderwysersvereniging en professionele ouerverenigings 'n rol kan speel in die voorligting van ouers aangaande onderrig-leer-geleenthede.

6.10 Iekortkominge en gebreke in die navorsing

Daar sou graag 'n empiriese ondersoek gedoen wou word. Weens die deurlopende aard van die navorsing was 'n empiriese studie nie uitvoerbaar nie.

6.11 Slotopmerkings

In hierdie studie is ondersoek ingestel na die kontinuïteit en diskontinuïteit van onderrig-leergeleenthede tussen die eietydse westerse gesin en die skool. Dit het sodoende aan die lig gekom dat die oorspronklike onderrig-leergeleenthede, naamlik : spel, gesprek, opdrag en voorbeeld as basis vir die skool se onderrig-leergeleenthede kan dien.

Uit die studie blyk die belangrikheid van die ouers se kwantitatiewe en kwalitatiewe aktualisering van onderrig-leergeleenthede. Indien ouers die onderrig-leergeleenthede onvoldoende aktualiseer dan kan die leerlinge diskontinuïteit beleef tussen huisgesin en skool. Diskontinuïteit kan veroorsaak dat die leerling swak presteer, gedragsprobleme ondervind en selfs h te vroeë skoolverlater word.

Dit is belangrik dat diskontinuïteit so vroeg moontlik geïdentifiseer moet word sodat opheffing daarvan so gou as moontlik kan plaasvind. Die potensiaal wat God in elke kind ingeskepe het mag nie toegelaat word om verlore te gaan nie. Die Christenopvoeder voel geroepe om in opdrag van God die kind te begelei tot optimale volwassewording.

SUMMARY

THE CONTINUITY AND DISCONTINUITY OF TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES BETWEEN THE CURRENT WESTERN FAMILY AND THE SCHOOL

CHAPTER 1

POSTULATION OF PROBLEM, PURPOSE, METHOD AND PROGRAM OF STUDY

1. POSTULATING THE PROBLEM

The following problematical questions are investigated in this study :

- (i) Can the teaching methods of the school be based on the teaching - learning opportunities of the home?
- (ii) Are the teaching-learning opportunities optimally actualised in the home and the school?
- (iii) Will the experience of continuity and discontinuity have any effect on the pupil?

2. AIM OF STUDY

The following aims have been set for this study :

- (i) To determine if the teaching methods used in the school are structured on the basic teaching-learning methods, namely : speech, play, example and command.
- (ii) To discover the factors that influence the realisation of teaching-learning opportunities in the home.
- (iii) To discover the factors that influence the realisation of teaching-learning opportunities in the school.
- (iv) To find out what the effect on the pupil will be if he experiences continuity between the teaching-learning opportunities of the home and the school.

- (v) To find out what the effect on the pupil will be if he experiences discontinuity between the teaching-learning opportunities of the home and the school.

3. STUDY METHOD

An extensive study has been done on different sources of literature.

The programme of study is set out in the last part of chapter 1.

CHAPTER 2

TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES

The origin and different teaching-learning opportunities are set out in this chapter. The relationship of teaching methods to teaching strategies and didactic principles will also be indicated.

1. ORIGIN OF TEACHING-LEARNING OPPORTUNITIES

The basic teaching-learning opportunities are to be found in the family namely : speech, play, example and command. They can only qualify as teaching-learning opportunities if they are used in such a way to achieve educational goals.

These basic teaching-learning opportunities can be traced back to primitive communities. In the primitive community the father demonstrated hunting and the making of weapons to his sons. The mother demonstrated the preparation of food and the making of clothes from skins, to their daughters.

The thoughts of prominent historic personalities are characterised by their originality. They have expressed important ideas concerning education which have been developed by followers.

The first knowledge can be traced back to the Bible when God instructed Adam to name all the animals (Gen. 2 : 19). Speech as a teaching-learning opportunity was also used by Jesus. His conver-

sations were informal and He often made use of parables and proverbs.

2. THE RELATIONSHIP OF THE ORIGINAL TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES AND TEACHING STRATEGIES TO TEACHING METHODS

The original informal teaching-learning opportunities found in the home are : speech, play, example and command. There are three important teaching strategies, namely : indicative, selfdiscovery and interactive. These teaching strategies represent a more general plan of approach, under which teaching methods play a more instrumental role in the revelation of learning content.

The formal teaching methods of the school can be based on the informal teaching-learning opportunities of the home.

CHAPTER 3

TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES AND THE FAMILY

In this chapter attention is given to the prerequisites for the establishing of teaching-learning opportunities in the home. The importance of the father and the mother actualising teaching-learning opportunities is emphasised. Finally the factors influencing the realisation of teaching-learning opportunities are identified.

1. IMPORTANT PREREQUISITES FOR THE ESTABLISHING OF EFFECTIVE TEACHING-LEARNING OPPORTUNITIES IN THE FAMILY

The following prerequisites can be mentioned : family harmony, discipline and the relationship between parent and child.

2. TEACHING-LEARNING OPPORTUNITIES AND THE FATHER

The study indicated that the father should take great care to implement teaching-learning opportunities successfully. The father's work and social involvement may prevent him from actualising teaching-learning adequately.

3. TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES AND THE MOTHER

The mother as a housewife should take great care to actualize teaching-learning opportunities. Her being at home is no guarantee that teaching-learning opportunities are being implemented optimally. The mother who is involved with household chores or social activities can also neglect the upbringing of her children.

It is possible for the working mother to cope with sufficient actualisation of teaching-learning opportunities. This can only happen if the mother receives enough help with household chores to enable her to spend enough time with the children.

