

DIE INVLOED VAN SKOOLWISSELING OP DIE  
SKOLASTIESE PRESTASIE VAN LEERLINGE IN  
STANDERDS 3, 4 & 5

Ingedien deur

CAREL JOHANNES LUBBE COETZEE, B.A., B.Ed.

Verhandeling goedgekeur vir gedeeltelike  
nakoming van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

AAN DIE

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR  
CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS

Studieleier: Prof. dr. H.B. KRUGER

Potchefstroom  
1977

## DANKBETUIGING

My opregte dank en waardering aan:

Prof. dr. H.B. Kruger vir sy vriendelike, innige en simpatieke, dog suiwer wetenskaplike leiding;

Die Direkteur van die Transvaalse Onderwysdepartement vir toestemming om die gegewens wat vir die empiriese ondersoek benodig was, te kon bekom;

My kollegas wat behulpsaam was met die versameling van die gegewens vir die empiriese ondersoek;

My eggenote, Martiena, en ons twee dogters, Arina en Sarita, vir hulle belangstelling, aanmoediging en opofferings tydens die studie.

Bo almal dank ek die Skepper vir die vermoëns en geleenthede om hierdie studie te kon onderneem.

Die Skrywer.

## INHOUD

## AFDELING EEN

## ALGEMENE ORIËTERING

## HOOFSTUK I

|                            |   |
|----------------------------|---|
| ALGEMENE ORIËTERING        | 1 |
| 1.1 Inleiding              | 1 |
| 1.2 Probleemstelling       | 2 |
| 1.3 Doel van die ondersoek | 4 |
| 1.4 Veld van ondersoek     | 5 |
| 1.5 Metode van ondersoek   | 7 |
| 1.5.1 Literatuuroorsig     | 7 |
| 1.5.2 Empiriese ondersoek  | 7 |
| 1.6 Program van ondersoek  | 7 |
| 1.7 Samevatting            | 9 |

## AFDELING TWEE

## LITERATUUROORSIG

 FAKTORE WAT DIE SKOLASTIESE PRESTASIE VAN  
 LEERLINGE BEÏNVLOED

## HOOFSTUK 2

## DIE GROEI EN ONTWIKKELING VAN DIE KIND TOT

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| ONGEVEER 14 JAAR                           | 10 |
| 2.1 Inleiding                              | 10 |
| 2.1.1 Algemeen                             | 10 |
| 2.1.2 Omskrywing van groei en ontwikkeling | 11 |
| 2.1.3 Die rol van erflikheid en omgewing   | 12 |
| 2.1.4 Ontwikkelingstadia                   | 13 |
| 2.2 Fisiese groei en ontwikkeling          | 15 |
| 2.2.1 Inleiding                            | 15 |
| 2.2.2 Die voorskoolse stadium              | 17 |
| 2.2.3 Die kinderstadium                    | 20 |
| 2.2.4 Die vroeë adolessensie               | 21 |
| 2.3 Kognitiewe ontwikkeling                | 22 |
| 2.3.1 Inleiding                            | 22 |

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| 2.3.2 Die voorskoolse stadium  | 23 |
| 2.3.3 Die kinderstadium        | 25 |
| 2.3.4 Die vroeë adolessensie   | 26 |
| 2.4 Sosiale ontwikkeling       | 27 |
| 2.4.1 Inleiding                | 27 |
| 2.4.2 Die voorskoolse stadium  | 28 |
| 2.4.3 Die kinderstadium        | 30 |
| 2.4.4 Die vroeë adolessensie   | 32 |
| 2.5 Taalontwikkeling           | 34 |
| 2.5.1 Inleiding                | 34 |
| 2.5.2 Die voorskoolse stadium  | 36 |
| 2.5.3 Die kinderstadium        | 38 |
| 2.5.4 Die vroeë adolessensie   | 39 |
| 2.6 Godsdienstige ontwikkeling | 40 |
| 2.6.1 Inleiding                | 40 |
| 2.6.2 Die voorskoolse stadium  | 40 |
| 2.6.3 Die kinderstadium        | 41 |
| 2.6.4 Die vroeë adolessensie   | 42 |
| 2.7 Samevatting                | 43 |

### HOOFSTUK 3

#### PERSOONLIKHEIDSAKTORE WAT DIE SKOLASTIESE PRESTASIE VAN LEERLINGE BEÏNVLOED

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| PRESTASIE VAN LEERLINGE BEÏNVLOED           | 44 |
| 3.1 Inleiding                               | 44 |
| 3.2 Basiese behoeftes van die mens          | 45 |
| 3.2.1 Inleiding                             | 45 |
| 3.2.2 Fisiologiese behoeftes                | 46 |
| 3.2.3 Psigologiese behoeftes                | 46 |
| 3.2.3.1 Die behoefte aan sekuriteit         | 47 |
| 3.2.3.2 Die behoefte aan liefde             | 48 |
| 3.2.3.3 Die behoefte aan erkenning          | 49 |
| 3.2.3.4 Die behoefte aan selfverwesenliking | 49 |
| 3.2.3.5 Die behoefte aan kennis en begrip   | 50 |
| 3.2.3.6 Die behoefte aan die estetiese      | 50 |
| 3.3 Liggaamlike faktore                     | 51 |
| 3.3.1 Algemene gesondheid                   | 51 |
| 3.3.2 Opsigtelike letsels                   | 52 |
| 3.3.3 Hardhorendheid                        | 53 |
| 3.3.4 Swaksiendheid                         | 54 |
| 3.3.5 Minimale breindisfunksie              | 56 |
| 3.3.6 Disleksie                             | 57 |
| 3.3.7 Epilepsie                             | 59 |
| 3.3.8 Spraakgebreke                         | 61 |

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.4 Psigologiese faktore                                                       | 64 |
| 3.4.1 Intelligensie                                                            | 64 |
| 3.4.1.1 Wat is intelligensie                                                   | 64 |
| 3.4.1.2 Enkele teorieë oor intelligensie                                       | 66 |
| 3.4.1.3 Kognitiewe styl                                                        | 67 |
| 3.4.2 Selfbeeld                                                                | 69 |
| 3.4.2.1 Die self en selfbeeld                                                  | 69 |
| 3.4.2.1.1 Die self: 'n probleem                                                | 69 |
| 3.4.2.1.2 Eienskappe van die self                                              | 70 |
| 3.4.2.1.3 Ontwikkeling van selfbeeld                                           | 71 |
| 3.4.2.2 Die verband tussen selfbeeld en sukses op skool                        | 73 |
| 3.4.2.2.1 Selfbeeld en die ouerhuis                                            | 73 |
| 3.4.2.2.2 Selfbeeld en prestasie                                               | 74 |
| 3.4.2.2.3 Selfbeeld en leerstof                                                | 74 |
| 3.4.2.2.4 Selfbeeld en geslag                                                  | 75 |
| 3.4.2.2.5 Vroeë sukses of mislukking en selfbeeld                              | 75 |
| 3.4.2.2.6 Selfbeeld en werklikheid                                             | 76 |
| 3.4.2.2.7 Selfbeeld en persepsie                                               | 76 |
| 3.4.2.2.8 Die kind se selfbeeld en die onderwyser                              | 77 |
| 3.4.2.3 Die verskil in selfbeeld tussen suksesvolle en onsuksesvolle leerlinge | 78 |
| 3.4.2.3.1 Korrelasie tussen prestasie en selfbeeld                             | 78 |
| 3.4.2.3.2 Hoe die suksesvolle leerling homself sien                            | 79 |
| 3.4.2.3.3 Hoe die onsuksesvolle leerling homself sien                          | 80 |
| 3.4.3 Motivering                                                               | 81 |
| 3.4.3.1 Die aard van motivering                                                | 81 |
| 3.4.3.2 Teorieë oor motivering                                                 | 82 |
| 3.4.3.2.1 Instink                                                              | 82 |
| 3.4.3.2.2 Primêre drange en homeostase                                         | 82 |
| 3.4.3.2.3 Basiese behoeftes                                                    | 83 |
| 3.4.3.2.4 Houdings en belangstellings                                          | 83 |
| 3.4.3.2.5 Opwekking                                                            | 84 |
| 3.4.3.3 Kognitiewe drange                                                      | 84 |
| 3.4.3.4 Prestasiemotivering                                                    | 85 |
| 3.4.3.5 Motivering in die skool                                                | 87 |
| 3.4.4 Leergereedheid                                                           | 90 |
| 3.4.5 Taalontwikkeling                                                         | 91 |
| 3.5 Samevatting                                                                | 92 |

## HOOFSTUK 4

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| DIE INVLOED VAN DIE MILIEU OP DIE SKOLASTIESE PRESTASIE VAN DIE KIND | 93 |
| 4.1 Inleiding                                                        | 93 |

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2 Die gesin as opvoedingsmilieu                                           | 94  |
| 4.2.1 Die rol van die gesinslede                                            | 95  |
| 4.2.1.1 Die rol van die moeder                                              | 95  |
| 4.2.1.2 Die rol van die vader                                               | 98  |
| 4.2.1.3 Die rol van broers en susters                                       | 101 |
| 4.2.2 Sekere nadelige verskynsels in die hedendaagse gesin                  | 104 |
| 4.2.2.1 Verval van die vaderlike gesag                                      | 104 |
| 4.2.2.2 Emansipasie van gesinslede                                          | 104 |
| 4.2.2.3 Die huwelik                                                         | 105 |
| 4.2.2.4 Verskralende opvoedingsfunksie van die gesin                        | 106 |
| 4.2.2.5 Verlore ontspanningsgeleentheid                                     | 106 |
| 4.2.2.6 Die woonplek                                                        | 107 |
| 4.2.3 Oorsake van leerprobleme wat uit die gesin voortspruit                | 107 |
| 4.2.3.1 Skeuring tussen onderwys en opvoeding                               | 108 |
| 4.2.3.2 Diskontinuiteit tussen huis en skool                                | 109 |
| 4.2.3.3 Gebrek aan motivering                                               | 109 |
| 4.2.3.4 Kultuurarmoede                                                      | 110 |
| 4.2.3.5 Affektiewe verwaarlosing                                            | 111 |
| 4.2.3.6 Ambivalente gevoelsverhouding                                       | 112 |
| 4.2.3.7 Perfeksionisme                                                      | 112 |
| 4.2.3.8 Toegeeflikheid                                                      | 113 |
| 4.2.3.9 Oorbeskerming                                                       | 113 |
| 4.2.3.10 Oordrewe mededinging                                               | 114 |
| 4.2.3.11 Aanhoudende siekte                                                 | 114 |
| 4.2.3.12 Die plek van die kind in die gesin                                 | 115 |
| 4.2.3.13 Ongebalanseerde gewoontes                                          | 116 |
| 4.2.3.14 Materiële gebrek                                                   | 117 |
| 4.3 Invloed van die gemeenskap                                              | 118 |
| 4.3.1 Die hedendaagse maatskappy                                            | 119 |
| 4.3.1.1 Medemenslikheid                                                     | 119 |
| 4.3.1.2 Aanvaarding                                                         | 120 |
| 4.3.1.3 Vryheid en gesag                                                    | 120 |
| 4.3.1.4 Die normatiewe                                                      | 120 |
| 4.3.1.5 Volwassenheid                                                       | 121 |
| 4.3.2 Die gesin binne die gemeenskap                                        | 122 |
| 4.3.2.1 Die gemeenskaplike maaltyd                                          | 123 |
| 4.3.2.2 Huisgodsdienst en kerkbesoek                                        | 124 |
| 4.3.2.3 Die tuis-koms                                                       | 125 |
| 4.3.3 Moontlike oorsake van leerprobleme wat uit die gemeenskap voortspruit | 125 |
| 4.3.3.1 Mededinging                                                         | 126 |
| 4.3.3.2 Botsende gedragspatrone                                             | 127 |
| 4.3.3.3 Kultuurverskille                                                    | 127 |
| 4.3.3.4 Ontspanningsorganisasie                                             | 127 |
| 4.3.3.5 Kommunikasie-media                                                  | 128 |

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| 4.3.3.5.1 Leesstof           | 128 |
| 4.3.3.5.2 Bioskoop           | 130 |
| 4.3.3.5.3 Radio en televisie | 130 |
| 4.3.3.6 Houding van die ouer | 130 |
| 4.4 Samevatting              | 131 |

## HOOFSTUK 5

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| DIE INVLOED VAN DIE SKOOL OP DIE SKOLASTIESE<br>PRESTASIE VAN DIE LEERLING | 133 |
| 5.1 Inleiding                                                              | 133 |
| 5.2 Die doel van onderwys                                                  | 134 |
| 5.3 Die algemene organisasie van die skool en die<br>klaskamer             | 135 |
| 5.4 Leergereedheid                                                         | 139 |
| 5.5 Aard van die leerstof                                                  | 139 |
| 5.6 Leermiddele en metodes van aanbieding                                  | 141 |
| 5.7 Die behoefte aan skepping                                              | 145 |
| 5.8 Die leer van 'n werkstuk as geheel of in dele                          | 146 |
| 5.9 Hersiening, herhaling en oorleer                                       | 147 |
| 5.10 Leiding en voorligting                                                | 149 |
| 5.11 Toetsing, terugkoppeling en beloning                                  | 151 |
| 5.12 Kompetisie                                                            | 153 |
| 5.13 Werksopdragte en huiswerk                                             | 154 |
| 5.14 Tug                                                                   | 158 |
| 5.15 Die onderwyser                                                        | 165 |
| 5.16 Samevatting                                                           | 171 |

## AFDELING DRIE

## VERBAND TUSSEN DIE LITERATUUROORSIG EN SKOOLWISSELING

## HOOFSTUK 6

## MOONTLIKE IMPLIKASIE VAN SKOOLWISSELING VIR DIE

|                                             |     |
|---------------------------------------------|-----|
| SKOLASTIESE PRESTASIE VAN LEERLINGE         | 172 |
| 6.1 Inleiding                               | 172 |
| 6.2 Klimaat                                 | 173 |
| 6.3 Gesinsomstandighede                     | 173 |
| 6.3.1 Samestelling                          | 173 |
| 6.3.2 Beskikbaarheid van die vader          | 175 |
| 6.3.3 Buitenshuise arbeid deur die moeder   | 175 |
| 6.3.4 Aspirasies van die ouers vir die kind | 176 |
| 6.3.5 Finansiële posisie                    | 176 |
| 6.3.6 Huisvesting                           | 176 |
| 6.4 Woonbuurt                               | 177 |
| 6.5 Bereikbaarheid van die skool            | 177 |
| 6.6 Die nuwe skool                          | 178 |
| 6.7 Die onderwyser en die onderwys          | 179 |
| 6.8 Die portuurgroep                        | 180 |
| 6.9 Samevatting                             | 181 |

## AFDELING VIER

EMPIRIESE ONDERSOEK, RESULTATE, BESPREKING EN  
GEVOLGTREKKINGS

## HOOFSTUK 7

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| EMPIRIESE ONDERSOEK           | 182 |
| 7.1 Inleiding                 | 182 |
| 7.2 Die skool                 | 182 |
| 7.3 Die eksperimentele groepe | 183 |
| 7.3.1 Eksperimentele groep EA | 184 |
| 7.3.2 Eksperimentele groep EB | 184 |
| 7.3.3 Eksperimentele groep EC | 184 |
| 7.3.4 Eksperimentele groep ED | 184 |
| 7.3.5 Eksperimentele groep EE | 185 |

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.4 Die kontrolegroepe                                                                 | 185 |
| 7.5 Verstandelike vermoë van die eksperimentele en kontrolegroepe                      | 185 |
| 7.6 Skolastiese prestasie van die eksperimentele en kontrolegroepe                     | 186 |
| 7.7 Basis van vergelyking tussen die eksperimentele en kontrolegroepe                  | 187 |
| 7.8 Samevatting                                                                        | 190 |
| HOOFSTUK 8                                                                             |     |
| RESULTATE, BESPREKING EN GEVOLGTREKKINGS                                               | 191 |
| 8.1 Inleiding                                                                          | 191 |
| 8.2 Resultate van empiriese ondersoek                                                  | 191 |
| 8.2.1 Inleiding                                                                        | 191 |
| 8.2.2 Resultate van st. 3                                                              | 191 |
| 8.2.3 Resultate van st. 4                                                              | 197 |
| 8.2.4 Resultate van st. 5                                                              | 204 |
| 8.3 Bespreking van die resultate van die empiriese ondersoek                           | 210 |
| 8.3.1 Inleiding                                                                        | 210 |
| 8.3.2 Vergelyking van eksperimentele groepe EA met die kontrolegroepe                  | 211 |
| 8.3.3 Vergelyking van eksperimentele groepe EB met kontrolegroepe                      | 215 |
| 8.3.4 Vergelyking van eksperimentele groepe EC met kontrolegroepe                      | 219 |
| 8.3.5 Vergelyking van eksperimentele groepe ED met kontrolegroepe                      | 223 |
| 8.3.6 Vergelyking van eksperimentele groepe EE met kontrolegroepe                      | 224 |
| 8.3.7 Vergelyking van eksperimentele en kontrolegroepe in st. 3                        | 225 |
| 8.3.8 Vergelyking van eksperimentele en kontrolegroepe in st. 4                        | 225 |
| 8.3.9 Vergelyking van eksperimentele en kontrolegroepe in st. 5                        | 226 |
| 8.4 Gevolgtrekkings                                                                    | 226 |
| 8.5 Evaluering van die ondersoek                                                       | 228 |
| 8.5.1 Doel van die ondersoek                                                           | 228 |
| 8.5.2 Meting van die proefpersone se prestasie                                         | 229 |
| 8.5.3 Aantal proefpersone in 'n eksperimentele groep                                   | 229 |
| 8.5.4 Die invloed van leerlinge wat van skool verwissel op die standaard van die skool | 229 |
| 8.5.5 Besluit                                                                          | 230 |

## 8.6 Samevatting

230

## AFDELING VYF

## SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

## HOOFSTUK 9

## SAMEVATTING EN AANBEVELINGS 232

## 9.1 Inleiding 232

## 9.2 Samevatting 232

## 9.2.1 Probleemstelling 232

## 9.2.2 Doel van die ondersoek 232

## 9.2.3 Veld van ondersoek 233

## 9.2.4 Metode van ondersoek 233

## 9.2.5 Die groei en ontwikkeling van die kind tot ongeveer 14 jaar 234

## 9.2.5.1 Inleiding 234

## 9.2.5.2 Fisiese groei en ontwikkeling 234

## 9.2.5.3 Kognitiewe ontwikkeling 235

## 9.2.5.4 Sosiale ontwikkeling 236

## 9.2.5.5 Taalontwikkeling 237

## 9.2.5.6 Godsdienstige ontwikkeling 237

## 9.2.6 Persoonlikheidsfaktore wat die skolastiese prestasie van leerlinge beïnvloed 238

## 9.2.6.1 Basiese behoeftes van die mens 238

## 9.2.6.2 Liggaamlike faktore 238

## 9.2.6.3 Intelligensie 239

## 9.2.6.4 Selfbeeld 239

## 9.2.6.5 Motivering 239

## 9.2.6.6 Leergereedheid 240

## 9.2.7 Die invloed van die milieu op die skolastiese prestasie van die kind 240

## 9.2.7.1 Die gesin as opvoedingsmilieu 240

## 9.2.7.2 Die invloed van die gemeenskap 242

## 9.2.8 Die invloed van die skool op die skolastiese prestasie van die leerling 243

## 9.2.8.1 Die doel van onderwys 243

## 9.2.8.2 Algemene organisasie van die skool en klaskamer 244

## 9.2.8.3 Leergereedheid 244

## 9.2.8.4 Aard van die leerstof 244

## 9.2.8.5 Leermiddele en metodes van aanbieding 245

## 9.2.8.6 Die behoefte aan skepping 245

## 9.2.8.7 Leer van 'n werkstuk as geheel of in dele 245

## 9.2.8.8 Hersiening, herhaling en oorleer 245

## 9.2.8.9 Leiding en voorligting 246

## 9.2.8.10 Toetsing, terugkoppeling en beloning 246

## 9.2.8.11 Kompetisie 246

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 9.2.8.12 Werksopdragte en huiswerk                                                            | 246 |
| 9.2.8.13 Tug                                                                                  | 247 |
| 9.2.8.14 Die onderwyser                                                                       | 247 |
| 9.2.9 Moontlike implikasies van skoolwisseling<br>vir die skolastiese prestasie van leerlinge | 248 |
| 9.2.9.1 Klimaat                                                                               | 248 |
| 9.2.9.2 Gesinsomstandighede                                                                   | 248 |
| 9.2.9.3 Woonbuurt                                                                             | 249 |
| 9.2.9.4 Bereikbaarheid van die skool                                                          | 249 |
| 9.2.9.5 Die nuwe skool                                                                        | 249 |
| 9.2.9.6 Die onderwyser en die onderwys                                                        | 249 |
| 9.2.9.7 Die portuurgroep                                                                      | 249 |
| 9.2.10 Empiriese ondersoek                                                                    | 250 |
| 9.2.10.1 Die skool                                                                            | 250 |
| 9.2.10.2 Die eksperimentele groepe                                                            | 250 |
| 9.2.10.3 Die kontrolegroepe                                                                   | 250 |
| 9.2.10.4 Die verstandelike vermoë van die eksperimen=<br>tele en kontrolegroepe               | 250 |
| 9.2.10.5 Skolastiese prestasie van die eksperimentele<br>en kontrolegroepe                    | 251 |
| 9.2.10.6 Basis van vergelyking tussen die eksperimen=<br>tele en kontrolegroepe               | 251 |
| 9.2.11 Belangrikste gevolgtrekkings                                                           | 251 |
| 9.3 Aanbevelings                                                                              | 252 |
| 9.3.1 Aanbevelings met betrekking tot verdere<br>navorsing                                    | 252 |
| 9.3.2 Aanbevelings vir die praktiese onderwys                                                 | 253 |
| 9.4 Slot                                                                                      | 254 |
| SUMMARY                                                                                       | 255 |
| BRONNELYS                                                                                     | 258 |

## LYS VAN TABELLE

|      |                                                                                                                                                          |     |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1  | Verdeling van punte tussen die verskillende komponente van die twee amptelike tale soos toegepas in die skool waar die empiriese ondersoek sal plaasvind | 63  |
| 8.1  | Skaal vir die indeling in staneges vir alle st. 3-leerlinge                                                                                              | 192 |
| 8.2  | Samevattende gegewens van subgroepe van die kontrole- en eksperimentele groepe EA, EB en EC in st. 3                                                     | 194 |
| 8.3  | Gegewens van kontrole- en alle eksperimentele groepe in st. 3                                                                                            | 196 |
| 8.4  | Skaal vir die indeling in staneges vir alle st. 4-leerlinge                                                                                              | 198 |
| 8.5  | Samevattende gegewens van subgroepe van die kontrolegroep en eksperimentele groepe EA, EB en EC in st. 4                                                 | 200 |
| 8.6  | Gegewens van kontrole- en alle eksperimentele groepe in st. 4                                                                                            | 203 |
| 8.7  | Skaal vir die indeling in staneges vir alle st. 5-leerlinge                                                                                              | 205 |
| 8.8  | Samevattende gegewens van subgroepe van die kontrole- en eksperimentele groepe EA, EB en EC vir st. 5                                                    | 207 |
| 8.9  | Gegewens van kontrole- en alle eksperimentele groepe in st. 5                                                                                            | 209 |
| 8.10 | Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EA in st. 3                                                                                 | 211 |
| 8.11 | Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EA in st. 4                                                                                 | 213 |
| 8.12 | Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EA in st. 5                                                                                 | 214 |
| 8.13 | Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EB in st. 3                                                                                 | 216 |
| 8.14 | Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EB in st. 4                                                                                 | 217 |
| 8.15 | Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EB in st. 5                                                                                 | 218 |
| 8.16 | Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EC in st. 3                                                                                 | 220 |

|      |                                                                               |     |
|------|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.17 | Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperi-<br>mentale groep EC in st. 4 | 221 |
| 8.18 | Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperi-<br>mentale groep EC in st. 5 | 222 |

## AFDELING EEN

## ALGEMENE ORIËTERING

## HOOFSTUK I

## ALGEMENE ORIËTERING

## 1.1 INLEIDING

Elke oomblik van sy lewe staan die Christengelowige voor die vraag: Wat is my roeping; my Godgegewe taak? So staan die Christenopvoeder ook voor sy Skepper en vra hy in elke omstandigheid die vraag: Wat moet ek doen om die wil van God te volvoer? Die mens as skepsel van God en as 'n geroepe wese, is as vertrekpunt vir hierdie studie geneem. Onderhewig aan die gebreke van die onvolmaakte mens, word gepoog om vanuit die standpunt van die Christelike Opvoedkunde te werk.

Om die kind ooreenkomstig die wil van God te bring tot aanvaarding en volvoering van sy roeping op aarde, sou aanvaar kon word as die doel van opvoeding in die breë. Om die doel te bereik, is daar twee persone, nl. die onmondige opvoedeling en die mondige opvoeder, in 'n handeling betrokke. Die opvoeder rig, lei, help en haal die opvoedeling oor om uit vrye wil sy lewenstaak te aanvaar. Dit is om God lief te hê met sy hele hart, sy hele siel en sy hele verstand; sy naaste lief te hê soos homself; die aarde te onderwerp en daaroor te heers. In die onderwyshandeling word bepaalde kennis en vaardighede deur die onderwyser vir die kind aangebied sodat hy toegerus sal word om met ywer hierdie lewens=taak te vervul. (Van Wyk, 1973, p. 51-53).

Om die bepaalde vaardighede en kennis met sukses vir die leerling aan te bied, is vir die doel van hierdie studie aanvaar as die taak van die onderwyser in die enger sin gesien.

In die nastrewe van hierdie doel beleef die onderwyser sukses en mislukking. Hy is dus verplig om gedurig te besin oor die struikelblokke wat hom op die weg lê en hoe om dit te oorkom. Aan die anderkant sal hy soek na die oorsake van sukses. Hy sal onder andere worstel met die vraag waarom sekere leerlinge die vaardighede bemeester en die kennis verworf wat hy van hulle verwag, en selfs meer, terwyl sommige leerlinge 'n agterstand openbaar in vergelyking met ander leerlinge in dieselfde klasgroep. 'n Groot verskeidenheid antwoorde kan op hierdie vraag verwag word. Een daarvan sal moontlik wees omdat die leerlinge wat onbevredigend vorder van skool verwissel het.

In hierdie studie word beoog om te besin oor die mate waarin skoolwisseling die prestasie van die leerling op skool beïnvloed. In die volgende paragrawe van hierdie hoofstuk word gehandel oor:

- die probleem van hierdie ondersoek;
- die doel van die ondersoek;
- die veld van ondersoek;
- die metode van ondersoek;
- die program van ondersoek.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

Dit word algemeen aanvaar dat leerlinge wat van skool verwissel, kandidate vir leerprobleme sal wees. Omdat sukses

en mislukking in die skoolwerk deur so 'n verskeidenheid faktore beïnvloed word en die leerling so 'n komplekse wese is, is dit nie moontlik om die probleem van skoolwisseling van die ander probleme los te maak, dit te isoleer en dan te bestudeer nie. Dit moet eerstens noodwendig gesien word binne die verband van 'n verstrengeling van faktore; van oorsake en gevolge; van die openbaringe van die geestelike en liggaamlike voortbrengsels van die mens as 'n unieke wese, met 'n eie aard; 'n eie persoonlikheid.

Wanneer 'n leerling van skool verwissel, word 'n hele aantal ander faktore wat die skolastiese prestasie van die leerling beïnvloed, gewoonlik ook geraak. Die sosio-ekonomiese milieu van die gesin, die skool as inrigting, onderwysers, maats en ander faktore kon vir 'n leerling in sy vorige skool oorsake van mislukking gewees het. In die nuwe skool is die leerling dan bevry van hierdie remmende invloede. Op 'n ander leerling het hierdie faktore moontlik geen beduidende invloed nie. In die geval van 'n volgende leerling kanselleer die voordelige en nadelige gevolge mekaar moontlik uit. Sulke leerlinge kan dan in hulle nuwe skool net so goed of selfs beter presteer as in die vorige. Die vraag ontstaan dus of alle leerlinge wat van skool verwissel dan noodwendig leerprobleme sal ondervind.

Daar word in hierdie studie derhalwe van geen hipotese uitgegaan nie. Oor die invloed - ten goede of ten kwade - van skoolwisseling op die skolastiese prestasie van leerlinge word besin, met 'n ope gemoed oor moontlike gevolgtrekkings.

### 1.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Oor die oorsake en wese van leerprobleme is daar in die Opvoedkunde reeds baie besin. Een van die faktore wat dikwels sonder veel teësprak as oorsaak van leerprobleme aanvaar word, is skoolwisseling.

Die behoefte bestaan egter om vas te stel of skoolwisseling onvoorwaardelik sal lei tot verswakking in die leerling se prestasie. Wanneer vasgestel word dat 'n leerling wat leerprobleme ondervind, 'n aantal kere van skool verwissel het, word dit meestal sito-sito aanvaar as die belangrikste rede vir die leerling se probleme. Aan so 'n leerling word dit dan oorgelaat om self mettertyd sy aanpassingsprobleme te oorkom en koers te kry in sy skoolwerk. As die ander oorsake van leerprobleme so negeer word, word die belangrikheid van skoolwisseling totaal oorbeklemtoon en word die ander faktore toegelaat om ongehinderd die leerling se pogings te verydel en sy lewe te versuur.

Indien bevind sou word dat die leerlinge wat van skool verwissel onderhewig is aan leerprobleme, moet vasgestel word hoe dit figureer en hoe dit in die leerling se prestasie en optrede tot openbaring kom.

Hierdie ondersoek sou vir die praktiese onderwys weinig waarde hê as daar nie vasgestel word hoe die leerling gehelp kan word om sy probleme te oorkom nie. Hiervoor moet die onderwyser op sy hoede gestel word vir sekere simptome. Die grootste bydrae wat egter in hierdie opsig gemaak kan word, sal wees om die onderwyser toe te rus met die nodige kennis om, sover moontlik, te voorkom dat so 'n leerling 'n agter=

stand beleef.

In die skool waar die empiriese ondersoek uitgevoer sal word, vind daar besonder baie wisseling van leerlinge plaas. Dit is derhalwe daar beleid om besondere aandag te skenk en hulp te verleen aan leerlinge wat elders vandaan kom. Uit hierdie ondersoek sou dus afgelei kan word in welke mate hierdie poging suksesvol is.

Met hierdie ondersoek word dus beoog om 'n bydrae te maak tot die suksesvolle voorkoming en bekamping van leerprobleme wat by leerlinge mag ontstaan as gevolg van skoolwisseling. Om dit te kan doen, moet die mate van belangrikheid van skoolwisseling as oorsaak van leerprobleme, die invloed en uitwerking daarvan op die leerling en sy werk en die middele om die nadelige gevolge te bestry, blootgelê word.

#### 1.4 VELD VAN ONDERSOEK

Omdat onderwys gerig is op die kind as opvoedeling, sal die kind die eerste plek in die veld van ondersoek beklee. Omdat daar egter 'n besondere doel met hierdie studie nagestreef word, sal daar hoofsaaklik aandag bestee word aan daardie aspekte van die kind as wese wat betrekking het op sy skolastiese prestasie.

Alle fases van ontwikkeling sal ook nie behandel word nie, aangesien hierdie ondersoek gerig is op leerlinge in standers 3, 4 en 5. Hierdie leerlinge se ouderdomme wissel normaalweg tussen ongeveer 10 en 14 jaar. Volgens die bepalinge van die Transvaalse Onderwysdepartement kan 'n leerling op die vroegste standerd 3 bereik aan die begin van

die jaar waarin hy 10 jaar oud word en behoort op die laatste standerd 5 te slaag aan die einde van die jaar waarin hy 13 jaar oud word. Met spesiale toestemming word enkeles om aanvaarbare redes toegelaat om vir die jaar waarin hulle 14 jaar oud word, nog in standerd 5 te bly. Leerlinge in hierdie standerd kan egter nie losgemaak word van hulle ervaring op vroeër stadia in hulle lewe nie. Die groei, ontwikkeling en bestaan van die kind in die primêre skool moet dus bestudeer word.

Daar is ongelukkige kinders wat weens hulle verstandelike agterlikheid, fisiese gebreke, geestesversteurheid ens. nie in staat is om die gewone skool te besoek nie, maar na inrigtings vir spesiale en buitengewone onderwys gestuur word. Sulke leerlinge is van die veld van hierdie ondersoek uitgesluit. Daar is egter leerlinge wat aan een of ander afwyking ly, maar vanweë die ligte graad of seldsaamheid daarvan, tog die gewone skool besoek. Hierdie leerlinge vorder gewoonlik redelik normaal en word in hierdie studie ingesluit.

Die leerling bevind hom in 'n besondere lewensituasie, nl. die van die skoolgaande kind. Hy beleef invloede wat deur besondere persone onder besondere omstandighede op hom uitgeoefen word. Die skool as organisasie, die onderwysers en die ander leerlinge speel hier die belangrikste rol.

Die leerling is en bly egter ook altyd kind van 'n besondere gesin en lid van 'n gemeenskap. Hierdie feit kan nie misken of oor die hoof gesien word nie. Dit bring die ondersoeker by die sosio-ekonomiese milieu van die kind.

Die terrein van ondersoek in hierdie studie is dus die kind wat die gewone primêre skool besoek in geheel sy leefwêreld as mens, onderhewig aan besondere invloede, waarvan die gevolge tot openbaring kom in sy skolastiese prestasie in standerds 3, 4 en 5.

## 1.5 METODE VAN ONDERSOEK

### 1.5.1 Literatuuroorsig

Deur gebruik te maak van relevante vakliteratuur word 'n oorsig gegee van die faktore wat die skolastiese prestasie van leerlinge in die primêre skool beïnvloed.

### 1.5.2 Empiriese ondersoek

Met die I.K. as norm om die verwagte prestasie van leerlinge te bepaal, word die werklike prestasie van sekere groepe leerlinge wat van skool verwissel het, onderling vergelyk en ook weer vergelyk met die prestasie van leerlinge wat nog nooit van skool verwissel het nie. In hierdie ondersoek is leerlinge van standerds 3, 4 en 5 betrokke.

## 1.6 PROGRAM VAN ONDERSOEK

Benewens die inleiding, is die voorafgaande paragrafe van hierdie eerste hoofstuk gewy aan:

- die probleemstelling;
- die doel van die ondersoek;
- die veld van die ondersoek;
- die metode van ondersoek.

Hoofstuk I vorm dan die eerste afdeling, nl. algemene oriëntering.

In afdeling twee word 'n literatuuroorsig gegee van die faktore wat die skolastiese prestasie van die kind in die primêre skool beïnvloed. Hierdie afdeling bestaan uit hoofstukke 2 tot 5.

In hoofstuk 2 word gehandel oor die groei en ontwikkeling van die kind tot ongeveer 14 jaar.

Hoofstuk 3 word afgestaan aan die persoonlikheidsfaktore wat die skolastiese prestasie van die leerling beïnvloed.

Die invloed van die milieu op die skolastiese prestasie van die kind word in hoofstuk 4 behandel.

In hoofstuk 5 word die invloed van die skool op die skolastiese prestasie van die leerling bespreek.

Afdeling drie bestaan uit slegs een hoofstuk, nl. hoofstuk 6. In hierdie afdeling word die verband gelê tussen die literatuuroorsig en skoolwisseling. Daar word in hoofstuk 6 derhalwe gehandel oor die moontlike implikasies van skoolwisseling vir die skolastiese prestasie van die leerling, beskou teen die agtergrond van die literatuuroorsig.

Afdeling vier handel oor die empiriese ondersoek. In hoofstuk 7 word die ondersoek beskryf en in hoofstuk 8 word die resultate uiteengesit en bespreek en die gevolgtrekking word gegee.

Die vyfde afdeling bestaan uit hoofstuk 9. Daarin word 'n samevatting van hierdie studie gegee en sekere aanbevelings na aanleiding daarvan gemaak.

## 1.7 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk is gewy aan 'n algemene oriëntering in verband met die studie wat onderneem word. Na 'n algemene inleiding is gehandel oor die probleem, die doel van die ondersoek, die veld van die ondersoek, die metode van ondersoek en die program van ondersoek.

## AFDELING TWEE

## LITERATUUROORSIG

FAKTORE WAT DIE SKOLASTIESE PRESTASIE VAN  
LEERLINGE BEÏNVLOED

## HOOFSTUK 2

DIE GROEI EN ONTWIKKELING VAN DIE KIND TOT  
ONGEVEER 14 JAAR

## 2.1 INLEIDING

## 2.1.1 Algemeen

God het die mens as unieke wese geskape. Elke mens beskik oor 'n eie individualiteit, persoonlikheid, denkvermoë, wilslewe ens. Hy is radikaal onderskeie van God, sy medemens en die dier. (Van Wyk, 1973, p.58). Daar is egter ook sekere funksies en hoedanighede wat by die mens, dier en selfs die plant aanwesig is, bv. die biotiese, die fisiese en die ruimtelike. (Duvenage en De Klerk, 1972, p.202). Alle mense is onderworpe aan sekere natuurwette wat deur God gegee is. Vir die verwekking van alle mense geld daar sekere onveranderlike vereistes en almal groei en ontwikkel volgens 'n vaste orde en ondergaan veranderinge, wel op verskillende wyse en in wisselende mate, as gevolg van hulle belewenisse. Sonder om die verskeidenheid binne die eenheid uit die oog te verloor, is daar regverdiging vir 'n verwagte patroon van groei en ontwikkeling van alle normale mense.

Die mens is 'n eenheidswese. Stoker onderskei 12 en

Dooyeweerd 15 modaliteite waaraan die mens deel het, dog dit is alles intiem vervleg in die menslike persoon. (Van Wyk, 1973, p. 59; Duvenage en De Klerk, 1972, p. 203). Terwyl die mens as personale eenheid gesien moet word, is daar in sy groei en ontwikkeling tog sekere aspekte te onderskei, waaraan verder in hierdie hoofstuk aandag gegee word.

Alhoewel hierdie studie gerig is op die leerlinge in die primêre skool, is dit noodsaaklik om te let op die hele gebeure van groei en ontwikkeling van die kind, selfs van voor die geboorte af. Die groei en ontwikkeling van die kind begin in werklikheid op die oomblik van bevrugting en reeds op daardie stadium begin die omgewing die kind beïnvloed. Omstandighede en ervarings in die vroegste stadia van die kind se bestaan is in verskeie opsigte van kardinale belang vir sy prestasie op skool.

In die paragrafe wat in hierdie hoofstuk volg, word daar inleidend gelet op die terme "groei" en "ontwikkeling", die rol van erflikheid en omgewing, en die ontwikkelingsstadia wat gewoonlik onderskei word.

Vervolgens word vyf aspekte van die groei en ontwikkeling van die kind, nl. die fisiese, kognitiewe, sosiale, taal- en godsdienstige ontwikkeling behandel. In elke geval is daar 'n inleiding wat gevolg word deur drie onderafdelings, getiteld "die voorskoolse stadium", "die kinderstadium" en "die vroeë adolessensie".

### 2.1.2 Omskrywing van groei en ontwikkeling

Die woord "groei" se betekenis is "in grootte, lengte en/of

omvang toeneem" (Schoonees e.a., 1972, p. 244) terwyl "ontwikkeling" "groei, geestelike vorming" beteken. (Schoonees e.a., 1972, p. 599). Hierdie skrywers meen dus dat groei deur ontwikkeling ingesluit word. Die twee verskynsels groei en ontwikkeling is in die menslike lewe so ineen verwikkel dat verskeie opvoedkundige skrywers dit skynbaar nie nodig ag om tussen die twee terme te onderskei nie, en gebruik gewoonlik "ontwikkeling" deurgaans.

Na aanleiding van die mening van verskillende ander skrywers word groei beskou as fisiologiese en strukturele veranderinge wat in die persoon plaasvind tydens volwassewording. Dit is kwantitatief. Ontwikkeling het 'n kwalitatiewe aard. Die samestelling van 'n spier verander ook wanneer dit groter word as gevolg van oefening. Dit dui op ontwikkeling. Die ontwikkeling van die kind moet dus gesien word as die geleidelike en ordelike ontvouing van die psigiese en liggaamlike funksies van die kind. Dit word deur innerlike en uiterlike faktore beïnvloed. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 8-9).

### 2.1.3 Die rol van erflikheid en omgewing

"Wat speel die belangrikste rol in die lewe van 'n mens: erflikheid of omgewing?" is 'n baie ou vraag. Geleerdes se uitsprake wissel van uiterste tot uiterste. Deesdaags word nie meer gevra wat die belangrikste is nie, omdat daar eerder gesoek word na die besondere erflikheidseienskappe en omgewingsfaktore wat 'n besondere resultaat tot gevolg het. (Mussen e.a., 1969, p. 34).

Die mens se lewe begin by konsepsie en van daardie oomblik

af is die invloede van erflikheid en omgewing in werking. Die bevrugte sel mag baie eienskappe bevat wat oorgeërf is, maar ten einde te groei en te ontwikkel is sekere gunstige omstandighede t.o.v. voeding, suurstof, water, temperatuur ens. noodsaaklik. Enige ernstige afwyking in bogenoemde faktore kan die ontwikkeling van die vrug ernstig beïnvloed. Indien 'n kind gebore sou word met 'n onvolledige arm, kan dit aan erflikheid gewyt word of die groei kon deur drukking van die naelstring belemmer gewees het. Die invloed van erflikheid en omgewing duur vir die hele lewe van 'n persoon. 'n Lang lewe kan o.a. die gevolg van eienskappe wees wat geërf is. (Merry en Merry, 1950, p. 27).

#### 2.1.4 Ontwikkelingstadia

Alhoewel alle mense dieselfde ontwikkelingstadia beleef, vind dit nie in alle gevalle op dieselfde ouderdom, op dieselfde wyse, met dieselfde intensiteit of met dieselfde gevolge plaas nie. Die mens is en bly individu. Daar is egter in die ontwikkeling van alle mense min of meer sekere tiperende kenmerke aanwesig wat ook eie aan 'n sekere ouderdom is. Ten einde die uiters komplekse aard van die groei en ontwikkeling van die mens sinvol te bedink en te probeer verwoord, is dit geregverdig om dit in stadia in te deel.

Wanneer daar sprake van ontwikkelingstadia is, is daar sekere voorbehoude. Eerstens word daarmee nie 'n absolute afgrensing bedoel nie. Tweedens moet 'n kind wat die kenmerke van sekere ontwikkelingstadia vroeër of later, sterker of swakker as die gemiddelde persoon - of selfs glad nie - vertoon, nie as afwykend beskou word nie. Alle aspekte van

ontwikkeling is immers nie deur iemand anders waarneembaar nie.

In hierdie studie is daar van drie stadia sprake:

Eerstens word gehandel oor die voorskoolse stadium. Dit strek van voor die geboorte totdat die kind die skool besoek. Gedurende hierdie fase bevind die kind hom hoofsaaklik in die intieme kring van die gesin. Die moeder speel veral 'n baie belangrike rol. Terwyl sy die ongebore kind in haar liggaam dra, is die groei en ontwikkeling van die kind van haar fisiese en psigiese gesteldheid afhanklik. Na geboorte is sy die belangrikste persoon wat deel het aan die kind se eerste ervarings in die lewe. Haar liefkosing, hantering en versorging van die kind is van kardinale belang. Gaandeweg beweeg die ander gesinslede op die terrein van die nuwelinge en kring sy leefwêreld uit.

Die grens tussen die voorskoolse stadium en die kinderstadium kan beskou word as tot 18 maande breed. In Transvaal is dit moontlik dat 'n kind wat op 1 Januarie gebore is en een wat op 30 Junie van die volgende jaar gebore is, albei op dieselfde dag vir die eerste keer skool toe gaan.

Gedurende die kinderstadium word die kind se lewe drasties deur skoolgaan beïnvloed. Hy betree 'n ruimer omgewing as die waaraan hy gewoond was, kom in aanraking met ander mense, kom te staan voor ander situasies, geleenthede en uitdagings. Alhoewel die beskerming van die ouer nog in 'n mate behels bly in die rol van die onderwyser, verdwyn dit grootliks en word die kind toenemend blootgestel aan

die invloede van die wêreld en sy bewoners.

Tussen elf en veertien jaar betree die kind die adolessensie wat duur tot tussen agtien en een en twintig jaar. Hierdie periode van ongeveer sewe of agt jaar is 'n oorgang van kind tot volwassene. Gedurende hierdie oorgangsfase moet die kind hom gereed maak om sy ouerhuis te verlaat, om sy eie gesin te begin, sy eie sosiale verbintenisse te kan opbou, finansieel selfversorgend te word en emosioneel selfstandig te wees. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 44).

Die adolessensie is 'n tydperk waarin die kind voor ernstige probleme te staan kom en op baie vrae antwoorde moet vind. Dit is moontlik dat daar by die kind verwarring kan intree as gevolg van die snelle verandering van sy lewenspatroon, liggaamlike prosesse, grootte en voorkoms; "when genital maturity floods body and imagination with forbidden desires, when adult life lies ahead with such a diversity of conflicting possibilities and choices". (Erikson, E.H., aangehaal deur Mussen e.a., 1969, p. 622).

## 2.2 FISIESE GROEI EN ONTWIKKELING

### 2.2.1 Inleiding

Die mens gebruik homself as maatstaf om andere en die dinge rondom hom te evalueer. Dit geld vir lengte, krag, gewig, ouderdom ens. (Smith, 1954, p. 24). Gedurende sy hele lewe staan die mens op fisiese gebied in sekere verhouding tot sy medemens en sy omgewing. Hierdie verhouding het weer bepalende waarde vir ander terreine van ontwikkeling van die mens. Daar hoef as voorbeeld slegs verwys te word

na Piaget se standpunt oor die ontwikkeling van sensories-motoriese denke van die kind gedurende die eerste twee jaar.

Op grond van sy liggaamlike voorkoms bepaal die mens in 'n groot mate die verhouding van ander mense teenoor homself. Almal streef na aanvaarding en volgens die mens se aanvaarbaarheid vir ander, bepaal hy weer sy eie waarde. Elke kind probeer graag wees wat sy maats en andere van hom verwag. Dit is bepalend vir sy selfaanvaarding en self-respek. In alle opsigte is die kind se aanpassing verwant aan sy fisiese groei. 'n Hoë I.K. en goeie akademiese prestasie het vir die kind min waarde as sy liggaamlike gesondheid en krag swak vergelyk met sy maats s'n. Sy fisiese voorkoms en vermoëns bepaal onder andere sy optrede en aanvaarbaarheid in die maatsgroep, wat weer verreikende gevolge op baie ander terreine kan hê. (Smith, 1965, p. 23-24).

Afgesien van die probleme wat mag ontstaan as gevolg van afwykings in die liggaamlike groei en ontwikkeling van die kind, beleef hy ook nog ander probleme terwyl hy groter word. Liggaamsgrootte is bv. dikwels bepalend vir die aard van werksopdragte wat in die huis en skool gegee word. Gedrag wat in een stadium van fisiese ontwikkeling aanvaarbaar is, is vir die volgende stadium onaanvaarbaar, bv. die houding teenoor die teenoorgestelde geslag onmiddellik voor, gedurende en na puberteit. Die wisseling in grootte bemoeilik ook kinders se aanpassing by mekaar binne die groepsverband. Daar is bv. seuns wat klein en tenger gebou is in dieselfde klas as seuns met dieselfde ouderdom, wat groot en sterk gebou is. (Smith, 1954, p. 26-27).

Al die aspekte van die kind se groei en ontwikkeling vind nie alleen gelyktydig en hand-aan-hand plaas nie, maar het ook besliste invloed op mekaar. Daarom is die fisiese groei en ontwikkeling van die kind in baie opsigte bepalend vir sy skolastiese prestasie.

### 2.2.2 Die voorskoolse stadium

Daar verloop ongeveer 280 dae van konsepsie tot geboorte. Teen die agtste of negende week van hierdie periode is die embrio ongeveer 2 cm lank en word die gesig, mond, oë, ore, arms, bene, hande en voete herkenbaar. Inwendige organe neem vorm aan en begin in 'n mate funksioneer. Die lewer begin rooi bloedselle vorm. (Mussen e.a., 1969, p. 69).

Gedurende die embrionale periode, wat duur van die tweede tot die agste week, is daar snelle ontwikkeling van die sensustelsel. Ernstige permanente letsels in die sensustelsel kan gedurende hierdie periode makliker voorkom as in enige later stadium. Dit kan veroorsaak word as die moeder val, 'n stamp opdoen, oormatig doofmiddels gebruik of siekte opdoen. (Mussen e.a., 1969, p. 69).

Deur navorsing is o.a. die volgende feite oor die invloed van die omgewing op die ongebore kind vasgestel:

Moeders onder 20 en bo 35 jaar het meer vertraagde kinders as moeders tussen 20 en 35 jaar. (Mussen e.a., 1969, p. 79-80). Volgens Montagu (1962, p. 114) word daar deur moeders tussen die ouderdomme 20 en 39 jaar minder as 1% mongole in die lewe gebring. By moeders tussen 40 en 44 jaar is dit egter hoër as 4% en by moeders tussen 45 en 47

jaar is dit 12,5%.

Wanvoeding by verwagtinge moeders het nie slegs nadelige gevolge vir die fisiese ontwikkeling van die kind nie, maar kan die oorsaak wees van verstandelike gestremdheid.

(Mussen e.a., 1969, p.81; Montagu, 1962, p.73).

Omdat vreemde chemikalieë in die bloedstroom van die moeder deurlopend tot in die bloedstroom van die fetus, kan die gebruik van doofmiddels deur die moeder die kind beïnvloed.

(Mussen e.a., 1969, p. 82; Montagu, 1962, p. 361-368).

Die matige blootstelling aan X-strale word nie as gevaarlik beskou nie, maar bestraling met radium kan die fetus beskadig en selfs aborsie tot gevolg hê. (Mussen e.a., 1969, p. 82-83; Montagu, 1962, p.446-471). Siektes wat deur die moeder opgedoen word, kan die fetus beïnvloed.

Duitse masels en suikersiekte is twee van die mees gevreesde. Volgens Mussen (1969, p.83) het twaalf persent van die moeders wat eersgenoemde siekte gedurende die eerste 3 maande van swangerskap opdoen kinders met defekte. Montagu (1962, p. 275) beweer dat in 50% van die gevalle waar die siekte gedurende die eerste 4 maande van swangerskap opgedoen word, die ongebore kind ernstige letsels kan opdoen. Na 24 weke van swangerskap is die gevaar aansienlik minder en soos die periode van swangerskap vorder, neem die gevaar verder af.

Die geboorteproses is 'n ernstige ervaring en die baba is gewoonlik daarna uitgeput. Dit neem soms tot 'n maand om te herstel. Die kind is nou afhanklik van die funksies van sy eie organe en moet hom aanpas by 'n omgewing wat

fisies en psigies totaal verskil van die waaraan hy ge= woond was. (Merry & Merry, 1950, p. 65). Gebrek aan suurstof en hoofbeserings by abnormale geboortes is dikwels die oorsaak van breindisfunksie wat die fisiese en/of gees= telike vermoë van die kind ernstig skaad.

Uit die werke van Mussen e.a. (1969, p. 243-283), Thompson, (1954, p. 292-334) en Merry en Merry (1950, p. 84-102) word die onderstaande kort opsomming van die groei van die voor= skoolse kind gegee.

Gedurende die eerste jaar groei en verander die liggaam vinnig. Die lengte vermeerder met meer as  $\frac{1}{2}$  en die gewig verdriedubbel. Daar is ook aansienlike verandering in die verhouding van die liggaamsdele. Die eerste tandjies ver= skyn teen ongeveer 10 - 13 weke.

Gedurende die tweede jaar is die algemene groei nog vinnig, maar stadiger as in die eerste. Daar is 'n direkte ver= houding tussen die toename in massa en lengte, die bene in die liggaam vermeerder en vergroot en die laaste melktande verskyn. Die verhouding in die liggaamsdele verander verder sodat dit meer ooreenstem met die liggaamsbou van die volwassene.

Gedurende die tweede jaar word die kind aansienlik sterker. Sy spiere ontwikkel en hy is in staat om nuwe, fyner en meer noukeurige bewegings te maak. Hy is teen 12 maande in staat om te staan en teen 15 maande om te loop. Dit is ook toe te skryf aan die ontwikkeling van die sensustelsel. Die brein bereik ongeveer  $\frac{3}{4}$  van sy massa wat dit by volwas= senheid sal hê.

Gedurende die volgende paar jaar groei seuns en dogters ongeveer ewe vinnig en reëlmatig en bereik op 5-jarige leeftyd 'n lengte van  $\pm 1,1$  meter en 'n massa van  $\pm 21$  kg. Die voorkoms van die liggaam ontwikkel nader aan dié van die volwassene. Die kop en bodeel van die liggaam groei die stadigste terwyl die arms, hande, bene en voete die meeste groei. Van ongeveer 4 jaar af is daar 'n aansienlike toename in die spiere wat  $\pm 75\%$  van sy massatoename in die vyfde jaar verteenwoordig.

### 2.2.3 Die kinderstadium

Teen ongeveer 6 jaar begin die tempo van fisiese groei en ontwikkeling afneem. Gedurende die kinderstadium neem die lengte met 5 tot 6% en die massa met  $\pm 10\%$  per jaar toe, sodat die kind teen 12 jaar  $\pm 1,5$  meter lank is en 'n massa van  $\pm 42$  kg het.

Van  $\pm 6$  jaar af word die melktande gewissel en teen  $\pm 12$  jaar beskik die kind oor 'n stel permanente tande. Die bene verhard ook gedurende daardie periode en verloor hulle buigbaarheid. Die bloeddruk verhoog, terwyl die polsslag afneem. (Mussen e.a., 1969, p. 428).

Seuns en dogters groei tot op 11 jaar ongeveer ewe vinnig. Van 11 tot  $\pm 13\frac{1}{2}$  jaar is die gemiddelde dogter egter langer as die gemiddelde seun, en van  $\pm 11$  tot  $14\frac{1}{2}$  jaar is die gemiddelde dogter swaarder as die gemiddelde seun. Seuns neem gedurende die 13de tot 16de jaar egter vinniger in lengte en massa toe as dogters. (Smith, 1954, p. 30).

#### 2.2.4 Die vroeë adolessensie

Gedurende die vroeë adolessensie is daar 'n tydelike versnelling in toename in lengte en massa. Seuns bereik hulle maksimum lengte op ongeveer 15-16 jaar en dogters reeds op 12½-13 jaar. Sommige kinders is egter op 11 jaar so groot as ander van dieselfde geslag op 17 jaar. Seksuele ryphheid wat die mees drastiese fisiese ontwikkeling in die adolessensie is, tree op verskillende ouderdomme in. Party dogters is al op 11 jaar en andere eers op 15-16 jaar seksueel ryp. By seuns vind dit tussen 11 en 18 jaar plaas.

Daar bestaan ook 'n direkte verband tussen fisiese grootte en geslagsryphheid. Hoe groter die kind se postuur, hoe gouer tree dit in. In die junior sekondêre skoolfase is die klein dogter fisies en emosioneel sover ontwikkel as die gemiddelde seun van haar ouderdom, terwyl die groot seun omtrent gelyk staan met die gemiddelde dogter van sy ouderdom. Klein seuns is ver agter en groot dogters ver voor in hulle ontwikkeling. Dit is daarom ook duidelik waarom dogters die geselskap van ouer seuns verkies bo dié van seuns van hulle eie ouderdom. (Smith, 1954, p. 31-32).

Gedurende puberteit ontwikkel dogters breë heupe en hulle borste vergroot, terwyl seuns se geslagsorgane vergroot. By albei geslagte tree die geslagskliere in werking en beleef dogters menstruasie en seuns saadstorting. By seuns breek die stem en begin die baard groei. Hierdie veranderinge wat in die lewe van die kind intree, is 'n nuwe uitdaging van aanpassing en aanvaarding. (Smith, 1954, p. 34-35).

## 2.3 KOGNITIEWE ONTWIKKELING

### 2.3.1 Inleiding

Kognisie verwys na die interprestasie van sintuiglike ervaring, die verstaan van woorde en syfers, die vermoë om hierdie simbole te manipuleer en denke, redenasie en probleemoplossing, en die aankweek van sekere gedrag teenoor die omgewing. (Mussen e.a., 1969, p. 429).

Kognitiewe ontwikkeling sluit vyf basiese prosesse in, nl. herkenning van gegewens; onthou; produksie en implementering van idees en reëls; en die evaluering van die akkuraatheid en die toepaslikheid van kognitiewe produkte. Hierdie aktiwiteite sluit 'n aantal hipotetiese breinentiteite in, nl. figure, simbole, begrippe en reëls. In 'n sekere sin kan die breinfunksies en -entiteite die fisiologie en anatomie van die denke genoem word. Belangrike veranderinge in die aard van die wisselwerking tussen die breinfunksies en -entiteite vind plaas, waarvan die verryking van simbole, begrippe en reëls die belangrikste is. Op hulle beurt bring dit meer effektiewe begrip, beter bewaring van gegewens en meer buigsame en doeltreffende hipoteses voort. (Mussen e.a., 1969, p. 477).

Bruner se benadering van kognitiewe ontwikkeling sentreer in 'n groot mate om die wyse waarop die wisselwerking tussen die mens en sy omgewing plaasvind, hoe die mens sy ervarings verinnerlik, die aanvanklike verskyning van optrede teenoor die omgewing en die voorstelling van ervarings, en die deurloopenheid van ontwikkeling. Bruner en Piaget

toon groot ooreenkoms in hulle beskrywing van die innerlike gewaarwording van ervaring. Bruner beklemtoon egter deurgaans meer as Piaget die belangrikheid van taal en opvoeding in die kognitiewe ontwikkeling. (Klausmeier en Goodwin, 1975, p.149).

Piaget het die kognitiewe ontwikkeling van die kind in fases ingedeel wat ook ooreenstem met sekere ouderdomme. Individuele verskille moet egter in ag geneem word. Sekere kinders bereik nooit die finale stadium van ontwikkeling nie, terwyl sommige 'n sekere stadium vroeër of later as andere bereik. In enige stadium is daar kenmerke van vorige stadia teenwoordig en soms val kinders terug na denkwyses wat kenmerkend van vroeër ouderdomme is. (Richmond, 1971, p.7).

Flavell verwerp enige metamorfose-analogie i.v.m. kognitiewe fases, maar aanvaar dat fases 'n nuttige teoretiese metode is om die kognitiewe ontwikkeling van die mens te bestudeer. Sy standpunt i.v.m. fases is dat daar 'n kwalitatiewe verandering in die groei van die persoon se voorraad t.o.v. klassifikasievermoë, begrippe, beginsels ens. aan die begin van elke fase intree. Die kenmerke wat eie aan elke fase is, kom geleidelik tot rypheid en tree nie meteens na vore nie. Die verskillende items in elke besondere stadium bereik hulle volle wasdom eers baie lank na afloop van die stadium waarin hulle aanvanklik verskyn het. (Klausmeier en Goodwin, 1975, p. 154).

### 2.3.2 Die voorskoolse stadium

By geboorte het die kind geen kennis van die wêreld of van

homself nie. Sy aangebore gedrag word beoefen in sy omgewing en beïnvloed deur die dinge waarop hy reageer. Gedurende hierdie reaksies word sy sensories-motoriese stelsels gekoördineer. Gaandeweg bou die kind verinnerlikte handelingsstrukture op van die voorwerpe rondom hom op grond van sy handelinge wat hy daarmee uitvoer. Hierdie innerlike patrone van sy bedrywighede maak dit vir die kind moontlik om eksperimente te bedink t.o.v. die voorwerpe wat hy fisies hanteer. Die gevolg van hierdie aksies met die innerlike patrone is bekend as sensories-motoriese denke of verinnerlikte bedrywighede. (Richmond, 1971, p.13).

Die periode van 2 tot 7 jaar word die vooroperasionele stadium genoem en word weer verdeel in die voorbegripsmatige stadium (2 tot 4 jaar) en die intuïtiewe stadium (4-7 jaar).

In die voorbegripsmatige stadium is die kind in staat tot elementêre simboliese voorstellings. Sy denke is nou in staat om vinniger te verloop omdat hy simbole kan gebruik om iets wat afwesig is voor te stel. In hierdie stadium redeneer die kind transduktief en glo dat alles lewe en kan voel.

Gedurende die intuïtiewe stadium begin die kind eenvoudige begrippe vorm, maar van objektiewe denke is hier nog nie juis sprake nie. Die denke word nog oorheers deur direkte waarnemings en beperkende faktore soos sentrering en egosentrisme speel 'n belangrike rol. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 22-23).

### 2.3.3 Die kinderstadium

By die aanvang van die kinderstadium is die kind in die intuïtiewe stadium van kognitiewe ontwikkeling. Teen ongeveer 7 of 8 jaar begin die proses van konkrete denke ontwikkel. Dit is verstandelike aktiwiteite wat voorkom uit verinnerlikte fisiese bedrywighede. Deur middel van konkrete aktiwiteite kan gegewens in die verstand herstruktureer word tot nuwe norme. Kontak met die omgewing word behou omdat dit altyd moontlik is om terug te keer tot die oorspronklike. Konkrete denkhandelinge is omkeerbaar op 2 maniere nl. die omsetting van kombinasies, ook bekend as inversie, en deur die wisselwerking van verskille en verhoudings. Konkrete denkhandelinge met kombinasies word omgekeer wanneer 'n teenoorgestelde handeling uitgevoer word om 'n vorige handeling te kanselleer, bv. aftrek as teenoorgestelde van optel. Die omkeerbaarheid van verskille en verhoudinge word verkry deur 'n tweede handeling uit te voer wat presies 'n teenhanger is van die eerste handeling, sonder om dit te kanselleer. Die uitslag van die twee resultate is presies gelyk. Op die wyse sal dan begryp kan word dat dieselfde hoeveelheid vloeistof 'n langer vertikale kolom sal vorm in 'n nou buis as in 'n breë, plat bak. (Richmond, 1971, p.42). Die omkeerbaarheid van denkhandelinge bevorder bewaring. (Richmond, 1971, p. 48).

Die voordeel van die stadium van konkrete denkhandelinge is dat die kind nou oor die vermoë beskik om met simbole in die tale en wiskunde te werk. Hy kan nou woorde sinvol in groepe rangskik en wiskundige bewerkinge soos optel en aftrek doen. Hy kan nou weg beweeg van die direkte waarneming van

voorwerpe en handelinge daarmee. Voorwerpe kan nou vervang word met simbole van algemene aard. (Richmond, 1971, p. 47).

Vanaf 9 tot 12 jaar is daar vordering in die konkrete denke en is enkele gevalle van formele abstrakte denke al moontlik. Die kinders begin die vermoë ontwikkel om korrekte opgawes van hulle waarnemings te maak. Hulle verwar nie meer die eienskappe van voorwerpe met hulle eie handelinge t.o.v. die voorwerpe nie. (Richmond, 1971, p. 50).

#### 2.3.4 Die vroeë adolessensie.

Alhoewel die adolessent kognitief baie vinnig ontwikkel, is sy denke dikwels nog oppervlakkig en impulsief. Gedurende die adolessensie verander die kind se denke van konkrete na formele abstrakte denkhandelinge. Met die verskynning van hierdie vermoë bereik die kind 'n posisie waarin hy kan dink oor wat hy dink, oor wat hy en andere glo ens. Hy kan nou oor een ding dink en iets anders sê en selfs die teenoorgestelde sê van wat hy dink. Nou begin hy ook wonder wat ander mense van hom dink.

Omdat die adolessent verskeie elemente gelyktydig kan hanteer, stel dit hom in staat tot wetenskaplike denke. 'n Belangrike aspek van formele denkhandelinge is dat dit veral ontwikkel in samewerking met ander handelinge. Besprekings van allerlei aard gee aanleiding tot verinnerlikte gesprekke, d.w.s. oordenking. Langs hierdie weg kry die formele abstrakte denkhandelinge hulle beslag.

Die adolessent kan ook redeneer oor en oplossings soek vir hipotetiese probleme en hy besef ook reeds dat daar meer as

een oplossingsmetode vir 'n probleem kan bestaan.

Omdat die kind nou formele denkhandelinge verwerf het, is hy beter in staat tot insig van ruimte, tyd en kousaliteit. Vanaf ongeveer 12 jaar begin die kind ook historiese tyd te begryp. Hy is as gevolg van sy denkontwikkeling in staat om te begryp dat 'n bepaalde gebeurtenis verskeie oorsake kan hê wat gelyktydig daartoe bygedra het en dat verskeie sake 'n persoon se gedrag kan beïnvloed. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 46-49).

## 2.4 SOSIALE ONTWIKKELING

### 2.4.1 Inleiding

Dit is Dewey se standpunt dat die mens is wat hy teenoor ander mense is. Bantock meen dat hierdie standpunt impliseer dat die self alleen sinvol is in terme van ander persone; dat die mens geen identiteit het wanneer hy losgemaak word van die gemeenskap nie. Entwistle meen egter dat Dewey slegs die verwantskap tussen mense beklemtoon en wil aandui dat 'n deel van die menslikheid daarin lê om mekaar se laste te dra. Die opdrag van naasteliefde is sinloos sonder 'n naaste en dit impliseer sosiale verhoudinge. (Entwistle, 1970, p. 36).

Daar moet kennis geneem word van die noodsaaklikheid dat die mens op verantwoordelike wyse betrokke sal wees in sosiale bedrywighede en van die opdrag van naastediens. Daar moet egter ook gewaak word teen die gedagte dat elke mens altyd en oral betrokke moet wees. Daar moet geen totale betrokkenheid of sosiale integrasie wees waardeur die

individue sy identiteit sal verloor nie. Onmiskenbare persoonlike, private belangstellings en vriendskappe is vir elke persoon noodsaaklik. (Entwistle, 1970, p. 38).

In 'n demokratiese gemeenskap hoef daar nie onttrekking plaas te vind as die unieke persoonlikheid behoue wil bly nie. Elke persoon kan 'n unieke patroon gebruik vir sy sosiale betrokkenheid. Elke persoon se unieke karakter kom juis gedeeltelik tot openbaring deur sy besondere betrokkenheid in sosiale groepe. Alhoewel die mens sy individualiteit kan behou deur onttrekking en deur assosiasie te vermy, word die aard en karakter van die individu versterk deur sosiale assosiasie. (Entwistle, 1970, p. 46).

Die sosiale ontwikkeling is 'n lang en moeisame proses en is een van die belangrikste aspekte van die hele groei en ontwikkeling van die mens. In ons komplekse moderne samelewing is dit van kardinale belang dat elke persoon sal leer hoe om met ander saam te leef, te speel en te werk. (Merry en Merry, 1950, p. 420).

#### 2.4.2 Die voorskoolse stadium

In die volgende paragrawe word 'n kort opsomming gegee van die sosiale ontwikkeling van die voorskoolse kind. (Ansubel en Sullivan, 1970, p.314-323; Brooks, 1939, p. 359-372; Merry en Merry, 1950, p. 375-380).

By geboorte het die kind geen begrip van sy verhouding tot ander mense nie. Hy ervaar dit stadigaan as gevolg van die hantering en versorging wat hy ontvang. Voor die kind 3 maande oud is, begin hy sy kop na ander mense draai, hulle

bewegings volg en reageer op mense se stemme.

Op ongeveer 3 maande begin die kind om huil as sosiale respons te gebruik. Tussen 3 en 12 maande verskyn daar ook ander sosiale response, bv. skop, kraaigeluide, hardop lag; bekerde gesigte word deeglik beskou; die kop word geskud; eenvoudige geluide word gemaak; met spieëlbeelde word gespeel; en hande word geklap. Die kind se spel bestaan nou meestal uit sintuiglike ervaring en motoriese aktiwiteite.

Wanneer die kind kan loop, sluit sy spel 'n groter verskeidenheid aktiwiteite in. Van die vyftiende tot die agtiende maand toon die kind besondere belangstelling in ander mense, maar dit word gewoonlik gevolg deur 'n periode van negatiewe houding, synde die kind se eerste poging om onafhanklik van volwassenes te word.

Gedurende die voorskoolse stadium neem huil gewoonlik af en lag neem toe. Wanneer kinders haas die skool moet besoek, hou hulle van hansworstery en lag uitbundig daarvoor.

Kinders se belangstelling in mekaar ontwikkel baie stadig. Op 4 of 5 maande merk hulle mekaar nie eers op nie, maar ongeveer 10 maande later speel hulle met mekaar en twis baie oor speelgoed. Gedurende die kleuterstadium speel kinders in klein groepies en steur hulle nie aan geslagsverskil nie. Aggressiewe optrede neem toe en seuns maak van geweld gebruik terwyl dogters raas.

Nabootsing is reeds vroeg 'n belangrike verskynsel. Kinders aap mekaar en volwassenes na. As hulle nie maats het nie, neem hulle hulle toevlug tot denkbeeldige maats. Dit kom

meestal voor tussen 3 en 4 jaar, maar soms bestaan dit tot 10 jaar.

#### 2.4.3 Die kinderstadium

Wanneer die kind vir die eerste keer skool toe gaan, betree hy 'n wyer omgewing as dié waaraan hy gewoond was. In sy nuwe omgewing word nuwe standaarde gestel en kom hy te staan voor nuwe probleme en uitdagings. Daar word van hom verwag om weg te beweeg van die huis wat tot op hierdie stadium die sentrale punt van sy bedrywigheide was.

Die onderwysers, die onderrigmetodes, die boeke, skoolapparaat ens. sal nie net op die kind se akademiese vordering invloed hê nie, maar ook op sy algemene vermoë om nuwe probleme en uitdagings die hoof te bied en gevolglik ook op sy selfvertroue en selfbeeld. Alhoewel daar in skole van 'n groot verskeidenheid metodes, apparaat ens. gebruik gemaak word, is dit vanweë individuele verskille by die kinders nie altyd vir die kind aanvaarbaar en tot sy voordeel nie. Die kind se sukses op skool word ook gedeeltelik bepaal deur sy huislike agtergrond. Kinders uit huise van 'n swak kulturele en intellektuele stand vaar swakker in die skool as dié uit gesinne van 'n hoër stand. Hulle taalontwikkeling en kognitiewe vermoëns is swakker en gewoonlik is daar by die ouers en die kinders 'n lae aspirasievlak. Hierdie kinders se agterstand word dan verder vergroot deur 'n gevoel van ontoereikendheid en swak selfbeeld. (Mussen e.a., 1969, p. 588).

Die kind het 'n behoefte om hom met 'n volwassene te identifiseer. Omdat onderwyseresse gewoonlik junior klasse het,

skep dit 'n probleem vir seuns, omdat hulle op daardie ouderdom graag met mense identifiseer. Indien die onderwyser hierdie behoefte by die kind wil bevredig, moet hy sorg dat hy vir die kind aanvaarbaar is. Niemand laat hom beïnvloed deur 'n persoon wat na sy oordeel gewoon en onbelangrik is nie.

Die verkeer met die portuurgroep is een van die belangrikste ervarings van die kind van 6 tot 12 jaar. In die portuurgroep leer hy hoe om met ander mense oor die weg te kom: te lei of te volg; aggressiwiteit te bedwing, ander se opinies en wense te eerbiedig ens. Deur sy bedrywighede saam met sy maats leer die kind om minder selfsugtig en egosentries, maar meer groepsbewus en koöperatief te wees. (Kruger, 1977, p. 147; De Wet en Van Zyl, 1973, p. 38).

Die manier waarop die maats reageer, help die kind om 'n realistiese selfbeeld te vorm. Deur sy aanvaarding of verworping kom die kind tot 'n duidelike besef van sy goeie en swak punte. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 38).

Die skerp verskille in die persoonlikhede van kinders word afgeplat in die portuurgroep. Omdat die portuurgroep se norme en houdings ooreenstem met ander portuurgroepe word die kind hier gevorm om normaal te lewe. Hulle houdings word deur mekaar beïnvloed. Nuwe houdings word gevorm en bestaandes word versterk of afgewater. (Kruger, 1977, p. 147; De Wet en Van Zyl, 1973, p. 38).

Die portuurgroep help die kind in sy emansipasieproses uit die ouerlike huis. In plaas van ouerlike identifikasie is daar nou geleentheid vir identifikasie met lede van die

groep, waardeur sekuriteit ervaar word. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 38; Kruger, 1977, p. 147).

Die optrede en leiding van die leiers van 'n groep bepaal dikwels die rigting waarin die groep se gedrag, houding en gesindheid ontwikkel. Leiers wat die regte norme en waardes huldig, dra dit op die ander lede van die groep oor. (Kruger, 1977, p. 147). Ongelukkig is die negatiewe ook waar.

In Rusland is karaktervorming 'n integrale deel van die skool se taak, met die maatsgroep as die belangrikste middel. Reeds in kleuterskole word geywer vir 'n selfbevredigende groep wat die beginsels van goeie gedrag aanvaar. Dit is dan weer die groep se taak om die individu te vorm tot verantwoordelike, meelewende en lojale lid van die sosialistiese gemeenskap. In teenstelling met die Russiese metode om maatsgroepe kunsmatig tot stand te bring, is die maatsgroepe in Amerika vry van volwasse beheer en voorskrifte en tree outonoom op. In 'n ondersoek is bevind dat kinders in Amerika baie meer bereid is om aan immorele aktiwiteite soos afskrywing in toetse, beskadiging van ander se eiendom ens. deel te neem as in Rusland. Die aard van die maatsgroep word bestempel as een van die belangrikste oorsake van die toenemende vandalisme, jeugmisdaad ens. in Amerika. (Bronfenbrenner, 1972, p. 11).

#### 2.4.4 Die vroeë adolessensie

Gedurende die kinderstadium verkies kinders vriende uit dieselfde geslag. Die seuns vorm bendes terwyl dogters

meer by intieme individuele interpersoonlike verhoudinge betrokke is. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 37).

Gaandeweg verval hierdie gebruike in die lewe van die adolessent. Hy wil nou lid wees van die hele adolessente groep en byna alles wat hy doen, as deel van dié groep doen. Benewens die behoefte om deur die groep aanvaar te word, wil hy ook enkele intieme vriende hê. Dit loop uit op kliekvorming wat gedurende die vroeë adolessensie uit lede van dieselfde geslag bestaan, maar later word lede van albei geslagte betrek. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 50).

Die sosiale ontwikkeling van die adolessent staan in 'n groot mate in verband met die vraagstuk van onafhanklikheid. Ouers, onderwysers en andere probeer kinders voor en gedurende die vroeë adolessensie beweeg om in 'n sekere mate selfstandig op te tree. Daar is toenemende afkeur as 'n kind voortdurend op volwassenes steun vir raad en hulp. Die behoefte om die volwassenes tevrede te stel, mag derhalwe die adolessent daartoe aanspoor om die tipiese afhanklikheid van die kinderjare af te lê.

'n Ander dryfveer tot onafhanklikheid lê in die ernstige strewe van die adolessent om 'n volwassene te wees. Hy beskik grootliks oor die grootte, massa en verskeie ander vermoëns van 'n volwassene. Ten einde die status van 'n volwassene te bereik, moet hy voldoen aan die basiese psigologiese eienskappe van 'n volwassene, nl. onafhanklikheid en outonomie. Die volwassene besluit self wat om aan te trek, te eet, te koop, wanneer om te slaap ens. Die adolessent probeer om hierdie vorme van optrede te verwerf

ten einde so die status van volwassene te verkry. Die onbereikbaarheid van hierdie onafhanklikheid skep dikwels 'n probleem. Alhoewel kinders psigologies en fisies onafhanklik mag wees, bly hulle nog vir 'n hele aantal jare finansieel van die ouers afhanklik en bly hulle nog in die ouerhuis. Hierdie teenstrydigheid is in baie gevalle 'n bron van vrees en konflik. (Mussen e.a., 1969, p. 623).

## 2.5 TAALONTWIKKELING

### 2.5.1 Inleiding

Voor die einde van die eerste lewensjaar begin die kind al sekere ervarings ontleed. Teen ongeveer 6 maande kan hy die verskillende prikkels van die buitewêreld onderskei en teen die einde van die eerste jaar kan differensiasie in reaksie op prikkels herken word. Die bekendstelling van 'n bepaalde prikkel deur middel van 'n bepaalde woord veroorsaak 'n herrangskikking van die hele aard en senugesteldheid van die proses van differensiasie of diskriminasie. Die ontwikkeling van spraak is alleen moontlik deur middel van sintuie. Deur eenvoudige verbindings en 'n fyn ontleding van die gesproke klanke word verbindings gevorm wat bekend is as taal. Dan leer die kind om woorde te bemeester as tekens wat 'n hele aantal prikkels van dieselfde soort verteenwoordig.

Uit eksperimente van Liublinskaya (1970, p. 17-20) is die volgende afleidings gemaak:

- a. Die gebruik van 'n woord wat 'n onderskeidende eienskap bv. kleur, grootte of vorm aandui,

het besondere waarde vir die uitkenning van die voorwerp.

- b. 'n Besondere eienskap wat deur 'n woord aangetoon word, bv. "rooi" kan deur die kind veralgemeen en op ander voorwerpe oorgedra word.
- c. Wanneer taal by die visuele onderskeiding gevoeg word, vind daar 'n herstrukturering van die hele aktiwiteit plaas. Dit hou ook verband met ander sintuie. Deur redenasie verander die herkenning van eenvoudige verskille na vergelyking.
- d. Nie alle gevalle waar die kind besig is om homself te oriënteer loop uit op taalgewing van sy ervarings nie. Daar is 'n komplekse verhouding tussen sintuiglike ervaring en taal wat wissel ooreenkomstig die vlak van ontwikkeling van die mens.
- e. Wanneer kinders voorwerpe met mekaar vergelyk sonder dat taal ook gebruik word, word geen noemenswaardige verandering in die proses van visuele persepsie opgemerk nie. Die kind leer feitlik niks en sy opmerksaamheid verbeter skaars gedurende die periode van onderrig. Die gebruik van taal stel die kind in staat om sekere aktiwiteite te veralgemeen en los te maak van 'n sekere situasie waarmee dit oorspronklik geassosieer is. Dit word dan vir die kind 'n vroeë vorm van probleemoplossing.

## 2.5.2 Die voorskoolse stadium

Daar bestaan geen eenstemmigheid oor die eerste verskyning van taal by die kind nie. S. en M.G. Blanton meen dat dit reeds teenwoordig is in die eerste skree na geboorte. Brooks beweer dat taal begin wanneer dit die kind geluk om klanke voort te bring saam met liggaamlike aktiwiteite. Volgens Fenton is die eerste skree 'n blote refleks en begin taal in die babbelstadium wanneer dit as gevolg van 'n behoefte is. Vir ander skrywers begin taal iewers tussen die agste en agtiende lewensmaand. (Merry en Merry, 1950, p. 172-173).

Die ontstaan van taal kan nie die gevolg van behoefte wees nie, omdat behoefte onderworpe is aan die natuur en as die kind se behoefte gedurende die eerste twee jaar verander, gebeur dit as gevolg van die kind se groei en ontwikkeling en nie as gevolg van eksterne faktore nie. Sekere kenmerke van taalontwikkeling val saam met kenmerke van fisiese ontwikkeling, veral wat houding, beweging en motoriese koördinasie betref. Hierdie ooreenstemming word gewoonlik behou, ook in gevalle waar die hele program van ontwikkeling drasties vertraag sou word. Dit is ook nie moontlik om die kind deur oefening tot hoër stadia van taalontwikkeling te bring as wat ooreenstem met sy staat van algemene ontwikkeling nie. Die ontstaan en ontwikkeling van taal is egter nie die gevolg van of gebonde aan motoriese prosesse nie, omdat die een in besondere omstandighede vinniger of stadiger as die ander kan ontwikkel. (Lenneberg, 1971, p. 320-321).

Wanneer die kind 6 tot 8 weke oud is, begin hy geluide maak wat later deel word van sy taal. Van omtrent die agste week begin die omgewing 'n rol speel in die kind se taalontwikkeling. In gevalle waar moeders baie met babas praat, brabbel hulle meer as in ander gevalle.

Dit word algemeen aanvaar dat die kind op ongeveer 11 maande sy eerste woorde begin sê. Dit is gewoonlik alleenstaande selfstandige naamwoorde wat as 'n hele sin funksioneer. Kinders verstaan egter baie meer as wat hulle sê. Werklike sinvolle taalgebruik in die vorm van kort sinne kom voor tussen 18 en 29 maande. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 24).

Terwyl daar gedurende die periode tussen ongeveer 12 en 27 maande 'n geleidelike toename in woordeskat en die lengte van frases wat deur die kind gebruik word, voorkom, is daar in die periode na die dertigste maand 'n skouspelagtige toename in die woordeskat van die kind. Waar hy teen 2 jaar ongeveer 300 - 400 woorde kon verstaan en gebruik, is dit op 3 jaar ongeveer 1 000 terwyl die sinne reeds uit 3 tot 5 woorde bestaan. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 25; Lenneberg, 1971, p. 299; Mussen e.a., 1969, p. 191).

Die voorskoolse kind se taal is in 'n groot mate egosentries. Dit neem egter gaandeweg af terwyl die taal meer sosiaal word. Die driejarige kind se taal is 56% egosentries terwyl die sewejarige s'n 27% egosentries is. Hoe ouer die kind word, hoe meer praat hy met en luister hy na iemand anders.

Die taal wat die moeder gebruik, speel 'n baie belangrike

rol in die taal- en kognitiewe ontwikkeling van die kind. Die moeder kan die kind se taalontwikkeling die beste bevorder en hoe verder die kind se taal ontwikkel, hoe meer is hy in staat tot begripsvorming, denke en probleemoplossing. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 25).

Interkommunikasie met volwassenes is van deurslaggewende betekenis vir die kind, want die verwerwing van 'n taalstruktuur bring 'n reorganisasie van die kind se basiese denkprosesse mee. So word die woord 'n belangrike faktor wat verstandelike aktiwiteit, die verheldering van waarnemings en die skepping van nuwe vorme van aandag, geheue, verbeelding en denke betref. (Luria en Yudovich, 1959, p. 12).

### 2.5.3 Die kinderstadium

Wanneer die kind die skool besoek, het sy taalontwikkeling al baie ver gevorder. Foute ten opsigte van uitspraak en woordgebruik kom nog dikwels voor, maar verminder geleidelik. Verkeerde gebruik van woorde en foutiewe grammatika kom egter voor by alle mense, ook by volwassenes. (Merry en Merry, 1950, p. 191).

Die skoolkind ontvang onderrig in taalgebruik en die taalbehoefte vir die skoolvakke word deel van sy skoolwerk. Hy ondergaan ook invloed van sy portuurgroep. Wanneer die kind in die skool leer lees het en sy verstandelike vermoë redelik ontwikkel het, word die uitbreiding van sy woorde-skat en taalbeheer verder beïnvloed deur leesstof, die

radio, televisie ens.

Volgens gegewens deur Mandel vrygestel, beskik die tienjarige oor 'n woordeskat van  $\pm$  34 300 terwyl Schulman en andere dit op  $\pm$  41 400 stel. (Merry en Merry, 1950, p. 185).

#### 2.5.4 Die vroeë adolessensie

Tesame met lewenservaring en -rypheid kom daar ook ver=ryking van die taal. Tydens die vroeë adolessensie vind die taalontwikkeling van die kind nog plaas, maar nie so vinnig soos voorheen nie. Dit is ook meer kwalitatief as kwantitatief. Sekere taalgewoontes is gedurende die adolessensie op te merk.

Teen ongeveer 13 jaar bereik die gebruik van geheime taal sy hoogtepunt. Dit begin gewoonlik tussen 9 en 12 jaar en verdwyn weer by ongeveer 17 jaar. Soms word dit langer en soms korter beoefen. Hierdie verskynsel kom meer en sterker by dogters voor as by seuns. (Merry en Merry, 1950, p. 204).

Kinders in die adolessensie is lief om jargon te gebruik. Populêre uitdrukkings kom en gaan en wissel van plek tot plek. Die gebruik van hierdie soort groeptaal bereik gewoonlik sy hoogtepunt op twee ouderdomme, nl. ongeveer 14-15 jaar en dan weer teen ongeveer 20 jaar. Die omvang hiervan word hoofsaaklik deur sosiale en kulturele stand bepaal. (Merry en Merry, 1950, p. 208).

## 2.6 GODSDIENSTIGE ONTWIKKELING

### 2.6.1 Inleiding

Sommige geleerdes betwyfel dit dat die beginsel van religie in elke mens by geboorte teenwoordig is. Hulle meen dat, as die mens in sonde gebore word, alles in die mens deur sy erfsonde oorheers word. Andere meen dat die kind neutraal gebore word, slegs in besit van potensialiteite wat deur die gemeenskap in die goeie of slegte rigting gestuur word. (Merry en Merry, 1950, p. 482-483). Deur die soendood van Christus is die sonde egter op alle terreine oorwin en is elke mens as skepsel van God, ook aan Hom verbonde.