4. FACTORS THAT WILL INFLUENCE THE REALISING OF TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES IN THE HOME

The factors that influence the realising of teaching-learning opportunities can be divided into two groups. The first group contains the static factors. Their influence on teaching-learning opportunities cannot be changed by other institutions, for example the socio-economic status of the family. The influence of the dynamic factors on teaching-learning opportunities can be changed.

CHAPTER 4

TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES AND THE SCHOOL

There are certain factors which will influence the teacher's optimal

actualisation of teaching-learning opportunities. Other factors have been identified that will influence the pupil's involvement with teaching-learning opportunities.

1. TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES AND THE TEACHER

The study identified the factors that can influence the teacher's optimal realisation of teaching-learning opportunities. The pupil's appearance, personality and school achievement can influence the teacher's attitude towards him.

2. TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES AND THE PUPIL

In the utilization of teaching-learning opportunities, teachers should take the individual differences of pupils into consideration. Special attention should be given to the pupils cognitive entry behavior, affective entry behavior and the psychomotoric skills.

CHAPTER 5

In this chapter continuity and discontinuity of teaching-learning opportunities between home and school is discussed. Special attention is given to the identification of discontinuity and how to rectify it.

1. CONTINUITY

The child will experience continuity if the teaching methods of the school are based on the teaching-learning opportunities of the home. It is also important that parents actualise teaching-learning opportunities qualitatively and quantitatively.

2. DISCONTINUITY

If parents neglect the quantity and the quality of teaching-learning opportunities, the child will suffer from discontinuity when he enters school.

3. CONTINUITY OF TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES

The primary contribution towards continuity comes from the home. The education provided by the parents is the most important preparation for school entrance. The parents' contribution towards the education of their child does not stop when the child enters school. The responsibility of the parents cannot be handed over to the school. Parents should be involved in the school and should take an interest in the child's role as a pupil.

The most important aspect of the school's contribution towards continuity are : co-operation between teacher and pupil ; sound communication between home and school ; utilisation of the vocational guidance system and promoting cultural activities in the community.

4. DISCONTINUITY OF TEACHING - LEARNING OPPORTUNITIES

The most important consequence of discontinuity is the insufficient actualisation of teaching-learning opportunities in the home. Other important consequences of discontinuity are : the child not being school ready ; the absence of parental interest in school activities and the didactic incapability of the teacher. The influence of discontinuity on the pupil, results in weak academic achievement, behavioural problems and early drop-outs from school.

5. IDENTIFICATION OF DISCONTINUITY

It is important to identify discontinuity as soon as possible. The teacher is in the most favourable position to identify discontinuity. The pupil suffering from discontinuity should be observed very

carefully. These observations should comply with certain scientific criteria.

6. MODIFICATION OF DISCONTINUITY

The child suffering from discontinuity together with his parents should be involved in a programme to rectify discontinuity. It is very difficult to identify discontinuity in young children. Special programmes should be available to prevent discontinuity.

CHAPTER 6

SUMMARY, CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

In this chapter recommendations in connection with identification and modification of discontinuity are discussed.

BIBLIOGRAFIE

- ABRAMS, J.D. 1981. Precise teaching is more effective teaching. Educational Leadership, 39 (2) : 138. Nov.
- ADAMS, J.L. & RAMEY, C.T. 1980. Structural aspects of maternal speech to infants reared in poverty. Child Development, 51 (4) : 1280 - 1284.
- ANON. 1980. Partnership in teaching : Parent-teacher associations. Rostrum, 2 (1) : 10 - 13. Apr.
- ANDERSON, J.F., NORTON, R.W. & NUSSBAUM, J.F. 1981. Three investigations, exploring relationships between perceived teacher communication behaviours and student learning. Communication Education, 30 (1) : 377 - 391. Oct.
- ANDERSON, L.W. & SCOTT, C.C. 1978. The relationship among teaching methods, student characteristics and student involvement in learning. Journal of Teacher Education, 19 (3) : 52 - 57. May.
- ARNOLD, A. 1971. Teaching your child to learn. New York : Prentice-Hall.
- ATKIN, E. & RUBIN, E. Part-time father. New York : Vanguard Press.
- AVENANT, P.J. 1980. Riglyne vir suksesvolle onderwys. Durban : Butterworth.
- BAR - TAL, D. & GUTTMANN, J. 1981. A comparison of teachers, pupils and parents attributions regarding pupils' academic achievements. Brittish Journal of Educational Psychology, 51 (1) : 301 - 311.
- BARTOLOME, P. 1980. The changing family and early childhood education. Childhood Education, 57 (5) : 262 - 266. May.
- BARNARD, M.C. 1976. 'n Sosio-pedagogiese verkenningstudie van skoollastiese onderprestasie by die primêre skoolkind met besondere verwysing na die milieugestremde binne gesinsverband. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Stellenbosch. Universiteit van Stellenbosch. (Mikrofiche.)
- BASSON, A.J. 1971. Die demokratiese gedagte in die opvoeding. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Stellenbosch. Universiteit van Stellenbosch.
- BEKKER, J. 1972. Uitdaging aan moderne ouerskap. Die Taalgenoot,

42 (3) : 4 - 5. Feb.

BELL, T.H. 1976. Active parent concern : A new home guide to help your child do better in school. Englewood Cliffs : Prentice - Hall.

BENNETT, N. & DESFORGES, C. 1984. Expectations of academic achievement or striking a dead match? Times Educational Supplement, no. 3542 : 22 - 23. May 18.

BENNINGA, J.S., GUSKEY, T.R. & THORNBURY, K.P. 1981. The relationship between teacher attitudes and student perceptions of classroom climate. The Elementary School Journal, 82 (1) : 66 - 75.

BERGINS, W.J. 1971. 'n Ondersoek na swak huislike omstandighede as moontlike oorsaak van opvoedkundige vertraging by kleurlingleerlinge in die Belville-streek van die Wes-Kaaplandse gemeenskap. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Belville : Universiteit van Wes-Kaapland.