Geen mens kan teenoor God neutraal staan nie. Omdat die mens na die beeld van God geskape is, is hy aan God verbind. Die mens se verhouding tot God is bepalend vir al sy uitinge. Hierdie verhouding is egter deur die sondeval verbreek, maar die behoefte en noodsaak aan 'n Godsbeskouing het by alle mense gebly. (De Klerk, 1972, p. 12).

### 2.6.2 Die voorskoolse stadium

Vir die eerste twee jaar van sy lewe het die kind nog geen begrip van godsdiens nie. Sy gewaarwordinge is sensories-motories en geen godsdienstige ervarings is moontlik nie.

Van die derde jaar af dig die kind aan sy ouers bonatuurlike vermoëns, bv. alomteenwoordigheid toe. Gaandeweg begryp die kind dat sy ouers ook maar net mense is wat nie volmaak is nie. Sy godsdienstige insig begin dan ontwikkel, maar

hy dink aan God in menslike terme. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 28).

Vir die kleuter bestaan daar geen algemeengeldende begrip van hemel, hel, God, Christus ens. nie. God word bv. voorgestel as 'n ou man met 'n groot baard van wie net die bolyf bokant die wolke uitsteek; aan Christus word weer bv. gedink as die een wat lekkers maak of wat siekes gesond maak; die hemel is 'n plek vol speelgoed en die hel lyk soos 'n stoof se oond. (Merry en Merry, 1950, p. 484).

Omdat die kleuter so min verstaan en soveel beïnvloed word deur sy omgewing, is die voorbeeld van die ouers gedurende hierdie periode van besondere belang vir die latere godsdienstige ontwikkeling van die kind. Huisgodsdiens, kerkbesoek en die tafelgebed is alles faktore wat bydra tot die kind se korrekte godsdienstige ontplooiing. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 29).

### 2.6.3 Die kinderstadium

Die godsdienstige ontwikkeling van die kind gaan langs dieselfde lyne as gedurende die voorskoolse stadium voort. Die ouers het vir hom nog sekere goddelike eienskappe, maar hy kom nou meer tot realisme vanweë sy konkreet operasionele denke. Teen ongeveer 9 jaar is die kind in staat om dinge in 'n religieuse lig te begin sien. Hy kan o.a. insien dat gesondheid 'n gawe van God is.

Die egosentriese eienskappe wat so kenmerkend van die voorskoolse kind is, maak nou plek vir altruïsme. Die kind se gebede word gekenmerk deur 'n mate van selfondersoek en die

besef van die feilbaarheid en tydelikheid van die mens.  
In hulle gebede vra hulle nou meer om beskerming teen  
siektes en gevare.

Alhoewel die antropomorfiese Godsbeskouing teen die einde  
van hierdie periode begin plek maak vir 'n bonatuurlike  
Godsbeskouing, is die kind nog konkreetgebonde en kan hy  
nog nie die alomteenwoordigheid van God begryp nie.

(De Wet en Van Zyl, 1973, p. 40-41).

Wanneer die kind ongeveer 9-10 jaar oud is, begin hy begryp  
wat dood beteken: dat dit 'n universele verskynsel is;  
dat die liggaam sterf, maar die siel voortleef. (Merry  
en Merry, 1950, p. 488).

#### 2.6.4 Die vroeë adolessensie.

Dimock weerlê die gedagte dat daar gedurende die adoles=  
sensie 'n godsdienstige deurbraak of skielike oplewing kom.  
Daar is 'n gedurige geleidelike ontwikkeling van godsdiens=  
tige opvattinge in die kind met geen besondere toename  
gedurende puberteit nie. Daar is eerder 'n beweging weg  
van die godsdiens af. Hoe meer formeel die godsdienstige  
onderrig gedurende die kinderstadium was, hoe sterker is  
die neiging tot so 'n wegswaai. (Merry en Merry, 1950,  
p. 493).

Die adolessent is gewoonlik al in staat tot formele ab=  
strakte denke. Die kind kan dus nou aan God in abstrakte  
terme dink en gedeeltes uit die Bybel wat voorheen vir hom  
net letterlike betekenis gehad het, kry nou ook geestelike  
waarde.

Omdat die kind nou meer rasioneel is in sy godsdienstige benaderinge, tree daar soms konflikte in. Hy is emosioneel nog onstabiel en oordrewe skuldbesef, terneergedruktheid ens. kom soms voor. Dubbele standaarde is onaanvaarbaar en die uitlewing van die Christelike beginsels deur volwassenes op alle terreine van die lewe is vir hom van onberekenbare waarde.

Die vermoë tot abstrakte denke gee die adolessent die geleentheid om alles en almal onder die soeklig te plaas. Vrae oor die sin van die mens se bestaan, verlossing, dood ens. word bepeins. Dit staan ook in verband met sy soeke na 'n eie identiteit. Hy wil sekerheid hê oor sy lewensbestaan, daarom is daar ook 'n toenemende belangstelling in die godsdiens. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 53-54).

## 2.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die groei en ontwikkeling van die kind tot ongeveer 14 jaar behandel. Ter inleiding is die terme "groei" en "ontwikkeling", die rol van erflikheid en omgewing, en die ontwikkelingsstadia wat gewoonlik onderskei word, bespreek. Daarna is vyf aspekte van die groei en ontwikkeling van die kind, nl. die fisiese, kognitiewe, sosiale, taal- en godsdienstige ontwikkeling uiteengesit. In elke geval is begin met 'n inleiding, gevolg deur drie onderafdelings, nl. die voorskoolse stadium, die kinderstadium en die vroeë adolessensie.

## HOOFSTUK 3

PERSOONLIKHEIDSFAKTORE WAT DIE SKOLASTIESE PRESTASIE  
VAN LEERLINGE BEÏNVLOED

## 3.1 INLEIDING

Van die groot verskeidenheid faktore wat die skolastiese prestasie van leerlinge bepaal, is die persoonlikheidsfaktore dié wat in elke leerling as persoon setel. Wanneer alle eksterne faktore uitgeskakel kon word, sou die kind dan op grond van sy eie eienskappe, aanleg, vermoë ens. beoordeel kon word. Hier het ons dus te make met die leerling as persoon; sy wese as mens in 'n eie bestaan. Alhoewel elke mens 'n unieke wese is, is daar vereistes wat vir alle mense geld en faktore wat alle leerlinge se prestasie beïnvloed.

Waar daar in hierdie hoofstuk gelet word op die persoonlikheidsfaktore wat die skolastiese prestasie van leerlinge beïnvloed, word eerstens die basiese behoeftes van die mens behandel. Dit behels fisiologiese en psigologiese behoeftes.

Vervolgens word die liggaamlike faktore en die psigologiese faktore teen die agtergrond van die basiese behoeftes behandel.

Onder liggaamlike faktore word algemene gesondheid, opsigtelike letsels, doofheid, swaksindheid, minimale breindisfunksie, epilepsie en spraakgebreke behandel.

Onder psigologiese faktore word intelligensie, selfbeeld,

motivering, leergereedheid en taalontwikkeling behandel.

### 3.2 BASIESE BEHOEFTE VAN DIE MENS

#### 3.2.1 Inleiding

Die term "behoefte" verwys na algemene en besondere toestande van tekort of gebrek binne die persoon. Die behoefte gee aanleiding tot doelgerigte optrede ten einde die tekort of gebrek te verminder. So is behoeftes aanvaar as die algemene oorsprong van menslike motivering. (Perkins, 1969, p. 51; Russell, 1972, p.13).

By alle mense is sekere basiese behoeftes aanwesig. Die normale en gesonde bevrediging van die behoeftes is noodsaaklik vir 'n gebalanseerde persoonlikheidsontwikkeling. Indien gebrekkige behoeftebevrediging voorkom, kan dit lei tot ernstige opvoedings- en persoonlikheidsprobleme. Hierdie behoeftes toon 'n hiërargiese en chronologiese orde. Die klein kind se fisiologiese behoefte aan voedsel ens. is vir hom die noodsaaklikste, terwyl die adolessent sy aanvaarding in die portuurgroep belangriker beskou. (Kruger, 1977, p. 63-64).

Verder in hierdie hoofstuk word die basiese behoeftes van die mens volgens die hiërargie van Maslow bespreek. Mense van wie al die laer behoeftes bevredig is, is in staat om te soek na die bevrediging van hoër behoeftes. Indien al die behoeftes onbevredig is, word die fisiologiese behoeftes oorheersend en word alle ander behoeftes op die agtergrond gestoot. Die fisiologiese behoeftes kan ook dien as akkommodasie vir ander behoeftes. Die persoon wat ge-

durig honger is en na iets te ete soek, mag eerder behoefte hê aan sekuriteit of aanvaarding as aan kos. (Maslow, 1954, p. 81-82).

### 3.2.2 Fisiologiese behoeftes

Om te kan leef, het die liggaam sekere dinge bv. voedsel, water en suurstof nodig. Dit is nie moontlik om die fisiologiese behoeftes van die mens te tabuleer nie en vir die doel van hierdie studie is dit ook nie nodig nie.

Hoe kleiner die kind is, hoe minder gekompliseerd is die bevrediging van die organiese behoeftes. Hoe ouer die kind word, hoe groter word die invloed van die verskillende behoeftes op mekaar. So gebeur dit bv. dat, wanneer 'n persoon skrik en daar behoefte aan veiligheid bestaan, die persoon se eetlus weg is.

Die fisiologiese behoeftes is onbetwisbaar meer aktueel as die ander vir die mens. Indien al sy behoeftes onbevredig sou bly, sou die mens se gedrag daarop gerig wees om in die eerste plek sy fisiologiese behoeftes te bevredig. Waar die fisiologiese behoeftes onbevredig bly, is dit nie moontlik om die ander behoeftes te bevredig nie. Daarom is dit voorwaarde dat die kind fisiologies behoorlik versorg sal wees voordat opvoeding tot sy reg sal kom. (Kruger, 1977, p. 64; Maslow, 1954, p. 82).

### 3.2.3 Psigologiese behoeftes

Alhoewel in noue verband met mekaar, is daar 'n groter verskeidenheid psigologiese behoeftes as fisiologiese behoeftes

te onderskei. Gebrekkige bevrediging van een of meer van hierdie behoeftes kan ernstige nadelige gevolge vir die opvoedkundige vorming van die kind hê.

### 3.2.3.1 Die behoefte aan sekuriteit

Reeds vroeg na geboorte ervaar die kind die behoefte aan sekuriteit en dit kan so sterk wees dat die persoon se hele gedrag daardeur oorheers word. Dit kan selfs so dringend wees dat dit soms die fisiologiese behoeftes van minder belang laat voorkom. Waar kinders spontaan en openlik reageer om hierdie behoefte te bevredig, besit die volwassene die vermoë om dit te verberg.

Die rol van die huisgesin in die verskaffing van sekuriteit aan die kind kan kwalik oorbeklemtoon word. Reeds vanaf die hantering van die suigeling deur die moeder, is eers sy en later ook die vader vir die kind se sekuriteitsbeleving van kardinale belang. Hy beskou hulle as in staat om enige bedreiging of gevaar van hom af te wend.

Die verhouding van die ouers en hulle optrede teenoor mekaar en teenoor die kind is van uiterste belang. Rusies, twis, egskeiding of enige vorm van liefdeloosheid tussen die ouers skaad die kind se sekuriteitsgevoel, terwyl uitbarstings van rasery, slegsê en onredelike straf teenoor die kind selfs tot vrees by die kind kan lei. So sterk is die behoefte om veiligheid by die ouers te soek, dat selfs die verstote kind sy ouer sal vasklou ter wille van blote veiligheid en beskerming.

Die kind verkies 'n lewe waarin daar ordelikheid, dissipline

en konsekwentheid is en waarin gevare, bedreiging of enige ander onhanteerbare situasies hom nie onverwags sal oorval nie. Hierin is sy "almagtige" ouers vir hom 'n allesoorheersende faktor. (Maslow, 1954, p. 84-87; Kruger, 1977, p. 65).

### 3.2.3.2 Die behoefte aan liefde

Maslow is wel van mening dat die behoefte aan liefde eers ervaar word nadat die fisiologiese en veiligheidsbehoefte bevredig is. As daar gelet word op die rol van die liefde in die bevrediging van die behoefte aan sekuriteit, is dit duidelik dat daar 'n baie noue verband tussen die behoeftes aan sekuriteit en liefde bestaan. Uit die liefdevolle versorging en toewyding van ouers aan hulle kinders groei die kinders se sekuriteit, waardeur die kinders se liefde vir hulle ouers weer versterk word. Liefde word gegee en gevra. Die persoon wat gewoon is om liefde te gee, ontvang ook liefde en die een wat liefde ontvang, leer ook om te gee.

Kinders met gebrek aan liefde en aanvaarding toon dikwels afwykinge ten opsigte van leer-, gedrags- en ander persoonlikheidseienskappe. Die Skrifwoord uit Spreuke 17:1 word in die praktyk bevestig. Kinders wat fisies skraps versorg is, maar die nodige liefde ontvang, vaar baie beter en is minder aan ernstige afwykinge onderhewig as die verstoteling wat met rykdom oorlaai word. (Maslow, 1954, p. 89; Kruger, 1977, p. 65).

### 3.2.3.3 Die behoefte aan erkenning

Alle mense het behoefte aan 'n konstante, heldere waardering van hulleself en van andere. Dit kan onderverdeel word in twee afdelings. In die eerste plek is daar die behoefte aan krag, prestasie, toereikendheid, om te bemeester en bevoeg te wees, om met selfvertroue, onafhanklikheid en vryheid teenoor die wêreld te staan. In die tweede plek is daar die behoefte aan reputasie of prestige, status, erkenning, aandag, belangrikheid en waardering. Die bevrediging van die behoefte aan 'n eiwaarde lei tot selfvertroue en 'n gevoel van toereikendheid vir die probleme en take wat aangedurf moet word.

Elke mens wil raakgesien wees en van sy pogings moet kennis geneem word. Die kleintjie in die skool gaan wys alles wat hy gedoen het vir die onderwyseres en die groter kind kom teleurgesteld tuis omdat sy taak nie eers deur die onderwyser nagesien of ingeneem is nie. Dié behoefte kan so ernstig word dat kinders in kwaaddoenery vervall ten einde te verseker dat hulle wel deur die onderwysers of hulle maats opgemerk word. (Maslow, 1954, p. 90-91; Kruger, 1977, p.66).

### 3.2.3.4 Die behoefte aan selfverwesenliking

Wanneer die behoeftes wat reeds behandel is, bevredig is, bestaan daar by elke mens nog verder die behoefte om sy vermoëns verder uit te leef, om meer en meer die dinge te doen waartoe hy in staat is. Die mens wil hom uitleef deur sy potensialiteite ten volle te benut.

Ook skoliere besit hierdie behoefte. Hulle streef daarna

om beter te vaar en meer te vermag. Indien hulle ander behoeftes bevredig is en hulle die steun van hulle ouers, ander gesinslede en onderwysers geniet, verteenwoordig die behoefte aan selfverwesenliking een van die sterkste vorme van motivering by die leerling.

### 3.2.3.5 Die behoefte aan kennis en begrip

In elke mens is die eienskappe van nuuskierigheid en leer=gierigheid teenwoordig. Die verwerwing van kennis en die verkenning van die skepping is voorheen beskou as metodes om die behoeftes van sekuriteit en selfverwesenliking te bevredig. Die mens is egter aangetrokke tot die onbekende, die misterieuse, die onverklaarde. Die drang om te weet en te verstaan kom die meeste voor in die kleuter- en kinderstadia. Dit is nie nodig om kinders te leer om nuuskierig te wees nie, maar hulle nuuskierigheid word dikwels onderdruk deur instellings soos die skool.

Insig impliseer vir elke mens 'n aangename ervaring. Wanneer iets begryp word, word daar altyd oorgegaan tot die onbekende anderkant die bekende. Leerlinge wil bv. graag met 'n skoolvak voortgaan, omdat hulle die bevrediging ervaar het om die leerstof te begryp. (Maslow, 1954, p. 96; Bruner, 1972, p. 272-273).

### 3.2.3.6 Die behoefte aan die estetiese

Maslow is daarvan oortuig dat minstens sommige persone 'n behoefte aan die estetiese ervaar. Hulle word diep getref deur dinge met 'n lelike voorkoms en hunker na mooi dinge. Hier word verwys na die behoeftes van orde, simmetrie, af=

ronding, voltooiing en sisteem. Dit word o.a. geopenbaar in die drang om 'n skildery wat skeef hang, reg te skuif. (Maslow, 1954, p. 97).

### 3.3 LIGGAAMLIKE FAKTORE

In hoofstuk 2 (par. 2.2) is daar op verskeie plekke aange-  
toon hoe die fisiese groei en ontwikkeling van die kind ook  
ander aspekte van sy ontwikkeling beïnvloed. Daaruit is  
ook duidelik af te lei dat die liggaamsgesteldheid van die  
leerling 'n duidelike invloed op sy skoolastiese prestasie  
sal hê. Voorts word enkele liggaamlike ongesteldhede kort-  
liks bespreek soos dit meestal in die skool aangetref word.

#### 3.3.1 Algemene gesondheid

Dat 'n leerling se werk nadelig getref word wanneer hy aan  
een of ander akute vorm van siekte ly, is vanselfsprekend.  
'n Leerling wat masels, pampoentjies of enige ander kinder-  
siekte of siektes soos longontsteking, griep ens. opdoen, is  
gewoonlik vir een redelike lang periode afwesig en keer dan  
weer terug as gesonde persoon. So 'n siekte impliseer ge-  
woonlik dat die leerling die agterstand kan inhaal en metter-  
tyd weer in pas met die res van die klas kom.

Leerlinge word egter meer nadelig getref waar die siekte in  
mindere of meerdere mate as chronies beskou kan word. Siek-  
tes soos klierkoors, reumatiekkors en geelsug vereis mediese  
sorg oor 'n lang periode. Alhoewel die pasiënt in staat is  
om die skool te besoek, ondervind hy dikwels periodieke toe-  
valle of kan selfs permanente letsels aan organe soos die  
hart of lewer opdoen. Hiermee saam kan ander siektes soos

hooikoors, sinusitus, mangelontsteking en swerende ore genoem word. Lyers aan sulke siektes word gedurig gehinder deur hulle toestand en hulle agterstand neem dikwels stadig maar seker toe. Hulle toestand lei ook tot emosionele onstabiliteit wat weer die verhouding tot die onderwyser, die maats, die gesinslede e.a. tref.

### 3.3.2 Opsigtelike letsels

Die kind met een hand, een voet, een oog of enige soortgelyke gebrek, bevind hom in die posisie dat hy nie met normale kinders kan kompeteer nie. Gelukkig word dit meestal aanvaar en so 'n leerling met die nodige simpatie bejeën. Aan die ander kant bestaan daar by elke mens die basiese behoeftes wat vroeër bespreek is. Die leerling met die verskrompelde hand of voet, die haaslip, die vlek in die gesig of die lam bene ervaar dieselfde behoeftes en begeertes as al die ander normale leerlinge. Afgesien van die direkte nadelige invloede van sulke letsels, is daar die indirekte gevolge vir die skolastiese prestasie van hierdie leerlinge. In hierdie kategorie moet ook die leerlinge geplaas word wat motoriese afwykings toon of wie se buislose kliere nie normaal funksioneer nie. Kinders wat onder- of ooraktief, baie vet, baie groot of baie klein is of die puberteit baie vroeg beleef, lomp beweeg en oor alles struikel, se skoolwerk word meer indirek beïnvloed as direk. Al hierdie ongelukkige kinders is gewoonlik selfbewus, word selde of ooit in 'n portuurgroep aanvaar, en ontbeer so die psigologiese toerusting wat nodig is vir sukses in die skoolwerk.

### 3.3.3 Hardhorendheid

Gehoorgebreke word deur ervare onderwysers as 'n belangrike oorsaak van leerprobleme beskou. Dit is egter moeilik om die omvang daarvan aan te dui. Dit is moontlik dat 'n leerling met 'n sekere gehoordefek swakker sal vaar in sekere afdelings van die werk. Dit geld veral afdelings van die werk waar die onderwyser meer van verbale metodes gebruik maak. Om te leer spel is die effektiewe funksionering van die organe wat betrokke is by sien, praat en skryf noodsaaklik en kan verwag word dat die hardhorende kind probleme sal ondervind. (Van der Merwe, 1973, p.15; Schonell, 1965, p. 311-315).

Hoe dower die kind is, hoe groter sal sy probleme in die klas wees. Leerlinge wat goed kon hoor en stadigaan dower word, leer liplees en is in staat om ver te vorder sonder ernstige vertraging in hulle vordering. Die probleem van hardhorendheid word vergroot deur die groot verskeidenheid soorte gehoorbelemmering wat bestaan. So bestaan daar onder andere lae-frekwensie, middel-frekwensie en hoë-frekwensie doofheid. (Pitner e.a., 1941, p. 372 - 377; Du Toit en Van der Merwe, 1972, p. 185).

Die psigologiese implikasies van gehoorgebreke strek tot in elke lewensgebied waar normale gehoor noodsaaklik is vir leer, ontwikkeling en rypwording, interpersoonlike verhoudings, sosiale deelname, beroepsbevrediging, ontspanning en persoonlike verwesenliking en sekuriteit. Die groot verskeidenheid soorte en grade gehoorbelemmerings veroorsaak weer op hulle beurt 'n ooreenstemmende verskeidenheid psigologiese

reaksies, probleme en behoeftes van persone met gehoor= probleme.

Wanneer 'n persoon besig is om doof te word, breek die tekens dat daar iets met hom verkeerd is eindelik deur, maar dit word selde dadelik herken as die gevolge van doofheid.

Dit word soms toegeskryf aan onoplettenheid, dagdromery, gebrekkige intelligensie, traak-my-nie-agtigheid of ego-sentrisme. Daar word aan so 'n kind soveel rolle toegedig as wat daar wanvertolkings vir sy gedrag is, en elkeen dien sy eie besondere vorm van ego-belediging toe. (Du Toit en Van der Merwe, 1972, p. 196-197).

Die dowe lewe gedurig in spanning en terselfdertyd verskyn probleme in die persoon se waarneming van sy eie stem en spraak. Omdat hy nie behoorlik kan hoor nie, kan hy nie sy stem behoorlik beheer nie. So ondergaan hy dan verdere wroeging omdat hy wonder hoe hy vir ander klink en of hy verstaan sal word.

By kinders is dit natuurlik vir hulle moeilik om altyd te besef dat daar iets met hulle gehoor skort, veral as dit op 'n vroeë ouderdom begin. As 'n kind van jongs af met 'n gehoorprobleem sukkel, sal hy moeilik weet dat daar iets met sy gehoor skort.

Die gedrag van 'n hardhorende kind word op 'n verskeidenheid maniere geopenbaar, afhangende van sy psigiese samestelling, sy vorige ervarings en die situasie waarin hy hom bevind. Dit mag voorkom as aggressie, onttrekking, bedrieëry, hardkoppigheid, oormatige insiklikheid of naragtige, aandagtrek=

kende gedrag. Wat ookal die openbaring is, dit spruit uit die drietal reaksies wat algemeen voorkom by die hardhorende, nl. vrees, skaamte en woede. (Garrett en Levine, 1962, p. 297-298).

### 3.3.4 Swaksiendheid

In alle gevalle van onderwys moet daar gebou word aan die kind op die basis wat in die ouerhuis ontwikkel. Wat die swaksiende kind betref, word aan die huisgesin besondere eise gestel ten einde te verseker dat die onderwysgebeure sover moontlik doeltreffend en normaal verloop.

In die eerste plek moet daarop gelet word dat die swaksiende kind soms as ongewens en onwelkom beskou word deur die ouers. Hierdie kind met sy gebrek vereis juis 'n groter mate van liefde en steungewing om hom veilig en aanvaarbaar te laat voel. Aan die ander kant kan toegeeflikheid, verwenning en oorbeskerming net soveel nadelige gevolge as affektiewe verwaarlosing hê. (Grobler, 1967, p. 41-42; Kanner, 1960, p. 33-38; Gericke, 1967, p. 97).

Die sintuiglike ervaring van die omgewing deur die kind en die invloed daarvan op sy persoonsvorming is in hoofstuk 2 bespreek. Die swaksiende kind ervaar die wêreld anders as die normale kind en daarom ontwikkel hy ook 'n enigszins anderse persoonlikheid. Dit is duidelik dat daar konflik verwag kan word tussen hierdie anderse persoon en die normale persone met hulle normale ervaring van die wêreld.

Die slegsiende kind belewe sy gestremdheid op psigologiese gebied op verskillende wyse. Mense en dinge is vir hom

gevaarlik omdat hy hulle nie goed kan sien nie. Hy moet versigtig wees waar, wat en waarmee hy speel. Feitlik in elke situasie voel hy fisies onveilig.

'n Gevoel dat hy nie tuis hoort by die normales nie, kan lei tot gevoelens van verworpenheid en eensaamheid. Sy kontak met sy maats is onvolkome. Die blinde kry gewoonlik baie aandag, simpatie en hulp, terwyl die slegsienende as redelik normaal beskou word en van hom verwag word om hom self te help en soos 'n normale te lewe. Daarby lyk die slegsienende kind soms onaantreklik met sy diklensbril wat aan sy gelaat 'n ander voorkoms gee.

### 3.3.5 Minimale breindisfunksie

Minimale breindisfunksie kan die gevolg wees van prenatale, natale of postnatale oorsake. Siektes waaraan die verwagten=de moeder ly, bv. Duitse masels, 'n gebrek aan proteïne gedurende kritieke stadiums van die groei van die brein van die ongebore kind en agterloosigheid gedurende swangerskap, bv. oormatige gebruik van alkohol of verdowingsmiddels kan minimale breindisfunksie tot gevolg hê.

Gedurende geboorte kan die kind se brein beskadig word as gevolg van gebrek aan suurstof of besering van die brein, veral deur instrumente wat gedurende die bevalling gebruik word.

Breinskade kan ook opgedoen word deur ongelukke, bv. tydens motorongelukke, as 'n swaar voorwerp op die kind se kop val of die kind self op sy kop val. Siektes wat gepaard gaan met baie hoë koors bv. breinvliesontsteking, masels, rug=

graatkoors en sonsteek kan lei tot breinskade as die temperatuur nie betyde afgebring word nie.

Die terreine van afwyking by leerlinge met minimale brein=disfunksie kan wydverspreid wees. Meer of minder van die volgende verskynsels kan by so 'n kind voorkom: hiperaktiwiteit, terugtrekking, swak konsentrasievermoë en kort aandagspan, dissosiasie, perseptuele probleme, versteurde motoriese koördinasie en ontwikkeling, perseverasie, gebrekkige liggaamskonsep. Disleksie (waaroor in par. 3.3.6 verder gehandel word), outisme en afasie kom dikwels by leerlinge met minimale breindisfunksie voor. (Barnard, 1967, p. 69-82).

Emosionele labiliteit is dikwels 'n kenmerk van hierdie leerlinge. Hulle is heeltemal in staat om te besef dat hulle nie in alle opsigte soos ander kinders is nie. Hulle ondervind bv. leerprobleme in werk waarin hulle maats goed vorder. Dit bring frustrasie mee. As die onderwyser of ouers boonop nie kan verstaan waarom die kind met sekere afdelings van die skoolwerk, bv. spelling, lees of rekenkunde, sukkel nie, word hy heeltemal verward en antagonisties teenoor die skool en almal wat daarmee geassosieer is. (Cruickshank e.a., 1961, p. 131; Rappaport, 1969, p. 152-153; Johnson en Myklebust, 1967, p. 298-299).

### 3.3.6 Disleksie

Disleksie is 'n term wat tot in die onlangse verlede deur mediese praktisyns gebruik is as 'n sinoniem vir woordblindheid. (McLeod, 1969, p. 6). Die Engelse oogarts Morgan, het die term kongenitale woordblindheid in 1896 begin ge=

bruik toe hy die oorsaak van leesonvermoë gesoek het in die disfunksie van die linker serebrale hemisfeer.

(Hermann, 1959, p. 16). Disleksie word beskou as sinoniem met kongenitale woordblindheid en word beskryf as die onvermoë om te lees. (Hermann, 1959, p. 18).

Die taalontwikkeling van die kind is in hoofstuk 2 (par. 2.5) behandel. Daaruit blyk dat die hele mens by sy taalaktiwiteite betrokke is. Die leesproses as taalfenomeen kan nooit los gedink word van die menslike persoonlikheid nie. Dit beïnvloed die ken-, streef- en gevoelsfunksies van die mens, terwyl dit ook weer deur die funksies beïnvloed word. Aangesien lees 'n persoonlike aktiwiteit is, kan daar nie gesê word dat dit die oë, mond of brein is wat lees nie, maar die totale mens.

Kinders is gereed om te leer lees wanneer hulle hulle goed in woorde kan uitdruk en verstaan wat aan hulle gesê word. Lees word die derde tekensimbool genoem. Die eerste simbool is die betekenis wat daar geheg word aan gebaar, gesigsuitdrukking of geluid. Die tweede simbool is die woord waardeur gekommunikeer kan word. Omdat die taal dan aangewese is op die oor en die mond is dit vlugtig en onvas. Die derde simbool is dan die lees- en skryftekens wat die mens in staat stel om die taal vas te lê en te reproduseer. (Dumont, 1973, p. 62).

Die vermoë om vlot en met begrip te kan lees, is van kardinale belang vir die skoolier. Hoe verder die kind op skool vorder, hoe meer moet hy lees en skryf. Die swak leser moet derhalwe in 'n groot mate staat maak op kennis wat hy

op ander wyses opdoen. Maar die skolastiese prestasie van leerlinge word ook direk beïnvloed aangesien daar in albei die landstale tot standerd 5 punte toegeken word vir hardoplees en tot in standerd 10 vir begripslees. Vir studiedoeleindes sou daar vir die leerling met leesprobleme nog 'n alternatief gevind kan word - hoe moeilik ookal, maar in ons huidige stelsel van puntetoekenning word die swak of onvermoënde leser direk getref. (Kyk tabel 3.1 vir puntetoekenning).

### 3.3.7 Epilepsie

Gibbs beweer dat epilepsie die uitwendige manifestasie van 'n oormatige ontlading van senuwee-energie in die brein is. Die simptome wat voorkom word bepaal deur die plek waar die oormatige ontlading voorkom en hoe dit versprei. Verskeie ander skrywers se definisie kom min of meer hiermee ooreen. (Gibbs, 1962, p. 2; Green en Steelman, 1956, p.21; Penfield en Jasper, 1954, p.20).

Epilepsie word gewoonlik gekenmerk deur die toevale wat die epileptiese persoon kry. In gevalle van Grand mal- (groot siekte) toevale, val die pasiënt op die grond neer, ondervind trekkings en rukkings van die ledemate, verloor sy bewussyn, ervaar moeilike asemhaling en word blou as gevolg van gebrek aan suurstof. Soms verskyn daar ook skuim uit die mond. Na so 'n toeval is die persoon uitgeput en verval dan in 'n diepe slaap.

Die Petit mal- (klein siekte) toevale kom veelvuldig voor. Hulle is kortstondig en baie ligter as die Grand mal-

toevale. Gewoonlik word die pasiënt se oë glasig en starend, hy reageer nie en soms is daar oogbewegings of geringe kopknikbewegings merkbaar. Hy is duidelik nie bewus van wat om hom aangaan nie, maar die toeval word skielik beëindig en dan is die persoon dadelik by sy volle bewussyn. In sommige gevalle is die toevale so lig, kortstondig en onopvallend dat dit nie as Petit mal-toevale beskou word nie. Hierdie aanvalle gaan gepaard met kortstondige versteurings of verlies van die bewussyn. Omdat laasgenoemde toevale so maklik ongemerk verbygaan, soos ook die ligste grade van Petit mal, kan dit maklik daartoe lei dat die kind onredelik behandel of selfs gestraf word vir sy skielike uitval in sy skoolwerk. (Barnard, 1970, p. 6 - 7).

Alle epileptiese toevale en prosesse, ook die wat nie op toevale uitloop nie, versteur die gedagtegang en werking van die breinselle. Sonder dat die kind selfs daarvan bewus is, ly die leerproses daaronder. Tydens en na 'n epileptiese toeval word die geheue ernstig versteur. Daar kan ook retro-aktiewe amnesie voorkom. Dinge wat die kind voor die toeval geweet het, is uitgewis en laat dus 'n gaping in sy kennis. Kinders wat onderhewig is aan epileptiese toevale openbaar soms ernstige fluktuasie in hulle skolastiese prestasie. Dinge wat hulle een dag kan doen, kan hulle op 'n volgende geleentheid glad nie regkry nie. Dan gebeur dit soms dat hulle alles skielik weer onthou.

Die taalfunksie en in 'n mindere mate wiskunde kan besonder belemmer word deur epileptiese prosesse. Wanneer dit aan

die gang is in die gedeeltes van die brein wat veral met die funksies te doen het, kan die kind 'n tydelike onvermoë openbaar. Op die taalgebied beleef die kind 'n tydelike afasie. Hy kan nie verstaan wat aan hom gesê word nie, kan nie lees nie en ook nie begryp wat hy lees nie en kan ook nie woorde vind om sy gedagtes uit te druk nie, terwyl hy deeglik weet wat hy wil sê.

Uit die voorafgaande paragrawe is dit duidelik dat die epileptiese kind nie alleen leerprobleme sal ervaar nie, maar dat sy toestand vir hom 'n bron van kommer en emosionele probleme sal wees. In die meeste gevalle is dit gelukkig vir sulke kinders moontlik om in 'n groot mate op normale wyse aan sport en ander spele deel te neem. Die aard van hierdie kinders se probleem en dikwels die onkunde van die ouers, onderwysers en ander betrokkenes, kan maklik daartoe lei dat so 'n kind verdink word van moedswilligheid of luiheid, wat sy las dan nog swaarder maak. (Barnard, 1970, p. 18-20).

### 3.3.8 Spraakgebreke

Feitlik elke leerling vir wie daar in die onderwys voorsiening gemaak moet word vir die verlening van spesiale hulp, het 'n probleem in verband met sosiale en/of emosionele aanpassing. Elke vorm van onvermoë besit gewoonlik die kenmerke van afwyking van die normale en afwykings het weer vreestoestande tot gevolg. Daar is sekere onvermoëns wat nie alleen emosionele probleme meebring nie, maar wat self dikwels veroorsaak word deur of die simptome is van emosionele probleme. Sulke onvermoëns is kenmerkend van

kinders met lees- en spraakprobleme. (Lindgren, 1972, p. 393).

Kinders met spraakgebreke ly dikwels aan fisiese afwykings bv. 'n gesplete verhemelte, maar baie vind baat by die hulp van 'n terapeut. Dit is sterk te betwyfel of sulke kinders se spraak verbeter slegs as gevolg van die tegnieke wat aangeleer word. Die emosionele steun wat hulle ontvang uit die feit dat daar iemand is wat persoonlike aandag aan hulle skenk, is 'n baie belangrike faktor. Spraakprobleme is dikwels die gevolg van 'n vreestoestand wat by die ouers heers. As die ouers bang is dat 'n kind nie sal leer om behoorlik te praat nie, word hulle vrees op die kind oorgedra. Johnson het tot die gevolgtrekking gekom dat hikkels en stotter die gevolg is van ouers wat oordrewe krities optree in die stadium wanneer kinders leer praat. As die kind nie na verwagting reageer op die ouers se kritiek nie, vrees die ouers dat die kind nooit reg sal praat nie. Die kind voel die ouers se vrees aan en voel gefrustreerd en selfbewus. Hoe meer selfbewus hy word, hoe meer stotter en hikkels hy. (Lindgren, 1972, p. 394).

Oor die rol van spraak as kommunikasiemiddel en die invloed daarvan op die ontwikkeling en vorming van die kind se persoonlikheid, word hier nie uitgewy nie. In die skool tref dit in die eerste plek die kommunikasie met die maatskap en in die tweede plek met die onderwyser. Die verleentheid wat spruit uit 'n spraakgebrek is in laasgenoemde geval gewoonlik groter as in eersgenoemde omdat almal in die klas in stilte en met aandag luister na die een wat

aan die woord is.

Daar word in die standerds wat by hierdie ondersoek betrokke is, punte in die twee landstale toegeken vir spreek. Dit volg vanselfsprekend dat 'n leerling met 'n spraakgebrek se punte vir lees en voordrag ook deur hierdie gebrek beïnvloed sal word. In tabel 3.1 word aangedui wat die verhouding in puntetoekenning tussen bogenoemde drie en die ander komponente van die twee tale is, soos toegepas in die skool waarin die empiriese ondersoek sal plaasvind.

|             | Hardoplees | Begripslees | Totaal vir lees | Voordrag | Praat | Spelling | Skriftelike werk | Totaal |
|-------------|------------|-------------|-----------------|----------|-------|----------|------------------|--------|
| Standerd 3: |            |             |                 |          |       |          |                  |        |
| Afrikaans   | 10         | 15          | 25              | 10       | 15    | 15       | 35               | 100    |
| Engels      | 10         | 10          | 20              | 10       | 25    | 15       | 30               | 100    |
| Standerd 4: |            |             |                 |          |       |          |                  |        |
| Afrikaans   | 10         | 15          | 25              | 10       | 15    | 15       | 35               | 100    |
| Engels      | 10         | 10          | 20              | 10       | 25    | 15       | 30               | 100    |
| Standerd 5: |            |             |                 |          |       |          |                  |        |
| Afrikaans   | 5          | 15          | 20              | 5        | 15    | -        | 60               | 100    |
| Engels      | 7½         | 7½          | 15              | 10       | 20    | 15       | 40               | 100    |

TABEL 3.1 Die verdeling van punte tussen die verskillende komponente van die twee amptelike tale soos toegepas in die skool waar die empiriese ondersoek sal plaasvind.

'n Kenmerk van verskeie liggaamlike faktore wat in die voor-

afgaande paragrawe behandel is, is die feit dat die onderwyser en dikwels die kind self ook, nie bewus is van die siekte, gebrek of afwyking waaronder die kind gebuk gaan nie. Wanneer dit algemeen bekend is dat 'n leerling swak hoor, swak sien, epileptiese aanvalle kry of aan een of ander vorm van minimale breindisfunksie ly, kan met so 'n probleem rekening gehou word. Kinders se smart word egter dikwels verswaar deur die optrede van maats, onderwysers en selfs ouers omdat hulle die simptome in die kind se optrede aan verkeerde oorsake toeskryf.

### 3.4 PSIGOLOGIESE FAKTORE

#### 3.4.1 Intelligensie

##### 3.4.1.1 Wat is intelligensie?

Wanneer psigoloë van verstandelike of intellektuele vermoë praat, dink hulle gewoonlik aan 'n geneties-bepaalde faktor wat 'n beperking plaas op die peil van intellektuele aktiwiteite wat bereik kan word onder ideale toestand van afriktiging. Een so 'n standpunt is dat die aantal elementêre selle in die brein 'n algemeen beperkende faktor vir alle verstandelike aktiwiteite voorsien. (Ausubel en Robinson, 1969, p. 219).

Terman beskou intelligensie as die vermoë om abstrak te dink, terwyl Weschler meen dat intelligensie die totale vermoë is om doelbewus te handel, rasioneel te dink en doeltreffend met jou omgewing om te gaan. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 111).

Thurstone het in 1938 sekere primêre verstandelike vermoëns geïdentifiseer. Hulle kan beskou word as afsonderlik in soort, maar eenders in struktuur. Elke vermoë is saamgestel uit twee of meer afsonderlike vermoëns. Elke primêre vermoë is dan veronderstel om onderliggend te wees aan 'n stel verwante prestasies of vaardighede. Omdat die vermoëns eiesoortig is, is dit moontlik dat 'n persoon sterk mag wees in een vermoë en swakker in die ander. Hy onderskei dan verbale begrip, syfervermoë, redenasie, perseptuele spoed en ruimtelike verhoudings.

Guilford aanvaar nie die teorie van een algemene intellektuele vermoë of 'n paar primêre verstandelike vermoëns nie. Hy onderskei vyf bewerkings wat die brein uitvoer met die gegewens wat daardeur onderskei word. Hierdie onderskeidings vind op vier wyses plaas, wat kapasiteite genoem word. Die gegewens word dan deur die brein in ses verskillende vorme of produkte gegiet. Elke verstandelike vermoë bestaan uit 'n samestelling van 'n bewerking, 'n kapasiteit en 'n produk. So verklaar hy dan dat elke mens oor  $5 \times 4 \times 6 = 120$  vermoëns beskik. (Klausmeier en Goodwin, 1975, p. 62-63; Mussen e.a., 1969, p. 459 - 460; Ausubel en Robinson, 1969, p. 242).

Alhoewel daar geen eenstemmigheid onder psigoloë oor die wese van intelligensie bestaan nie, word dit deesdaags minstens algemeen aanvaar dat dit nie een algemene eenheidsvermoë is nie, maar 'n samestelling van verskeie vermoëns. Hoeveel sulke vermoëns daar bestaan, is nog nie vasgestel nie, maar probleemoplossing, redenasie en abstrakte denke is van die

begrippe wat gewoonlik gebruik word om die faktore van intelligensie aan te dui. (Van der Walt, 1970, p. 191).

#### 3.4.1.2 Enkele teorieë oor intelligensie

Daar is in hoofstuk 2 (par. 2.1.3) gehandel oor die rol van erflikheid en omgewing in die groei en ontwikkeling van die kind. Wat intelligensie betref, is sekere skrywers van mening dat erflikheid 'n oorheersende faktor is. So het Burt bv. in 1957 beweer dat minstens 75% van alle punte wat in verstandstoetse behaal word, toegeskryf kan word aan erflikheid. Gedurende die afgelope dekade het verskeie ondersoekers egter die teenoorgestelde beweer op grond van hulle resultate. Jensen het egter in 1968 gewaarsku dat daar nie te veel waarde geheg moet word aan die standpunt dat alle belangrike opvoedkundige en sosiale verskille tussen mense toegeskryf kan word aan omgewings- en kulturele verskille nie. (Ausubel en Robinson, 1969, p. 221 - 222; Lindgren, 1972, p. 357 - 358).

Enkele uitsprake oor die meetbaarheid van intelligensie verdien aandag. Ouers, onderwysers en selfs ander persone heg soms besondere waarde aan die uitslag van verstandstoetse. Weens die verkeerde interprestasie van wat I.K.-toetse werklik meet, word daar soms gevolgtrekkings gemaak wat totaal foutief is.