BERGMAN, J. 1980. The eighteen most important teaching techniques. The Clearing House, 54 (2) : 77 - 29. Oct.

BERNARD, M.E., ELSWORTH, G., KEEFAUVER, L.W. & NAYLOR, F.D. 1981. Sex-role behaviour and gender in teaching - student evaluations. Journal of Educational Psychology, 73 (5) : 681 - 696.

BERNSTEIN, B. 1967. Social structure, language and learning. (In CRAFT, M., RAYNOR, J., COHEN, L., eds. Linking home and school.) London : Longmans - Green, p. 80 - 92.

BEUKES, D.P.M. 1971. Godsdien in die huisgesin. Handhaaf, 9 (1) : 20. Sept.

BLACK, R.A. 1978. Psychodrama in classroom teaching. Improving College and University Teaching, 26 (2) : 118 - 120.

BLEASE, D. 1983. Teacher expectations and the self-fulfilling prophecy. Educational Studies, 9 (2) : 123 - 128.

BLOOM, B.S., DAVIS, A. & HESS, R. 1965. Compensatory education for cultural deprivation. New York : Holt Rinehart.

BLOOM, B.S. 1976. Human characteristics and school learnings. New York : McGraw - Hill.

BLOOM, B.S. 1981. All our children learning. New York : McGraw - Hill.

- BOSHOFF, J.A. 1982. Die rol van die vraag en die antwoord in die klas-kamer. Die Unie, 1979 (5) : 127 - 151.
- BOIHA, J.H. 1970. Deeglike beplanning is 'n kenmerk van goeie onderwys. Die Unie, 66 (8) : 367.
- BRADLEY, R.H. 1981. Pre-school home environment and classroom behaviour. Journal of Experimental Education, 49 (4) : 196 - 198. Summer.
- BREEN, M.J. 1979. Teacher interest and student attitude toward four areas of elementary school curriculum. Education, 100 (1) : 63 - 66.
- BREYTENBACH, J.A. 1980. Die verband tussen oorskakel en probleme met identiteitsverwerping deur die kind-in-opvoeding. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Pretoria : Unisa.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. 1974. Teacher-student relationships : Causes and consequences. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. 1978. Looking in classrooms. 2nd edition. New York : Harper & Row.
- BROPHY, J.E. & ROHRKEMPER, M.M. 1981. The influence of problem ownership on teachers' perceptions and strategies for coping with problem students. Journal of Educational Psychology, Vol. 73 (3) : 295 - 311.
- BROPHY, J.E. 1982. Classroom management and learning. American Education, 18 (2) : 20 - 23. March.
- BROWN, M.H. & SWICK, K.J. 1978. Television and the family : Alternatives and options. Kappa Delta Pi Record, 15 (1) : 60 - 61.
- BURT, C. 1953. The causes and treatment of backwardness. London : University of London Press.
- BURT, C. 1961. The backward child. 5th edition. London : University of London Press.
- CALDERHEAD, J. 1981. Negotiating Identity : Do pupils influence teachers' perceptions of them? Educational Studies, 7 (1) : 27 - 35.
- CALITZ, L.P. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1981. Onderwyskunde vir onderwys studente. Potchefstroom : Pro Rege.
- CAVE, R.G. 1970. Partnership for change : Parents and schools. London : Ward Lock.

- CAWOOD, J., STRYDOM, A.H. & VAN LOGGERENBERG, N.T. 1980. Doeltreffende Onderwys. Goodwood : Nasou.
- CAWOOD, J., MULLER, F.B. & SWARTZ, J.F.A. 1982. Grondbeginsels van die didaktiek. Goodwood : Nasou.
- CLARK, L.H. & STARR, I.S. 1981. Secondary and middle school teaching methods. New York : Macmillan.
- CLIFTON, R.A. 1981. The effects of students' ethnicity and sex on the expectations of teachers. Interchange, 12 (1) : 31 - 38.
- COETZEE, J.C. 1964. Inleiding tot die algemene praktiese opvoedkunde. 4de druk. Potchefstroom : Pro Rege.
- COETZEE, J.H. 1980. Inleiding tot die didaktiese beginselleer. Potchefstroom : Pro Rege.
- COETZEE, J.H. 1982. Eksemplariese onderwys. Potchefstroom : Pro Rege.
- COETZEE, J.H. 1983. Aspekte uit die didaktiese opvoedkunde. Potchefstroom : Pro Rege.
- COHEN, J. 1979. Paterns of parental help. Educational Research, 21 (3) : 186 - 193.
- CONRAD, K.J. & EASH, M.J. 1983. Measuring implementation and multiple outcomes in a child-parent center compensatory education program. American Educational Research Journal, 20 (2) : 221 - 236. Summer.
- COOKE, I.P. & APOLLONI, I. 1975. Parental involvement in the schools : Ten postulates of justification. Education, 96 (2) : 168 - 169. Winter.
- COSFORD, B. 1978. Deficiencies in the paternal role as a causative factor of maladjustment in primary school boys : A psycho-pedagogical study. Unpublished M. Ed.-dissertation. Pretoria : Unisa.
- COX, I. 1982. Disadvantaged fifteen-year-olds : Initial findings from a longitudinal study. Educational Studies, 8 (1) : 1 - 12.
- CULLEN, K. 1969. School & family : Social factors in educational attainment. Dublin : Gill & MacMillan.
- DAROM, E. & BAR-TAL, D. 1981. Causal perception of pupils success or failure by teacher and pupils : A comparison. Journal of Educational Research, 74 (4) : 233 - 239. March.
- DAVENPORT, P. 1983. Interviewing : A teaching technique I've looked

- at from both sides how. English Journal, 72 (4) : 53 - 54. Apr.
- DAVIS, D.H. & DAVIS, D.M. 1981. Teacher managing parent - teacher conferences. Today's Education, 70 (2) : 47 - 50. Apr.
- DE CORTE, E., GEERLIGS, C.T., LAGERWEIJ, N.A.J., PETERS, J.J. & VANDENBERGHE, R. 1976. Beknopte didaxologie. 4de druk. Groningen : Wolters - Noordhoff.
- DEKKER, E.I. 1980. Die grondslae van die opvoedkunde 3. Potchefstroom : Pro Rege.
- DEUTCH, M. 1967. The disadvantaged child. New York : Basic Books.
- DE WET, J.J., VAN ZYL, P.J. & DU TOIT, P.J.S. 1980. Inleiding tot die psigologiese opvoedkunde. 2de druk. Johannesburg : Mc Graw - Hill.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., & VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1981. Opvoedende leer. Durban : Butterworth.
- DE WITT, T. 1978. Watter kaliber ouer is u? Die Unie, 75 (5) : 207 - 209.
- DOORNINCK, W.J., CADWELL, B.M., WRIGHT, C. & FRANKENBURG, W.K. 1981. The relationship between twelve month home stimulation and school achievement. Child Development, 52 (1) : 1080 - 1083.
- DUMINY, P.A. & SÖHNGE, W.F. 1981. Didaktiek : Teorie en praktyk. Kaapstad : Longman.
- DU PLESSIS, P.J.J. 1974. Sosiopedagogiek. Johannesburg : Mc Graw - Hill.
- DU TOIT, H. & NEL, I. 1966. Netbal : 'n Handleiding vir onderwyseresse en afrigters. Kaapstad : Nasionale opvoedkundige uitgewery.
- ELARDO, R., BRADLEY, R. & CALDWELL, B.M. 1977. A longitudinal study of the relation of infants' home environments to language development at age three. Child Development, 48 (1) : 595 - 603.
- ELKINS, R.S. 1981. To much praise is abuse. Educational Leadership, 38 (6) : 482.
- ELLETT, C.D., CAPIE, W. & JOHNSON, C.E. 1980. Assessing teacher performance. Educational Leadership, 38 (3) : 219 - 221.
- ELOFF, S. 1977. Die N.G. Kerk en die onderwys in Suid-Afrika in samewerking met gesin, skool, kollege en universiteit. Nou - Blad, 8 (2) : 37 - 51.

- EPSTEIN, J.L. & BECKER, H.J. 1982. Teachers reported practices of parent involvement : Problems and possibilities. The Elementary School Journal, 83 (2) : 104 - 113.
- ESHEL, Y. & KLEIN, Z. 1981. Development of academic self-concept of lower-class and middle-class primary school children. Journal of Educational Psychology, 73 (2) : 287 - 293.
- FALK, D.F. 1971. Biology teaching methods. New York : Wiley & Sons.
- FANTINI, M.D. 1981. A contemporary approach to individualization. The Educational Digest, 46 (1) : 17 - 19. Winter.
- FAREL, A.M. 1980. Effects of preferred maternal roles, maternal employment and sociodemographic status on school adjustment and competence. Child Development, 51 (4) : 1179 - 1185. Dec.
- FAUL, H. 1973. Die voorkoming van ontwikkelingsprobleme by kinders van werkende ouers. Vrouevolksdiens, 11 (4) : 4 - 5.
- FINN, C.E. (Jr.) 1982. A call for quality education. American Education, 18 (1) : 31 - 35. Jan.
- FRANZEN, H.E. 1984. Ouers moet meer betrokke raak. SAOR Bulletin, nommer 20. Sept.
- FRASER, E.D. 1973. Home environment and the school. London : University of London Press.
- FOUCHÈ, E. 1977. Die opbouing van 'n sinvolle gesinslewe. Rehabilitation in South-Africa, 21 (2) : 51 - 52. Dec.
- FURSTENBERG, F.F., NORD, C.W., PETERSON, J.L., ZILL, N. 1983. The life-course of children of divorce : Marital disruption and parental contact. American Sociological Review, 48 (5) : 656 - 669. Oct.
- GARBERS, J.G., FAURE, J.S. & KOK, J.C. 1976. Die ontwerp van opvoedingsprogramme vir kleuters. Stellenbosch : Universiteits-uitgewers.
- GERMAND, M.C. & PETERSON, P.L. 1982. I G E and Non- I G E teachers' use of student characteristics in making instructional decisions. The Elementary School Journal, 82 (4) : 323 - 328.
- GINOTT, H.G. 1965. Between parent and child. London : Staples - Press.
- GORDON, T. 1974. Teacher effectiveness training. New York : Wyden
- GORMAN, A.H. 1974. Teachers and learners : The interactive process of education. 2nd edition. Boston : Allyn & Bacon.