Verstandstoetse meet iets meer as verstandelike vermoë. Ontwikkelingspeil, emosionele aanpassing, sosio-ekonomiese status, die omvang van stimuli uit die omgewing, belangstelling in probleemoplossing en die bereidheid tot kompe=

tisie kom almal in die gedrang. Die vraag bestaan of intelligensie 'n samestelling van al bogenoemde komponente is en of dit dit is wat oorbly nadat al bogenoemde veranderlikes uitgeskakel of gekontroleer is. Daar bestaan wel 'n beduidende korrelasie tussen die uitslag van intelligensietoetse en skoolksamens. (Lindgren, 1972, p. 358).

As daar onderskei word tussen verstandelike kapasiteit en vermoë is dit duidelik dat eersgenoemde nie gemeet kan word nie. Die enigste gegewens wat verkry kan word, is van indirekte aard. Al sou 'n persoon van geboorte af onderworpe wees aan die allerbeste onderrig van bv. wiskunde, kan niemand seker wees dat sy bedeeldheid ten opsigte daarvan tot die maksimum ontwikkel en ontgin is nie. 'n I.K-toets dui die vermoë aan op die tydstip en ten opsigte van die aspekte wat deur die toets getoets word. Dit is die reaksie op 'n besondere meetinstrument. Alhoewel daar duidelik onderskei moet word tussen kapasiteit en vermoë op 'n bepaalde tydstip, is dit tog moontlik om op grond van laasgenoemde relatiewe beramings te maak ten opsigte van eersgenoemde. (Ausubel en Robinson, 1969, p. 219 - 220).

Die uitslag van verstandstoetse moet met groot omsigtigheid gehanteer word, maar is dan ook 'n baie nuttige en belangrike faktor wanneer daar besin moet word oor 'n individuele leerling, sy probleme en potensiaal.

#### 3.4.1.3 Kognitiewe styl

Die wyse waarop leerlinge leer, dink; en aandag gee, is 'n persoonlikheidsfaktor wat die doeltreffendheid van leer

bepaal. Leerlinge tree in hulle kognitiewe opgawes verskillend van mekaar op. Sekere leerlinge besit die vermoë om die struktuur van iets of 'n teks wat bestudeer word beter uit te lig uit die gegewens. Hier is sprake van leerlinge met 'n aktiewe struktureringstendens, terwyl leerlinge met 'n passiewe struktureringstendens meer sal sukkel met so 'n werksopdrag.

Die interferensiegeneigdheid verskil ook by leerlinge. Sommige word meer gehinder as ander deur gegewens wat hulle reeds geleer het wanneer hulle soortgelyke werk moet leer. Die gegewens word makliker verwar. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 67-68).

Persone wat bekend staan as introverte word minder as ander persone beïnvloed deur die omgewing. Hulle besit die vermoë om hulle te onttrek en te konsentreer op subjektiewe aangeleenthede. Hulle kan langer as ekstroverte ononderbroke besig bly met take wat konsentrasie verg en ook met take van 'n repeterende aard. Verder het introverte skynbaar stimuli van laer intensiteit as ekstroverte nodig vir dieselfde reaksie. (Child, 1973, p. 60; Strom, 1969, p. 216).

Volgens Jung beleef alle mense ervarings deur middel van die twee perseptuele funksies, nl. sensasie en intuïsie en deur die twee oordeelsfunksies denke en gevoel. Die voorkeure van 'n persoon maak dit moontlik om hom in 'n sekere groep te plaas. So kan 'n persoon wat persepsie betref meer intuïtief- as sensasiegeoriënteerd wees en in sy oordeelsfunksies meer op denke as op gevoel staatmaak. Gewaarwording en oordeel vind nie gelyktydig plaas nie en speel

ook nie by alle persone 'n ewe belangrike rol nie. Kreatiewe persone gee voorkeur aan gewaarwording bo oordeel en is ook meer intuitief- as sensasiegeoriënteerd. (Strom, 1969, p. 210-215).

### 3.4.2 Selfbeeld

#### 3.4.2.1 Die self en selfbeeld

##### 3.4.2.1.1 Die self: 'n probleem

Die self is iets waarvan ons bewus is. Ons dink daaraan as die warm, sentrale, private gebied van ons lewe. Dit speel 'n beslissende rol in ons bewussyn, persoonlikheid en fisiese lewe. Alhoewel ons elkeen beslis bewus is van ons eie self, kan ons nie beskryf of verklaar presies waarvan ons bewus is nie. Sommige gedagtes en optrede voel vir ons meer self-gebonde as andere, tog bestaan daar geen duidelike onderskeid nie. (Allport, 1961, p. 110-111).

Jersild sien 'n persoon se self as die somtotaal van alles wat "my" of "myne" genoem kan word. Dit sluit 'n sisteem van idees, houdinge, waardes en verbintenisse in. (Mouly, 1968, p. 102).

Rogers beweer dat die mens in 'n eie subjektiewe wêreld leef en selfs sy mees objektiewe funksies is die resultaat van sy subjektiewe doelstellings en keuses. Alhoewel daar objektiewe waarheid kan bestaan, sal die mens dit nooit weet nie. Al wat ons weet, is dat sekere uitsprake na ons subjektiewe oordeel die kenmerke van objektiewe waarheid vertoon. (Sarason, 1966, p. 91).

### 3.4.2.1.2 Eienskappe van die self

Die self ontwikkel. Geen mens word met 'n self gebore nie, maar besit die moontlikhede vir die ontwikkeling daarvan. Soos die kind se vermoëns ontwikkel, tree die self gaandeweg na vore. (Perkins, 1969, p. 198).

Die self is uniek. Die individualiteit en uniekheid van die self word geopenbaar deur die verskillende wyses waarop mense die wêreld interpreteer en daarop reageer. (Perkins, 1969, p. 198).

Die self is georganiseer. Dit is saamgestel uit sekere onderafdelings wat weer op hulle beurt elkeen afsonderlik georganiseer is, maar steeds deel bly van die totale self. Hierdie onderafdelings word gevorm deur die oortuigings of houdinge van die individu. (Purkey, 1970, p. 9). Die self streef na die behoud van sy eie ordelikheid en georganiseerdheid. Op enige toestand van spanning of wanbalans word gereageer om die balans te herstel. (Perkins, 1969, p. 198).

Alhoewel daar sprake is van die behoud van ewewig is die self nie staties nie, maar dinamies. Dit is gedurig besig met aanpassing en heraanpassing by wisselende omstandighede soos dit tot openbaring kom in die wysiging van houdinge, doelwitte, gesindhede en waardes van die persoon. (Perkins, 1969, p. 199).

Bewustheid is in 'n sekere sin 'n eienskap van die self. Die begrip selfbeeld dui op 'n mate van selfbewustheid. Alhoewel die self in 'n groot mate neerkom op die bewuste

organisasie van die persoon se waardes, is daar sekere waardes van kardinale belang, wat op die vlak van die onbewuste lê. (Perkins, 1969, p. 199).

Die self is abstrak en kan nie gevoel of gesien word nie. Op subjektiewe wyse ervaar elke persoon sy self deur sy denke, gewaarwordinge en gedrag as wisselwerking tussen sy waarneminge en die omgewing. Al wat die buitestaander waarneem, is die reaksie van die persoon op 'n sekere stimulus of in 'n sekere situasie. Op grond hiervan word afleidings gemaak en hipotesis opgebou oor die ander persoon se self. (Perkins, 1969, p. 199).

#### 3.4.2.1.3 Ontwikkeling van selfbeeld

Verskeie skrywers dui aan dat die ontwikkeling van die selfbeeld nou verband hou met die liggaamlike groei en min of meer in ooreenstemmende stadia ingedeel kan word. Freud onderskei vyf, Sullivan ses, Erikson agt en Allport sewe ontwikkelingsstadia. Laasgenoemde twee skrywers se teorieë word baie oorsigtelik behandel.

Volgens Erikson rig die baba hom op sy onmiddellike omgewing en moet bepaal wat om te aanvaar en wat om te verwerp.

In die peuterstadium gaan dit om die persoon se outonomie teenoor skaamte. Die kind verkry outonomie in die hantering van sy omgewing en leer om hom aan die outonomie van ander te onderwerp.

Gedurende die kleuterstadium kom die aktiwiteite van die kind, sy nuuskierigheid en verbeelding sterk op die voor-

grond. Soms bots dit met die volwassenes en ontstaan 'n skuldgevoel by die kind. Hy moet dus balans vind tussen onderneming en skuldgevoel.

Die vierde fase is die van skoolbesoek wanneer sukses en mislukking belangrik is, gepaard met die gevoel van toereikendheid of ontoereikendheid.

'n Sin van self-identiteit kan gedurende die adolessensie ontwikkel, maar onder sekere ongunstige omstandighede kan dit agterweë bly.

As 'n jong volwassene word die vermoë verwerf of nie verwerf nie om in noue, sekuriteitgewende verhouding met kinders, vriende, ouers e.a. saam te leef.

In die lewe van die volwassene word die self uitgebou deur leiding aan jongeres te gee of daar tree regressie in wat lei tot selfgesentreerde optrede en beperkte ontwikkeling.

Die lewe van die rype volwassene word onderskei deur integriteit teenoor afkeer en verwerping. (Perkins, 1969, p. 204).

Volgens Allport is die eerste stadium van ontwikkeling van die self, die liggaamlike self-ontdekking gedurende die babastadium. Dwarsdeur die lewe bly die liggaam die fisiese getuie van die bestaan van die self.

In ongeveer die tweede lewensjaar tree 'n bewuswording van self-identiteit in.

Ongeveer twee jaar later word die vermoë van toenemende

beheer oor die omgewing, vergesel van 'n gevoel van eie waarde en 'n behoefte aan outonomie ontwikkel.

Die besoek van die skool en kontak met die gemeenskap gaan met uitbreiding van die self gepaard. Dis die gevolg van invloede van die persone, instellings, idees, houdinge, waardes ens. waarmee die kind in aanraking kom en hom daarmee identifiseer. Hierdie identifikasie en die reaksie van die ander mense gee aan die mens 'n selfbeeld.

Ten einde meelewend ten opsigte van die rasionele te wees is daar 'n strewe na liggaamlike en intellektuele vaardighede.

Gedurende die adolessensie is daar 'n strewe na self-identiteit, maar ook na afgeleë doelstellings wat soms onbewustelik plaasvind. (Perkins, 1969, p. 204-205; Allport, 1961, p. 110-128).

#### 3.4.2.2 Die verband tussen selfbeeld en sukses op skool.

Kassarjian het bevind dat daar 'n verband is tussen sukses en mislukking en 'n persoon se selfbeeld. Mislukking op persoonlike en sosiale vlak gaan gepaard met 'n swak selfbeeld en gebrek aan sosiale aanpasbaarheid. (Heckhausen, 1967, p. 23).

##### 3.4.2.2.1 Selfbeeld en die ouerhuis

In die ontwikkeling van die kind se selfbeeld speel die ouers 'n baie belangrike rol. Die positiewe of negatiewe beeld van homself waarmee die kind die skool vir die eerste keer besoek, sal bepalend wees vir die kind se aanvanklike sukses

of mislukking in die skool. Sommige ouers stel sulke hoë ideale vir hulle kinders dat dit nooit verwesenlik kan word nie. By die kind ontwikkel dan 'n toenemende gevoel van onvermoë. Skoolverslae wat die huis bereik, gee soms aanleiding tot ontevredenheid by ouers en onoordeelkundige optrede lei weer tot 'n negatiewe selfbeeld by die kind. (Mouly, 1968, p. 105).

#### 3.4.2.2.2 Selfbeeld en prestasie

Die kind presteer in ooreenstemming met sy eie oordeel van sy prestasievermoë. Lecky beweer dat leerlinge telkens dieselfde aantal foute begaan, afgesien van die hoeveelheid en standaard van die leerstof. (Mouly, 1968, p. 106).

Die kind moet hom eers sien as 'n suksesvolle leerling voordat hy kan leer. Hierdie ervaring by die kind is van groter belang as sy intelligensie, bekwaamhede of die moeilikheidsgraad van die leerstof. (Perkins, 1969, p. 217-218).

#### 3.4.2.2.3 Selfbeeld en leerstof

Die kind leer die dinge wat in die nouste verband met sy persoonlike waardes staan, die maklikste. Die selfbeeld bepaal derhalwe in 'n groot mate of 'n kind wil leer, wat hy wil leer en hoe hy dit gaan leer. Die leerstof moet derhalwe so aangepas word dat die leerling 'n sekere persoonlike waarde in die leerstof sal vind. (Perkins, 1969, p. 218).

Groot skade word aan die kind se selfbeeld berokken deur

hom aanhoudend te konfronteer met take wat buite sy ervaringsveld lê en vreemd is aan sy lewenswaardes. As kinders nie aan die opdrag reg kan laat geskied nie, voel hulle minderwaardig en aanvaar eindelik dat hulle onbekwaam is. Hierna word dit al moeiliker om hulle tot sukses te lei. (Mouly, 1968, p. 107).

#### 3.4.2.2.4 Selfbeeld en geslag

Seuns ly dikwels die meeste aan innerlike spanning as gevolg van toestande in die skool. Van hulle word verwag om manlik en fier op te tree, terwyl hulle hulle met 'n dame moet identifiseer. Sekere vakke soos voordrag, drama, tik en snelskrif mag by 'n seun die gevoel van vervrouliking laat ontstaan. (Mouly, 1968, p. 107).

#### 3.4.2.2.5 Vroeë sukses of mislukking en selfbeeld

Daar is reeds gewys op die invloed van sukses of mislukking op die selfbeeld. Sukses lei tot sukses en mislukking tot mislukking. Aanvanklike sukses op skool is noodsaaklik vir die opbou van 'n sterk selfbeeld by die kind. Alhoewel dit natuurlik is dat die kind soms sal misluk, moet voorkom word dat dit te gou en te dikwels gebeur.

Die kind wat gedurig te staan kom voor eise waaraan hy nie kan voldoen nie of opdragte wat bo sy vermoë is, sal òf onvermoë as deel van sy selfbeeld aanvaar òf hom afsydig hou van die skoolwerk ten einde konflik te voorkom. Baie kinders wend nie eers 'n poging aan nie, omdat hulle vrees vir innerlike konflik indien hulle sou misluk. (Mouly, 1968, p. 107; Perkins, 1969, p. 217).

### 3.4.2.2.6 Selfbeeld en werklikheid

Die selfbeeld van die kind kom nie altyd met die werklikheid ooreen nie. Versteuring van die werklikheid met betrekking tot die selfbeeld het allerlei verdedigingsmeganismes tot gevolg. Die kind kan die onderwyser vir sy mislukkings blameer en hom ongeskik ag vir sy pos. Hy mag ook ander leerlinge beskuldig en genot put uit hulle verleentheid. Combs en Snygg het aangetoon dat 'n realistiese selfbeeld vir elke persoon noodsaaklik is, anders word sy optrede deur valse en ontoereikende standarde bepaal. (Mouly, 1968, p. 108).

### 3.4.2.2.7 Selfbeeld en persepsie

Die selfbeeld word gevorm deur indrukke van die buitewêreld. Om konflik as gevolg van onaanvaarbare idees te voorkom, word alleen die dinge waargeneem wat ooreenstem met ons eie motiewe en doelstellings. Soms ontstaan daar 'n wanbalans as gevolg van die selfbeeld sodat daar eienskappe aan dinge of ander persone toegedig word wat onwaar is. Van 'n persoon word bv. vyandigheid verwag omdat daar 'n vyandige gesindheid teenoor hom bestaan.

Die self tree selektief op sodat slegs die dinge tot hom toegelaat word wat aan hom verwant is. Onder hoë spanning vorm dit 'n skans om alles uit te sluit en die self te beskerm. So kan 'n kind 'n anti-sosiale houding openbaar as gevolg van sy behoefte aan aanvaarding. Die vrees vir verwerping sluit hom sodanig af dat hy onbekwaam is om enige probleem die hoof te bied. (Mouly, 1968, p. 108-109).

### 3.4.2.2.8 Die kind se selfbeeld en die onderwyser

Stephens toon aan dat, afgesien van die doelbewuste optrede van die onderwyser, hy betrokke is by onbewuste aktiwiteite wat 'n belangrike rol speel in die vorming van die kind se selfbeeld. Soos die ouers tuis, bevind die onderwyser hom gedurig in die geleentheid om te praat oor eie belangstelligs, kinders se optrede te rig, goed te keur en aan te prys, of sekere optrede af te keur en selfs te bestraf. (Laycock en Munro, 1966, p. 390). Die kind soek iemand om hom mee te identifiseer en elke onderwyser wil graag die kind op 'n besondere wyse ten goede beïnvloed. Dit is alleen moontlik as die onderwyser sorg dat hy in die oog van die kind 'n besondere persoon is met wie dit die moeite werd is om hom te identifiseer. (Kagan, 1971, p. 123; Purkey, 1970, p. 45).

Combs beweer dat die onderwyser se oortuigings oor homself en oor ander mense belangriker as tegnieke, praktyke of leerstof is. Rogers beweer dat veranderinge in 'n persoon nie te weeg gebring word deur professionele kwalifikasies, opleiding, kennis, vaardigheid of ideologieë nie, maar deur gesindhede.

Jersild beklemtoon die belangrikheid van die onderwyser se siening van homself. Selfbegrip is 'n belangrike voorwaarde vir die onderwyser om sy eie gewaarwordinge te hanteer en doeltreffend op te tree in die skool. Die suksesvolle onderwyser beskik oor die basiese eienskappe van sekuriteit, onafhanklikheid, prestasie, erkenning, self-waardering en selfverwesenliking. Slegs die wat deur hulleself aanvaar

word, word deur ander aanvaar. (Laycock en Munro, 1966, p. 390; Purkey, 1970, p. 45-46).

Die wyse waarop persone wat vir die leerling belangrik is, hom evalueer, beïnvloed die leerling se skatting van sy prestasievermoë. Veral in die primêre skool is dit belangrik dat die onderwyser die leerling positief evalueer en gunstige verwagtinge van hom koester. As die onderwyser glo dat die leerlinge kan presteer, is hulle blykbaar meer suksesvol en as hy glo dat hulle nie kan presteer nie, word hulle prestasie negatief beïnvloed. (Purkey, 1970, p. 47).

#### 3.4.2.3 Die verskil in selfbeeld tussen suksesvolle en onsuksesvolle leerlinge

##### 3.4.2.3.1 Korrelasie tussen prestasie en selfbeeld

Verskeie ondersoeke het aan die lig gebring dat daar 'n duidelike korrelasie tussen die leerling se selfbeeld en sy skolastiese prestasie bestaan. Die gevolgtrekkings van enkele navorsers word aangestip.

Campbell en Bledscoe het bevind dat daar 'n duidelike korrelasie tussen prestasie en selfbeeld by seuns en by dogters bestaan, veral by onderpresteerders.

Shaw, Edson en Bell sê dat seuns wat goed presteer meer positiewe gevoelens oor hulleself het as swak presteerders.

Fink benadruk veral die duidelike korrelasie tussen selfbeeld en onderprestasie.

Caplin toon aan dat die korrelasie tussen sukses en misluk-

king en selfbeeld by alle persone teenwoordig is, afgesien van ras of kleur.

Brookover, Thomas en Patterson beweer onder andere dat die korrelasie tussen prestasie en selfbeeld steek hou vir alle vlakke van prestasie. (Purkey, 1970, p. 15-17).

#### 3.4.2.3.2 Hoe die suksesvolle leerling homself sien

Uit die werk van verskeie persone is gevolgtrekkings gemaak wat hier vlugtig genoem word.

Gowan: Presteerders word gekenmerk deur selfvertroue, self-aanvaarding en 'n positiewe selfbeeld.

Brunkan en Sheri: Suksesvolle lesers beskou hulleself in 'n gunstige lig.

Davidson en Greenberg: Goeie presteerders ag hulle aansienlik hoër as swak presteerders ten opsigte van persoonlike, akademiese en sosiale bevoegdheid.

Williams en Cole: Die suksesvolle leerling het 'n relatiewe hoë selfdunk en is optimisties oor toekomstige prestasie. Hy het vertroue in sy vermoëns in die algemeen as student. Hy is minder afhanklik van gunstige evaluering van andere en het die gevoel dat hy hard werk, ander leerlinge hou van hom en hy is oor die algemeen goed gemanierd en eerlik. Suksesvolle leerlinge kan oor die algemeen beskou word as persone met 'n positiewe selfbeeld en wat streef na die verhoging van hulle eie waarde. (Purkey, 1970, p. 18-20).

### 3.4.2.3.3 Hoe die onsuksesvolle leerling homself sien

Daar bestaan 'n groot aantal oorsake en gevolge van mislukking op akademiese gebied. Dit word egter allerweë aanvaar dat die leerling se selfbeeld 'n sentrale plek in oorsaak en gevolg inneem. Of die onsuksesvolle leerling 'n swak selfbeeld het omdat hy swak presteer en of hy swak presteer as gevolg van sy swak selfbeeld bly 'n vraag wat onbeantwoord is.

Dit is bewys dat onderpresteerders en nie-presteerders 'n swakker verwagting van hulle eie prestasies koester as suksesvolle leerlinge. Die onderpresteerder sien homself as onvermoënd om 'n taak te verrig, is afkerig van leer, het min selfvertroue en het min of geen ambisie. Hy het 'n negatiewe selfbeeld en is onderontwikkeld in sy algemene gedrag. Hy voel hom ook minder aanvaarbaar as ander persone en aanvaar maats en volwassenes nie maklik nie.

Daar is bevind dat swak lesers 'n gebrek aan persoonlike waarde, vryheid, stabiliteit en akademiese vermoë in so 'n mate openbaar dat hulle prestasies vermy. As sulke leerlinge toegelaat word om in die laer klasse op hulle eie te dramatiseer en leesstof van hulle eie keuse te lees, kan dit hulle eie waardeskatting ten goede beïnvloed.

Alexandre Dumas het gesê dat die persoon wat onseker van homself is, soos die man is wat homself aansluit by sy vyande en homself beveg. Hy verseker sy mislukking deur homself omdat hy die eerste persoon is wat daarvan oortuig is. (Purkey, 1970, p. 20-23).

### 3.4.3 Motivering

#### 3.4.3.1 Die aard van motivering

Reeds in die tyd van Plato en Aristoteles is antwoorde gesoek op die vraag wat dit is wat bepaal dat 'n mens reageer soos hy reageer, wat dit is wat hom in beweging bring of hom daarvan weerhou om in beweging te kom. Daar is onder andere beweer dat dit die vrye wil van die mens is; die drang na genot en die voorkoming van pyn; instink; dryfkrag; die gevolg van behoeftes. (Perkins, 1969, p. 47-59).

Harriman sê dat 'n motief enigiets is wat aktiwiteit laat ontstaan, bestaan en verloop. Hilgard en Russell wys daarop dat, wanneer daar van motiewe sprake is, daar gepraat word van enige omstandighede wat uitloop op die opwekking, selektering en rig van 'n handeling. (Laycock, 1954, p. 80).

Motivering word ook beskou as 'n innerlike toestand wat die energie van 'n persoon mobiliseer en rig op 'n voorwerp of deel van die omgewing. Motivering vind in drie stappe plaas wat die gevolg van 'n soort wanbalans in die persoon is. Om die wanbalans te herstel, ontstaan 'n effektiewe opwekking wat die persoon voorberei vir die derde stap, nl. gepaste handeling. (Perkins, 1969, p. 45).

Die belangrikheid van selfbeeld vir die onderwys word baie sterk beklemtoon, veral ten opsigte van sake soos motivering en aanpassing wat 'n bepalende rol speel in die kind se sukses binne en buite die skool.

Die gedrag van 'n persoon word altyd deur sy houdings, waardes en persoonlike standaarde bepaal. Dis noodsaaklik dat alle pogings wat aangewend word om 'n persoon se gedrag te beïnvloed deur sy selfbeeld moet werk. Die persoon wat goed aangepas is, stel sy self-ideaal effens hoër as sy selfbeeld, waaruit die behoefte aan selfverwesenliking voortspruit. Hierdie behoefte word beskou as 'n belangrike bron van motivering. (Mouly, 1968, p. 130-131).

### 3.4.3.2 Teorieë oor motivering

#### 3.4.3.2.1 Instink

In 1890 het William James beweer dat instink die vermoë is om op so 'n wyse op te tree dat daar 'n bepaalde gevolg ontstaan, sonder dat die gevolg vooraf voorsien word en sonder dat die vermoë vooraf aangeleer word. Eindelik is algemeen aanvaar dat goeie gedrag en optrede beskou kan word as instink of gedrag, maar alle afkeurenswaardige gedrag is as instink beskou en is eenvoudig gestraf. (Russell, 1972, p. 8-9).

#### 3.4.3.2.2 Primêre drange en homeostase

Woodworth was die eerste persoon wat primêre drange soos honger, dors ens. beskou het as dryfvere wat lei tot gedrag. Dit is deur Cannon voortgesit wat onder andere beweer het dat hongerpyne die metode is waarop die liggaam verseker dat sy behoeftes om voort te bestaan, bevredig sal word.

Die liggaam besit die neiging om 'n redelike mate van ewewig in homself te handhaaf. Deur die proses van homeostase

word gunstige omstandighede geskep om te verseker dat drange op aksies sal uitloop.

Allport onderskei tussen primêre en sekondêre drange.

Sekondêre drange word deur hom beskou as die gevolge van sekere gedrag wat weer middele is om primêre drange te bevredig. (Russell, 1972, p.10-11).

#### 3.4.3.2.3 Basiese behoeftes

Hierdie aspek is reeds in par. 3.2 behandel. Maslow meen dat twee soorte motivering uit basiese behoeftes spruit. Mense wat behoeftes van die laer orde moet bevredig, beleef gebreksmotivering, terwyl persone wie se laer behoeftes bevredig is, en op die vlak van selfverwesenliking beweeg, groei-motivering beleef. (Russell, 1972, p. 14).

#### 3.4.3.2.4 Houdings en belangstellings

Allport sê houdings is 'n verstandelike en neurologiese gereedheid, voortgebring deur ervaring, wat 'n rigtende of aandrywende invloed het op die persoon se reaksies ten opsigte van enige voorwerp of persoon waarmee hy in aanraking kom.

Kock meen dat die verhouding tussen die moeder en die kind bepalend is vir die houding wat die kind teenoor die onderwyser inneem. Kinders wat 'n gevoel van verwerping deur die ouers ervaar, kom in opstand teen die waardes wat deur die ouers en die gemeenskap aanvaar word. (Russell, 1972, p. 16-17).

Super het beweer dat belangstellings die resultaat is van

die wisselwerking tussen eienskappe wat oorgeërf is en endokriene faktore aan die een kant, en geleenthede en sosiale evaluering aan die ander kant. Sekere dinge wat mense doen, loop op belangstellings uit. Soms rig die mens sy aktiwiteite en belangstellings deur identifikasie op 'n sekere patroon. As dit pas, bly dit behoue, anders word dit verwerp en 'n ander patroon word gesoek.

Daar is 'n groot verskil tussen die belangstellings van seuns en die van dogters bevind. Die feit dat die leerstof nie hierby aangepas word nie, mag 'n belangrike oorsaak vir gebrekkige motivering by seuns in die primêre skool wees. (Russell, 1972, p. 20-21).

#### 3.4.3.2.5 Opwekking

Om passief in die klas te wees, dui op geen leergebeure nie. Die leerling moet besig wees om ongehinderd te konsentreer op die leerstof. Daar moet 'n innerlike aksie wees. Drie faktore, nl. afwisseling van stimulus, die intensiteit van kleur, klank en grootte en nuwe, verrassende verandering in die omgewing bevorder die opwekking van aandag. (Russell, 1972, p. 23-25).

#### 3.4.3.3 Kognitiewe drange

Wallas het voorgestel dat die instink van denke tot die lys van instinkte gevoeg word. Die ondersteuners van Gestalt beskryf dit as dinamiese drange tot kognitiewe aktiwiteite. Bartlett som dit op as 'n poging om te begryp. Die mens is gretiglik besig om die betekenis van sy ervarings en hele bestaan te probeer insien. (Allport, 1961, p. 222).

As gevolg van die ervarings, waardes en houdings wat die mens in sy omgewing belewe, ontwikkel die kognitiewe drange, wat as een van die belangrikste motiveringsfaktore vir sinvolle leer beskou word. Die bevrediging van die kognitiewe drang besit sy eie gevoel van genot. Hierdie gevoel word verdring en die kognitiewe drang as motivering vir sinvolle leer gaan verlore as leer nie meer gaan oor die "ken" nie, maar die nastrewing van ander doelstellinge, bv. hoë punte, kompetisie en vryspring van straf. (Ausubel, 1968, p. 368).

#### 3.4.3.4 Prestasiemotivering

Heckhausen sê dat daar by elke mens 'n strewe bestaan om sy vermoë in alle aktiwiteite waarin daar sprake van standaard of prestasie bestaan, te verbeter of so hoog moontlik te hou. Die mens wil graag iets wat hy onderneem tot uitvoering bring en dan voel dat wat hy bereik het, die moeite werd was. (Mouly, 1968, p. 70; Russell, 1972, p. 40).

Prestasiemotivering bestaan uit drie komponente, nl. kognitiewe drang, verheffing van die ego en affiliasie. Wanneer 'n prestasie behaal is, word die persoon se aansien in sy eie oë en die van sy medemens verhoog. Assosiasie wortel in die sosiale. Die persoon beywer hom om te presteer ten einde aan die verwagtinge van die groep te voldoen, sodat hy deur hulle aanvaar sal bly en hulle agting sal behou. (Ausubel, 1968, p. 275-276).

Die vroegste ervarings van die kind speel 'n belangrike rol in sy prestasie-motivering en sy latere belewenisse werk

vormgewend daarop in. Die groot verskeidenheid reaksies van die mens op prestasie-motivering en die vaagheid wat dit omhul, dui daarop dat dit in noue verband met die gevoels-ontwikkeling van die kind staan.

Die ontwikkeling van prestasie-motivering by die skoolkind word veral deur vier faktore beïnvloed, nl. verwagting, die ouers se eise, sukses en mislukking, en aspirasievlak.

Verwagting kom voort uit die gevolge van vorige optrede.

Dit motiveer sekere optrede vir die toekoms. Die reaksie van volwassenes op die optrede van kinders beïnvloed die verwagtings wat kinders t.o.v. hulle pogings tot prestasie koester. Sukses in 'n poging versterk die verwagtings ten opsigte van pogings van dieselfde aard wat mag volg.

Die eise wat ouers aan hulle kinders stel en hulle reaksie op die kinders se sukses of mislukking beïnvloed die kinders se motivering. Die emosionele beloning vir prestasie en straf vir mislukking, tesame met ervaring van sukses in 'n kind se pogings mag almal bydra tot prestasie-motivering. Ouers wat streng optree en redelike hoë eise stel se kinders openbaar gewoonlik 'n groter prestasie-motivering as ander kinders.

Kinders wat sukses behaal het en daarvoor geprys is, is sterker gemotiveerd vir volgende take. Die teenoorgestelde is ook waar. Dit hou veral steek by jonger kinders. Groter kinders met 'n sterk motivering werk harder na mislukking, en die met swak motivering vaar beter na herhaalde sukses.

Elke kind stel vir hom 'n aspirasievlak. Dit word deur twee

faktore beïnvloed. Kinders wat gewoon raak aan 'n sekere soort beloning na 'n prestasie, koester 'n sekere verwagting wanneer hy 'n taak aanpak. Dit bepaal hoe hoog hy aspireer. Tweedens word die kind se aspirasievlak bepaal deur die persone met wie die kind hom identifiseer. As so 'n persoon vir homself hoë standaarde stel en daardie standaarde bereik, volg die kind hom na. (Russell, 1972, p. 45-47).

#### 3.4.3.5 Motivering in die skool

Die onderwyser se kennis in verband met motivering moet twee baie belangrike aspekte insluit. Eerstens moet hy bekend wees met die beginsels en gebruike wat gewoonlik tot motivering vir leer by die meeste leerlinge aanleiding gee. Tweedens moet hy beskik oor diepgaande kennis oor die motivering van individuele persone. Dit behoort hom in staat te stel om die leerling wat by die groot groep uitval te hanteer en hom sodanig te help dat hy saam met die groep sal reageer op tegnieke wat gewoonlik met sukses op die groep toegepas word. Die onderwyser moet dit sy taak maak om te begryp wat leerlinge in die algemeen laat doen wat hulle doen en wat die individuele kind laat doen wat hy doen. (Laycock, 1954, p. 78-80).

'n Sekere mate van motivering is nodig vir die kind om in die skoolwerk suksesvol te wees. In elke persoon is daar altyd 'n groot verskeidenheid motiewe teenwoordig. Dit is gewoonlik voldoende as die onderwyser slegs in staat is om die kind se bestaande motiewe vir die doel van die skool aan te wend. (Mouly, 1968, p. 336; Laycock, 1954, p. 79-80).

Baie leerlinge presteer swak op skool omdat hulle nie begryp om watter rede sekere werk gedoen moet word nie. Die probleem van motivering sal in die skool heelwat kleiner wees wanneer die gaping tussen wat die kind moet leer en dit wat hy wil leer oorbrug kan word. Wanneer 'n kind sielkundig betrokke raak by sy taak is hy gemotiveerd. Daar kan verwag word dat die kind se pogings i.v.m. sy werk ooreen sal stem met die mate waarin sy ego in die situasie betrokke is. Baie leerstof hou geen verband met die behoefte, mikpunte of doelstelling van die kind nie en die afname in belangstelling en prestasie hoe verder die kind op skool vorder, kan hieraan gewyt word. (Mouly, 1968, p. 336-337).

Baie leerlinge moet deur dwangmaatreëls verplig word om hulle skoolwerk te doen, terwyl andere slegs werk met die doel om straf vry te spring. Vir sulke leerlinge bestaan daar min, indien enige, betekenis in die leerstof. Om die leerstof sinvol te maak, moet daar deeglik rekening gehou word met die kind se agtergrond, lewenswaardes en doelstellings. Daar kan nie aanvaar word dat die kind bereid sal wees om te leer en te werk net met die doel om goed te presteer of die onderwyser te plesier nie.

In elke stukkies werk moet die leerling duidelik begryp wat die mikpunt is, hoe dit verband hou met sy doelstelling en hoe dit bereik kan word. As die kind se foute aangemerkt word, moet daar verduidelik word hoe om dit te verbeter en voorbeelde wat voorgehou word, moet binne die bereik van die leerling wees. Afgeleë doelstellings het wel waarde, maar elke klein onderdeel moet aanleiding tot bevrediging

gee. Die uitdaging aan die leerling moet so gebalanseerd wees dat dit nie by die kind uitloop op 'n vreestoestand nie, maar daar moet ook gewaak word teen belangeloosheid en onverskilligheid omdat dit geen prestasie is om die opgaaf te bemeester nie. (Mouly, 1968, p. 335-338).

Die houding van 'n persoon teenoor die taak waarmee hy besig is, word in 'n groot mate deur terugkoppeling met die sukses of mislukking wat reeds in sy werk opgemerk is, beïnvloed. Terugkoppeling met sukses wat reeds behaal is, het meer sukses tot gevolg en persone wat bewus is van hulle mislukkings verwag en vrees meer mislukkings. Die afwesigheid van terugkoppeling beïnvloed mislukkinggeoriënteerde persone sodanig dat hulle selfs hulle pogings staak. Die leerling moet dus die geleentheid hê om gou kennis te neem van die korrektheid van sy respons. (Heckhausen, 1967, p. 109-111; De Wet en Van Zyl, 1973, p. 74-75).

Straf is die mees negatiewe metode om die leerling te motiveer, tog word dit dikwels in skole gebruik. Straf kan lei tot vrees, emosionele steurnisse en kan selfs gedragsprobleme tot gevolg hê. Alhoewel ander vorme van motivering voorkeur behoort te geniet, is straf tog waardevol as dit oordeelkundig uitgeoefen word. 'n Goeie balans tussen straf en beloning is die beste. Straf kan selfs lei tot sukses wat beloon kan word en beloning kan weer lei tot intrinsieke motivering. Die gevaar van beloning is dat die hoë punte, die goue ster in die werkboek ens. die doel van die leerling kan word. (Ausubel, 1968, p. 379-381; Mouly, 1968, p. 346-349; De Wet en Van Zyl, 1972, p. 74-75).

Die leser word na par. 3.4.2.2.8 en 5.15 verwys waar daar gehandel word oor die rol van die onderwyser. Slegs 'n stelling van Laycock word hier genoteer: Die goeie onderwyser weet dat motivering vir die werk in die klaskamer 'n taak is wat al sy kennis verg van die ontwikkeling van die kind, van sy motiewe, van individuele verskille in kinders in die algemeen, van elke kind se behoefte en belangstelling in besonder, en van die algemene wyse waarop mense leer. (Laycock, 1969, p. 93).

#### 3.4.4 Leergereedheid

Voordat 'n leerling 'n werksopgawe in die skool met sukses kan hanteer, moet voldoen word aan drie voorwaardes, nl. aandag, motivering en die nodige ontwikkelings- en kennispeil.

Om suksesvol te leer, moet die kind ononderbroke met konsentrasie aandag verleen aan die verloop van die les. Die onderwyser moet sorg dat hy die aandag van die leerlinge het en behou gedurende die hele duur van die les. Vir die nodige verrassing, afwisseling, intensiteit van stimuli ens. moet voldoende voorsiening gemaak word.

Motivering is in par. 3.4.3 behandel.

In hoofstuk 2 is die groei en ontwikkeling van die kind behandel. 'n Kind van sewe jaar is in staat om sekere werk te leer waarvoor die vierjarige nog nie gereed is nie, omdat daar 'n groot verskil in hulle groei en ontwikkeling bestaan. Verder word kennis op kennis gebou. Vir elke les is daar sekere voorafgaande kennis by die kinders noodsaaklik. Sonder die voorafgaande kennis is dit vir die kind onmoontlik

om die nuwe leerstof te begryp en te verwerk tot sy eie. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 69-70; Gagné 1970, p. 277-279).

By alle onderrig word gesoek na 'n aanknopingspunt tussen wat die leerling ken en wat geleer moet word. As enige iets nuuts geleer moet word, kan enige relevante kennis wat by die leerling bestaan, gebruik word om as organisator te dien. Dit laat die leerhandeling meer logies verloop en die leerstof word beter verstaan. (Ausubel, 1968, p. 131). Die organisator dien as 'n basis of bedding waarin die nuwe feite wat geleer moet word, neerslag vind en bewaar word. Dit is 'n belangrike opvoedkundige middel om die aanleer van nuwe feite te bevorder. (Ausubel, 1968, p. 148-149)

### 3.4.5 Taalontwikkeling

Die leser word verwys na hoofstuk 2 par. 2.5 waarin die taalontwikkeling van die kind en die implikasies daarvan vir die kind se hele lewe behandel is.

Toereikende taalontwikkeling is 'n belangrike doel, middel en voorvereiste in die onderwys. By die onderrig van tale is dit vanselfsprekend, maar elke vak het sy eie woordeskat en vereis die vermoë om te luister en te begryp. Taal is nie net belangrik vir kommunikasiedoeleindes nie, maar speel ook 'n rol in emosies en die denke van die mens.

Feite wat geleer is, word in taal gegiet en so in die geheue bewaar om weer in ander situasies toegepas te kan word. In die denke self speel die taal 'n belangrike rol. Daardeur

beredeneer, ondersoek en orden die mens sy ervarings. Die vrug van die mens se denke word in taal gegiet en so oorgedra aan die medemens. (Gulliford, 1969, p. 29-30).

Die leerling ontvang in taal, leer in taal, dink in taal en bewys sy vordering deur taal, daarom speel dit so 'n belangrike rol in die lewe van die skoolier.

### 3.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die persoonlikheidsfaktore behandel wat die skoolastiese prestasie van die kind beïnvloed. Na 'n algemene inleiding, is die basiese behoeftes van die mens bespreek. Dit is verdeel in fisiologiese en psigologiese behoeftes. Teen die agtergrond van die basiese behoeftes, is die liggaamlike en psigologiese faktore behandel.

Onder liggaamlike faktore is gelet op algemene gesondheid, opsigtelike letsels, doofheid, swaksiendheid, minimale breïndisfunksie, disleksie, epilepsie en spraakgebreke.

Psigologiese faktore sluit intelligensie, selfbeeld, motivering, leergereedheid en taalontwikkeling in.

## HOOFSTUK 4

## DIE INVLOED VAN DIE MILIEU OP DIE SKOLASTIESE

## PRESTASIE VAN DIE KIND

## 4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word gelet op die invloede wat in die kind se natuurlike en maatskaplike omgewing setel en die uitwerking daarvan op sy skolastiese prestasie. Vir hierdie doel kan vier belangrike samelewingsverbande onderskei word, nl. die gesin, die buurt of gemeenskap waarin die gesin woon, die skool en die portuurgroep. Oor laasgenoemde is reeds in hoofstuk 2 (par. 2.4.3 en 2.4.4) gehandel en hoofstuk 5 word afgestaan aan die invloed van die skool op die skolastiese prestasie van die kind. In hierdie hoofstuk word derhalwe slegs oor die gesin en die gemeenskap gehandel. Waar die term "gesin" verder in hierdie hoofstuk gebruik word, word daarmee ouers, broers, susters, huis en werf aangedui, terwyl "gemeenskap" slaan op persone en instellings buite die gesinsverband met wie die kind saamleef.

Ten opsigte van die gesin as opvoedingsmilieu word daar na enkele inleidende opmerkinge gelet op die rol van die gesinslede in die lewe van die kind, daarna word sekere nadelige verskynsels in die hedendaagse gesin, en laastens 'n aantal oorsake van leerprobleme wat uit die gesin voortspruit, kortliks bespreek.

Wat die invloed van die gemeenskap betref, word eers gelet op sekere kenmerke van die hedendaagse gemeenskap, daarna op die plek en rol van die gesin as deel van die gemeenskap en

laastens op 'n aantal moontlike oorsake van leerprobleme wat uit die gemeenskap voortspruit.

#### 4.2 DIE GESIN AS OPVOEDINGSMILIEU

In hoofstuk 2 is op verskeie plekke gewys op die rol van die gesin in die groei en ontwikkeling van die kind. Alhoewel die opvoedingsfunksie van die moderne gesin enigsins verskraal is omdat die intellektuele vorming en vak- en beroepsopleiding deur ander instellings soos die skool oorgeneem is, bly die gesin onvervangbaar, veral wat die eerste 10-12 jaar in die lewe van die kind betref. Daar word nie net in die fisiese behoeftes voorsien nie, maar daar ontwikkel ook diepe en betekenisvolle bande tussen die kind en ander lede van die huisgesin. Hierdie atmosfeer is by uitstek 'n vrugbare teelaarde vir die sosialiseringproses. (Roode, 1970, p. 74).