- GRANT, E.H. 1952. Parents & Teachers as partners. Chicago : Science Research.
- GREEN, T.F. 1971. The activities of teaching. Tokyo. McGraw - Hill.
- GREEN, M. 1976. Goodbye father. London : Routledge & Kegan Paul.
- GRESSE, D.A. 1971. Sosio-pedagogiese verkenning : 'n Eerste wegwys in die sosio-pedagogiek vir onderwysstudente. Kaapstad : Juta.
- GREYLING, P.J. 1972. Eksemplariere onderrig. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Pretoria : Universiteit van Pretoria.
- GROBLER, A.N. 1975. 'n Ortodidaktiese perspektief op skoolgereedheid as 'n moontlikheidsvoorwaarde vir toereikende leeraktualisering by die primêre skoolkind. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Pretoria : Universiteit van Pretoria.
- GROVÈ, M.C. 1978. 'n Opvoedkundige evaluering van die onderbou en implementering van 'n skoolgereedheidsprogram vir skoolbeginners. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Johannesburg : Rau.
- GROVÈ, M.C. & HAUPTFLEISCH, H.M.A.M. 1982. Op die drumpel : 'n Program vir skoolgereedheid. Pretoria : HAUM.
- HAENEN, A.W. 1970. Van kleuter tot skoolkind. Groningen : Wolters - Noordhoff.
- HANEKOM, M. 1982. 'n Vergelyking van metodologiese modelle in die lig van 'n hersiene didaktiese driehoek. Die Unie, 79 (6) : 147 - 150.
- HARGAVE, S. 1980. Problem solving in the junior school. The Times Educational Supplement, no. 3335 : 46. May.
- HAVIGHURST, R.J. & NEUGARTEN, B. 1959. Society and Education. Boston : Allyn & Bacon.
- HENNING, B. 1973. Die plek van die sedelike opvoeding in die struktuur van die opvoeding en onderwys en die aard daarvan in die Christelike skool. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Potchefstroom : PU vir CHO.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, E. 1978. The family game. Massachusetts. Addison - Wesley.
- HOFFMAN, L.W. 1979. Maternal employment : 1979. American Psychologist, 34 (10) : 859 - 865.
- Hornsey, M. & HORSFIELD, J. 1982. Pupil's discussion in science : A strategy to enhance quantity and quality. The School Science

Review, 63 (25) : 763 - 767.

HOZ, R. 1979. The use of heuristic models in mathematics teaching.

International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 10 (1) : 137 - 151.

HURLOCK, E.B. 1956. Child Development, 3rd edition. New York : McGraw - Hill.

HYMES, J.L. 1953. Effective home school relations. New York : Prentice Hall.

HYMES, J.L. 1968. Teaching the child under six. Ohio : Merrill Publishing Company

IVERSON, B.K. 1982. Play, creativity, and schools today. Phi Delta Kappan, 63 (10) : 693 - 694.

IVERSON, B.K. & WALBERG, H.J. 1982. Home environment and school learning : A quantitative syntheses. Journal of Experimental Education, 50 (3) : 144 - 150. Spring.

JOHNSON, J.E. & ERSHLER, J. 1981. Developmental trends in pre-school play as a function of classroom program and child gender. Child Development, 52 (1) : 995 - 1004. March.

JOUBERT, J.J. 1972. Ouerverantwoordelikheid ten opsigte van onderwys en opvoeding van sy kind tuis en die implikasies daarvan vir die onderwyser en die skoolorganisasie. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Potchefstroom : PU vir CHO.

KELLER, C. & HOSFORD, B. 1979. Planetary puppets. Science and Children, 17 (2) : 44 - 46. Oct.

KELLY, E.J. 1974. Parent-teacher interaction : A special educational perspective. Seattle : Special child publications.

KERR, J.H. & DARLING, C.A. 1983. Approach to family life education. Childhood Education, 60 (1) : 12 - 16. Oct.

KIDWELL, J.S. 1982. The neglected birth order : Middleborns. Journal of the Marriage and the Family, 44 (1) : 225 - 235.

KING, B.F. 1972. Inclusion of parents in supportive educational experiences. Fort Worth : Royal Enterprises.

KING, N.R. 1979. Play : The kindergartners' perspective. The Elementary School Journal, 80 (2) : 81 - 86.

KNIVETON, B.H. 1976. Teacher attitudes and self-perceptions : An age/

- sex comparison. Educational Studies, 2 (3) : 185 - 191. Oct.
- KOBETT, L.A. 1979. Relationship between home background school achievement and adolescent values. Education, 100 (2) : 158 - 163. Winter.
- KOTZE, E. 1984. Die sosiale lewe van die kind. (In Sonnekus, M.C.H., red. Opvoeding en opvoedingsprobleme tussen ouer en kind. Pretoria : HAUM., P. 77 - 94).
- KRUGER, J.H. & KRAUSE, F.J.L. 1974. Kind en skool. 4de druk. Potchefstroom : Pro Rege.
- KRUGER, H.B. 1985. Ouerbetrokkenheid by die onderwys. SAOR Bulletin, no. 23. Jun.
- KUSE, H.R. & KUSE, L.S. 1980. Puppets. Science and Children, 17 (8) 68 - 70. May.
- KYRIACOU, C. 1981. Social support and occupational stress among school teachers. Educational Studies, 7 (1) : 55 - 59.
- LAMB, M.E. 1979. Paternal influences and the father's role. American Psychologist, 34 (10) : 938 - 943. Oct.
- LANDMAN, W.A. 1984. Ouerlike opvoeding : Die essensie daarvan. (In Sonnekus, M.C.H., red. Opvoeding en opvoedingsprobleme tussen ouer en kind. Pretoria : HAUM., P. 1 - 12).
- LESSER, H. & HLAVACEK, P. 1977. Problemsolving rigidity of children on perceptual tasks as a function of parental authoritarianism. The Journal of Genetic Psychology, 131 (1) : 97 - 106.
- LIGHTFOOT, S.L. 1978. Worlds Apart : Relationship between families and schools. New York : Basic Books.
- MAARSCHALK, J. 1974. Die didaktiese betekenis van die heuristiek. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling : Johannesburg : RAU.
- MAARSCHALK, J. 1977. Die heurostentiek as 'n didaktiese model. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Johannesburg : RAU.
- MALAN, G. 1981. God en die kleuter. 2de druk. Kaapstad : N.G. Kerk uitgewers.
- MAJORIBANKS, K. 1978. Ethnicity, family environment, school attitudes and academic achievement. The Australian Journal of Education, 22 (3) : 249 - 261.
- MAJORIBANKS, K. 1983. Social class, environment and adolescents'

- aspirations. Educational Studies, 9 (3) : 135 - 142.
- MARSH, H.W., PARKER, J.W. & SMITH, I.D. 1983. Preadolescent self-concept : Its relation to self-concept as inferred by teachers and academic ability. British Journal of Educational Psychology, 53 (1) : 60 - 78.
- McDANIEL, T.R. 1982. How to be an effective authoritarian : A back-to-basic approach to classroom discipline. The Clearing House, 55 (6) : 245 - 247. Fall.
- McKINNEY, C.W. & LARKINS, A.G. 1982. Effects of high, normal and low teacher enthusiasm on secondary social studies achievement, Social Education, 46 (4) : 290 - 292. Apr.
- McLANAHAN, S.S., WEDEMEYER, N.V., ADELBERG, T. 1981. Network structure, social support and psychological well-being in the single-parent family. Journal of Marriage and the Family, 43 (3) : 601 - 609. Aug.
- McLEAN, P. 1968. Your child and the school. An introduction to modern methods. Melbourne : Cheshire.
- McNETT, I. 1980. Teaching maths by the socratic method. The Education Digest, 45 (1) : 42 - 46. Mar.
- MEERKOTTER, D.A. 1980. Inhoudsgerigte leermotivering en leerbereidheid. Ongepubliceerde D. Ed.-proefskrif. Johannesburg : RAU.
- MORIMOTO, T. 1982. Contrasting attitudes of Japanese and American teachers. Educational Leadership, 39 (6) : 414.
- MOUSTAKAS, C.E. 1956. The teacher and the child : Personal interaction in the classroom. New York : Mc Graw - Hill.
- MUSGROVE, F. 1966. The family education & society. London : Routledge & Kegan Paul.
- MUSSEN, P. & DISTLER, L. 1959. Masculinity, identification and father-son relationships. Journal of Abnormal Social Psychology, 59 (1) : 350 - 356.
- MUSSEN, P. & RUTHERFORD, E. 1963. Parent-child relationships and parental responsibility in relation to young children sex-role preferences : Child Development, 34 (1) : 589 - 607.
- NAUMANN - ETIENNE, M. 1983. Co-operation between kindergarten and elementary school : A research project in the Federal Republic of Germany. International Review of Education, 29 (1) : 73 - 81.

- NECCO, E., WILSON, C., SCHEIDEMANTEL, J. 1982. Affective learning through drama. Teaching Exceptional Children, 15 (1) : 22 - 25. Fall.
- NEFF, G. 1977. Social development through the playing of roles. Education, 15 (1) : 95 - 101.
- NEL, B.F. 1966. Die opvoeding van die kleuter. Pretoria : Voortrekkerpers.
- NEL, B.F. 1966. Die opvoeding van die kleuter. Gesprekke met ouers. Pretoria : Voortrekkerpers.
- NICHOLLS, J.G. & BURTON, J.T. 1982. Motivation and Equality. The Elementary School Journal, 82 (4) : 367 - 376.
- NIETO, D.S. 1982. Aiding the single father. Social Work, 27 (5) : 473 - 476.
- O'BRIEN, S. 1979. Whatever happened to home sweet home? Childhood Education, 56 (1) : 16 - 22. Oct.
- OLIVIER, A. 1984. Die kreatief begaafde kind : 'n Handleiding vir ouers en onderwysers. Pretoria : Opvoedkundige Uitgewery.
- OPPERMAN, B.J. 1966. Die interaksie tussen skool en omgewing : 'n Empiriese ondersoek. Pretoria : Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Unisa.
- PASCARELLA, E.T., WALBERG, H.T., JUNKER, L.K. & HAERTEL, G.D. 1981. Continuing motivation in science for early and late adolescents. American Educational Research Journal, 18 (4) : 439 - 452. Winter.
- PEREIRA - MENDOZA, L. 1980. The effect of teaching heuristics on the ability of grade ten students to solve novel mathematical problems. Journal of Educational Research, 73 (3) : 139 - 144.
- PISTORIUS, P. 1969. Kaart en kompas van die opvoeding. Potchefstroom : Pro Rege.
- PISTORIUS, P. 1970. Gister en vandag in die opvoeding. 4de druk. Potchefstroom : Pro Rege.
- PISTORIUS, P. 1971. Kind in ons midde. Kaapstad : Tafelberg-uitgewers.
- POTGIETER, F.J. & SWANEPOEL, C.B. 1968. Temas uit die historiese pedagogiek. Pretoria : Van Schaik.
- PRATT, J. 1978. Perceived stress among teachers : The effects of age and background of children taught. Educational Review, 30 (1) : 3 - 14.

- PRETORIUS, J.W.M. 1972. Grondslae van die pedoterapie. Kaapstad : McGraw - Hill.
- PRETORIUS, J.W.M. 1981. Opvoeding, samelewing, jeug : 'n Sosio-pedagogiekleerboek. 2de druk. Pretoria : Van Schaik.
- PRETORIUS, J.W.M. 1984. Kommunikasie in die opvoeding. (In Sonnekus, M.C.H., red. Opvoeding en opvoedingsprobleme tussen ouer en kind. Pretoria : HAUM., P. 63 - 76).
- PRINSLOO, H. 1984. Die invloed van die ouer se wyses van opvoeding op die kind. (In Sonnekus, M.C.H., red. Opvoeding en opvoedingsprobleme tussen ouer en kind. Pretoria : HAUM., P. 49 - 61).
- RADLER, D.H. & KEPHART, N.C. 1960. Success through play : How to prepare your child for school achievement and enjoy it. New York : Harper & Brothers.
- RATHBONE, M. & GRAHAM, N.C. 1981. Parent participation in the primary school. Educational Studies, 7 (2) : 145 - 149.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1973. Die werkende moeder. Vrouevolksdiens, 11 (1) : 14.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1978. Die plek van die ouergemeenskap in die onderwysstelsel. Verslag nommer 0 - 32.
- RICH, R. 1981. Building, good home-school relationships. Today's Education, 70 (1) : 68 - 69. Feb.
- RIENSTRA, Y. 1962. Kind, school & gesin. Groningen : Wolters - Noordhoff.
- ROBERTS, S.C. 1975. Socio-economic status in relation to learning problems of students. Education, 96 (1) : 81 - 83. Fall.
- ROEHLER, L.R. & DUFFY, G.G. 1981. Classroom teaching is more than opportunity to learn. Journal of Teacher Education, 32 (1) : 7 - 11. Nov.
- ROSE, J.S. & MEDWAY, F.J. 1981. Teacher locus of control, teacher behaviour and student behaviour as determinants of student achievement. Journal of Educational Research, 74 (6) : 376 - 380. Jul.
- ROSE, J.S. & MEDWAY, F.J. 1982. Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. Journal of Educational Research, 74 (3) : 185 - 188. Jan.
- ROUX, G. 1970. Die positiewe benutting van ons vrye tyd. Handhaaf,