Die belangrikheid van die gesin as opvoedingsmilieu kan kwalik oorbeklemtoon word. Pistorius (1971, p. 60) sê dat van al die lewensituasies waarin die kind hom op sy pad na volwassenheid bevind, die gesin hom die diepste en die blywendste beïnvloed. Die grondslag wat in die eerste paar lewensjare gelê word, is so blywend en basies in die lewe van die mens, dat die invloed daarvan nooit heeltemal uitgewis kan word nie.

Nadat Bavinck (1912, p. 128) die eienskappe van die gesin bespreek het, beweer hy dat dit alles die huisgesin die eerste en beste skool van opvoeding maak wat daar op aarde bestaan. Die gesin kan deur niks anders vervang word nie en

soos dit vir geen namaak vatbaar is nie, so is daar ook geen alternatief vir die huislike opvoeding moontlik nie. (Bavinck, 1912, p. 147).

#### 4.2.1 Die rol van die gesinslede

##### 4.2.1.1 Die rol van die moeder

Wanneer die kind gebore word, is hy nog fisies aan die moeder verbind deur die naelstring. Die moeder is derhalwe die persoon wat noodwendig teenwoordig is wanneer die kind gebore word. Dit word algemeen aanvaar dat die moeder dan ook die persoon is wat onder normale omstandighede die belangrikste rol in die ontwikkeling van die kind speel. Sy is nie net verantwoordelik vir die bevrediging van sy fisiologiese behoeftes nie, maar speel ook 'n beslissende rol in sy psigologiese ontwikkeling. Die moeder is die een wat met liefdevolle versorging, hantering, vertroeteling - met liggaamlike, psigiese en geestelike oorgawe - die kind die lewe in "dra". Tussen die moeder en haar kind bestaan 'n hegte verbintenis. In die kind se vroegste waarneminge is sy teenwoordig: hy sien, voel, hoor, ruik, proe; ja ervaar haar in die volste sin van die woord. Die moeder verdra nie slegs nie, maar stimuleer die kind in sy pogings om die eerste fisiese aksies uit te voer. Die moeder lenig die ongerief van honger, pyn ens. en wek aangename ervarings. So word die moeder die spil waarom al die kind se aksies en reaksies draai. (Mussen, e.a., 1969, p.214).

Die verbintenis tussen moeder en kind het nie slegs op die kind invloed nie, maar ook op die moeder. Die glimlag van

die kind is vir haar 'n aanduiding dat sy slaag as moeder. Dit bevredig haar, stem haar gelukkig en gee aanleiding tot groter toewyding en verinniging van haar verhouding tot haar kind. Sarason (1966, p. 438) sê dat moeder en kind 'n eenheid vorm. Hulle koester verwagtinge oor mekaar se optrede en as daaraan voldoen word, is albei gelukkig en op hulle gemak. Die verhouding van die moeder tot haar kinders is baie inniger as die van die vader en haar omgang met hulle meer spontaan en natuurlik. By haar seek hulle vertroeteling, vertroosting en raad. (Cilliers, 1960, p. 64).

Weens die afwesigheid van die vader vir lang werksure en selfs dae, het die rol van die moeder verander. Waar die vader voorheen by uitstek die gesagsdraer was, moes die moeder hierdie verantwoordelikheid in 'n groot mate oorneem. Sy is dus in baie gevalle moeder en vader van die gesin. (Gresse, 1971, p. 85).

Die moeder is ook identifikasiemodel vir haar dogters. Vir seuns is sy ook belangrik, want hulle sien haar as die ideale volwasse vrou. Volgens Freud beleef seuns die Oedipus-kompleks en dogters die Elektra-kompleks op ongeveer 3-5 jarige ouderdom. Die kind raak dan verlief op die ouer van die teenoorgestelde geslag en sien die ouer van dieselfde geslag as 'n mededinger. Om die skuldgevoel te onderdruk, identifiseer die dogter haar dan met die moeder en die seun hom met die vader. Die teenwoordigheid van albei ouers is derhalwe noodsaaklik vir die aanvaarding van seksverskille deur die kind. (Perkins, 1969, p. 115).

Die noodsaaklikheid van identifikasie met die ouer van die=

selfde geslag is deur navorsing bewys. Seuns wat na die verlies van hulle vaders by hulle moeders bly, toon baie meer afwykings as gemiddeld, terwyl seuns wat na verlies van die moeders by die vaders bly, niks meer afwykings as die gemiddelde toon nie. So word daar ook meer afwykings gevind by dogters wat hulle moeders verloor het as by dogters wat hulle vaders verloor het. (Mussen e.a., 1969, p. 493).

Die moeder het 'n besliste invloed op die kognitiewe ontwikkeling van die kind. Kinders wat gedurende die eerste 3 jaar sonder moedersorg moes klaarkom, toon 'n duidelike agterstand in enige vorm van intelligensie-toets. Hulle grootste swakhede lê op die gebied van begripsvorming, redenering en abstrakte denke. In die adolessente stadium ondervind hulle dan nog ernstige probleme met die aanleer van liedjies, stories, duidelike weergawe van iets wat gebeur het en die voorspelling van gebeure. Alhoewel sulke verstote kinders later gunstiger omstandighede mag belewe, is daar 'n agterstand ten opsigte van verstandelike ontwikkeling. (Mussen, 1969, p. 234).

Die invloed van die afwesigheid van die moeder as gevolg van dood, egskeiding of lang ure by die werk, hang af van die aard en duur van die afwesigheid, die aard van die plaasvervanger, die ouderdom van die kind waarop dit plaasvind, die aard van die moedersorg voor en na die afwesigheid en die kind se aangebore hoedanighede. (Suinn, 1970, p. 110). Volgens Suinn kan die volgende afleidings op grond van verskeie ondersoeke gemaak word:

- . As daar goeie gesinsverhoudinge heers en die moeder is vir 'n kort tydjie afwesig is daar 'n geringe uitwerking by die kind wat gou en volkome herstel.
- . Afwesigheid van die moeder vir 'n kort periode lei tot angs en afhanklikheid. By haar terugkeer word die moeder vasgeklou. Langdurige afwesigheid lei tot afgetrokkenheid en sosiale onttrekking.
- . Wanneer die moeder gedurende die infantiele stadium van die kind vir 'n redelike lang periode afwesig was en weer terugkeer, is daar 'n dramatiese herstel op intellektuele en sosiale gebied, maar skynbaar word die spraakontwikkeling van die kind nog vertraag.
- . 'n Langdurige afwesigheid wat tussen 3 maande en een jaar begin, het onherstelbare skade op intellektuele en persoonlikheidsvlak tot gevolg.
- . Van die vyfde lewensjaar af verminder die nadelige gevolge van afwesigheid.
- . Die gebiede waarop die skade moeilik herstel word, is taalontwikkeling, abstrakte denke en die vermoë om sinvolle verbintenisse aan te gaan.

Alhoewel die kind as afhanklike en steunbehoewende wese aanvanklik volkome afhanklik is van die moeder, speel die vader tog ook, veral by groter kinders, 'n baie belangrike rol. (Gresse, 1971, p. 33).

#### 4.2.1.2 Die rol van die vader

Sarason (1966, p. 402) sê dat as die vaderfiguur nie vergeete

is in die ontwikkelingspsigologie nie, dan is hy die mees verwaarloosde. Waar die moeder vir die kind van sy eerste lewensuur af van die uiterste belang is, word hy eers van ongeveer sy derde lewensjaar af deur die vader beïnvloed. Dit impliseer egter nie dat die invloed van die vader onbelangrik is nie.

Die funksies wat die vader vervul, verskil van die wat deur die moeder vervul word. Hy is die skakel met die buitewêreld, maar ook die sterkte wat die bedreigings van die buitewêreld moet afweer en voorsiening moet maak vir alles wat nodig is vir die veilige bestaan van al die gesinslede. Hy is ook die gesagsfiguur binne die gesin na wie die kind opsien vir gelyke beregtiging teenoor die ander gesinslede. (Perkins, 1969, p. 122-123).

In die moderne gesin is die vader vir die grootste deel van die dag afwesig om sy beroep te beoefen. Hierdeur het hy min kontak met die kinders en kom die opvoeding hoofsaaklik op die moeder af. Die vader bly as opvoeder egter onontbeerlik. Hy moet vir die kind die wêreld interpreteer en toelig. Veral vir seuns kan niemand anders dit doen nie, want dit vereis die saaklike instelling wat eie is aan die man. (Pistorius, 1971, p. 68).

Vaders wat misluk in hulle verantwoordelikheid as broodwinners en as skakel tussen die gesin en die buitewêreld, ontvang min erkenning van hulle gesinslede. Vaders wat faal in die handhawing van gesag is vir die kinders 'n teleurstelling. In sulke gevalle is die rol van die moeder en die rol van die vader in die gesin nie duidelik onderskei-

baar nie en volg daar verwarring by die kinders. Suinn, 1970, p. 116).

Die vader is ook die noodsaaklike identifikasiefiguur vir die seun. Net die vader kan die seun oplei vir sy rol as man in die samelewing. Maar die vader is net so noodsaaklik vir die dogter, want sy sien hom as die ideale voorbeeld van die volwasse man. Hierdie patroon van manlikheid is as teëpool nodig vir haar sodat sy tot volle vroulikheid kan kom. Die vader moet die seun leer om man te word en die dogter om vrou te word. (Pistorius, 1971, p. 68).

Uit studies blyk dat kinders wat opgroei sonder 'n vader in die gesin, meer probleme ondervind in die vorming van sinvolle sosiale verhoudinge met volwassenes en hulle portuur, as kinders uit normale gesinne. Eersgenoemde kinders is ook meer onderworpe aan spanning en vrees, terwyl daar minder ryphed en selfvertroue deur hulle geopenbaar word in 'n verskeidenheid situasies. (Sarason, 1966, p. 404-405).

Mussen (1969, p. 493-494) beskryf verskeie ondersoeke wat uitgevoer is om die uitwerking van die afwesigheid van die vader vas te stel. Van die bevindings word hier kortliks aangestip:

Die manhaftigheid, aggressiwiteit en wreedheid van bendes weerspieel die desperate pogings van seuns in die lae inkomstegroep se opstand teen hulle vroeëre oorbeskerming en vervroulikte omgewing en 'n poging om tot manlikheid te kom. Hierdie gedrag kom dikwels by die lae inkomstegroep voor omdat die kinders meestal aan die sorg van die vrou toever-

trou is en daar 'n ernstige behoefte aan 'n vaderfiguur bestaan. In hierdie inkomstegroep is dit gewoonlik die man wat die gesin verlaat en nie die vrou nie.

As die vader vir 'n lang tydperk afwesig is, openbaar seuns meer vroulike karaktertrekke in beide hulle uiterlike gedrag en hulle fantasiewêreld. Hulle is minder aggressief maar pas moeiliker aan by hulle portuurgroep en konflik en frustrasie oor identifikasie met hulle eie geslag kom by hulle meer dikwels voor as by seuns uit normale gesinne. As die vader vroeg in die seun se lewe afwesig was en hy keer terug, tree daar by die seun maksimum aggressie en fantasie in, maar die uiterlike gedrag bly steeds vrouagtig. Die probleem van identifikasie met die eie geslag word vir hulle ook nie maklik opgelos nie.

Die ouderdom van die seun waarop hy van sy vader geskei word, is ook belangrik. Seuns wat op 4-jarige leeftyd en 6-jarige leeftyd van hulle vaders geskei word, is meer afhanklik van die maatsgroep as seuns van dieselfde ouderdom uit normale gesinne. Eersgenoemde groep toon egter dramatiese afwykings t.o.v. identifikasie met die eie geslag, wat nie met die sesjariges die geval is nie. Seuns wat hulle vaders op vyfjarige ouderdom verloor, identifiseer makliker met die eie geslag en kweek makliker manlike karaktertrekke as seuns wat hulle vaders op vroeër leeftyd verloor.

#### 4.2.1.3 Die rol van broers en susters

Met die geboorte van elke kind word die interaksie tussen

die gesinslede meer kompleks. Groepsbelange word bo individuele strewe geplaas en daar word meer klem op die pligte en take van die kinders gelê as op individuele strewe of prestasie. Die houding van die ouers teenoor die kinders bly egter bepalend of die motivering en oriëntering van die kinders behoue sal bly of nie.

In groot gesinne is daar so 'n mate van kompetisie om ouerliefde dat al die kinders se behoefte hieraan nie ten volle bevredig word nie. Dit kan lei tot afhanklikheid van en steun op 'n ander volwassene, bv. die onderwyser. In groot gesinne is strenger dissipline en soms meer straf nodig as in kleiner gesinne. Dit kan lei tot oordrewe onderdanigheid aan en langer afhanklikheid van die ouers of tot opstand en aggressie teen die ouers. In albei gevalle kan onderprestasie in hulle skoolwerk verwag word. Hoe groter die gesin hoe meer skool- en sosiale probleme kan verwag word en hoe groter is die kans dat van die kinders by jeugmisdad betrokke sal raak. (Thompson, 1974, p. 107).

Mussen sê (1969, p. 497) dat die kind se omgang met sy broers en susters kan lei tot neigings van lojaliteit, hulpvaardigheid en beskerming of tot neigings van konflik, oorheersing en kompetisie. Die aantal broers en susters in die gesin en die kind se verhouding tot hulle sal bepaal hoe en wat hy daar leer.

Die ordinale posisie van die kind in die gesin kan ook 'n belangrike rol speel. So verskil die opvoedingsmilieu van die enigste of oudste kind baie van die van ander kinders. Weens gebrek aan ervaring kan die ouers die oudste kind

skade berokken. Daar kan van hom verwag word om vinniger te ontwikkel as waartoe hy in staat is of om jonger gesinslede te versorg wanneer hy nog nie daartoe in staat is nie. Vir hom sal die koms van 'n nuwe baba na hom in die gesin 'n groter skok wees as vir die jongeres omdat hulle gewoon is aan kinders in die gesin, terwyl die oudste tot in daardie stadium al die aandag gekry het. Dit dra alles by tot onsekerheid en selfs angsgevoelens by die kind.

Mussen (1969, p. 498) wys egter daarop dat die oudste kind ook wat sy opvoeding betref bevoorreg is bo die ander kinders. Gewoonlik is sy taalontwikkeling vinniger omdat hy baie met sy ouers in gesprek verkeer; hy identifiseer maklik met sy ouers omdat hy hulle en hulle hom alleen het en op mekaar aangewese is, en sy kognitiewe ontwikkeling is vinniger omdat hulle al sy vrae reg beantwoord en aan hom verduidelik wat hy wil weet.

Oor die enigste kind sê Pistorius (1971, p. 79) dat hy maklik aan ontwikkelingsangs kan ly, nie maklik sosiale verbintenisse aangaan nie en maklik egosentries raak. Sy ondernemingsgees bly gebrekkig omdat hy altyd oorheers word deur volwassenes wat alles beter as hy kan doen.

Die enigste seun tussen dogters word soms voorgetrek, maar ook maklik ooreis omdat hy stadiger as die dogters ontwikkel.

Die jongste kind se ontwikkeling word dikwels vertraag omdat daar te veel vir hom gedoen word. Hy word gemaksugtig en vergoed daarvoor deur liefvalligheid teenoor die ander ge-

sinslede. Sy taalontwikkeling word ook soms vertraag omdat die ander kinders met wie hy die meeste praat se woordeskat nog beperk en hulle taalontwikkeling nog onvolledig is. (Pistorius, 1971, p. 79; Child, 1973, p. 234-244).

Oor die verband tussen gesinsgrootte en die ordinale posisie van die kind en intelligensie word in par. 4.2.3.12 gehandel.

#### 4.2.2 Sekere nadelige verskynsels in die hedendaagse gesin

Deesdaags is daar sekere verskynsels in die gesin op te merk wat uiteensleglik belemmerend inwerk op die kind se ontwikkeling en opvoeding. Enkele daarvan word nader toegelig.

##### 4.2.2.1 Verval van die vaderlike gesag

Die werk of sosiale bedrywighede van die vader bring mee dat hy dikwels vir lang periodes uit die huis is. Sy gesagsposisie moet derhalwe deur die moeder of 'n ander persoon ingeneem word. As die leser dit in verband bring met die inhoud van par. 4.2.1.2, is dit duidelik wat die gevolge vir seuns en dogters is.

##### 4.2.2.2 Emansipasie van gesinslede

Uit die afwesigheid van die vader en die verval van sy gesag vloei die emansipasie van die gesinslede voort. Die moeder is verplig om meer verantwoordelikhede te dra en aan ander bedrywighede deel te neem. Kinders word al meer aan hulle self oorgelaat, terwyl die geleentheid vir identi-

fikasie met die ouerfigure afneem en kommunikasie tussen ouer en kind afstomp.

Hierdie toedrag van sake word vererger deur die verskynsel van moeders wat buitenshuis gaan werk. Dit het sulke afmetings aangeneem dat die minderheid moeders nog in die eerste plek huisvrou is. Voeg daarby die gees van die sg. "woman's lib" waardeur die vrou aangevuur word om feitlik alles wat ooreenstem met die tradisionele bestaan van man en vrou af te kraak as minderwaardigheid aan die kant van die vrou. Selfhandhawing en -bevryding lê vir hulle daarin dat die vrou op soveel terreine as moontlik met die man in kompetisie tree.

Uit die voorafgaande paragrawe is dit duidelik dat die dissipline in die gesin nie gehandhaaf kan word terwyl die ouers afwesig is nie. Dissipline in die gesin is baie belangrik om by die kind 'n gevoel van aanvaarding en sekuriteit tuis te bring. Konsekwentheid van dissipline is van groter belang as strengheid. Die kind moet reëls leer waardeur hy toegerus word om sy leefwêreld te beheer. Daarvoor moet 'n egalige dissipline gehandhaaf word. Wisselvalligheid in die gesagsuitoefening en die handhawing van dissipline wek by die kind onsekerheid. Die leser word ook verwys na par. 4.2.3.6 waar ambivalente gevoelsverhoudinge bespreek word. (Smith, 1954, p. 66).

#### 4.2.2.3 Die huwelik

Die afwesigheid van die vader en die moeder uit die gesin beteken ook dat die egliede uit mekaar se lewens afwesig is.

Die verbintenis met mekaar en die onderlinge afhanklikheid word al lossen, omdat elkeen sy/haar eie koers gaan en in feitlik elke opsig selfversorgend is. Uiteindelik lei dit tot 'n totale verlies van die geestelike inhoud van die huwelik waarin die kind soms slegs verdra en soms selfs **verwerp** word.

#### 4.2.2.4 Verskralende opvoedingsfunksie van die gesin

Deesdaags word opvoeding grootliks as die taak van die skool beskou. So word die gesin uit die middelpunt van die pedagogiese denke verdring. Die skool word beskou as die instelling wat besig is om die opvoedingsfunksie van die gesin oor te neem. Opvoeding bly egter primêr die funksie van die gesin. Hierdie funksie kan deur niks en niemand oorneem word nie. Ander instellings en persone kan hoogstens aanvullende bydraes lewer. (Gresse, 1971, p. 3).

#### 4.2.2.5 Verlore ontspanningsgeleentheid

Vryetyd behoort 'n geleentheid te wees om die persoonlikheid in sy totaliteit te ontwikkel. Die gesin het hier 'n besondere taak en geleentheid, want die ouer en kind kan mekaar op 'n gemeenskaplike belangstellingsveld ontmoet waardeur kommunikasie uitgebou word. Hierdie geleentheid tot spontane gesinsaktiwiteit het in 'n groot mate verlore gegaan deur die koms van die vermaakindustrie. Alles wat begeer word, kan gekoop word en alles wat moet werk, werk self. Ontspanning en passiwiteit het sinoniem geword. Vrye tyd word in baie gevalle bestee deur passief te sit of lê en kyk en luister, sonder dat iemand nodig het om aktief

te soek, te verken en te ontgin.

#### 4.2.2.6 Die woonplek

Vroeër was dit so dat elke omgewing op baie gebiede self- versorgend was en 'n groot verskeidenheid beroepe beoefen is. Daar was 'n winkel, grofsmid, skoenmaker, skrynwerker ens. Baie bedrywe is ook tuis beoefen. In die moderne tyd van spesialisasie en verstedeliking het dit verdwyn. (Smith, 1954, p. 6). Die huise en woonstelle waarin die gesin hom bevind en waarvan kort-kort verwissel word, bied geen geleentheid vir 'n plekgebondenheid wat gewaarwordinge van geborgenheid, liefde en herinneringe stimuleer nie. Die vervreemding van die natuur en gebrek aan speelruimte ontnem die kind die geleentheid om uiting te gee aan sy verbeeldingsvlugte. In baie gevalle is die woning min meer as die bêreplek vir persoonlike besittings en 'n slaapplek as dit nodig is.

#### 4.2.3 Oorsake van leerprobleme wat uit die gesin voortspruit

Coleman se ondersoek (Bronfenbrenner, 1972, p. 10) het bewys dat die huislike agtergrond die belangrikste bepalende faktor vir die skolastiese prestasie van leerlinge is. Hy het ook bevind dat kinders uit die lae sosio-ekonomiese groepe beter presteer as wat van hulle verwag kan word wanneer hulle in dieselfde klas geplaas word as kinders uit goeie gesinne. Die kind uit 'n stewige gesin se skolastiese prestasie word nie maklik nadelig beïnvloed as hy saam met swak presteerders skoolgaan nie.

Ander eksperimente het aan die lig gebring dat kinders wie

se ouers vir lang tye afwesig is swakker vertoon wat leiers=  
eenskappe en verantwoordelikheid betref as leerlinge uit  
normale gesinne. Lae motivering, swak oordeelsvermoë wat  
huidige en toekomstige invloede betref, min eiewaarde, sterk  
beïnvloeding deur die portuurgroep en jeugmisdaad word be=  
skou as gevolg van die afwesigheid van die vader. Kinders  
tot die vyfde graad in Amerika volg liever die voorbeeld  
van die ouers in 'n stewige gesin as die voorbeeld van hulle  
maats na. (Bronfenbrenner, 1972, p. 8-9).

Feldhusen e.a. (1972, p. 40) beweer dat vroeë tekens van  
aggressief-ontwrigtende optrede by kinders gesoek moet word  
in 'n aantal meewerkende probleme by die huis en skool.  
Sulke simptome voorspel swak skolastiese prestasie, sosiale  
aanpassing en toenemende aggressie wat in die skool uitloop  
op botsings met die onderwyser en later selfs met die gereg.  
Leerlinge wat aanhoudend weerbarstig is, kom uit huise waar  
daar minder toesig, dissipline en liefde beoefen word en  
daar nie 'n hegte gesinseenheid gehandhaaf word nie.

Bostaande uitsprake bevestig die belangrikheid van die gesin  
as bepalende faktor vir die skolastiese prestasie van die  
kind. Afwykings in die gesin moet derhalwe noodwendig ge=  
sien word as oorsake van leerprobleme. Sommige word  
nader toegelig.

#### 4.2.3.1 Skeuring tussen onderwys en opvoeding

Die gesin is en bly die natuurlike opvoedingsituasie, maar  
is ook die primêre onderwyssituasie, want sonder onderwys  
kan daar geen sprake van opvoeding wees nie. In die mo=

derne verdeling van arbeid en uiterste vorme van spesialisasie het die gesin geen plek meer vir die onderwysfunksie nie en dit word oorgelaat aan persone wat dikwels weinig kennis van elke kind se besondere gesin het. Deur hierdie verskeurdheid tussen die funksie van die huis en die skool gaan die ryke ontplooiing van die persoonlikheid van die mens deur ware onderwys en opvoeding, verlore.

#### 4.2.3.2 Diskontinuiteit tussen huis en skool

Soms is dit vir die skool onmoontlik om in die opvoedings= taak aansluiting te vind by die gesin. Kinders word verwag wanneer by die huis en by die skool botsende waardes aan hulle voorgehou word. Omdat die kind hom in so 'n geval nie met die ouers en met die onderwyser kan identifiseer nie, is dit gewoonlik laasgenoemde wat met agterdog bejeën word. Onbewustelik lei hierdie innerlike konflik dikwels tot haatgevoelens wat stokkiesdraaiery en erger kwaadwillige daade teenoor onderwysers, hulle eiendom, die skoolgebou ens. tot gevolg kan hê. (Child, 1973, p. 234).

#### 4.2.3.3 Gebrek aan motivering

Die leser word verwys na hoofstuk 3 (par. 3.4.3), waar motivering breedvoerig bespreek is.

In ondersoeke is bevind dat daar 'n sterk ooreenkoms bestaan tussen die sosio-ekonomiese status van die gesin en die kind se onderwys- en beroepsaspirasies. (Pistorius, 1971, p. 74). Alhoewel aanmoediging, voorligting ens. kan help, verlaat kinders met swak huislike omstandighede die skool gewoonlik vroeër as kinders uit stabiele gesinne. By ge=

sinne waar die vader as broodwinner misluk, dikwels van werk verander en geen of min sekerheid oor die materiële toekoms van die gesin bestaan, is dit 'n algemene verskynsel.

Belangstelling deur die ouers in die kind se skoolwerk en -bedrywighede is 'n groot motiverende krag vir die kind. As die ouer nie belangstellend en deelnemend optree nie, beskou die kind dit ook as van min belang.

Die houding en optrede van die ouer teenoor die kind se probleme in verband met sy skoolwerk is belangrik. Indien die ouer veroordelend staan teenoor die skool, of die kind alleen laat met sy probleem, voel die kind verlore, sy vertroue in die ouer word geskok en geleentheid om te ontvlug word gesoek. Alhoewel die ouer self nie noodwendig die oplossing van die probleem hoef te hê nie, verwag die kind simpatie en hulpverlening wat tot 'n moontlike oplossing kan lei.

#### 4.2.3.4 Kultuurarmoede

Kultuurarmoede kom gewoonlik voor onder die maatskaplik-minderbevoorregtes. Dit is egter nie tot hulle beperk nie, maar kom ook voor onder die hoër lae van die bevolking. Kinders in sulke gesinne groei in armoedige toestande op en word deur die samelewing uitgestoot. Vir hulle is die fisiologiese basiese behoeftes van die grootste belang. Van deelname aan kulturele bedrywighede is daar geen sprake nie en hulle dra daarvan ook weinig kennis. (Kruger, 1977, p. 87-88). Daar is 'n gebrek aan opbouende leesstof

en gesprekke en die kommunikasie-middele waaroor die gesin beskik, word ook nie tot die beste voordeel van die ontwikkeling van die kinders aangewend nie. Dit skep 'n ongunstige klimaat vir die ontwikkeling van die kind se taal en intelligensie. (Child, 1973, p. 234).

#### 4.2.3.5 Affektiewe verwaarlosing

Kruger (1977, p. 87) wys daarop dat 'n warm, innige en kontinue verhouding met die moeder van besondere belang is vir die geestesgesondheid van die kind. By die kind wat affektief verwaarloos word, is daar geen sterk emosionele band tussen ouer en kind nie, hy word nie vertroetel nie, die ouers speel nooit met hom nie, daar is geen tasbare liefdesbetoon nie, hy ontvang geen gevoelswarmte nie.

Die kind het nie net behoefte aan vertroeteling nie, maar wil ook voel dat die ouers genoeg tyd aan hom bestee. Hy moet vir hulle belangrik wees. Die affektief-verwaarloosde kind is gewoonlik beskroomd en openbaar vreesgevoelens. Hy is bang om iets te onderneem en deur sy bestaansonsekerheid word sy ontwikkeling belemmer. (Pistorius, 1971, p. 82).

Die fout word soms begaan om te aanvaar dat affektiewe verwaarlosing alleen van die moeder se kant geskied. Hierdie standpunt word weerspreek deur Kruger (No. 2, p. 11). Hy meen dat kinders in die hoër klasse van die primêre skool en in die hoërskool wat gedragsprobleme openbaar, baie keer voel dat die vader nie genoeg liefde aan sy kind betoon nie.

#### 4.2.3.6 Ambivalente gevoelshverhouding

Soms kry sterk liefdes- en haatgevoelens om die beurt die oorhand in die ouer se verhouding tot sy kind. Hierdie teenoorstaande gevoelens kom soms in dieselfde ouer voor en soms tussen die ouers. Die ouer kompenseer vir sy negatiewe gevoelens deur buitensporige toegeweflikheid of duur geskenke. Daar is egter geen konsekwente rigtingaanduiding vir die kind nie en soms verskil die ouers heftig oor sy opvoeding. Die kind bly onseker en vreesagtig en dit rem die ontwikkeling van sy vermoëns. (Pistorius, 1971, p. 77; Mussen e.a., 1969, p. 488).

#### 4.2.3.7 Perfeksionisme

Eersugtige ouers is dikwels met baie min van die kind se pogings tevrede. Die kind word oorweldig met moete en moenies ten einde van hom te probeer maak wat die ouers graag wil hê hy moet wees. Die kind kry nooit die geleentheid om homself te wees nie, maar moet altyd probeer wees wat sy ouers van hom verwag. Indien hy nie sy ouers tevrede kan stel nie, mag hy 'n skuldgevoel ontwikkel wat kan lei tot terugtrekking. Hierdie verskynsel mag ook die gevolg wees van onkunde by die ouers. Aan die oudste kind kan onrealistiese eise gestel word omdat die ouers hom meet aan volwasse standaarde. Wat ookal die oorsaak mag wees, die kind word deur sulke optrede gedwing om iemand te probeer word wat hy nie werklik is nie. (Pistorius, 1971, p. 76; Mussen e.a., 1969, p. 498).

#### 4.2.3.8 Toegeeflikheid

Oormatige toegeeflikheid kom eintlik neer op pedagogiese verwaarlosing. Die kind kry alles wat hy wil hê sonder om hom in te span of enige teenprestasie te lewer. Hy is verwen, selfsugtig en verward en omdat daar selde, indien ooit, eise aan hom gestel word, span hy hom nooit in nie en verval maklik in passiwiteit. So 'n kind leer nooit die aanvaarde norme van die samelewing ken nie. Omdat vaste norme 'n vereiste vir opvoeding is, is hier bitter min sprake van opvoeding en gevolglik ook van gebalanseerde persoonlikheidsontwikkeling. (Pistorius, 1971, p. 76 en 120; Suinn, 1976, p. 117; Smith, 1954, p. 66).

#### 4.2.3.9 Oorbeskerming

Elke kind moet die geleentheid kry om op die regte tyd sekere dinge te onderneem en ondersoekend besig te wees. So leer hy deur ervaring sy omgewing ken en homself daarby aanpas. Sy selfstandigheid ontwikkel en hy smaak die bevrediging van selfverwesenliking. Kinders wat oorbeskerm word, bly lank afhanklik en sukkel om hulleself te handhaaf. (Smith, 1954, p. 66).

In 'n geval van oorbeskerming wil dit met die eerste oogopslag voorkom of die ouer baie goed is vir die kind, hom baie lief het en nie wil hê dat hy iets moet oorkom nie. In werklikheid is dit 'n vorm van wantroue in die kind en 'n miskenning van sy vermoëns. Die kind se behoefte aan erkenning, selfverwesenliking en kennis en begrip (verwys par. 3.2.3.3, 3.2.3.4 en 3.2.3.5) word nooit bevredig nie.

Pistorius (1971, p. 77) meen dat dit veral die moeder is wat haar aan oorbeskerming skuldig maak. Sy pas die kind gedurig op, liefkoos hom oormatig en laat hom selfs by haar slaap. Deur te veel vir hom te doen en in elke moeilikheidjie vir hom in te tree, word hy geïnfantiliseer. Sy wil haar kind volkome alleen besit en hom met niemand anders deel nie. So word die kind se inisiatief verstik en sy emansipasie verhinder. Smith (1954, p. 67) beweer dat geen kind sy ouer sal verwerp of oormatig aankleef as hy die geleentheid kry om op die regte tyd volwasse gedragspatrone en verantwoordelikhede te aanvaar nie.

#### 4.2.3.10 Oordrewe mededinging

Dit is normaal dat kinders met mekaar meeding en dit het onder normale omstandighede motiverende krag. Indien die ouers nie in hierdie verband die balans behou hie, kan dit die opgroeiende kind ernstig skaad. Baie persone is getuie van die smartvolle ervaring waar kinders uit dieselfde gesin gedurig met mekaar vergelyk is sonder inagneming van ouderdom en individuele verskille. Die kind wie se pogings altyd vergelyk word met die beter prestasies van sy broer of suster ervaar ernstige konflikte.

#### 4.2.3.11 Aanhoudende siekte

Sieklike ouers kan vanselfsprekend nie die aandag aan hulle kinders gee wat nodig is nie. Die identifikasiemoontlikheid met so 'n ouer is onduidelik en soms verwronge. Die ouer is nie in staat om die nodige gesag uit te oefen nie en vanweë sy lyding kan hy nie die nodige kontak met die

kind maak nie. (Pictorius, 1971, p. 78).

'n Ander lid van die gesin wat aan ernstige chroniese siekte of gebrek ly, verg van die ouers meer aandag en laat die ander kinders afgeskeep voel. So 'n toestand bring ook dikwels mee dat die atmosfeer in die huis morbied en depressief is. Dit staan in direkte teëstelling met die sprankeling en lewenslus van die jeug.

#### 4.2.3.12 Die plek van die kind in die gesin

In par. 4.2.1.3 is reeds enkele feite oor die posisie van die enigste, die oudste en die jongste kind in die gesin aangestip. Sekere uitsprake in verband met intelligensie en gesinsgrootte, en intelligensie en die ordinale posisie van die kind in die gesin kom hier aan die beurt.

Zajonc en Markus (1975, p. 85) beweer hoe groter die gesin is, hoe swakker is die omgewing vir die intellektuele ontwikkeling van die kind. Thompson (1974, p. 108) het bevind dat daar tot 22 I.K.-punte verskil is tussen die enigste kind en 'n kind van dieselfde ouderdom uit 'n gesin met vyf kinders. Waar daar sewe kinders in die gesin is, is daar 'n verskil van twee jaar in die verstandsouderdom tussen hierdie kinders en enigste kinders van dieselfde ouderdom.

Sy kom ook tot die gevolgtrekking dat die ouderdomsverskil tussen kinders in 'n gesin hulle intelligensie beïnvloed. Twee kinders in 'n gesin wat lank na mekaar gebore is, se intelligensie kom ooreen met dié van enigste kinders. Twee kinders in 'n gesin wat kort na mekaar gebore is, se intel-

ligensie kom ooreen met dié van kinders waar daar 3 kinders in die gesin is. Haar slotsom is dat twee kinders in 'n gesin wat redelik lank uit mekaar gebore is, die beste geleentheid vir persoonlikheids- en intellektuele ontwikkeling het.

Zajonc en Markus (1975, p. 85) beweer dat die intelligensie kwosiënt van kinders verminder in die geboorte-orde as hulle gou op mekaar volg. Elke volgende kind beleef minder gunstige omstandighede as die wat ouer as hy is. Dit kan in 'n mate voorkom word deur die gesin so te beplan dat kinders redelik lank na mekaar gebore word. Die jongste kind het die swakste kans op 'n goeie intelligensie. Hulle beweer dat die geleentheid wat 'n kind het om die jongeres in die gesin te leer, die kind se intelligensie versterk. Die jongste kind het nie so 'n geleentheid nie omdat daar niemand is vir wie hy kan onderrig nie. Die enigste kind in 'n gesin is ook van hierdie voorreg verstoke, maar hy het ander voordele wat daarvoor vergoed. (Vgl. ook Child, 1973, p. 234-244).

#### 4.2.3.13 Ongebalanseerde gewoontes

Indien een of albei ouers die slagoffers is van een of ander ongebalanseerde gewoonte of abnormale neiging soos drankmisbruik, dwelmverslawing of dobbelary moet die gevolge daarvan beslis in die lewe van die kind neerslag vind. Geldelike nood, skandelige gedrag in die openbaar, spanning en rusie tussen die ouers, mishandeling van die kinders ens. is bekende verskynsels onder sulke omstandighede.

## 4.2.3.14 Materiële gebrek

Na aanleiding van Hess se ondersoeke van 1965 maak Strom (1969, p. 39) die gevolgtrekking dat moeders in die lae inkomsteklas nie in staat is om begrippe aan hulle kinders oor te dra, besonderhede mee te deel of hulle te help om eenvoudige take ordelik aan te pak nie. Wat die saak vererger, is die feit dat die kind herhaaldelik in sy interaksie met sy moeder op probleme afkom wat opgelos moet word, maar weens gebrek aan sy moeder se hulp, dit onmoontlik vind. As die moeder hom kon help, sou hy 'n positiewe houding teenoor nuwe leerstof aankweek.

Child (1973, p. 234-235) merk oor die posisie van die kind uit die arm gesin die volgende op:

- . Armoede en onvoldoende versorging beteken ongunstige lewensomstandighede, beknoptheid in die huis, gevoelens van onveiligheid en druk op die kinders om so gou moontlik hulle eie geld te verdien.
- . Daar is min leesstof en die taalgebruik in die huis is swak, gevolglik is daar min geleentheid vir taalontwikkeling.
- . As gevolg van die gebrek aan speelgoed en die afwesigheid van 'n groot verskeidenheid voorwerpe is daar min stimulasie vir die kind se sensoriese ontwikkeling.
- . Die gesin leef van dag tot dag. Daar is min vooruitbeplanning en dit kom tot openbaring in die kind se skoolwerk, veral in die hoër klasse.
- . Min belangstelling en inkonsekwentheid van die

ouers teenoor die kinders, gebroke gesinne en gevolglike wanaanpassing kom dikwels voor.

- . Armoede kom baie voor by groot gesinne. Daar is min kommunikasie tussen ouers en kinders en daar is 'n omgekeerde eweredigheid tussen die gesinsgrootte en die intelligensie van die kinders.
- . Kinders uit arm gesinne vertoon 'n swak selfbeeld. (Vgl. ook Mussen e.a., 1969, p. 565-566).

#### 4.3 INVLOED VAN DIE GEMEENSKAP

Vroeër het families naby mekaar gewoon en oor en weer gekuier. Toe het oud en jonk uit verskillende gesinne met mekaar gemeenskaplike belange gedeel en mekaar se wel en wee geken. In die hele omgewing was dit so en almal was bekendes vir mekaar. Kinders wat rondbeweeg het, het die veiligheid van almal se huise benut, was by almal tuis en is deur al die volwassenes versorg en beïnvloed. Volwassenes het ander kinders vrylik tereggewys sonder vrees vir teenspraak. Die hedendaagse gemeenskap sien daar veel anders uit. Elke gesin het 'n klein vriendekring wat slegs per telefoon of motor bereik kan word. In die kind se eie omgewing staan rye huise of woonstelle vol vreemde mense.

In die eie omgewing is die verskeidenheid ervarings wat beleef kan word baie beperk. Daar is min geleentheid om mense te sien wat besig is om hulle beroep te beoefen of te ontspan. Almal moet weg uit die woonbuurt: die ouer na sy werk, die kind na sy skool - selfs om te gaan swem, balspele te beoefen ens. moet na die sportterrein

gereis word. Vir elke bedrywigheid moet die huis verlaat word en die gesinslede sien mekaar min. Wanneer die kind weg is van sy ouers is hy by sy maats wat tot dieselfde skool en sosio-ekonomiese groep as hy behoort. Alles en almal is so homogeen dat daar baie min geleentheid bestaan vir die kind se besondere gawes en vermoëns om te ontwikkel. (Bronfenbrenner, 1972, p. 6-7).

#### 4.3.1 Die hedendaagse maatskappy

Ten einde 'n aanduiding te kry van die invloede wat uit die gemeenskap op die kind sal inwerk, is dit nodig om te let op die aard van die eietydse gemeenskap. Pistorius beoordeel die moderne maatskappy op grond van medemenslikheid, aanvaarding, vryheid en gesag, die normatiewe en volwasse=heid (1971, p. 119-122). Sy siening word onder dieselfde opskrifte saaklik opgesom.

##### 4.3.1.1 Medemenslikheid

Die kind se veiligheid en welvaart moet toenemend deur wet=gewing afgedwing word. Dit dui daarop dat die aanvaarding van die kind in 'n gesindheid van liefde, plek gemaak het vir 'n gedwonge aanvearding. In 'n tyd wanneer feitlik alles ingestel is op nut en die materiële, kan die kind maklik as 'n las beskou word. As daar afsydigheid by volwassenes teenoor mekaar op te merk is, uit vrees dat bemoeienis met die medemens sal uitloop op inbreuk op hulle eie tyd en geld, is daar min hoop dat die medemens se kinders anders behandel sal word.

#### 4.3.1.2 Aanvaarding

Benewens die baie gevalle van openlike verwerping van die kind deur die samelewing, bestaan daar ook skynaanvaarding. Allerlei middele word bedink en deur die handel en nywerheid op die mark geplaas ten einde die gemeenskap te verlos van sy verantwoordelikheid teenoor die kinders. Groot bedrae geld word bestee onder die dekmantel van bevoordeling van die jeug, terwyl die geleentheid om daardeur ontslae te raak van die beroep wat op die menslike in die maatskappy deur die kinders gemaak word, deeglik raakgesien word.

#### 4.3.1.3 Vryheid en gesag

"Die permissiewe samelewing met sy gesagsabdikasie lewer die kind oor aan 'vryheid' wat in werklikheid 'n eufimisme vir verwaarlosing is." (Pistorius, 1971, p. 120). Die moeite om 'n gesonde dissipline te kweek waarin daar 'n balans is tussen vryheid en gesag, word ontsien en die jeug word oorgelewer aan vernietigende bandeloosheid.

#### 4.3.1.4 Die normatiewe

Die geestelike en godsdienstige waardes wat gemeenskaplik nagestreef is en gelei het tot samebinding van mense, het plek gemaak vir materiële waardes. 'n Gemeenskap is gebou op die waarde van winsbejag wat nie mense saambind nie, maar mense laat wedywer en van mekaar verwyder. So word die gedagte van gemeenskap en medemens verdring deur die filosofie van die eksistensialisme. Hiervolgens het niemand enige verantwoordelikheid teenoor 'n ander nie; die

sin van die menslike bestaan lê daarin dat elkeen sy eie lewe leef en die maksimum voordeel uit die comblik haal, afgesien van hoe ander daardeur geraak word. Minagting van die medemens en miskenning van sy bestaansreg is aan die orde van die dag: roekeloosheid op die pad, bedrog, moord, oorloë ens. is alledaagse getuienis hiervan.

Om mens te kan wees, moet elke mens ook medemens wees. As die medemens misken of vernietig word, hou die mens ook op om te bestaan. As die kind nie opgevoed word in die gees van medemenslikheid nie, word slegs geestelike selfvernietiging van die samelewing voorspel.