8 (4) : 13 - 15. Des.

RUPERTI, R.M. & DU PLOOY, J.L. 1965. Die opvoedingstaak. Johannesburg : Afrikaanse Pers-boekhandel.

SALMINA, N.G. & SORHINA, V.P. 1982. Teaching a general approach to problem solving. Programmed Learning and Educational Technology, 19 (1) : 25 - 31.

SARACHO, D.N. & SPODEK, B. 1981. Teachers cognitive styles : Educational implications. The Educational Forum, 45 (2) : 153 - 158. Jan.

SCHAENGOLD, M. 1977. The relationship between father-absence and encopreses. Child Welfare, 56 (6) : 386 - 393. Jun.

SCHOFIELD, H.L. 1981. Teacher effects on cognitive and effective pupil outcomes in elementary school mathematics. Journal of Educational Psychology, 73 (4) : 462 - 471.

SCHLOSSER, L. & ALGOZZINE, B. 1980. Sex, behaviour and teacher expectations. Journal of Experimental Education, 48 (3) : 231 - 236.

SCHOLTZ, I.P. 1973. Die ouer se plek en taak in die opvoeding en onderwys soos geïmplementeer in 'n tipiese voorstedelike primêre skool in Transvaal. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Potchefstroom : PU vir CHO.

SCIFRES, J.W. 1979. Essays to parents on the raising of children. Education, 100 (1) : 67 - 68.

SHARROCK, A.N. 1970. Home-school relations : their importance in education. London : MacMillan.

SKAALVINK, E.M. 1983. Academic achievement, self-esteem and valuing of the school some sex differences. British Journal of Educational Psychology, 53 (1) : 299 - 306.

SMITH, K.P. & DUTTON, S. 1979. Play and training in direct and innovative problem solving. Child Development, 50 (3) : 830 - 836. Sept.

SNYMAN, P.J. 1976. Die calvinistiese ouer se betrokkenheid in die onderwys : Die moontlikheid van die implementering daarvan in die praktyk. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Potchefstroom : PU vir CHO.

SNYMAN, R. 1972. Die gesprek as didaktiese grondvorm. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Pretoria : Universiteit van Pretoria.

- SONNEKUS, M.C.H. 1968. Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld. Stellenbosch : Universiteits-uitgewers.
- SONNEKUS, M.C.H. 1977. Ouer en kind. Johannesburg : Perskor-uitgewery.
- SONNEKUS, M.C.H. & FERREIRA, G.V. 1979. Die psigiese lewe van die kind in opvoeding. Stellenbosch : Universiteits-uitgewers.
- SPODEK, B. 1973. Early childhood education. Englewood Cliffs : Prentice - Hall.
- STEELMAN, L.C. & DOBY, J.T. 1983. Family size and birth order as factors on the I.Q. performance of black and white children.
- STELLWAG, H.W.F., VUYK, R. & VAN DE GRIEND, P.C. 1972. De leraar en zijn klas. Groningen : Wolters - Noordhoff.
- STEYN, A.F. & BREEDT, A. 1977. Die veranderde gesin. Pretoria : Academica.
- STEYN, A.F. 1977. Knelpunte in die Westerse gesin as gevolg van gesinsverandering. Koers, 42 (1) : 388 - 408.
- STEYN, A.F. 1979. Die eenouergesin met besondere verwysing na die voorkoms van buite-egtelikheid en die probleme van die blanke moeder-eenouergesin. Humanitas R.S.A., 5 (4) : 277 - 295.
- STEYN, P.J.N., BADENHORST, D.C. & YULE, R.M. 1981. Teaching method. Johannesburg : McGraw - Hill.
- STEYN, I.N. 1981. Onderrig-leer in verskillende opvoedingsmilieus. Potchefstroom : Pro Rege.
- STEYN, I.N. 1982. Situasieanalise (In Calitz, L.P., du Plessis, S.J.P., Steyn, I.N. Die kurrikulum : 'n Handleiding vir dosente en onderwysers. Durban : Butterworth. P. 11 - 21).
- STEYN, I.N. 1982. Kurrikulumteorie. Manuskrip aangebied vir publikasie by Perskor.
- STEYN, I.N. 1982. Onderrig-leer as wyse van opvoeding. Durban : Butterworth.
- STONEMAN, Z & BRODY, G.H. 1981. Two's Company, three makes a difference : An examination of mothers' and fathers' speech to their young children. Child Development, 52 (1) : 705 - 707.
- STORM, R. & SLAUGHTER, H. 1978. Childbearing expectations using the parent as a teacher inventory. Journal of Experimental Education, 46 (4) : 44 - 49. Summer.