#### 4.3.1.5 Volwassenheid

Daar is reeds gewys op die toenemende verwerping van die gedagte van medemenslikheid. Verbintenisse tussen mense is alleen die moeite werd solank daar voordeel uit te haal is. Die mens is slegs 'n nutsvoorwerp en sodra hy nie meer diensbaar is nie, word hy opsy gestoot. Waar liefdevolle sorg en diensbereidheid nie meer te vinde is nie, is daar weinig hoop op opvoeding en 'n gelukkige sosialisering van die opgroeiende kind.

Deur die nuusmedia storm ontstellende feite op die mensdom af: die bevolkingsontploffing; die onbeheerde uitputting van die natuurlike bronne van roumateriaal; gerugte van dreigende hongersnood, gevare wat verskuil lê in die besoedeling van die aarde deur die mens ens. Ergste van alles is die oorloë wat oral woed terwyl lande al meer toetree tot die geledere van die kernmoondhede en self vrees

dat die kernbom daartoe sal lei dat alles in rook en vuur sal opgaan! Die aaklige toekomsbeeld wat so opgebou word, lei nie tot 'n verwagting van vryheid en geluk nie, maar van verslawing en angs.

Om 'n wêreld in te gaan wat so lyk, wek by die jeug weinig begeerte tot volwassenheid. Dit is eerder die teelaarde van opstand en verset teen die volwassenes, die gemeenskap wat toegelaat het dat daar van die skepping wat deur God so mooi gemaak is, so min vir hulle oorgebly het. Baie soek ontvlugting van hierdie skynbaar sinnelose bestaan in die gedagte van die eksistensialisme se "hier en nou" met sy bandeloosheid op die gebied van alkohol, doofmiddels seks ens. Ons mag egter nie nalaat om te wys op die teëpool van hierdie stroming nie. Daar is merkbare verset teen die nihilisme, en sterk positiewe ingesteldheid oor die roeping van die mens as die kroon van God se skepping. Die openlike calvinistiese lewenshouding wat onder toenemende getalle van die jeug opgemerk word, is getuie hiervan.

#### 4.3.2 Die gesin binne die gemeenskap

Daar bestaan 'n noue verband tussen die emosionele aanpassing van die kind en die sosio-ekonomiese status van die gesin. Hoe hoër die stand van die gesin, hoe beter is die kinders aangepas. Dit geld egter net tot sekere hoogte, want in die hoogste sosio-ekonomiese groepe word afwykings ondervind weens die afwesigheid van die ouers op grond van sake-, sosiale en ander verpligtinge. Die sekuriteit wat die kind ervaar uit hoofde van die status van die gesin binne die gemeenskap, dra grootliks by tot sy emosionele

stabiliteit. Dit word versterk deur die feit dat die inkomstepeil van die vader dit vir die moeder moontlik maak om tuis te bly en baie aandag aan die kind te bestee. (Smith, 1971, p. 73).

Die sosiale stand gee meestal 'n duidelike aanduiding van die verwagtinge wat deur die ouers van hulle kind gekoester word. Vaders uit 'n lae stand beskou dit belangrik dat hulle kinders gehoorsaam is, populêr is onder hulle maats en hulle goed gedra, terwyl vaders uit die hoër stand die onderliggende kwaliteite vir goeie gedrag bv. konsiderasie, betroubaarheid en selfbeheer belangrik beskou. Kohn het bevind dat vaders uit die middelklas geluk, konsiderasie vir ander, betroubaarheid, selfbeheer, ambisie en weetgierigheid baie belangriker beskou vir hulle kinders as vaders uit die lae werkersklas. Vaders uit laasgenoemde klas beskou gehoorsaamheid aan die ouers, populariteit onder die maats en goeie gedrag in die skool as die belangrikste eienskappe vir hulle kinders. (Lindgren, 1972, p. 92).

Alhoewel die gemeenskap sy stempel op die kind afdruk, is dit die aard van die gesin en die waardes wat hierin gehandhaaf word, wat bepaal in watter soort gemeenskap die kind opgroei. Die gesin is die veilige hawe waar die invloede van die buitewêreld verwerk en aanvaar of verwerp kan word.

Enkele gesinshandelinge as behoudende faktore binne die gemeenskap word kortliks bespreek.

#### 4.3.2.1 Die gemeenskaplike maaltyd

Die samesyn om die tafel, veral in die aand, is in baie

huise nog moontlik en vervul 'n baie belangrike rol. Dit is die geleentheid om die liefdesbande tussen gesinslede te verstewig. Die rustige atmosfeer bied geleentheid vir dialoog tussen die gesinslede. Van die wedervaringe van die dag word vertel, probleme bespreek en die siening van die volwasse ouer verleen perspektief aan die losstaande ervarings van die kind. Deur die lig wat die ouer vir die kind op sy probleme werp, leer die kind die gesag van die ouer waardeer. Dit moet egter nie die geleentheid wees wanneer moeder die kinders by die vader aankla vir hulle oortredings in sy afwesigheid en hy hulle onder kruisverhoor neem nie. Dan word dit die daaglikse konfrontasietafel tussen ouers en kinders. (Gresse, 1971, p. 93).

Tans word die kinderprogramme oor televisie op dieselfde tyd aangebied waarop die aandete gewoonlik plaasvind.

Aandete voor die T.V. het algemene gebruik geword en geleentheid vir gespreksvoering tydens aandete is grootliks daarmee heen.

#### 4.3.2.2 Huisgodsdienst en kerkbesoek

Deur die huisgodsdienst en kerkbesoek word op besondere wyse bygedra tot die geestelike vorming van die kind. In sy soeke na die Opperwese word die kind deur die voorbeeld van die ouer beïnvloed. Hy leer dat godsdienst nie onmanlik is nie en sien dat die ouer self buig voor die gesag wat aan hom voorgehou word. Saam verootmoedig hulle hulle voor die Skepper, verbind hulle hulle telkens opnuut tot kindskap en vind versekering in Sy vaderskap. Hier leer die kind die grootste Opvoeder ken na wie hy sy lewe lank, ook as volwas=

sene, kan opsien. (Pistorius, 1971, p. 65).

#### 4.3.2.3 Die tuiskoms

Elke kind bevind hom buite die huis in situasies wat vir hom vreemd en in 'n sekere mate 'n bedreiging is. In die skool word daar gedurig eise gestel wat soms bo die kind se vermoë is en spanning meebring. Die kind smag daarna om na die huis terug te keer en in die geborgenheid van die gesin tot verhaal te kom. As die kind by die huis opdaag sonder dat daar 'n ouer is in wie hy vertrou het, is dit vir hom 'n teleurstelling en voel hy verstote.

(Pistorius, 1971, p. 65).

Wanneer die kinders tuiskom en hulle wedervaringe van die dag aan die moeder vertel en sy belangstellend luister en uitvra na hulle bedrywighede, raak die kinders van hulle spanninge ontslae en ervaar die sekuriteit van die huis. Duvall (1971, p. 304) beweer dat daar onder sulke omstandighede minder botsing tussen kinders voorkom as in huise waar die moeder afwesig is met hulle tuiskoms.

Pistorius (1971, p. 65) meen dat dit noodsaaklik is dat groter kinders wat saans uitgaan deur minstens een ouer tuis verwelkom moet word. Vir die kind is dit 'n affektiewe heropname in die gesinskring waardeur hy in staat gestel word om sy ervarings buite die huis, te verwerk.

#### 4.3.3 Moontlike oorsake van leerprobleme wat uit die gemeenskap voortspruit

Daar is reeds in verskeie paragrawe in hierdie studie gewys

op die belangrikheid van die sosiale aanpassing en ontwikkeling van die kind. Dit is hoogs onwaarskynlik dat hierdie proses in die lewe van enige kind totaal sonder enige botsing, konflik of spanning sal verloop. So 'n versteuring in die sosiale verhouding met sy medemens kan op verskeie wyse weer die kind se skoolastiese prestasie beïnvloed. 'n Aantal probleme van hierdie aard, wat dikwels algemeen voorkom, word kortliks bespreek.

#### 4.3.3.1 Mededinging

In par. 4.2.3.10 is reeds gewys op die gevare van ongesonde mededinging tussen kinders uit dieselfde gesin. Wanneer die kind die wyer samelewing betree, word hy blootgestel aan wedywing op velerlei wyse. Hy moet leer om self hierdie situasies die hoof te bied. Daar is dikwels op materiële gebied sterk kompetisie tussen gesinne. Die woning, motor, kleredrag van die dames ens. word deur ouers as statussimbole beskou en die kinders ly daaronder.

'n Tweede vorm van mededinging met nadelige gevolge is die gedurige vergelyking van kinders uit verskillende gesinne se prestasies in hulle skoolwerk, sport ens.

Kinders uit dieselfde omgewing besoek gewoonlik dieselfde skool en is selfs in dieselfde klas. Waar ongesonde mededinging tussen kinders, veral deur die toedoen van ouers, eers pos gevat het, lei dit noodwendig tot een of ander spanningstoestand.

#### 4.3.3.2 Botsende gedragsspatrone

Wanneer die kind hom in geselskap van die maats bevind, mag hy ondervind dat gedragsspatrone waaraan hy gewoon is, nie deur sy maats aanvaar word nie. Hy moet sekere aanpassings maak om deur sy maats aanvaar te word, sonder om met sy gesinslede te bots. Hierdie keuses en aanpassings is vir die kind somtyds moeilik en gevolglik 'n bron van spanning en twyfel.

#### 4.3.3.3 Kultuurverskille

In elke gesin bestaan daar sekere opvattinge oor sake soos geslagsverhoudings, die huwelik, sedelikheid, godsdiens, sport en ontspanning, houding teenoor werk, onderwys, die versorging van en respek vir besittings ens. Oor feitlik elke faset van die lewe is die kind binne die gesin gelei tot die aanvaarding van sekere kodes. Diepgaande verskille met die waaraan die kind gewoon is, bring vrae in die kind se gemoed wat nie altyd maklik beantwoord kan word nie.

#### 4.3.3.4 Ontspanningsorganisasie

Die jeug het behoefte aan ontspanning, vermaak, sport ens. Hierdie behoefte dwing die kind na die wêreld buite die gesin. Dit is ook 'n noodsaaklike geleentheid vir die sosialisering van die mens. Ongelukkig is die bestaande geleenthede nie altoos opvoedkundig gesond nie.

Die kind is in baie gevalle niks meer as 'n passiewe toeskouer nie, terwyl die noodsaaklike meedoen genegeer word. In baie gevalle het winsbejag die aard van die ontspanning ernstig beïnvloed. Gewetenlose mense buit die behoefte

van die kind uit onder die dekmantel van voorsiening in die behoeftes van die jeug. In uiterste gevalle moet die gereg ingryp en gedurig 'n wakende oog hou oor plekke waar jongmense saamkom.

#### 4.3.3.5 Kommunikasiemedie

Deur die doeltreffende moderne kommunikasiemedie word die mens in aanraking gebring met bykans die hele wêreld. Die wêreld kom van buite feitlik tot binne-in die huis. Hier= die media wat, as dit reg aangewend word, soveel leemtes kan vul en positiewe bydrae tot die ontwikkeling van die mens kan maak, is egter meermale 'n bron van kommer by opvoeders en opvoedkundiges.

Psigoloë is dit eens dat gedurige emosionele stimulanse skadelik is vir die geestelike en liggaamlike gesondheid van die kind. Daar kon egter nie vasgestel word wat die nadeligste gevolge het nie: die bioskoop, radio, televisie of strookverhaal. (Smith, 1954, p. 71).

##### 4.3.3.5.1 Leesstof

In sy drang na kennis bring die geskrewe woord die mens met 'n baie wye veld in aanraking. Waar die gepaste leesstof bekom en aan kinders beskikbaar gestel word, word 'n baie groot positiewe bydrae tot die ontwikkeling en kennis van die kind gemaak. Hier teenoor staan die afkeurenswaardige goedkoop leesstof waarvan die taalgebruik en inhoud slegs afgekeur kan word.

Wanneer 'n kind 'n spanningsverhaal lees, moet hy sy denke

en verbeelding inspan om die verhaal te volg. Die radio, televisie en die strookverhaal het egter spannings- en liefdesverhale as bron van emosionele stimulering grootliks vervang. In sommige gevalle het strookverhale vormende waarde, maar ongelukkig berus die hele onderneming meestal op geldmaak, en misdaad, seks ens. oorheers die inhoud daarvan. Sulke boeke bied min geleentheid vir leeswerk om opwinding te ervaar en het geen opvoedkundige waarde nie. (Smith, 1954, p. 70-71).

#### 4.3.3.5.2 Bioskoop

Hier is 'n uitmuntende geleentheid gevind om die sensasielus van die mens uit te buit tot voordeel van die geldmag. Permissiewe gedrag en 'n onware beeld van die lewe wat voorgelê word, het 'n skadelike uitwerking op die volwassewording van die kind. Volgens Pistorius (1971, p. 101) is daar bevind dat die uitwerking van bioskoopprente kumulatief is en neig om blywend te wees. Daar is 'n positiewe korrelasie gevind tussen bioskoopbesoek, swak skoolprestasie en delinkwensie.

Die mens vind bevrediging vir sy behoeftes aan opwindende ervarings in die rolprent. Emosionele opwinding in die film openbaar sterker fisiese reaksies by kinders as by volwassenes en seuns reageer sterker as dogters op gevaartonele. Daar bestaan geen besondere verskil tussen die twee geslagte se reaksies op liefdestonele nie. Beperkte opwinding is vir niemand nadelig nie, maar gedurende opwinding veroorsaak slapeloosheid, slegte spysvertering en versteuring van die pols. (Smith, 1954, p. 69).

#### 4.3.3.5.3 Radio en televisie

Die invloed van radio en televisie op die kind, kom grootliks ooreen met die invloed van die rolprent. Omdat daar by die radio geen beeld te sien is nie, is die effek van die radio minder intens as die van televisie. Televisieprogramme is gewoonlik korter as 'n bioskoopprent, maar die invloed van 'n reeks programme is dieselfde as van 'n film. As die kind in die huis oor die televisie na 'n program kyk wat vreesgevoelens opwek, kan die huis so sy waarde as veilige hawe verloor. Aan die ander kant word vreesaanjaende tonele binne die sekuriteit van die huis minder angsekkend ervaar as buite die huis. As die kind kort voor slaaptyd 'n vreesaanjaende program gesien het, kan dit in sy drome weerklank vind. As gevolg van die tuiskoms na 'n film van angsekkende aard, word die effek op die kind verminder en sy angsekkelens word verbreek. Daar word dus gemeen dat die rolprent minder skadelik is as die radio en televisie. (Smith, 1954, p. 70).

#### 4.3.3.6 Houding van die ouer

In die voorafgaande paragrawe is die aandag gevestig op allerlei gevare en bedreigings wat die samelewing vir die kind kan meebring. In hierdie verwarrende kookpot van strominge, idees, invloede ens. soek die kind hulp en bestendigheid in die gesin en in besonder by die ouers. Begrypende ouers verleen nie net hulp aan die kind in die oplossing van sy probleme nie, maar gaan ook voort om die bande met hulle kind te versterk en hulle vormende invloed op die kind te bestendig.

Ouers wat egter afsydig staan of onverbiddelik optree, dra by tot die reeds bestaande verwarring in die gemoed van die kind. Alhoewel die kind hom neerlê by die standpunt van die ouer beteken dit nie noodwendig aanvaarding of versoening nie. In gevalle waar die ouer die optrede van die kind saam met die maats teëstaan, is daar soms tekens van verzet wat geopenbaar kan word in nukkerigheid, onttrekking ens. Soms verkeer die ouer onder die indruk dat die kind hom by sy standpunt neerlê, terwyl die kind agteraf tog met die maats meedoen ten einde verwerping te voorkom.

Die rol van die gesinslede, en in besonder die van die ouers, in die lewe van elke kind en die gevolge daarvan vir sy skolastiese prestasie kan nie oorbeklemtoon word nie. Uitsprake van opvoedkundiges bevestig dit oor en oor. So sê Mouly (1968, p. 566) dat daar waarskynlik geen aspek van ontwikkeling is wat 'n groter effek op doeltreffende leer en lewe het nie as die ontwikkeling van die kind t.o.v. sekuriteit en openheid tot ervaring as sleutel tot selfverwesenliking. Die vroegste praktyke in die opvoeding van die kind bepaal grootliks watter soort persoon hy gaan word. Le Roux (Kruger, 1977, p. 93) sê dat dit moontlik is dat 'n groot deel van die verstandelike minderbegaaftes inderdaad bloot slagoffers is van deprivasietoestande tydens hul vroeë ontwikkelingsjare.

#### 4.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gelet op die invloed van die gesin en die gemeenskap op die skolastiese prestasie van die kind.

Daar is eerstens stilgestaan by die gesin as opvoedingsmilieu, daarna is sekere nadelige verskynsels in die hedendaagse gesin bespreek en daarna 'n aantal moontlike oorsake van leerprobleme wat uit die gesin voortspruit.

Ten opsigte van die gemeenskap is daar eerstens gelet op sekere kenmerke van die hedendaagse maatskappy, daarna op die plek van die gesin binne die gemeenskap en ten slotte is sekere oorsake van leerprobleme wat uit die gemeenskap voortspruit, kortliks behandel.

## HOOFSTUK 5

## DIE INVLOED VAN DIE SKOOL OP DIE SKOLASTIESE

## PRESTASIE VAN DIE LEERLING

## 5.1 INLEIDING

Die gesin is die primêre opvoedingsgemeenskap. (Vgl. par. 4.2). Soos die menslike lewe in sy maatskaplike en ekonomiese struktuur al meer ingewikkeld en samegesteld geraak het, so het die ouers as natuurlike opvoeders al meer in gebreke gebly om die opvoedingstaak na behore te vervul. 'n Deel van die taak is aan ander persone opgedra wat mettertyd beroepsopvoeders geword het en bekend staan as onderwysers. Ook die huis as plek van opvoeding is gedeeltelik vervang met die skool. Die skool is dus 'n instelling wat moet dien as 'n hulp vir die gesin - as aanvulling en voortsetting van die opvoeding van die kind. (Coetzee, 1955, p. 38).

Die skool is die plek waar die onderwyser besig is om op wetenskaplike wyse aan die leerlinge bepaalde kennis en vaardighede aan te bied waardeur hulle gehelp en gelei word tot toegeruste en ywerige vervullers van die taak waartoe hulle geroepe is. (Van Wyk, 1973, p. 53).

Die doel van hierdie hoofstuk is om enkele aspekte van die skool as instelling en die optrede van die onderwyser nader toe te lig. Vir doeltreffende onderwys is daar sekere noodsaaklike vereistes waaraan voldoen moet word. Hierin speel die aard en vermoëns van die leerlinge 'n bepalende

rol. Die mate waarin die opvoedingshandeling aansluiting vind en voortbou op die bestaande behoeftes, begeertes, vermoëns ens. by die kind sal ook grootliks die sukses van die onderwyser bepaal.

Die volgende sake word bespreek: die doel van die onderwys, die algemene organisasie van die skool en die klaskamer, die leergereedheid van die leerling, die aard van die leerstof, die leermiddele wat gebruik word en die metodes van onderrig wat aangewend word, die behoeftes aan skepping by die kind, die vraag of 'n werkstuk as geheel of in dele geleer moet word, die rol van hersiening, herhaling en oorieleer, leiding en voorligting deur die onderwyser, die noodsaaklikheid van toetsing, terugkoppeling en beloning, kompetisie, werksopdragte, tug, en die onderwyser.

## 5.2 DIE DOEL VAN ONDERWYS

In hoofstuk 1 (par. 1.1) en in die inleidende paragrawe hierbo is reeds gewys op die algemene en uiteindelijke doel van onderwys. In die skool is dit die taak van die onderwyser om die onderwyshandeling te laat plaasvind. Daar moet 'n situasie geskep word waarin die onderwyser en die leerling in gesprek tree. Faktore wat hierdie gesprekvoering kan voorkom of nadelig beïnvloed, moet uit die weg geruim word en faktore wat die gesprekvoering bevorder, moet versterk word. Elke les het sy eie besondere doel, bv. om die kind te leer skryf, lees of reken. Daar moet egter vooraf 'n klimaat geskep word waarin daar kommunikasie tussen onderwyser en leerling kan plaas-

vind. Laycock (1954, p. 291) sê tereg "Teaching is a job in human relations". Om hierdie verhouding te skep en te handhaaf, is in die praktiese onderwys doelstelling nommer een.

### 5.3 DIE ALGEMENE ORGANISASIE VAN DIE SKOOL EN DIE KLASKAMER

Die algemene organisasie van die skool is in die eerste plek in die hande van die skoolhoof. Hy moet toesien dat alle opdragte en voorskrifte, insluitende sillabusse en voorskrifte oor tydsindeling, punteverspreiding ens. onder die aandag van die onderwysers kom en deur hulle toegepas word. Die verkryging van toerusting en benodigdhede soos meubels, boeke, skryfmateriaal en sekere gereedskap asook die voorsiening en versorging van geboue is deel van die hoof se pligte. Hy bepaal ook die skool se beleid ten opsigte van die klasindeling, lesroosters en buiteklaslike bedrywighede van leerlinge en onderwysers. As organiseerder, toesighouer, adviseur en voorbeeld vir die ander personeellede het die hoof geen geringe taak. Vir die leerlinge moet hy 'n vader wees. (Coetzee, 1955, p. 83-84).

As die organisasie en beleid van die skoolhoof egter nie nougeset deur die onderwysers toegepas word nie, lei dit tot wanorde en spanning. Dit is derhalwe ook 'n belangrike taak van die hoof om die personeellede te motiveer tot eensgesindheid, samewerking en lojaliteit teenoor hom en teenoor hulle kollegas. Een van die belangrikste

sake waarin personeellede moet saamwerk, is die handhawing van dissipline.

Die klas in 'n standerd kan homogeen of heterogeen ingedeel word. Coetzee (1955, p. 93) meen dat klas klein genoeg moet wees vir individuele aandag deur die onderwyser, maar ook groot genoeg om sosiale betekenis te hê. In die primêre skool sal klas tussen 25 en 40 leerlinge hê. Shipley e.a. (1965, p. 143) beskou dit noodsaaklik dat elke leerling minstens een keer gedurende elke skoolsessie persoonlike hulp en leiding van die onderwyser moet ontvang. Uit Kounin se ondersoek blyk dat hoe groter die klas hoe groter die aantal leerlinge wat nie aandag gee nie of geneig is tot steurende gedrag. Hoe groter die klas hoe minder bereik die onderwyser die individuele leerling en hoe minder beïnvloed hy die leerling se optrede. (Lindgren, 1972, p. 250).

Daar is niks meer sieldodend as om doelloos van die een onderwerp na die ander te spring sonder 'n duidelike plan van aksie nie. Dit is onekonomies ten opsigte van tyd en kragte. Dit is noodsaaklik dat leerstof en metode van onderrig behoorlik beplan en georganiseer word. (Child, 1973, p. 123).

Een van die belangrikste items in algemene klaskamerorganisasie is die lesrooster. Vir die opstel hiervan lê Coetzee (1955, p. 125) enkele algemene riglyne neer, nl. vaardigheidsvakke moet in die namiddag geplaas word, die dag moet met 'n maklike vak begin word, moeilike en mak-

like vakke en teoretiese en praktiese lesse moet mekaar afwissel, en die moeilikste vakke of lesse moet tussen 11h00 en 12h00 onderrig word.

Shipley e.a. (1965, p. 142-143) lê sekere beginsels neer wat moet geld wanneer 'n lesrooster opgestel word. Dit word kortliks aangestip:

- . Daar moet sorg gedra word dat dit vir die onderwyser moontlik is om aan alle leerlinge ewe veel tyd vir persoonlike aandag af te staan.
- . Elke leerling moet minstens een keer gedurende elke sessie persoonlike hulp en leiding van die onderwyser ontvang.
- . Daar moet elke dag geleentheid wees vir werk waarin die onderwyser slegs leiding gee en werk wat totaal selfstandig gedoen word.
- . Die aandagspan van die leerlinge moet in ag geneem word.
- . Verskeidenheid is stimulerend. Voorsiening moet gemaak word vir uitstappies, besprekings, films ens.
- . Die beskikbare tyd moet oordeelkundig tussen die verskillende vakke verdeel word. (Leesdaags word dit in 'n groot mate deur die onderwysowerhede voorgeskryf).
- . Die lesrooster moet buigsaam wees. Dit moet vir die onderwyser moontlik wees om aanpassings en wysigings te maak wat nodig mag wees, sonder om af te wyk van die basiese kenmerke van die rooster. (Vgl. ook Coetzee, 1955, p. 123).

Die primêre doel van klaskamerorganisasie is die voor- deligste benutting van die onderwyser en leerlinge se tyd, pogings en energie. Daarvoor is die maksimale benutting van die gebou, meubels, materiaal, leermiddele ens. nodig. Sekere vaste roetine met die oog op tydbesparing en beperking van bedrywigheid is nodig. Dit bevorder ook hoflikheid, self-dissipline en respek vir ander se regte. Vaste gebruike t.o.v. sake soos verwarming, beligting, ventilasie, berging van apparaat en algemene netheid is noodsaaklik in elke klaskamer. Die beweging van leerlinge wat die klaskamer in- of uitgaan, potlode skerpmaak, werkboeke en papier uitdeel en inneem ens. moet volgens vaste reëls verloop. Elke onderwyser sal sy eie beplanning hiervoor uitwerk, maar dit moet reëls wees wat deurgaans in daardie klas geld. (Shipley e.a., 1965, p. 238).

Die sitplek vir elke leerling in die klas moet bepaal word met inagneming van sekere faktore. Die grootte van die bank en dié van die leerling moet by mekaar pas, hardhorende en swaksiende leerlinge moet in gunstige posisies geplaas word, leerlinge wat stout en lastig is, moet voor in die klas sit en dit is wenslik dat seuns en dogters apart van mekaar sit. (Coetzee, 1955, p. 93; Shipley e.a., 1965, p. 243).

Die voorbeeld van die onderwyser speel in die algemene organisasie 'n belangrike rol. Die leerlinge let daarna op en is krities. Daar word bv. gelet op die onderwyser se tafel. Dit moet slegs die nodige voorwerpe bevat en

dit moet netjies en ordelik daarop uitgestal wees.

Verder kyk die leerlinge of die onderwyser stiptelik is in sy aankoms by die skool, die klaskamer en in die uitvoering van sy pligte. As die onderwyser wil hê dat die leerlinge artikels versigtig moet hanteer en goed versorg moet hy dit ook doen. (Shipley e.a., 1965, p. 248).

#### 5.4 LEERGEREEDHEID

Hierdie aangeleentheid is reeds in hoofstuk 3 (par. 3.4.4) behandel. Dit is egter noodsaaklik om die aandag weer eens te vestig op die twee belangrike aspekte van leergereedheid nl. ontwikkelingspeil en kennispeil. (Perkins, 1969, p. 386-389; Ausubel, 1969, p. 175; Lindgren, 1972, p. 230; Shipley e.a., 1965, p. 23).

In die praktyk moet gesorg word dat die aanbieding van die leerstof so geskied dat die leerling dit kan begryp. Die selfde stuk geskiedenis sal derhalwe vir leerlinge in graad 1 totaal anders aangebied word as vir leerlinge in st. 3. Ook met die tweede aspek van leergereedheid, nl. kennispeil, moet deeglik rekening gehou word. As die leerlinge nie oor die nodige voorafgaande kennis beskik nie sal die onderwyser se aanbieding van die nuwe leerstof op 'n "lugleegte" berus. Daar moet voor elke les eers vasgestel word wat die leerlinge reeds van die leerstof ken en daarvandaan moet voortgegaan word.

#### 5.5. AARD VAN DIE LEERSTOF

Sinvolle leerstof word makliker geleer as sinlose leer-

stof. Nuwe leerstof wat deur die leerling in terme van sy bestaande kennis begryp word, word maklik geleer en onthou. As die leerling in staat is om die verskille en ooreenkomste tussen sy reeds verworwe kennis en die nuwe leerstof in te sien, sal interferensie nie maklik intree nie en die aanleer van die nuwe leerstof vergemaklik word. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 100-101; Child, 1973, p. 124).

Sekere feite in verband met die verband tussen belangstelling en leer is van besondere belang vir die skool. Leerlinge se verstandelike aktiwiteite word oorheers deur hulle belangstelling. Hulle dink oor en bestee aandag aan dinge waarin hulle belangstel en is nie geneë om te dink oor en aandag te bestee aan dinge waarin hulle nie belangstel nie. Soms kan belangstelling in 'n vak 'n indirekte oorsaak hê bv. om 'n onderwyser of ouer te plezier deur goeie punte te behaal. Aandag en belangstelling gaan hand aan hand.

Die doeltreffende leer en onthou van vakinhoud berus op assimilasie. Die nuwe leerstof moet oordink en verwerk word. Dit sal die leerling graag doen met leerstof waarin hy belangstel. Hy sal daaroor dink, lees en praat. Die sogenaamde lui leerling in die skool is gewoonlik die een wat nie belangstel in wat in die skool aangaan nie. Luiheid is in baie gevalle sinoniem met gebrek aan belangstelling. Die leerling wat nie aandag gee nie, gee wel aandag, maar aan ander dinge as waarmee die onderwyser besig is. (Laycock, 1954, p. 195-196).

Belewenisse lei tot aangename of onaangename gevoelens. Almal seek na situasies waarin daar ontspanning, genot ens. ervaar word. In die skoolprogram word vakke soos kuns en musiek ingesluit en bedrywighede in sport ens. word aangemoedig. Dit het die onmiddellike waarde dat dit bydra tot emosionele bevrediging. Daarna is die leerling minder kwesbaar deur vrees, woede ens. en dra by tot sy sosiale aanvaarding. Dan voel hy minder hulpe= loos en hopeloos in ander situasies waarin hy mag beland. (Smith, 1954, p. 79).

Soms is belangstelling die gevolg van onderwys. Deur die kind se ervaring in vakke soos musiek, kuns, poësie, wiskunde en geskiedenis, ontwikkel die kind 'n belangstel= ling daarin wat behou bly ook as volwassene en wat soms bepaal watter professie hy beoefen. (Laycock, 1954, p. 198; Shipley e.a., 1965, p. 21).

Die leser word ook verwys na hoofstuk 3 (par. 3.4.3.2.4).

## 5.6 LEERMIDDELE EN METODES VAN AANBIEDING

Oor die metode van die aanbieding van leerstof en die leermiddele wat vir hierdie doel aangewend word, kan baie gesê word. Vir die doel van hierdie studie word daar egter nie in fyn besonderhede gegaan nie en dit word ook nie beoog om die hele veld te dek nie. Slegs enkele belangrike punte word kortliks bespreek.

Daar bestaan geen enkele korrekte metode van klasgee nie, maar wel baie. Onderrigmetode word bepaal deur die per=

soonlikheid van die onderwyser, die aard van die leerstof, die vermoëns en behoeftes van die leerlinge, die beskikbaarheid van ruimte, apparaat ens. Elke onderwyser sal vir elke klas en in elke les 'n metode moet vind wat die beste resultate sal oplewer. (Coetzee, 1955, p. 143; Shipley e.a., 1965, p. 21).

Dit is noodsaaklik dat elke les vooraf beplan word. Die onderwyser moet hom deeglik vergewis van die leerstof wat behandel moet word, dit afbaken en instudeer. Daarna moet die onderwyser vir hom duidelik rekenskap gee van die doel van die les. Hy moet vir homself uitmaak wat hy presies met die betrokke les wil bereik. Hoe die doel wat gestel is, bereik gaan word, is die volgende vraag waarop 'n antwoord gevind moet word. Die onderwyser moet besluit watter metodes, tegnieke en leermiddele gebruik gaan word en op watter stadium in die les elkeen toegepas gaan word. In die keuse van die metode en tegnieke is dit noodsaaklik om rekening te hou met die leerlinge. Die aard van die leerlinge, hulle individuele verskille, die aantal leerlinge in die klas ens. moet noodwendig meesprek in die lesbeplanning van die onderwyser. Om die kernfeite van die les na vore te bring, moet die onderwyser 'n skema opstel. Dit moet die hoofpunte van die leerstof bevat en 'n logiese struktuur vorm, want dit bevorder doeltreffende leer. (Shipley e.a., 1965, p. 50-51; De Wet en Van Zyl, 1973, p. 66).

Wanneer die leerlinge toegelaat word om deel te neem aan die beplanning van die klaskameraktiwiteite, word 'n gevoel

van samehorigheid en verantwoordelikheid by hulle aange-  
wakker. Dit verleen betekenis vir die kind omdat hy  
weet waarom hy die leerstof aanpak as hy medebepaler is  
van die doel van die les. So word die leerling gemotiveer  
om aktief mee te werk en te konsentreer op die gang van  
die les. (Perkins, 1969, p. 468-469; Shipley e.a., 1965,  
p. 22).

Die leerlinge moet deurgaans konstruktief besig wees.  
Suksesvolle leer impliseer 'n verandering in die leerling  
as hele persoon, daarom moet hy as hele persoon sover-  
moontlik aktief betrokke wees by die les. Liggaamlike  
aktiwiteite bv. die hantering van tellers, kringseletjies  
om woordeskat uit te brei ens. is veral by kleiner kinders  
noodsaaklik. (Perkins, 1969, p. 468; Shipley e.a. 1965,  
p. 21).

Mislukking kan gebruik word om tot sukses te lei, maar  
dan moet die leerling nie te veel mislukkinge ervaar nie.  
Dan lei dit tot moedeloosheid. Die leerling moet gehelp  
word om sy foute te ontleed, vas te stel waarom dit voor-  
kom en hoe om dit in die toekoms te vermy. Dat 'n mens  
foute begaan, is 'n natuurlike verskynsel waaraan die leer-  
ling gewoond moet raak. Die onderwyser moet egter gedurig  
diagnoserend en remediërend besig wees. (Shipley, 1965,  
p. 22; Perkins, 1969, p. 470).

Die onderwyser kan doeltreffend gebruik maak van assosiasie  
om leerstof by die kind vas te lê. Wanneer 'n persoon  
twee indrukke gelyktydig ervaar, onthou hy die een omdat

hy dit met die ander assosieer. Kleure, klanke, geure, persone ens. word so met mekaar geassosieer. Deur die bekende en die onbekende met mekaar te verbind, word die onbekende onthou as gevolg van assosiasie met die bekende. (Kruger, 1977, p. 173).

Baie keer vind leerlinge dit moeilik om die verband tussen die alledaagse lewe en hulle skoolwerk in te sien. Vir hulle is die skool nie deel van die lewe nie. Leerlinge moet insien dat hulle skoolwerk in noue verband met die lewe daar buite staan. Daarom moet die leerstof so ingeklee word dat die leerlinge in die skool met situasies te doen kry wat alledaags buite die skool voorkom. (Lindgren, 1972, p. 291; Shipley e.a., 1965, p. 23).

Die mens ervaar indrukke deur die sintuie. In die skool word daar te swaar gesteun op die gehoor en die gesig. Leerlinge moet die geleentheid kry om deur gevoel, smaak en reuk ervaring op te doen. Persone verskil in hulle sensitiwiteit vir verskillende sensoriese stimuli. Een kan meer ingestel wees op gehoor en 'n ander weer op gesig. Die leerstof moet die leerlinge dus deur verskillende sintuie bereik. Hoe meer sintuie van elke leerling by die waarneming betrokke is, hoe hoër die intensiteit van persepsie en hoe makliker word die leerstof geleer. Leer word selfs deur die emosionele komponent bevorder, omdat sterk emosies help om die stof in die geheue vas te lê. (Kruger, 1977, p. 172; Perkins, 1969, p. 470).

Kinders leer die dinge baie maklik wat verband hou met

nulle eie konkrete ervarings. 'n Besoek aan die stadsaal, 'n gesprek met 'n brandweerman ens. het persoonlike betekenis vir die kind. Sulke konkrete ervarings kan ongelukkig nie in alle lesse bewerkstellig word nie. (Perkins, 1969, p. 470). Op grond van fantasie ens. kan die kind egter baie naby daaraan gebring word. Hierin word die onderwyser gehelp deur gebruik te maak van hulpmiddele soos die film, radio, grammofoon, marionette, prente, kaarte, plakkaat ens.

Shipley e.a. (1965, p. 204-206) dui die volgende voordele van oudio-visuele hulpmiddels aan:

- . Dit wek belangstelling en behou die kind se aandag.
- . Die basiese struktuur van begrip kan uitgebeeld word bv. deur tellers in wiskunde te gebruik.
- . Abstrakte begrippe kan met die konkrete verbind word.
- . Verskillende stukke leerstof kan tot 'n geheel gebring word bv. deur 'n film oor 'n land waarvan die bou, mense, produkte ens. afsonderlik behandel is.
- . Die gesproke en geskrewe woord word bevorder wanneer gepraat of geskryf word oor 'n voorwerp, prent, film ens.
- . Dit help om abstrakte begrippe te verwoord. So word in meetkunde van konstruksies gebruik gemaak.
- . Stof wat geleer is, word makliker oorgedra na ander vakgebiede en die alledaagse lewe.

## 5.7 DIE BEHOEFTE AAN SKEPPING

In skole word dikwels die fout begaan dat die aantal persone

wat kreatiewe potensiaal het en die aantal vakke waarin dit toegepas kan word, onderskat word. Elke persoon besit 'n sekere mate van kreatiwiteit en in elke vak is daar geleentheid vir ontdekking. Die kreatiewe vermoë van leerlinge word egter min ontdek en ontwikkel en nog minder waardeur. In baie gevalle word dit teruggehou en verskuil agter die ego wat voorkom dat die taak tot kreatiwiteit aangepak word.

Gedurende die kind se vroegste jare ontwikkel sy kreatiwiteit vinniger as sy intelligensie. As gevolg van sy gebrek aan woordeskat leer die kind deur te raai, te manipuleer, te soek, te ontdek en te toets. Sy foute word deur homself reggestel en sy gevolgtrekkings daarby aangepas. Sommige kinders is daarop ingestel om kreatief te leer. Die doeltreffende gebruikmaking daarvan berus op die premie wat geplaas word op kreatiewe gedrag as prestasie. (Strom, 1969, p. 258-259).

## 5.8 DIE LEER VAN 'N WERKSTUK AS GEHEEL OF IN DELE

Die aard van die leerstof en die vermoë van die leerlinge moet in ag geneem word wanneer besluit moet word of werk as 'n geheel of in dele geleer moet word. Die geheelmetode kan toegepas word wanneer die leerstof min genoeg is om as geheel gehanteer te word. Dit gee 'n duideliker indruk van die betekenis en die verband tussen die dele as die werkstuk as geheel verstaan word. Dit is egter nie wenslik om te groot stukke leerstof so aan te pak nie, veral wanneer dit moeilik is. Dan word die leerstof in hanteer=

bare dele verdeel. Dit is egter belangrik dat die geheel begryp moet word wanneer van die deelmetode gebruik gemaak word. (Child, 1973, p. 109 en p. 126).

Een van die groot gevare van die deelmetode is dat die leerling belangstelling en entoesiasme sal verloor terwyl hy besig is om die dele te leer. In gevalle soos klavierles en onderrig in tennis is dit noodsaaklik dat die leerling so gou moontlik by die werklike beoefening van die vaardigheid sal uitkom. Boonop sal die leerling wat al die name van die note ken nie noodwendig goed kan klavier speel nie en die een wat al die houe in tennis kan uitvoer 'n goeie tennisspeler wees nie. Die belangrike element van integrasie moet nie negeer word nie. Die deelmetode het ook die nadeel dat die leerling nie aangespoor word om sy bestaande kennis aan te wend in nuwe situasies nie. Dit is 'n voordeel van geheelleer dat die leerling aangespoor word om te soek na verwantskappe tussen die verskillende dele van leerprobleme waarmee hy besig is. (Lindgren, 1972, p. 226-227; De Wet en Van Zyl, 1973, p. 101).

#### 5.9 HERSIENING, HERHALING EN OORLEER

Hersiening impliseer baie meer as die blote herhaling van feite wat reeds behandel en geleer is. Deur hersiening moet nuwe betekenis, verhoudinge en handeling gevorm en ontwikkel word. Tydens hersiening moet die geleerde feite krities beoordeel word, uit 'n ander gesigspunt benader word en nuwe perspektief meebring. (Coetzee, 1955, p. 206).

Shipley e.a. (1965, p. 106-107) gee die volgende sewe doelstellinge met hersiening:

- . Om nuwe aspekte wat in 'n stuk werk geleer moet word, bekend te stel.
- . Om selfstandige denke en kreatiwiteit oor 'n stuk werk te bevorder.
- . Om bekende feite in 'n nuwe patroon te reorganiseer.
- . Om leerlinge die deurlopende gedagte in 'n stuk werk te laat naspour.
- . Om vorige hipoteses te bevestig of verkeerd te bewys.
- . Om probleme op te los wat berus op 'n geheelbeeld van 'n stuk werk.
- . Om inligting uit een deel van die werkstuk toe te pas op 'n ander deel daarvan.

Herhaling is noodsaaklik om leerstof in die geheue vas te lê. Hoe meer kere die stuk stof deurgewerk is, hoe beter sal die leerling dit onthou. Om te verseker dat leerlinge werk nie totaal vergeet nie, moet herhaling gereeld plaasvind. Te veel herhaling by dieselfde geleentheid kan egter tot verveeldheid aanleiding gee. (Kruger, 1977, p. 172 en p. 176; Ausubel en Robinson, 1969, p. 274; De Wet en Van Zyl, 1973, p. 99). Werk moet nie net herhaal word totdat die leerling dit korrek kan weergee nie. Dit moet nog meer kere geleer word, d.w.s. dit moet oorleer word sodat dit doeltreffend onthou kan word. (Kruger, 1977, p. 172; De Wet en Van Zyl, p. 99).

Sekere leerstof en handeling moet soveel herhaal word dat

die herroep van die leerstof of die uitvoering van die handeling onbewus verloop. Kombinasies en tafels in wiskunde is 'n goeie voorbeeld hiervan. Daar moet egter teen die verlies van insig gewaak word. In so 'n geval kan die leerling 'n opdrag foutloos uitvoer sonder om die inhoud of logika daarvan te begryp. (De Wet en Van Zyl, 1973, p. 99-100).

#### 5.10 LEIDING EN VOORLIGTING

In die hedendaagse praktyk vind onderwys onder omstandighede plaas waar inmenging en dominerende deur die onderwyser feitlik noodsaaklik is en daar min geleentheid is om slegs 'n helpende rol aan die onderwyser toe te se. Van onderwysers word verwag om klasse van 25 tot 45 leerlinge op 'n keer te onderrig. 'n Groot deel van die onderwyser se tyd en energie word in beslag geneem deur organisasie, lesgee en kontrole. Dit laat ook min geleentheid aan die onderwyser om 'n studie te maak van die persoonlike behoeftes van elke leerling. Verder is onderwysers dikwels te onkundig en word te min aangemoedig om van metodes gebruik te maak waarin die taak meer in die hande van die leerling gelaat word. (Lindgren, 1972, p. 250).