- STRAUSS, H.J. 1971. Die etenstafel. Handhaaf, 9 (1) : 23. Sept.
- SURRIDGE, O. 1980. Bringing in the parents. The Times Educational supplement, no. 3324 : 41. Feb.
- SVANUM, S., BRINGLE, R.G. & McLAYGHLIN, J.E. 1982. Father absence and cognitive performance in a large sample of six-to-eleven-year-old children. Child Development, 53 (1) : 136 - 143.
- SWANEPOEL, E. 1982. Working women - the need for perspective. South-African Journal of Labour Relations, 6 (3 & 4) : 45 - 57.
- SZINOVACZ, M.E. 1977. Role allocation, family structure and female employment. Journal of Marriage and the Family, 839 (4) : 781 - 789.
- TERAKAWA, T. & BROCK, W.H. 1978. The introduction of heurism into Japan. History of Education, 7 (1) : 35 - 44.
- THEOBALD, J.H. 1980. The interaction of student attributes and teaching style. Journal of Biological Education, 14 (3) : 231 - 236.
- THEUNISSEN, A. 1981. Vernaamstes in die koningryk. 4de druk. Kaapstad : Tafelberg-uitgewers Beperk.
- THOMAS, A., ed. 1980. The now way to know. Education & Training of the Mentally Retarded, 15 (1) : 216 - 223. Oct.
- THOMPSON, B. 1980. The instructional strategy decisions of teachers. Education, 101 (2) : 150 - 155. Winter.
- TONELSON, S.W. 1981. The importance of teacher self-concept to create a healthy psychological environment for learning. Education, 102 (1) : 96 - 100. Fall.
- TYLER, B. 1976. Capturing the play spirit of the child. Education, 97 (2) : 98 - 101. Winter.
- VAN DER STOEP, O.A. 1967. Die aandeel van die onderwyser aan die didaktiese situasie. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Pretoria : Universiteit van Pretoria.
- VAN DER STOEP, F. 1973. Didaktiese Grondvorme. Pretoria : Academica.
- VAN DER STOEP, F. & LOUW, W.J. 1978. Inleiding tot die didaktiese pedagogiek. Pretoria : Academica.

- VAN DER MERWE, G.D. 1978. Ouers uit uiteenlopende milieus se interpretasie van die opvoedingstaak van gesin en skool. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Johannesburg : RAU.
- VAN DER WALT, J.L. 1983. Oor opvoeding in 'n neutredop. Bailliepark : Mediapublikasies.
- VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN DER WALT, I.D. 1983. Die opvoedingsgebeure : 'n Skrifmatige perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO.
- VAN HEERDEN, E. 1976. Begeleidingshulp aan ouers te opsigte van hulle opvoedingstaak. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Johannesburg : RAU.
- VAN VUUREN, J.C.G., red. 1976. Oriëntering in die pedagogiek. Pretoria : Unisa.
- VAN WYK, J.H. 1976. Religie, opvoedkunde en opvoeding. Potchefstroom : PU vir CHO.
- VAN WYK, S.H. 1978. Skoolgereedheid. Referaat gelewer by universiteit van Pretoria.
- VAN WYK, S. 1984. Opvoedingsprobleme by die kleuter. (In Sonnekus, M.C.H., red. Opvoeding en opvoedingsprobleme tussen ouer en kind. Pretoria : HAUM., P. 95 - 103).
- VAN ZYL, P. 1977. Opvoedkunde. Deel 3. Johannesburg : De Jong.
- VEDDER, R. 1971. Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden. Groningen : Wolters - Noordhoff.
- VENTER, I.S.J. 1976. Die historiese opvoedkunde. Durban : Butterworths.
- VERNBERG, E.M. & MEDWAY, E.J. 1981. Teacher and parent causal perception of school problems. American Educational Research Journal, 18 (1) : 29 - 37. Spring.
- WAGNER, C.L. 1979. What kind of people are interested in using affective methods? Education, 100 (2) : 117 - 129.
- WALL, W.D. 1955. Education and mental health. Paris : Unesco.
- WATSON, T., BROWN, M. & SWICK, K.J. 1983. The relationship of parents support to childrens' school achievement. Child Welfare, 112 (2) : 175 - 180.
- WEINRAUB, M. & WOLF, B.M. 1983. Effects of stress and social support on mother-child interactions in single-and-two-parent families.

Child Development, 54 (1) : 1297 - 1311.

- WENTZEL, J.A.T. 1963. Die invloed van die omgewing op die skolastiese prestasies en die persoonlikheid van verwaarloosde stadskinders tussen die ouderdomme 6 - 16 jaar. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Pretoria : Universiteit van Pretoria.
- WHIMBEY, A. 1980. Students can learn to be better problem solvers. Educational Leadership, 37 (1) : 560 - 563. Apr.
- WHITE, K.R. 1982. The relation between socio-economic status and academic achievement. Psychological Bulletin, 91 (3) : 461 - 481.
- WILDS, E.H. & LOTTICH, K.V. 1970. The foundation of modern education. 2nd. edition. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- WILES, K. 1960. Teaching for better schools. 2nd. edition. Englewood Cliffs : Prentice - Hall.
- WILKIE, J.R. 1981. The trend toward delayed parenthood. Journal of Marriage and the Family, 43 (3) : 583 - 586. Aug.
- WOLFGANG, C.H. & BRUDENELL, G. 1982. The many faces of praise. Early Child Development and Care, 9 (1) : 237 - 243.
- WOODHEAD, W. 1981. 'Co-operation' in early education - what does it mean? Why does it matter? Early Child Development and Care, 7 (1) : 235 - 252.
- WOODY, R.H. 1969. Behavioural problem children in the schools : Recognition, diagnosis and behavioural modification. New York : Appleton - Century - Crofts.
- YOUNG, M. & McGEENEY, P. 1968. Learning begins at home : a study of a junior school and its parents. London : Routledge & Kegan Paul.