Alhoewel dit nadelige gevolge het wanneer leerlinge gedurig foute begaan en geen vordering in hulle werk maak nie, is dit noodsaaklik dat hulle tog foute begaan. Deur hulle foute alleen leer hulle waarom die foute voorkom en hoe om te voorkom dat dieselfde foute weer begaan word. Dit is dan ook die plig van die onderwyser om die leerling te help

om sy foute en die oorsake daarvan te ontleed en voorsorg=maatreëls voor te stel sodat dit voorkom kan word.

(Lindgren, 1972, p. 247; Perkins, 1969, p. 470). Gedurende sy skoolloopbaan is die kind besig om te vorder op die pad van selfstandigheid. Die kind se groeiende onafhanklik=heid van volwassenes en sy toenemende mate van verantwoorde=likheid moet ook in die onderwys opgemerk word. (Shipley e.a., 1965, p. 24).

Leiding en hulpverlening in die leerhandeling is noodsaak=lik en waardevol wanneer dit in 'n vroeë stadium en in 'n beperkte mate gegee word. As die leerhandeling goed aan die gang is, het inmenging deur die onderwyser slegs na=delige gevolg. (Lindgren, 1972, p. 247). Daarby is suggestie nuttiger as voorskrifte. Deur die krag van positiewe suggestie is leerlinge bereid om take en handelinge aan te pak waarvoor hulle andersins nie kans sou sien nie. Suggesties kan gemaak word ten opsigte van die gebruik van boeke en materiaal, hoe om probleme op te los en metodes wat gevolg kan word. (Shipley e.a., 1965, p. 22).

Onderwysers beskou dit as hulle verantwoordelikheid om leerlinge met hulle werk te help. Op grond van verskeie ondersoeke het Combs in 1965 tot die gevolgtrekking gekom dat die aard van die hulp wat verleen word nie baie belang=rik is nie. Wat wel 'n groot verskil aan die leerling se vordering maak, is die gesindheid van die onderwyser. Die onderwyser se redes waarom en die wyse waarop hy die leer=ling help, is bepalend vir die toekomstige sukses van die leerling. (Lindgren, 1972, p. 249).

Voorligting ten opsigte van studiemetodes is vir alle leerlinge belangrik. Baie leerlinge bestee baie tyd en energie aan hulle skoolwerk, maar bemeester nie die leerstof nie. Om 'n stuk werk met sukses te leer, stel Kruger (1977, p. 175-176) vier stappe voor. Eerstens moet die leerling 'n geheelbeeld kry van die leerstof. Daarvoor word die hele stuk vlugtig oorgegaan. Daarna stel die leerling sekere vrae oor die werk. Wanneer die werk geleer word, moet die antwoorde op die vrae gevind word. Gedurende die derde fase word die stof dan geleer deur dit herhaaldelik te lees. Die vierde fase is die geleentheid wanneer die leerling dit wat hy geleer het vir homself herroep. Hy kan dit opsê, maar dit is beter as hy die hoofpunte neerskryf, want dan word die motoriese en visuele sintuie saam by die leerhandeling betrek. Ook Child (1973, p. 126) en De Wet en Van Zyl (1973, p. 100) beklemtoon die waarde van aktiewe herroep van die leerstof. Child meen dat die leerling minstens die helfte van die leertyd daaraan moet bestee om kort-kort die feite wat reeds geleer is te probeer oproep in die gedagte.

#### 5.11 TOETSING, TERUGKOPPELING EN BELONING

Meeste opvoedkundiges is dit eens dat gunstige resultate 'n positiewe invloed op toekomstige pogings het. Die leerling moet verseker wees van die mate van sukses wat hy behaal het. Om die maksimum invloed op die leerling te hê, moet die uitslag van sy pogings so gou moontlik bekend wees. Die leerling se werk moet nagesien en aan hom terugbesorg word solank dit nog vars in die geheue is. Skinner is van

oordeel dat die stukke leerstof wat op 'n keer aangepak word, klein genoeg moet wees om 'n hoë mate van sukses by leerlinge te verseker. Kennis van swak uitslae mag vir sekere leerlinge nadelige gevolge hê, daarom moet daarna gestreef word om vir elke leerling 'n hoë mate van sukses te verseker. 'n Leerling wat swak presteer, moet egter nie verkeerdelik onder die indruk gebring word dat sy prestasie goed is nie, omdat dit sal meebring dat hy vir homself lae standaarde sal stel. Deur realistiese standaarde te stel en in elke leerling se poging 'n sekere mate van sukses te verseker, word die moontlikheid vir doeltreffende terugkoppeling verbeter. (Child, 1973, p. 108-109; Lindgren, 1972, p. 30 en 194; Ausubel en Robinson, 1969, p. 299; De Wet en Van Zyl, 1973, p. 66; Perkins, 1969, p. 469).

Terugkoppeling kan oorbeklemtoon word. Daar moet genoeg terugkoppeling wees om die leerling se belangstelling te behou en te versterk, maar dit moet nie sy aandag van sy hooftaak aftrek nie. Terugkoppeling moet by kleiner kinders dikwels voorkom. Dit is egter minder nuttig in gevalle waar daar indirekte doelstellings nagestreef word, bv. die aanleer van gewoontes of waardes. Die doeltreffendste werkopdragte is die waarin die terugkoppeling in die werk self ervaar kan word en die gedurige tussenkoms van die onderwyser uitgeskakel word. Soos die leerling met sy werk vorder, moet hy self kan vasstel hoeveel vordering hy maak. Doeltreffende leer vereis 'n sekere mate van aanmoediging en versterking, maar as die onafhanklikheid van

die leerling bevorder moet word, moet daar gesoek word na leersituasies met selfversterkende potensiaal. (Lindgren, 1972, p. 324).

Wanneer leerlinge se werk gekontroleer is en hulle kennis geneem het van elkeen se mate van sukses, is dit wenslik om konstruktiewe kritiek te lewer op ernstige foute wat voorgekom het. Leerlinge wat dit verdien, moet geprys word vir hulle pogings. (Shipley, e.a. 1965, p. 22).

Daar bestaan 'n probleem oor die aard en omvang van beloning in verband met skoolwerk. Sterretjies, diplomas, pryse ens. word gebruik om leerlinge aan te moedig, en dit slaag in baie gevalle. Hierdie vorme van ekstrinsieke motivering bevorder egter nie bevrediging as gevolg van die bereiking van die werklike doel van die onderwys nie. Die gesindheid word ook aangekweek dat vir enigiets wat gedoen word, daar 'n beloning moet wees. In plaas dat die leerling sy bevrediging vind in sy eie poging en die verwerwing van kennis en vaardighede, soek hy dit in die beloning. Om sulke belonings is daar gewoonlik ook kompetisie. Slegs een kan die prys wen en al die ander wat ook hulle bes gedoen het, is teleurgesteld. Sommige gee al aan die begin moed op omdat hulle weet dat hulle nie met ander lede van die klas kan kompeteer nie. (Laycock, 1954, p. 87).

## 5.12 KOMPETISIE

In bostaande paragraaf en in hoofstuk 4 (par. 4.2.3.10 en 4.3.3.1) is gewys op die gevare van kompetisie. In die

skool moet samewerking en kompetisie by leerlinge bevorder word. Dit is bewys dat albei motiverende waarde by leerlinge het. Dit is egter voorwaarde dat die klem nie te sterk op kompetisie geplaas word nie. Wanneer dit gebeur, kan sekere leerlinge hulle onttrek of daar kan 'n kullery ontstaan. As die leerling met homself kan kompeteer word die behoefte aan prestasie bevredig en word die aspirasievlak verhoog. (Child, 1973, p. 45).

### 5.13 WERKSOPDRAGTE EN HUISWERK

Shipley e.a, (1965, p. 88-89) gee 'n aantal eienskappe van doeltreffende werksopdragte. In die eerste plek moet daar 'n duidelike doelstelling wees. Geen kind werk doelgerig en met entoesiasme as hy nie weet wat die doel van die werksopdrag is nie. Die werk kan met die leerlinge bespreek word en hulle kan op oordeelkundige wyse gelei word om hulle eie doelstellings te formuleer en ook die van die onderwyser in te sien.

Wanneer die werkstuk gegee word, moet elke leerling duidelik weet presies wat gedoen moet word, hoe dit gedoen moet word, wanneer dit gedoen moet word en waarom dit gedoen moet word. Tyd wat daaraan bestee is om hierdie vier kenmerke van 'n goeie werksopdrag by die leerlinge tuis te bring, is goed bestee. Soms mag dit selfs 'n hele periode in beslag neem om alles mooi te reël en die leerlinge van die nodige toepaslike stof te voorsien. Geen leerling moet egter in die uitvoering van sy opdrag iewers bly steek nie.

Die taak van die leerling moet duidelik afgebaken wees.

Die leerling moet die bevrediging hê dat sy taak afgehandel is wanneer hy dit voltooi het. Om leerlinge opdrag te gee om verder te lees oor 'n onderwerp of iets meer daaroor te gaan uitvind, is onafgebaken. Die leerling weet nie hoeveel van hom verwag word en word ook nie bevredig wat sy selfverwesenliking betref nie.

Een taak van redelike omvang maar met 'n duidelike doel wat nagestreef word, is baie beter as klein, kort opdragte wat geen uitdaging stel nie. Die groter werksopdrag kan onder leiding van die onderwyser in kleiner onderdele verdeel word sodat die leerling nie oorweldig word nie. Stap-vir-stap moet hy vorder om die eindelike doel te bereik.

In die gee van werksopdragte moet individuele verskille ook in aanmerking geneem word. Leerlinge met besondere aanlegte, vermoëns, omstandighede, gebreke ens. moet besondere opdragte kry. Die besondere intelligente leerling se intelligensie moet uitgedaag word, die wanaangepaste, verstandelik swakbedeelde of liggaamlik gestremde leerling moet die opdrag suksesvol kan volvoer nieteenstaande sy agterstand. (Tot sover Shipley e.a.)

Dat alle werksopdragte aan die standarde wat hierbo gestel is, moet beantwoord, is vanselfsprekend; of dit in die klas gedoen word of tuis. As dit tuis gedoen moet word, behoort daar dubbel seker gemaak te word dat daaraan voldoen word. In die klas kan die leerling nog vra as hy vasval, maar tuis is die onderwyser nie beskikbaar nie en 'n onseker probeer=

slag of verkeerde hulp is fataal.

Oor die aard van huiswerk en die regverdiging vir die gee daarvan bestaan uiteenlopende menings. Waterink (1956, p. 98-103) meen dat die redes vir die gee van huiswerk in die skool self gesoek en daar opgelos moet word. Hy meen dat as die leerlinge vir die duur van die volle skooldag intensief geestelik besig was, hulle genoeg geleer het vir die dag en dan ook nie juis tot veel meer in staat is nie. Hy vra egter of die leerlinge wel intensief besig gehou word. Hierin lê vir hom die grootste wortel van die kwaad. Hy verwyt ook sommige onderwysers dat hulle hulle magsdrif koel op die leerlinge deur baie huiswerk te gee. Ander onderwysers is nie gereed om die probleem wat opduik, aan te pak nie en gee dit dan vir die leerlinge as taak om tuis uit te pluus.

Lindgren (1972, p. 250) oordeel dat die gee van huiswerk op argumente deur volwassenes berus wat nie deur leerlinge aanvaar word nie. Een argument is dat daar nie genoeg tyd gedurende die skooldag vir al die werk is nie, en 'n tweede is dat die skoolwerk so belangrik is dat dit meer tyd as slegs die skooldag regverdig. In baie gevalle kan leerlinge nie met die argumente saamstem nie en beskou huiswerk as nog 'n wyse waarop volwassenes hulle weg hou van die dinge wat hulle graag wil doen. Meeste leerlinge doen hulle huiswerk min of meer teësin, maar doen dit tog ter wille van hulle ouers, die onderwyser, om nie by maats af te steek nie of om net uit die moeilikheid te bly. Die gehalte van die huiswerk is meestal swakker as die klaswerk,

cmdat die kinders nie die noodsaaklikheid daarvan begryp nie.

Die voorstaanders van huiswerk grond hulle standpunt op die volgende oorweginge. Huiswerk bewerkstellig 'n nouer verband tussen huis en skool. Die skool kom as't ware tot in die huis. Die ouers maak kennis met die probleme waarmee die skool worstel en sien ook eerstehands hoe die kind vorder. Huiswerk moet selfstandig en individueel deur die leerling gedoen word. Dit versterk sy selfvertroue en vindingrykheid om sonder ander se hulp te werk. Ten slotte hou dit die leerling vir 'n gedeelte van die tyd buite skoolure konstruktief besig. (Coetzee, 1955, p. 126).

As daar huiswerk gegee word, moet dit aan sekere vereistes voldoen. Eerstens moet dit soveel wees dat dit binne die voorgeskrewe tyd deur die leerling afgehandel kan word. Tweedens moet dit bestaan uit voorbereiding van werk wat die volgende dag in die skool gedoen sal word of die verwerking, toepassing en leer van stof wat in die skool behandel is. (Coetzee, 1955, p. 125-126). Pogings om leerlinge nuwe begrippe tuis te laat leer, loop gewoonlik op mislukking uit en verkeerde indrukke moet dan eers uitgewis word voordat die korrekte geleer word. Alle huiswerk wat gedoen is, moet gedurende die eerste volgende periode nagesien word. Die leerling moet kennis neem van die resultaat van sy poging en die onderwyser moet ook. (Shipley e.a., 1965, p. 92).

## 5.14 TUG

Die opvoedkundige denke in verband met straf behoort te begin by oorweginge om straf te voorkom. Coetzee (1955, p. 249) beskou dit as indirekte tug. Hy beskou die onderwyser self as die kragtigste middel om straf te voorkom. Dit word die beste bereik deur 'n sterk en wakker persoon met 'n liefdewinnende, sagmoedige en nederige geaardheid. Die werk in die skool moet goed georganiseer wees met 'n vaste en werkende roetine en aangename fisiese omstandighede. Voorts moet die onderwyser van doeltreffende onderwysmetodes en -tegnieke gebruik maak. In die klas van so 'n onderwyser sal selfwerkzaamheid, belangstelling en gehoorsaamheid heers wat volgens Coetzee (1955, p. 250) die kenmerke van 'n ordelike klas is.

Voorkomende maatreëls word deur verskeie skrywers bepleit. Waterink (1956, p. 58) wys op "aangename" tugmiddele bv. 'n goedkeurende kyk, knik of woord, 'n vriendelike aanmoedigende opmerking of selfs handdruk. Lindgren (1972, p. 272) beweer dat 'n patroon van goeie optrede deur die leerlinge alleen behou word wanneer daar beloning is. Dit word verkry deur die aandag wat die onderwyser aan elke leerling individueel bestee. Coetzee (1955, p. 255) se eerste beginsel in verband met tug sluit nou hierby aan. Hy sê die onderwyser moet dit maklik maak vir die leerlinge om nie te oortree nie. Die onderwyser moet sorg dat die leerlinge aan sy gesag onderworpe is en bly. Hy moet egter sy eise so stel dat dit vir die leerlinge moontlik is om daaraan te voldoen. Daarby moet hy aan die leerlinge 'n

voorbeeld stel deur altyd waardig sy amp op te tree en gehoorsaamheid aan sy meederes te betoon.

'n Tweede baie belangrike beginsel i.v.m. enige vorm van tug is die voorwaarde dat dit pedagogiese waarde moet hê. (Waterink, 1956, p. 59). Page (1969, p. 176) beskou hervorming as die belangrikste doelstelling van enige vorm van straf en Laycock (1954, p. 88) sê dat straf alleen wel die verkeerde gedrag by 'n leerling onder sy aandag kan bring en dit selfs beëindig, maar dit sê nie wat die regte is wat in die plek van die verkeerde beoefen moet word nie.

In sy definisie van straf sê Page (1969, p. 176) dat dit pyn is wat op die gees of liggaam van die individu uitgeoefen word. Coetzee (1955, p. 256) stem hiermee saam. Hy sê dat straf wat nie pyn aandoen nie, belaglik word, daarom is die derde beginsel van doeltreffende straf dat dit pyn moet meebring. Daarmee word nie bedoel dat die onderwyser hard moet wees nie, want die grootste geestelike pyn kan deur sagmoedigheid en meegevoel veroorsaak word.

Die leerlinge moet die eise en reëls van die onderwyser en die skool ken en weet dat as dit oortree word, hulle die straf moet dra wat daarop volg. (Lindgren, 1972, p. 271). Wanneer die leerling gestraf word, moet die onderwyser sorg dat die leerling weet wat sy oortreding is en dat hy daarom straf verdien. (Coetzee, 1955, p. 255). Dit is beginsel nommer vier.

Beginsel nr. vyf handel oor individuele verskille. Die straf wat 'n leerling opgelê word, moet gekies word

ooreenkomstig die persoonlikheid van die leerling.

(Lindgren, 1972, p. 272; Coetzee, 1955, p. 255). Hierin lê een van die grootste probleme in die praktyk. Leerlinge wil regverdig behandel wees en glo dus dat dieselfde straf vir dieselfde oortreding opgelê moet word. Aan die ander kant word een leerling baie swaarder as 'n ander deur dieselfde straf getref.

Beginsel nr. ses: As 'n leerling se oortreding dit die moeite werd maak dat die onderwyser daar aandag aan gee en die oorsaak van die oortreding blootgelê is, moet daar straf volg. Dit is noodsaaklik vir die sedelike vorming van kinders dat hulle sal ervaar dat straf die noodwendige gevolg van oortreding is. (Coetzee, 1955, p. 256).

Uit die vorige twee beginsels vloei die volgende een voort. Geen straf moet opgelê word voor die oorsaak van die oortreding vasgestel is nie. Die oorsaak van die oortreding, die omstandighede waaronder dit begaan is en die gesindheid van die oortreder moet deeglik in ag geneem word wanneer die aard en omvang van die straf bepaal word. Waterink (1956, p. 58) sê met reg dat die groot vraag altyd bly wanneer, waar en hoe gestraf moet word.

Waterink (1956, p. 70) en Coetzee (1955, p. 255) neem albei standpunt in teen die gebruik om die hele klas te straf wanneer nie almal in die klas oortree het nie. Eersgenoemde meen dat sulke optrede in die eerste plek aantoon dat die onderwyser onbevoeg is om die oortreder op te spoor. Wanneer almal gestraf word, word die onskuldiges gestraf en dit

skaad die goeie gesindheid wat daar tussen leerlinge en onderwyser moet wees. Waterink (1956, p.60) heg groot waarde aan die rol van die klas in die toepassing van tug. Daar moet 'n eenheidsgevoel tussen onderwyser en leerling wees. Die leerling wat oortree het, moet uit die klas se reaksie voel dat hy oortree het en dat sy optrede afgekeur word.

Die laaste beginsel, maar sekerlik een van die belangrikstes word deur Coetzee (1955, p. 256) neergelê. Sagmoedigheid en meegevoel is die kragtigste tugmiddel. Hy meen dat nege uit elke tien kinders hierdeur getref word en die onderwyser in daardie gevalle sukses op sy pogings sal hê. Die daaropvolgende soorte straf in volgorde van doeltreffendheid is verlies van voorregte; oog-om-oog en die kind op sy eer of op proef stel. Die swakste optrede in volgorde van ondoeltreffendheid is: geen straf, sarkasme en skorsing.

Volgens Coetzee (1955, p. 257) is straf met die oog die mees ekonomiese en 'n baie kragtige vorm van tug. In die eerste plek maak dit byna of geen inbreuk op die tyd en gang van die klas nie. Tweedens weet die leerling nie wat alles agter die kyk van die onderwyser skuil nie. Deur sy verbeelding dig die kind allerlei dreigemente daaraan toe en wek by homself vreesgevoelens op.

Vermaning en berisping is die ernstigste wyse waarop met die woord getug kan word. Dit moet egter 'n vriendelike afkeur wees wat in 'n privaat gesprek tussen die onderwyser

en leerling plaasvind. (Coetzee, 1955, p. 255; Page, 1969, p. 189).

Wanneer met die daad gestraf word, is daar hoofsaaklik vier soorte straf wat opgelê kan word, nl. afsondering, op skool hou, strafwerk en lyfstraf. Elkeen word kortliks bespreek.

'n Kind wat gedurig lastig is of die orde versteur, kan doeltreffend getug word deur hom apart, verkieslik voor in die klas, te laat sit. Daar kan hy deur die onderwyser dopgehou word, terwyl hy kan deelneem aan die werk van die klas. 'n Leerling moet egter nooit uit die klas gestuur word nie. Daarmee erken die onderwyser sy onmag, oortree hy 'n departementele voorskrif en skep hy die moontlikheid vir die leerling om nog meer ongewenste optrede te bedryf. As sy oortreding dit regverdig, moet die oortreder deur die onderwyser na die hoof geneem word, maar die leerling word nooit alleen na die hoof toe gestuur nie. In die uiterste gevalle word die leerling uit die skool geskors; 'n prosedure wat noukeurig deur die onderwysowerhede voorgeskryf is. (Waterink, 1956, p. 65; Coetzee, 1955, p. 260; Page, 1969, p. 190).

Om 'n kind op skool te hou, mag in enkele gevalle doeltreffend wees. Die leerling wat op die speelterrein gedurende pouse ongewenste dinge doen, verloor sy voorreg om pouse te hê. Die leerling wat sy werk versaak het, moet dit gedurende pouse of na skool inhaal. Dit is egter 'n praktyk wat meer dikwels afkeurenswaardig is. As die leerling op

skool gehou word, moet die onderwyser ook daar wees om toesig te hou. Die leerling se geleentheid om gedurende pouse sy toebroodjies te eet of die kleedkamer te besoek, gaan verlore en die gevolge bly nie uit nie. As hy na skool moet bly, word die gesinsprogram getref, sy ete bly in die slag ens. (Page, 1969, p. 190; Coetzee, 1955, p. 260; Waterink, 1956, p. 62). Laasgenoemde skrywer gee toe dat die op skool hou van 'n leerling nuttig kan wees, maar stel die voorwaarde dat daar dan 'n rustige gesprek tussen leerling en onderwyser moet plaasvind waardeur die leerling bewus word van sy oortreding en daar deur die egtheid en liefde van die onderwyser versoening tussen die twee partye kom.

Page (1969, p. 178) beskou strafwerk as 'n middel om 'n beroep op die leerling se verstand deur sy liggaam te maak. Hy beveel werk soos vuurmaakgoed aandra, vloere vee ens. aan. Coetzee (1955, p. 260) meen dat die strafwerk ooreen moet stem met dit wat deur die leerling versaak is. As hy sy huiswerk nie gedoen het nie, moet dit gedoen word en 'n verdere opgawe van dieselfde aard moet bygevoeg word. Dit is sinloos om leerlinge woorde of reëls te laat uitskryf of stukke te laat memoriseer. (Waterink, 1956, p. 61).

Lyfstraf is die vorm van tug wat beslis die grootste versigtigheid van alle vorme van tug vereis; nogtans word dit deur baie onderwysers voorgestaan en toegepas. Die toediening van lyfstraf word van owerheidsweë noukeurig beskryf en duidelike voorskrifte daaroor bestaan in elke skool. Ongelukkig onderwerp sommige onderwysers hulle nie aan die

voorskrifte nie en tree maar na eie goeë dinge op. On= beskryflike skade is so aan kinders berokken en onderwysers het al hieroor in die hof beland. Page (1969, p. 208) maak die aanvegware aanbeveling dat lyfstraf in die teen= woordigheid van die ander leerlinge toegedien moet word. Hy meen dat, as die oortreding voor hulle uitgepluis is, hulle deur die voorbeeld gewaarsku sal word. Die oor= treders sal dan nie kan voorgee dat hy nie deur die slae beïndruk is nie en ook nie later tuis of elders onwaarhede oor die gebeure kan opdis nie.

Sulke optrede is egter totaal onaanvaarbaar om die volgende redes:

- (a) Vir die Christen is straf altyd gemik op die korrek= tief. Die oortreder moet deur die strafproses 'n beter persoon gemaak word. Straf kan dus nooit aan= gewend word met die doel om te vergeld en so as waarskuwing vir andere te dien nie.
- (b) Die onderwyser wat elke saak noukeurig ondersoek en al die beginsels wat vroeër behandel is, handhaaf, hoef geen vrees te koester vir die onwaarhede wat die leerling oor die saak mag opdis nie. As dit 'n oortreding was wat by die ondersoek die getuienis van ander leerlinge genoodsaak het, is hierdie getuies in elk geval op hoogte van sake en kan hulle sorg dat die waarheid gestaaf word.
- (c) Kinders is meer opmerkzaam as wat dikwels toegegee word. Al sou die persoon wat gestraf is ook wat wil voorgee, sy maats sal aan sy optrede en gedrag

baie gou agterkom of hy wel deur sy straf  
beïndruk is of nie.

- (d) Die regulasies t.o.v. die toediening van lyfstraf belet dat dit in teenwoordigheid van ander leerlinge mag geskied. 'n Onderwyser wat hierdie bepaling verontagsaam, is skuldig aan insubordinasie.

Omdat die gevolge van straf so onvoorspelbaar is, word dit deur sommige persone totaal afgekeur. So kan die leerling wat straf verwag, die situasie wat tot die straf sal lei vermy bv. deur stokkies te draai, leuens te vertel ens.

(Lindgren, 1972, p. 272). Soms kan straf daartoe lei dat die verhouding tussen leerling en onderwyser soveel geskaad word dat die leerling 'n afkeer van die onderwyser en sy vak ontwikkel. Soms word die oortreding wat tot straf gelei het, beklemtoon en by die leerling nog meer vasgelê. Ten slotte word aangevoer dat die resultate van straf baie minder permanent is as die van beloning.

(Laycock, 1954, p. 88).

Alle gesag word van God ontleen, maar Hy eis ook verantwoordelikheid van die gesagsdraer. Die kind word deur God onder die gesag van die onderwyser geplaas. Die onderwyser is dus verplig tot gesagshandhawing en waar dit nodig is, tot die toediening van straf. Maar dan moet dit ook weer in die lig van die Skrif beoefen word met liefde en deernis. (Coetzee, 1955, p. 261).

#### 5.15 DIE ONDERWYSER

In die literatuur is baie gesê oor wat die suksesvolle

onderwyser moet wees en wat hy nie moet wees nie; wat hy moet doen en wat hy nie moet doen nie. Dit word egter nie beoog om hier 'n breedvoerige bespreking van die onderwyser en sy rol as opvoeder aan te pak nie. Hier gaan dit in die eerste plek om die rol van die onderwyser as bepalende faktor vir die skolastiese prestasie van die leerling. Ook dit kan onmoontlik hier in volle besonderhede bespreek word. Slegs 'n aantal basiese aangeleenthede kom aan die beurt, en dan slegs ook gesien van die positiewe kant. Dit spreek vanself dat, as dit wat van die onderwyser verwag word om sukses te behaal, uitbly of deur die teenoorgestelde vervang word, dit swakker prestasie by die leerling tot gevolg sal hê.

Hoë intelligensie, hoë kwalifikasies, uitstaande prestasies as student en diepgaande vakkennis toon min ooreenkoms met die doeltreffendheid van 'n onderwyser. Intelligensie en vakkennis is albei noodsaaklik om 'n suksesvolle onderwyser te wees, maar dit bereik 'n punt waar die toename daarvan al minder bydra tot suksesvolle onderwys. Hierteenoor is bevind dat warmte, begrip en vriendelikheid teenoor die leerlinge en verantwoordelikheid, ondernemingsgees, sistematiese beplanning, stimulerende optrede, verbeeldingrykheid, dryfkrag, entoesiasme en buigzaamheid in die klas-kamerpraktyk, duidelik korreleer met die sukses van 'n onderwyser. (Klausmeier en Goodwin, 1975, p. 180; Ausubel en Robinson, 1969, p. 455-456). Laasgenoemde skrywers meen voorts dat die onderwyser wat die beginsels van die ontwikkeling van die kind, van leer en van motivering ken,

die leerlinge se prestasie kan verbeter as hy sy kennis reg gebruik. Hy is in staat om die leerling se leerprobleme te diagnoseer, die beste leermiddele aan te wend ens. Hulle verwag 'n hoë korrelasie tussen die sukses van die leerlinge en die vermoë van die onderwyser om die leerstof aan te pas by die leergereedheid van die leerlinge. (Smith, 1954, p. 13).

In die verhouding tussen onderwyser en leerling word veel klem gelê op die buigsaamheid van die onderwyser. Binne elke klas is daar groot verskeidenheid wat die leerlinge se agtergrond, prestasievermoë ens. betref. Die onderwyser moet nie net weet watter faktore bydra tot die algemene vermoë van die klas nie, maar ook waartoe elke leerling in staat is. Daarvolgens moet hy aan die leerling take opdra en eise stel. Ook in sy onderrigmetodes, klasbeheer ens. moet daar buigsaamheid beoefen word. Elke keer moet die onderwyser se optrede aangepas word by die eise van die situasie waarin hy hom bevind. (Smith, 1954, p. 270; Hamachek, 1972, p. 71).

Sekuriteit, aanvaarding en toereikendheid is drie basiese behoeftes van die mens wat vir die leerling baie belangrik is. Die onderwyser wat die gevoelens van leerlinge kan peil, begryp en aanvaar, het aansienlik gevorderd om bogenoemde behoeftes te bevredig. 'n Atmosfeer waarin die leerling geborge en vry voel, is bevorderlik vir suksesvolle leer. Dit vind hy waar hy aanvaar word as persoon van onberekenbare waarde en hy duidelik begryp word. Daar weet die leerling of hy ookal kwaad, hartseer, bly of verontwaardig voel, sy

gevoelens gerespekteer en aanvaar sal word. Hy sal ook die vrymoedigheid hê om ondernemend op te tree, want as hy fouteer sal hy nie hoef te vrees vir straf of vernedering nie. As leerlinge onveilig voel, sal hulle niks waag nie uit vrees dat hulle in die skande sal kom. (Laycock, 1954, p. 292; Perkins, 1969, p. 244).

In menige opsig berus die doeltreffendheid van 'n onderwyser op sy selfbegrip en sy begrip van sy leerlinge. Selfaanvaarding en selfbegrip is van primêre belang in die ontwikkeling van elke persoon se potensialiteit. Fromm toon aan dat die vermoë om iemand anders lief te hê, ontstaan uit liefde vir die self. Net soos dit nodig is om iemand anders se behoeftes te ken ten einde hom lief te hê, so is dit ook nodig dat die mens homself moet ken om sy eie behoeftes te verstaan en hoe om dit te bevredig. (Perkins, 1969, p. 584). Lindgren (1972, p. 477) beskou dit as noodsaaklik dat die onderwyser 'n studie moet maak van die psigologiese faktore in sy eie lewe ten einde 'n beter begrip van sy leerlinge en hulle behoeftes te verwerf. Dit is belangrik dat die onderwyser sy eie beperkinge, onsekerheid en ontoereikendheid sal erken. Dan sal hy in staat wees om sy leerlinge toe te laat om hulle eie gevoelens en idees uit te spreek en selfs die onderwyser s'n te bevraagteken sonder dat hy hom hoef te verdedig. Slegs dan sal die onderwyser dit moontlik vind om 'n klasatmosfeer te skep waarin suiwer denke en emosionele volwassewording kan plaasvind. (Laycock, 1954, p. 299).

Doeltreffende leer kan alleen plaasvind waar die emosionele

klimaat gunstig daarvoor is. Laycock (1954, p. 293) het bevind dat die persoonlikheid van die onderwyser een van die belangrikste faktore is wat die klimaat in die klas bepaal. Die slordige onderwyser het 'n slordige klas, die gespanne onderwyser skep 'n gespanne atmosfeer en die baasspelerige onderwyser se leerlinge voel onderworpe en oorweldig. Die onseker onderwyser en sy reaksies t.o.v. hierdie gevoelens, word duidelik weerspieël in die optrede van die leerlinge.

Om die regte verhouding tussen onderwyser en leerlinge te skep en te handhaaf, is nie maklik nie. Daar moet 'n eenheidsgevoel tussen almal in die klas wees, maar die onderwyser se plek verskil radikaal van die van die leerlinge. Die onderwyser moet belang stel in die kind se doen en late, beide t.o.v. sy werk en sy spel; daar moet samewerking wees, die onderwyser moet simpatiek teenoor die leerling staan, hom help waar nodig en vir die leerling met al sy vreugde en leed toeganklik wees. Terselfdertyd moet daar 'n gesonde afstand tussen leerling en onderwyser gehandhaaf word. Die onderwyser moet waardig, ewewigtig, selfbeheersd, kalm en met selfvertroue onder alle omstandighede optree. (Coetzee, 1955, p. 74).

Lindgren (1972, p. 477) dui 'n aantal funksies van die suksesvolle onderwyser aan. Hy is sielkundige ten einde leerlinge te kan begryp; kunstig in die hantering van menslike verhoudinge ten einde sy leerlinge te bereik; groepbouer sodat die leerlinge se sosiale aanpassing en ontwikkeling goed kan verloop; katalisator, want hy moet verande=

ringe in die kind laat ontstaan; geestesgesondheidswerker om die kind tot stabiliteit en volle ontplooiing te lei; sosiale werker; student; ouerfiguur en gesag- en sekuriteitsoeker om sy eie bestaan te verseker.

Smith (1954, p. 10-16) sê dat 'n onderwyser wat deur sy leerlinge aanvaar word, deur die volgende eienskappe gekenmerk word: samewerking, 'n demokratiese houding, goedhartigheid, konsiderasie, geduld, belangstelling, netjiese voorkoms, goeie maniere, eerlikheid, regverdigheid, humor, gelykmatigheid, buigsaamheid, erkenning en aanprysing van leerlinge se werk en behoorlike vakkennis. Verder moet die onderwyser kennis dra en 'n studie maak van die liggaamlike en emosionele ontwikkeling van die kind; elke kind se ideale, doelwitte, vermoëns, behoeftes; die beginsels van leer en onthou; klaskamerpraktyke wat die beste resultate lewer; effektiewe metodes om leerlinge se vordering te evalueer; die eise van huis, skool en gemeenskap om die leerling se optrede te begryp en te rig; hoe om 'n gunstige emosionele atmosfeer in die klas te skep.

So al hierdie funksies, kenmerke ens. staan die onderwyser as geroepene, as skepsel van God, met 'n taak om te vervul, teenoor 'n medemens, 'n medeskepsel van God. In alle gevalle bly die laaste en hoogste taak van die onderwyser om in sy eie taakvervulling en die taakvervulling waartoe hy die kind lei, God en sy medemens lief te hê en te dien. Dit is die grondslag vir suksesvolle onderwys.

## 5.16 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk aan die invloed van die skool op die skolastiese prestasie van die leerling. Die volgende aangeleenthede is behandel: die doel van die onderwys, die algemene organisasie van die skool en die klaskamer, die leergereedheid van die leerling, die aard van die leerstof, die leermiddels wat gebruik word en die metodes van onderrig wat aangewend word, die behoefte aan skepping by die kind, die vraag of 'n werkstuk as geheel of in dele geleer moet word, die rol van hersiening, herhaling en oorleer, leiding en voorligting deur die onderwyser, die noodsaaklikheid van toetsing, terugkoppe-ling en beloning, kompetisie, werksopdragte en huiswerk, tug en die onderwyser.

## AFDELING DRIE

DIE VERBAND TUSSEN DIE LITERATUURCORSIG EN  
SKOOLWISSELING

## HOOFSTUK 6

MOONTLIKE VERANDERDE OMSTANDIGHEDDE GEPAARDGAANDE  
MET SKOOLWISSELING EN DIE INVLOED DAARVAN OP  
DIE SKOLASTIESE PRESTASIE VAN DIE LEERLING

## 6.1 INLEIDING

In die vorige afdeling (hoofstukke 2 tot 5) is die verskillende faktore behandel wat die skolastiese prestasie van leerlinge beïnvloed. Dit is nodig om na te gaan deur watter van hierdie faktore en op welke wyse die leerling se prestasie beïnvloed kan word wanneer daar skoolwisseling plaasvind. Daar sal dus op gelet word hoe die inhoud van die literatuuroorsig tot openbaring kom in die praktyk vir sover dit hierdie studie raak.

Wanneer 'n leerling van skool verwissel, vind daar gewoonlik 'n hele aantal veranderinge in die omstandighede van die leerling plaas. Sommige van hierdie veranderinge kan die oorsaak en andere kan die gevolg van die leerling se skoolwisseling wees. Gewoonlik verwissel 'n leerling van skool wanneer die gesin verhuis. Die gevolge van verhuising kan die leerling se prestasie beïnvloed. Die invloed van die klimaatsverandering op die fisiese gesteldheid van die leerling, moontlike verandering in die samestelling van die gesin, die beroepstatus van die broodwinner, die finansiële

posisie van die gesin, die aard van die gesin se huisvesting, die buurt waarin hulle woon, die organisasie van die nuwe skool, die vreemde onderwysers en die portuurgroep is alles aangeleenthede wat hier ter sake is.

In hoofstukke 2,3,4 en 5 is die faktore behandel wat die skoolastiese prestasie van die leerling beïnvloed. Teen die agtergrond daarvan word in hierdie hoofstuk aandag geskenk aan die sake wat hierbo genoem is met die doel om aan te dui dat dit die leerling se prestasie ten goede of ten kwade kan beïnvloed.

## 6.2 KLIMAAT

Klimaatstoestand speel dikwels 'n bepalende rol wat die gesondheid van persone betref. As die leerling in 'n gebied gewoon het waar sy gesondheid nadelig beïnvloed is deur die klimaat en daardie nadelige invloed in die nuwe omgewing nie meer aanwesig is nie, sal die leerling se fisiese toestand verbeter en kan verwag word dat sy prestasie in die skool ook sal verbeter. As die kind in die vorige skool goeie gesondheid geniet het en die klimaat in die nuwe omgewing hom nadelig beïnvloed, kan verwag word dat sy prestasie sal verswak. Siektes soos hooikoors, asma ens. word veroorsaak en/of vererger deur die voggehalte van die lug, temperatuur, plante, lugbesoedeling ens.

## 6.3 GESINSOMSTANDIGHEDE

### 6.3.1 Samestelling

Dit gebeur dikwels dat skoolwisseling plaasvind omdat die

gesin verhuis as gevolg van die verandering in die samestelling van die gesin. So gebeur dit dat een van die egliede uit die gesin verdwyn as gevolg van dood of eg-skeiding. Hierdie gebeurtenisse is skokkend vir die leerling en kan sy prestasie laat verswak. Die verlange na die afwesige ouer en die skaamtegevoel wat met eg-skeiding gepaard gaan, maak dit moeilik vir die kind om gladweg by die nuwe skool in te skakel. Indien die oorledene vir 'n lang tyd ernstig siek was, kan verwag word dat die leerling se prestasie sal verbeter namate die hartseer oorkom word. Die langsliewende ouer sal dan waarskynlik in 'n posisie wees om meer aandag aan die kinders te bestee, terwyl die aandag voorheen deur die sieke opgeëis is. Desgelyks kan die prestasie van 'n leerling na 'n eg-skeiding verbeter. Gedurende die periode wat die eg-skeiding voorafgaan, is daar spanning en rusie in die huis; soms gepaardgaande met geweldadige optrede teenoor ander lede van die gesin. Wanneer die eg-skeiding afgehandel is en die een ouer en die kinders van woonplek verwissel het, tree daar 'n rustigheid en stabiliteit in wat bevorderlik vir sukses op skool sal wees. Gevalle waar die moeder en kinders deur die vader verlaat en in die haglikste omstandighede gelaat word, is egter 'n alledaagse verskynsel. Soms behou die vader toesig oor die kinders, maar is as gevolg van verskeie faktore nie in staat om aan die behoeftes van die kinders te voldoen nie. Soms verlaat die een ouer - gewoonlik die moeder - die huis in die geheim en neem die kinders saam. Die ouer en kinders leef dan in spanning omdat hulle die dag vrees wanneer hulle verblyfplek deur die ander ouer ontdek word.

Die huisvesting en algemene versorging van sulke kinders is dan ook dikwels nie na wense nie. Kinders uit gesinne wat van skool verwissel en terselfdertyd een ouer verloor, het 'n groot stryd te stry, veral dié waar daar onmin tussen die ouers ingetree het en verwydering van een of ander aard volg.

### 6.3.2 Beskikbaarheid van die vader

As die vader van betrekking verander, kan dit gebeur dat hy meer of minder uit die huis afwesig is op grond van werksomstandighede. As hy meer afwesig is, mag die kinders ge-depriveerd voel en hulle prestasie kan verswak. As hy minder afwesig is, kan die ou gevoel van deprivasie verdwyn en die leerling se prestasie kan verbeter.

### 6.3.3 Buitenshuise arbeid deur die moeder

Soms impliseer die nuwe betrekking van die broodwinner ook 'n verandering in die beroepstatus van die ander ouer, gewoonlik die moeder. Die vader se verdienste mag soveel verbeter dat die moeder wat moontlik voorheen buite die huis moes werk, nou tuis kan bly, die kinders beter kan versorg en meer aandag aan hulle kan bestee. Die vader mag egter sy vorige betrekking verloor het en vir 'n kleiner beloning 'n nuwe betrekking moes aanvaar. Dit kan meebring dat die moeder wat voorheen tuis gebly het, verplig word om buitenshuis te gaan werk, die kinders meer aan hulle eie en die lot van andere oor te laat, met 'n moontlike gevolglike verswaking in hulle prestasie.

#### 6.3.4 Aspirasies van die ouers vir die kind

Gepaard met die verandering in beroepstatus van die ouers, gaan ook die aspirasies van die kind self en die ouers ten opsigte van hulle kind. As hulle status verbeter, styg die verwagtinge en as dit verswak daal die aspirasievlak. Soms gebeur dit egter dat die verbetering in status weer uitloop op negatiewe invloede op die prestasie van die kinders in die gesin. Die sosiale verpligtinge wat deur die nuwe betrekking meegebring word, mag daartoe lei dat die ouers dikwels uithuisig is en die kinders dan oormatig blootgestel is aan invloed van onder andere die radio en televisie.

#### 6.3.5 Finansiële posisie

Die beroepstatus van die ouers is ook bepalend vir die finansiële posisie van die gesin. Indien die inkomste van die gesin daal, kan dit die beskikbaarheid van opbouende leesstof, radio, televisie, die bywoning van opvoerings ens. nadelig tref. As die inkomste verbeter, kan sulke fasiliteite vir die gesin aangeskaf of vermeerder word. Die vermeerderde inkomste kan egter op items uitgegee word wat geen opvoedkundige waarde het nie en selfs skadelik vir die vorming van die kind is.

#### 6.3.6 Huisvesting

Met die verandering van die beroepstatus van die ouers vind ook verandering van woonplek en die kwaliteit van die gesin se huisvesting plaas. In die nuwe situasie kan die huis=

vesting van die gesin so verbeter dat gunstige omstandighede vir 'n beter selfbeeld en die doeltreffende verrigting van skoolwerk geskep word. Die teenoorgestelde is egter ook waar. Beknopte huisvesting en karige meubels waaraan die gesin voorheen nie gewoond was nie, kan lei tot 'n gevoel van minderwaardigheid, ontoereikendheid en frustrasie.

#### 6.4 WOONBUURT

Die nuwe woonbuurt waarin die gesin gaan woon, kan ook die prestasie van die kind beïnvloed. As die gesin in 'n omgewing beland waar die ouers 'n hoë premie plaas op goeie skoolastiese prestasie, meelewendheid met die skool ens. en die kind tussen die kinders van die buurt 'n tuiste vind, kan dit lei tot beter prestasie. As die gemeenskap waarin die gesin beland egter anders voel en volwassenes en kinders nie veel waarde heg aan skoolwerk en -aktiwiteite nie, kan verwag word dat die nuwe intrekkers dieselfde houding sal aanvaar.

#### 6.5 BEREIKBAARHEID VAN DIE SKOOL

Nuwe intrekkers wat ver van die skool af woon se kinders het 'n agterstand by die kinders wie se ouers naby die skool woon. Eerstens is daar 'n lang vreemde pad wat leer ken moet word en wat 'n gevoel van onveiligheid tot gevolg kan hê. Tweedens is daar 'n groter beroep op hulle energie om die afstand tussen huis en skool af te lê en derdens vind hulle dit moeiliker om na skool aan buiteklaslike bedrywighede deel te neem.

## 6.6 DIE NUWE SKOOL

Die organisasie en beleid van die skool kan bepaal of 'n leerling gou aanpas en in pas met die gang van die skool kom of nie. As die nuweling opgemerk word, hulp verleen word en duidelik gelei word deur die onderwysers en die leerlinge, help dit hom om gou aan te pas. Die werkboeke wat deur die leerling van die vorige skool af saamgebring word, help die hoof en personeel om gou 'n indruk te kry van die leerling se prestasievermoë en hoe ver hy met die jaar se werk gevorder het. Leerlinge wat van klein skooltjies na groot skole gaan, raak maklik vereensaamd tussen die baie leerlinge en voel verlore tussen die baie geboue. As sulke leerlinge egter op oordeelkundige wyse gehelp word, word hulle las gou verlig. Prefekte en skoolleiers wat behoorlik op die hoogte van hulle taak is, kan 'n belangrike rol in hierdie verband speel. As 'n leerling self in sy vorige skool as leier opgetree het, verloor hy reeds sy status in die nuwe skool. 'n Klein bietjie steungewing op die regte tyd deur die regte persone, kan help dat hy gou weer 'n leier word. In sommige skole word nuwe leerlinge na sekere stadia nie in aanmerking geneem vir sportspanne nie. Spanne wat klaar gekies is, word nie verander nie en die nuwe leerling moet dan maar tot die volgende seisoen vir 'n plek in die span wag, of mag in aanmerking kom wanneer 'n spanlid nie beskikbaar is nie. In baie gevalle is deelname aan sport 'n doeltreffende hulpmiddel om vreemde leerlinge tuis te laat voel. Vir leerlinge wat by hulle vorige skool in 'n span gespeel het en in die nuwe skool

nie in aanmerking geneem word nie, is dit 'n groot teleurstelling.

#### 6.7 DIE ONDERWYSER EN DIE ONDERWYS

In hoofstuk 5 (par. 5.15) is gehandel oor die suksesvolle onderwyser. Teenoor die nuwe leerlinge het die onderwyser 'n besondere verantwoordelikheid en is die optrede van die onderwyser van besondere belang vir die geluk of ongeluk van die nuwe leerling, en gevolglik vir sy verbetering of verswakking in prestasie. As die onderwyser voldoen aan die behoeftes en verwagtinge van die kind, sal hy gelukkig wees en goed presteer. Die wreedste wat kan gebeur, is dat die onderwyser die nuwe leerling as 'n las en indringer beskou - iemand wat die gang van sy werk versteur en vir hom allerlei verpligtinge meebring. Dit gaan gepaard met 'n afsydige houding van die onderwyser teenoor die leerling en neerhalende opmerkinge indien die leerling swakker presteer as in die vorige skool. Van 'n leerling wat aan sulke behandeling onderworpe is, kan kwalik sukses verwag word. As die leerling in sy vorige skool gedurig met die onderwyser gebots het en die gesindheid tussen onderwyser en leerling swak was, kan 'n verbetering in die leerling se prestasie in die nuwe skool verwag word, indien dit beter gaan.

Om sukses te bevorder, moet die onderwyser persoonlik aandag aan die nuweling bestee en sorg dat al die beginsels van suksesvolle onderwys nagekom word. Daar moet ook spesiale hulp en leiding verleen word t.o.v. die inhaal van agterstallige werk. Waar vakonderwys gegee word, moet die onderwy-

ser daarteen waak dat die nuweling met hierdie taak oorweldig word. Die leerling moet die geleentheid gegun word om stelselmatig die agterstand in te haal, terwyl hy elke dag se werk ook nog moet behartig. Die individuele hulp en aandag wat aan die nuwe leerling verleen word, moet so beplan word dat die leerling nie uitgesonder voel nie. Die leerling wil graag een van die klas wees en soos een van hulle behandel word. Oordrewe aandag aan die nuwe leerling mag die ander leerlinge laat voel dat hy hulle die onderwyser se aandag ontnem. Hulle sal hom dan nie maklik in die portuurgroep aanvaar nie.

#### 6.8 DIE PORTUURGROEP

Die rol van die portuurgroep in die skolastiese prestasie van die leerling is in hoofstuk 2 (par. 2.4.3) bespreek. Wanneer 'n leerling van skool verwissel, is die ander leerlinge vir hom gewoonlik almal vreemd. Hy moet dus aansluiting by hulle vind en in die maatsgroep opgeneem word. As dit gou gebeur en die proses glad verloop, is dit voordelig vir sy prestasie. Gebeur dit nie, sal hy uitgestoot en vereensaamd voel. Die ervare onderwyser kan op subtiële wyse die opname van die nuwe leerling in die maatsgroep bevorder. Ook skoolleiers en prefekte het hierin 'n belangrike rol te speel. Die beleid van die skool wat die taak van die klasleiers, prefekte ens. betref, is hier ook weer ter sake. Die beginsels en waardes van die portuurgroep waarvan die leerling lid was en dié van die groep waarvan hy lid word, sal sy skolastiese prestasie ook beïnvloed. As hy van 'n groep af kom wat baie waarde aan die skool

en samewerking met die onderwyser geheg het, en dit is nie die geval met die nuwe groep nie, kan verwag word dat sy prestasie daardeur kan verswak. As die nuwe groep goeie prestasie hoog aanslaan en dit was in die oue nie so nie, kan die nuweling se prestasie verbeter.

## 6.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gewys op die veranderinge in die leerling se omstandighede wat mag voorkom as hy van skool verwissel. Sommige veranderinge mag daartoe lei dat sy prestasie verswak, maar daar is ook veranderinge wat daartoe kan lei dat hy na skoolwisseling beter presteer as daarvoor.

Daar is gelet op die invloed van die klimaat, die samestelling van die gesin, die beroepstatus van die ouer, finansies, huisvesting van die gesin, die buurt waarin die gesin gaan woon, die beleid en organisasie van die nuwe skool, die onderwysers en die portuurgroep.

## AFDELING VIER

EMPIRIESE ONDERSOEK, RESULTATE, BESPREKING EN  
GEVOLGTREKKINGS

## HOOFSTUK 7

## EMPIRIESE ONDERSOEK

## 7.1 INLEIDING

Die empiriese ondersoek wat in verband met hierdie studie onderneem word, word in hierdie hoofstuk beskryf. Eerstens word die skool waarin die ondersoek onderneem word, beskryf, daarna word die kontrole- en eksperimentele groepe beskryf. Die verkryging van data oor die verstandelike vermoë en die skoolastiese prestasie van die leerlinge word voorts bespreek. Daarna word die basis van vergelyking tussen die verskillende groepe uiteengesit en die hoofstuk word afgesluit met 'n samevatting.

## 7.2 DIE SKOOL

Die skool waarin hierdie eksperiment uitgevoer word, is een van twee Afrikaansmedium skole wat geleë is in 'n groot Transvaalse dorp wat grotendeels bewoon word deur gesinne waarvan die vader 'n werknemer is van 'n nabygeleë myn. Benewens die twee Afrikaansmedium primêre skole met elkeen meer as 750 leerlinge, is daar in die betrokke dorp ook 'n Afrikaansmedium sekondêre skool met ± 560 leerlinge en 'n Engelsmedium primêre skool met ± 300 leerlinge.

Die skool wat gekies is vir die ondersoek word deur leer-

linge uit al die sosio-ekonomiese lae van 'n normale gemeenskap besoek. Daar is o.a. kinders van boere, medici, predikante, sakelui, staatsamptenare en persone van alle range uit die verskillende vertakkinge van die mynpersoneel.

Omdat die hoof en personeel van die skool waarin die ondersoek gedoen word, veel moeite doen om die oorsake van leerprobleme by leerlinge bloot te lê en te bekamp, word daar besondere aandag geskenk aan leerlinge wat van skool verwissel. Daar vind besonder baie verwisseling van leerlinge plaas. Van die 256 leerlinge wat in 1976 in st. 3, 4 en 5 eksamen afgelê het, het 141 gedurende hulle skoolloopbaan reeds van skool verwissel. Op allerlei wyse word stappe geneem om nuwe leerlinge te help om aan te pas, in te pas te kom met die skoolwerk en leerprobleme by die nuwelinge in besonder te voorkom of uit die weg te ruim. (Vgl. ook hoofstuk 1 par. 1.3). Dit is dus moontlik dat leerlinge wat van skool verwissel hier minder leerprobleme sal ondervind as in ander skole. Vanweë die baie verwisselinge is dit egter vir die onderwysers moeilik om aan al die nuwelinge soveel persoonlike aandag te bestee as wat nodig is en wat moontlik is in skole waar daar min verwisseling van leerlinge plaasvind.

### 7.3 DIE EKSPERIMENTELE GROEPE

In st. 3, 4 en 5 is in elke standaard vyf eksperimentele groepe saamgestel, genoem EA, EB, EC, ED, EE. Sommige leerlinge word by meer as een groep ingesluit.

### 7.3.1 Eksperimentele groep EA

Dit is al die leerlinge in die betrokke standerd wat aan die einde van 1976 in daardie standerd eksamen afgelê het en reeds 2 of meer kere van skool verwissel het, afgesien van die presiese aantal kere en die standerds waartydens dit plaasgevind het.

### 7.3.2 Eksperimentele groep EB

Dit is al die leerlinge in die betrokke standerd wat aan die einde van 1976 in daardie standerd eksamen afgelê het en gedurende die drie jaar 1974 tot en met 1976 een of meer keer van skool verwissel het, afgesien van die aantal kere en die standerds waartydens dit plaasgevind het.

### 7.3.3 Eksperimentele groep EC

Hierdie groep bestaan uit al die leerlinge in die betrokke standerd wat aan die einde van 1976 in daardie standerd eksamen afgelê het en gedurende die drie jaar 1974, 1975 en 1976 nooit van skool verwissel het nie, maar reeds voorheen van skool verwissel het, afgesien van die aantal kere en die standerds waarin dit plaasgevind het.

### 7.3.4 Eksperimentele groep ED

Dit is al die leerlinge wat aan die einde van 1976 in daardie betrokke standerd eksamen afgelê het en gedurende hulle skoolloopbaan reeds 5 of meer keer van skool verwissel het, afgesien van die standerds waarin dit plaasgevind het.

### 7.3.5 Eksperimentele groep EE

Hierdie leerlinge het aan die einde van 1976 in die betrokke standaard eksamen afgela en is gedurende 1976 tot die skool waarin die ondersoek plaasvind, toegelaat. Leerlinge wat voor die tiende skooldag toegelaat is, is nie in aanmerking geneem nie. Hierdie groep was gedurende 1976 dus almal ingeskrewe leerlinge van 2 of meer skole. Die ander kere wat hulle van skool verwissel het en die standers waarin dit plaasgevind het, word buite rekening gelaat.

### 7.4 DIE KONTROLEGROEPE

Daar is drie kontrolegroepe: een in elke standaard. 'n Kontrolegroep bestaan uit al die leerlinge wat aan die einde van 1976 in die betrokke standaard eksamen afgela het en tot op daardie stadium nog nooit van skool verwissel het nie.

### 7.5 VERSTANDELIKE VERMOË VAN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE

Al die leerlinge wat by die ondersoek betrokke is, het die Nuwe Suid-Afrikaanse Groepstoets afgela. Slegs die totale I.K. word in hierdie ondersoek gebruik.

Aangesien die uitslag van leerlinge wat 'n I.K. benede 85 het, slegs "benede 85" op die kumulatiewe verslagkaarte aangedui word en daar geen werklike syfers verstrek word nie, word al sulke leerlinge se I.K. vir die doel van die ondersoek as 85 geneem. Leerlinge wie se I.K. ver benede

85 is, behoort op hierdie stadium reeds spesiale onderwys te ontvang en nie meer die gewone skool te besoek nie.

#### 7.6 SKOLASTIESE PRESTASIE VAN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE

Waar daar nie van gestandaardiseerde toetse gebruik gemaak word nie, bestaan die probleem van wisselende standarde wanneer die skolastiese prestasie van leerlinge bepaal moet word. Vir die doel van hierdie ondersoek kon egter 'n doeltreffende uitweg gevind word soos uit onderstaande beredenering sal blyk.

Al die leerlinge wat by die ondersoek betrokke is, het aan die einde van 1976 in die skool eksamen afgelê. Al die leerlinge wat in 'n besondere standerd was, het dieselfde vraestelle beantwoord en die antwoorde vir 'n vak in daardie standerd is deur een persoon nagesien en geëvalueer. So is die punte vir die mondelinge werk in die twee tale ook vir alle leerlinge in dieselfde standerd telkens deur slegs een personeellid toegeken. Die skool is so georganiseer dat slegs een personeellid verantwoordelik is vir 'n sekere vak in 'n besondere standerd. Daardie personeellid onderlig die leerlinge, stel die vraestelle op en evalueer die leerlinge se prestasie.

Die ondersoek word tot standerds 3, 4 en 5 beperk omdat dit die enigste standerds is waarin eksamen afgelê word en die punte in 'n besondere vak en standerd deur slegs een personeellid toegeken word. In die junior primêre fase word geen toetse of eksamen geskryf nie. Die leerlinge se werk

word deur die loop van die jaar op 'n vyfpuntskaal ge-evalueer. In standerd twee word daar wel eksamen geskryf en dieselfde vrae deur alle leerlinge beantwoord. Omdat daar in standerd 2 van klasonderwys gebruik gemaak word, word dieselfde vak deur meer as een onderwyser(es) onder-rig en word die punte vir die mondelinge werk deur meer as een onderwyser(es) toegeken. Alhoewel daar vir die doeleindes van die skool metodes aangewend word om die subjektiewe invloed van die onderwysers op die punte van die leerlinge te beperk, bly die gegewens in so 'n mate onbetroubaar dat dit nie in hierdie ondersoek gebruik kan word nie.

## 7.7 BASIS VAN VERGELYKING TUSSEN DIE EKSPERIMENTELE EN KONTROLEGROEPE

7.7.1 Leerlinge se prestasie word slegs met die prestasie van leerlinge in dieselfde standerd vergelyk. Leerlinge in verskillende standers se werk word deur verskillende onderwysers geëvalueer. Die subjektiwiteit van onderwysers by die toekenning van punte, veral wat mondelinge werk betref, sou die betroubaarheid van die ondersoek kon ver-steur.

Die tydsbesteding en puntetoekenning vir die verskillende vakke en die komponente van vakke verskil van standerd tot standerd. In standers 3 en 4 tel Aardrykskunde, Geskiede-nis, Elementêre Wetenskap en Gesondheidsopvoeding elkeen 25 punte uit 'n totaal van 400 terwyl eersgenoemde drie vakke in st. 5 elkeen 100 punte uit 'n groottotaal van 700

tel en Gesondheidsopvoeding vervang word deur Basiese Tegnieke wat ook 100 punte tel. Die leser word ook verwys na tabel 3.1 waarin die verdeling van punte tussen die verskillende komponente van die twee landstale vir die verskillende standerds verskyn.

7.7.2 Die totale aantal punte wat deur elke leerling in die finale eksamen behaal is, word gebruik om die eksperimentele groepe en die kontrolegroepe met mekaar te vergelyk.

7.7.3 By die vergelyking van leerlinge se prestasie kan nie net punte vergelyk word nie. Die leerlinge se prestasievermoë moet ook in aanmerking geneem word. Vir die doel van hierdie ondersoek word daar gebruik gemaak van die R.G.N. se normale verspreidingskurwe en 'n stanegeskaal, in 'n effens gewysigde vorm. Daar sou goedsikks van enige skaal gebruik gemaak kon word waardeur die gegewens van die verskillende groepe tot vergelykbare data herlei kon word. Aangesien die skaal van die R.G.N. wetenskaplik verantwoord is, word daarvan gebruik gemaak.

Volgens bogenoemde skaal maak staneges 1 en 2 voorsiening vir persone met 'n I.K. van benede 80,5. Aangesien sulke leerlinge egter deur die bestaan van spesiale onderwysinrigtings uit die gewone skole verwyder word, is die leerlinge wat by die ondersoek betrokke is, versprei oor die sewe hoogste staneges. Dieselfde verhouding tussen die sewe hoogste staneges word behou, maar die berekeninge word gemaak as breuke van 89 en nie 100 nie.

Uitgedruk in persentasie sien die twee skale as volg daar

uit:

| Stanege         | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8    | 9    |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| R.G.N.-skaal    | 12%   | 17%   | 20%   | 17%   | 12%   | 7%   | 4%   |
| Gewysigde skaal | 13,5% | 19,1% | 22,5% | 19,1% | 13,5% | 7,9% | 4,5% |

7.7.4 'n Prestasieskaal word vir elke standerd opgestel ten einde die leerlinge volgens prestasie in staneges 3 tot 9 in te deel. Stanege 1 en 2 word by skolastiese prestasie ook weggelaat aangesien dit t.o.v. I.K. nie gebruik is nie. Al die leerlinge van 'n betrokke standerd word volgens prestasie van beste tot swakste gerangskik. Deur die leerlinge dan volgens die gewysigde skaal hierbo aangedui te verdeel, word die snypunte volgens die aantal punte wat behaal is, bepaal.

7.7.5 Die kontrolegroepe en eksperimentele groepe EA, EB en EC word elkeen afsonderlik volgens die skaal wat in par. 7.7.4 beskryf is, in subgroepe ingedeel volgens die stanegeverspreiding. Deur die gemiddelde prestasie van al die leerlinge in elke kontrole- en die vyf eksperimentele groepe te bereken, word bepaal in watter stanege elke groep as geheel volgens prestasie val. Omdat eksperimentele groep ED en EE baie klein is, word hulle slegs as groepe gehanteer en nie verder in kleiner groepe verdeel nie.

7.7.6 Elke groep leerlinge waarvan die stanege volgens prestasie bepaal is, se gemiddelde I.K. word bereken en so die stanege op die R.G.N.-skaal bepaal.

7.7.7 Die vergelykbare gegewens word in tabelle gerangskik en verskyn in hoofstuk 8.

## 7.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die empiriese ondersoek wat onderneem word, beskryf. Daar is gelet op die skool waarin die ondersoek plaasvind, die samestelling van die eksperimentele en kontrolegroepe en die versameling van die gegewens wat bestaan uit die leerlinge se I.K.'s en hulle eksamenpunte. Voorts is 'n beskrywing gegee van die wyse waarop die gegewens verwerk word ten einde 'n basis van vergelyking tussen die verskillende groepe te verkry.

## HOOFSTUK 8

## RESULTATE, BESPREKING EN GEVOLGTREKKINGS

## 3.1 INLEIDING

Nadat die ondersoek wat in hoofstuk 7 beskryf is, uitgevoer is, word die resultate in hierdie hoofstuk verstrekk, dit word bespreek en die gevolgtrekkings word gegee.

Daarna volg 'n evaluering van die ondersoek.

## 8.2 RESULTATE VAN EMPIRIESE ONDERSOEK

## 8.2.1 Inleiding

Hier onder volg nege tabelle. Daar is telkens drie tabelle met betrekking tot een standerd. Die eerste tabel vir elke standerd, d.w.s. nommers 8.1, 8.4 en 8.7, is 'n skaal vir die indeling in staneges vir al die leerlinge van daardie standerd. Die tweede tabel vir elke standerd, d.w.s. tabelle 8.2, 8.5 en 8.8 is die samevattende gegewens van die subgroepe van die kontrole- en die eksperimentele groepe EA, EB en EC vir daardie standerd. In die derde tabel vir elke standerd, d.w.s. tabelle 8.3, 8.6 en 8.9 word die gegewens van die kontrole- en al vyf die eksperimentele groepe, as groepe in geheel, vir daardie standerd, aangebied.

## 8.2.2 Resultate van st. 3

In tabel 8.1 word die skaal gegee waarvolgens alle gegewens wat uit standerd 3 verkry is, in staneges uitgedruk kan word. Daar word aangedui watter persentasie van al die leerlinge volgens hulle prestasie in elke stanege val, watter punte=

Tabel 8.1

Skaal vir die indeling in staneges vir alle st. 3-leerlinge

| Stanege                                 | 3    |     | 4    |     | 5    |     | 6    |     | 7    |     | 8   |     | 9   |
|-----------------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|
| Persentasie leerlinge volgens prestasie | 13,5 |     | 19,1 |     | 22,5 |     | 19,1 |     | 13,5 |     | 7,9 |     | 4,5 |
| Punte uit 400                           | 146  | 216 | 217  | 249 | 250  | 289 | 290  | 312 | 313  | 338 | 339 | 356 | 357 |
| I.K.-telling volgens R.G.N.-skaal       | 81   | 88  | 89   | 96  | 97   | 103 | 104  | 111 | 112  | 119 | 120 | 126 | 127 |

telling uit 400 vir 'n besondere prestasie-stanege geld en wat die I.K.-telling volgens die R.G.N.-skaal vir elke I.K.-stanege is.

#### Tabel 8.1

Sien bl. 192.

Daar is reeds in par. 7.7.3 en 7.7.4 verduidelik waarom staneges 1 en 2 in bostaande skaal weggelaat word en dat die verspreidingskurwe derhalwe by die verkorte stanege-skaal aangepas is.

Van al die leerlinge in st. 3 val die 13,5% wat die swakste presteer het in prestasie-stanege 3. Hierdie 13,5% leerlinge het van 146 tot 216 uit 400 punte behaal. Die volgende 19,1% leerlinge het van 217 tot 249 uit 400 punte behaal en val in prestasie-stanege 4 ens. Wanneer groepe leerlinge se gemiddelde prestasie bereken word, word dit op hierdie skaal tot staneges herlei.

'n Groep leerlinge wie se gemiddelde I.K. tussen 80,5 en 88,5 is, val in I.K.-stanege 3. Waar die I.K.-telling tussen 88,5 en 96,5 is, val die groep in I.K.-stanege 4, ens.

Die leerlinge van st. 3 wat in die ondersoek gebruik is, is volgens hulle prestasie in staneges ingedeel, daarna is die gemiddelde I.K. van elke subgroep van die kontrole- en eksperimentele groepe bereken en na I.K.-staneges herlei. In Tabel 8.2 word die samevattende gegewens gegee van die subgroepe van die kontrole- en drie eksperimentele groepe nl. EA, EB en EC. Hierdie groepe is in par. 7.4,

Tabel 8.2

Samevattende gegewens van subgroepe van die kontrole- en eksperimentele groepe EA, EB, en EC in st. 3

| Prestasie-<br>stanege | Aantal leerlinge |    |    |    | Gemiddelde I.K. |       |      |      | I.K.-stanege   |    |    |    |
|-----------------------|------------------|----|----|----|-----------------|-------|------|------|----------------|----|----|----|
|                       | K                | EA | EB | EC | K               | EA    | EB   | EC   | K              | EA | EB | EC |
| 3                     | 5                | 5  | 5  | 1  | 88,2            | 88,8  | 88,8 | 108  | 4 <sup>*</sup> | 4  | 4  | 6  |
| 4                     | 11               | 5  | 4  | 1  | 90,7            | 95,8  | 95   | 99   | 4              | 4  | 4  | 5  |
| 5                     | 9                | 6  | 5  | 4  | 93,7            | 99,2  | 99,6 | 94,5 | 4              | 5  | 5  | 4  |
| 6                     | 9                | 3  | 4  | 3  | 98,9            | 101,3 | 97,3 | 102  | 5              | 5  | 5  | 5  |
| 7                     | 8                | 2  | 3  | 0  | 110,6           | 102,5 | 105  | -    | 6              | 5  | 6  | -  |
| 8                     | 3                | 1  | 1  | 2  | 102,7           | 115   | 115  | 98,5 | 5              | 7  | 7  | 5  |
| 9                     | 4                | 0  | 0  | 0  | 115,3           | -     | -    | -    | 7              | -  | -  | -  |

\*Die kontrole-subgroep in prestasie-stanege 3 se gemiddelde I.K. is slegs 0,3 benede die grens tussen staneges 3 en 4, terwyl die subgroepe van EA en EB in dieselfde prestasie-stanege die grens met slegs 0,3 oorskry. Hierdie klein verskil in I.K. tussen die drie subgroepe, regverdig die aanvaarding van gelyke vermoë en daarom word hulle al drie in I.K.-stanege 4 geplaas.

par. 7.3.1, 7.3.2 en 7.3.3 beskryf. In die tabel verskyn die prestasie-staneges, die aantal leerlinge wat in elke subgroep val, elke subgroep se gemiddelde I.K. en die I.K.-stanege van elke subgroep.

#### Tabel 8.2

Kyk bl. 194.

Uit bostaande tabel kan afgelees word dat daar in prestasie-stanege 3, uit die kontrolegroep (leerlinge wat nie van skool verwissel het nie) 5 leerlinge was met 'n gemiddelde I.K. van 88,2 wat in I.K.-stanege 4 val. In dieselfde prestasie-stanege, d.w.s. 3, was daar ook 5 leerlinge uit eksperimentele groep EA (wat 2 of meer keer van skool verwissel het), met 'n gemiddelde I.K. van 88,8 wat ook in I.K.-stanege 4 val. Hierdie twee groepies leerlinge het dus in dieselfde prestasie-stanege en in dieselfde I.K.-stanege geval. Uit eksperimentele groep EC (leerlinge wat van skool verwissel het, maar gedurende die laaste drie jaar in dieselfde skool gebly het) was daar 1 leerling wat ook in prestasie-stanege 3 geval het, maar met 'n I.K. van 108 wat hom in I.K.-stanege 6 plaas. Hierdie leerling het dus gelyk met die ander subgroepe presteer, maar nie volgens sy vermoë nie, omdat sy I.K.-stanege hoër is as die ander s'n.

In tabel 8.3 word die gegewens vir die kontrole- en al 5 die eksperimentele groepe as hele groepe verstrek. Daar word aangedui hoeveel leerlinge in elke groep was, wat die groep se gemiddelde I.K. was, wat hulle gemiddelde prestasie

Tabel 8.3

Gegewens van kontrole- en alle eksperimentele groepe in st. 3

|                         | Aantal<br>leerlinge<br>in groep | Gemiddel=<br>de I.K. | Gemiddelde<br>prestasie<br>uit 400<br>punte | I.K.-sta=<br>nege | Prestasie-<br>staneg |
|-------------------------|---------------------------------|----------------------|---------------------------------------------|-------------------|----------------------|
| Kontrolegroep           | 49                              | 96,7                 | 282                                         | 5                 | 5                    |
| Eksperimentele groep EA | 22                              | 97,4                 | 257                                         | 5                 | 5                    |
| Eksperimentele groep EB | 22                              | 97,3                 | 263                                         | 5                 | 5                    |
| Eksperimentele groep EC | 11                              | 99,4                 | 282                                         | 5                 | 5                    |
| Eksperimentele groep ED | 7                               | 93                   | 229                                         | 4                 | 4                    |
| Eksperimentele groep EE | 11                              | 95,8                 | 254                                         | 5                 | 5                    |

uit 400 was en in welke I.K.-staneges en prestasie-staneges elke groep val. Die verskillende groepe kan dan met mekaar vergelyk word as die staneges in aanmerking geneem word.

### Tabel 8.3

Kyk bl. 196.

Uit bogenoemde tabel blyk dat daar 49 leerlinge in st. 3 se kontrolegroep was. Hulle gemiddelde I.K. was 96,7 en hulle gemiddelde prestasie was 282 uit 400. Afgelees op die skaal in tabel 8.1 was hulle I.K.-staneges en prestasie-staneges telkens 5. Hier teenoor was daar in eksperimentele groep ED (leerlinge wat 5 of meer keer van skool verwissel het) 7 leerlinge in die groep met 'n gemiddelde I.K. van 93 en 'n gemiddelde prestasie van 229 uit 400. Afgelees op die skaal in tabel 8.1 was hulle I.K.-staneges en prestasie-staneges telkens 4. Albei groepe het dus ewe goed presteer omdat elke groep se I.K.-staneges en prestasie-staneges dieselfde was.

In par. 7.3 en 7.4 is al die groepe volledig beskryf.

### 8.2.3 Resultate van st. 4

Tabelle 8.4, 8.5 en 8.6 handel oor st. 4. In tabel 8.4 word die skaal gegee waarvolgens alle gegewens wat uit standerd 4 verkry is, in staneges uitgedruk kan word. Daar word aangedui watter persentasie van al die leerlinge in die standerd volgens hulle prestasie in elke staneges val, watter puntetelling uit 400 die grense vir elke prestasie-

Tabel 8.4

Skaal vir die indeling in staneges vir alle st. 4-leerlinge

| Stanege                                 | 3    |     | 4    |     | 5    |     | 6    |     | 7    |     | 8   |     | 9   |
|-----------------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|
| Persentasie leerlinge volgens prestasie | 13,5 |     | 19,1 |     | 22,5 |     | 19,1 |     | 13,5 |     | 7,9 |     | 4,5 |
| Punte uit 400                           | 161  | 194 | 195  | 220 | 221  | 245 | 246  | 288 | 289  | 311 | 312 | 341 | 342 |
| I.K.-telling volgens R.G.N.-skaal       | 81   | 88  | 89   | 96  | 97   | 103 | 104  | 111 | 112  | 119 | 120 | 126 | 127 |

staneges vorm en wat die I.K.-telling volgens die R.G.N.-skaal vir elke I.K.-staneges is.

#### Tabel 8.4

Kyk bl. 198.

In par. 7.7.3 is verduidelik waarom die eerste twee staneges op die I.K.-skaal weggelaat is en in par. 7.7.4 is verduidelik hoe die verspreidingskurwe volgens prestasie by die verkorte stanegeskaal aangepas is.

Bogenoemde tabel toon aan dat, van al die leerlinge wat in st. 4 eksamen afgelê het, die 13,5% wat die swakste presteer het, se prestasie gewissel het tussen 161 en 194 uit 400 punte. Hulle vorm prestasie-staneges 3. Staneges 4 is die 19,1% van die leerlinge wat net beter as die swakste 13,5% presteer het. Hulle punte het gewissel van 195 tot 220 uit 400, ens. Wanneer 'n groep leerlinge se gemiddelde prestasie bereken word, word dit op hierdie skaal tot 'n prestasie-staneges herlei.

Groepe leerlinge wie se gemiddelde I.K. tussen 80,5 en 88,5 is, val in I.K.-staneges 3, as die gemiddelde I.K. tussen 88,5 en 96,5 is, val die groep in I.K.-staneges 4 ens.

In tabel 8.5 word die samevattende gegewens van die subgroepe van die kontrole- en drie eksperimentele groepe uit st. 4 gegee. Elke groep se leerlinge is teen die prestasieskaal in staneges ingedeel, daarna is die gemiddelde I.K. van elke subgroep bereken en in I.K.-staneges uitgedruk. In par. 7.3.1, 7.3.2 en 7.3.3 is die eksperimentele groepe

Tabel 8.5

Samevattende gegevens van subgroepen van die controlegroep en experimentele groepen EA, EB en EC in st. 4

| Prestasie-<br>stanege | Aantal leerlinge |    |    |    | Gemiddelde I.K. |       |       |      | I.K.-stanege |    |    |    |
|-----------------------|------------------|----|----|----|-----------------|-------|-------|------|--------------|----|----|----|
|                       | K                | EA | EB | EC | K               | EA    | EB    | EC   | K            | EA | EB | EC |
| 3                     | 2                | 7  | 4  | 7  | 91,5            | 90,3  | 93,3  | 86,7 | 4            | 4  | 4  | 3  |
| 4                     | 9                | 4  | 6  | 4  | 88,4            | 95,3  | 93,8  | 90,8 | 3            | 4  | 4  | 4  |
| 5                     | 8                | 8  | 9  | 5  | 90,8            | 92,3  | 93,4  | 91,2 | 4            | 4  | 4  | 4  |
| 6                     | 9                | 4  | 6  | 4  | 100,3           | 102,3 | 103,2 | 101  | 5            | 5  | 5  | 5  |
| 7                     | 6                | 4  | 7  | 0  | 101,8           | 106,3 | 109,3 | -    | 5            | 6  | 6  | -  |
| 8                     | 4                | 3  | 3  | 1  | 115,5           | 108,7 | 110,7 | 115  | 7            | 6  | 6  | 7  |
| 9                     | 2                | 1  | 1  | 1  | 121,5           | 130   | 130   | 122  | 8            | 9  | 9  | 8  |

waarna in hierdie tabel verwys word, beskryf. In die tabel verskyn die prestasie-staneges, die aantal leerlinge wat in elke subgroep val, elke subgroep se gemiddelde I.K. en die I.K.-stanege van elke subgroep.

#### Tabel 8.5

Kyk bl. 200.

In bogenoemde tabel is in prestasie-stanege 4 die gemiddelde I.K. van die kontrolegroep slegs 0,1 benede die grens van I.K.-stanege 4. Daar is egter 'n beduidende verskil tussen die gemiddelde I.K. van hierdie subgroep en dié van subgroepe EA, EB en EC in dieselfde prestasie-stanege. Anders as in die geval by tabel 8.2, word die gegewens dus hier onveranderd behou.

Uit tabel 8.5 kan afgelees word dat in prestasie-stanege 3 daar 2 leerlinge uit die kontrolegroep was, met 'n gemiddelde I.K. van 91,5 wat hulle in I.K.-stanege 4 plaas. (Kontrolegroep bestaan uit leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie). In dieselfde prestasie-stanege (3) was 7 leerlinge uit die eksperimentele groep EA (leerlinge wat 2 of meer kere van skool verwissel het) met 'n gemiddelde I.K. van 90,3 en 'n I.K.-stanege van 4. Ook in prestasie-stanege 3 was daar 7 leerlinge uit eksperimentele groep EC (leerlinge wat wel van skool verwissel het, maar gedurende die laaste drie jaar in dieselfde skool gebly het) met 'n gemiddelde I.K. van 86,7 en I.K.-stanege 3. Eersgenoemde twee groepe het ewe goed presteer, want hulle prestasie-stanege was albei 3 en hulle I.K.-stanege albei 4. Ekspe-

rimentele groep EC het egter met 'n laer I.K., nl. staneg 3, dieselfde prestasie, nl. staneg 3, as die ander twee groepe behaal.

In tabel 8.6 word die gegewens vir die kontrolegroep en al 5 die eksperimentele groepe as hele groepe in st. 4 verstrekk. Daar word aangedui hoeveel leerlinge in elke groep was, wat hulle gemiddelde I.K. was, wat hulle gemiddelde prestasie uit 400 was en in welke I.K.-staneg en prestasie-staneg elke groep val. As die I.K.- en prestasie-staneg bestuur word, kan die verskillende groepe met mekaar vergelyk word.

#### Tabel 8.6

Kyk bl. 203.

Die eksperimentele- en kontrolegroepe is in par. 7.3 en 7.4 volledig beskryf.

Uit tabel 8.6 kan afgelei word dat daar in st. 4 40 leerlinge in die kontrolegroep was, d.w.s. leerlinge wat nog nie van skool verwissel het nie. Hulle gemiddelde I.K. was 98,4, hulle het gemiddeld 258 uit 400 punte behaal en het in I.K.-staneg 5 en prestasie-staneg 6 geval ens. Al die groepe, met die uitsondering van een, nl. ED, het telkens een staneg hoër presteer as wat hulle I.K.-staneg was. Groep ED (leerlinge wat 5 of meer kere van skool verwissel het) het slegs in dieselfde staneg presteer as waarin hulle I.K. val. Hierdie groep het dus swakker as die ander groepe presteer, terwyl die ander groepe ewe goed

Tabel 8.6

Gegewens van kontrole- en alle eksperimentele groepe in st. 4

|                         | Aantal<br>leerlinge<br>in groep | Gemiddelde<br>I.K. | Gemiddelde<br>prestasie<br>uit 400<br>punte | I.K.-<br>stanege | Prestasie-<br>stanege |
|-------------------------|---------------------------------|--------------------|---------------------------------------------|------------------|-----------------------|
| Kontrole groep          | 40                              | 98,4               | 258                                         | 5                | 6                     |
| Eksperimentele groep EA | 31                              | 98,1               | 246                                         | 5                | 6                     |
| Eksperimentele groep EB | 36                              | 100,6              | 254                                         | 5                | 6                     |
| Eksperimentele groep EC | 22                              | 94                 | 228                                         | 4                | 5                     |
| Eksperimentele groep ED | 8                               | 93,1               | 206                                         | 4                | 4                     |
| Eksperimentele groep EE | 13                              | 96,2               | 223                                         | 4                | 5                     |

presteer het.

#### 8.2.4 Resultate van st. 5

In tabelle 8.7, 8.8 en 8.9 word die gegewens vir st. 5 verstrek. In tabel 8.7 word die skaal gegee waarvolgens alle gegewens wat uit st. 5 verkry is, in staneges uitgedruk kan word. Daar word aangedui watter persentasie van al die leerlinge in st. 5 volgens hulle prestasie in elke stanege val, watter puntetelling uit 700 die grense tussen die staneges vorm en wat die I.K.-telling volgens die R.G.N.-skaal vir elke I.K.-stanege is.

#### Tabel 8.7

Kyk bl. 205.

In par. 7.7.3 en 7.7.4 is bogenoemde skaal beredeneer en daar is aangedui waarom staneges 1 en 2 weggelaat is.

In bogenoemde tabel is aangedui dat, van al die leerlinge wat in st. 5 eksamen afgelê het, die 13,5% wat die swakste presteer het, van 293 tot 332 uit 700 punte behaal het.

Hulle vorm stanege 3. Die 19,1% wat stanege 4 vorm, het net beter as die swakste 13,5% presteer. Hulle punte het gewissel van 333 tot 390 uit 700, ens. Enige groep leerlinge wie se gemiddelde prestasie bereken word, se prestasie-stanege word volgens bostaande skaal bepaal.

Groepe leerlinge wie se gemiddelde I.K. van 80,5 tot 88,5 is, val in I.K.-stanege 3, as die gemiddelde I.K. tussen 88,5 en 96,5 is, val hulle in stanege 4, ens.

Tabel 8.7

Skaal vir die indeling in staneges vir alle st.5-leerlinge

| Stanege                                 | 3    |     | 4    |     | 5    |     | 6    |     | 7    |     | 8   |     | 9   |  |
|-----------------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|--|
| Persentasie leerlinge volgens prestasie | 13,5 |     | 19,1 |     | 22,5 |     | 19,1 |     | 13,5 |     | 7,9 |     | 4,5 |  |
| Punte uit 700                           | 293  | 332 | 333  | 390 | 391  | 456 | 457  | 485 | 486  | 544 | 545 | 578 | 579 |  |
| I.K.-telling volgens R.G.N.-skaal       | 81   | 88  | 89   | 96  | 97   | 103 | 104  | 111 | 112  | 119 | 120 | 126 | 127 |  |

In tabel 8.8. word die samevattende gegewens van die sub-groepe van die kontrole- en drie eksperimentele groepe, t.w. EA, EB en EC uit st. 5 gegee. Elke groep se leerlinge is teen die prestasieskaal in staneges ingedeel, daarna is die gemiddelde I.K. van elke subgroep bereken en in I.K.-staneges uitgedruk. In die tabel verskyn die prestasie-staneges, die aantal leerlinge wat in elke subgroep val, elke subgroep se gemiddelde I.K. en die I.K.-stanege van elke subgroep.

Tabel 8.8

Kyk bl. 207.

In bogenoemde tabel is die gemiddelde I.K. van groep EA in prestasie-stanege 4 slegs 0,2 benede die grens van I.K.-stanege 4. Omdat daar egter 'n beduidende verskil tussen die gemiddelde I.K. van groep EA en dié van die ander groepe in prestasie-stanege 4 is, word die gegewens onveranderd behou en nie aangepas soos in die geval in tabel 8.2 nie.

In par. 7.3 en 7.4 is die verskillende groepe volledig beskryf.

Uit tabel 8.8 blyk dat daar in prestasie-stanege 3 4 leerlinge uit die kontrolegroep (leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie) was. Hulle gemiddelde I.K. was 85 en hulle I.K.-stanege 3. In prestasie-stanege 3 was daar 4 leerlinge uit eksperimentele groep EA (leerlinge wat 2 of meer keer van skool verwissel het). Hulle gemiddelde I.K. was 85,8 en hulle I.K.-stanege ook 3, ens. Die subgroepe

Tabel 8.8

Samevattende gegewens van subgroepe van die kontrole- en eksperimentele groepe EA, EB en EC vir st. 5

| Prestasie-<br>stanege | Aantal leerlinge |    |    |    | Gemiddelde I.K. |       |      |       | I.K.-stanege |    |    |    |
|-----------------------|------------------|----|----|----|-----------------|-------|------|-------|--------------|----|----|----|
|                       | K                | EA | EB | EC | K               | EA    | EB   | EC    | K            | EA | EB | EC |
| 3                     | 4                | 4  | 1  | 5  | 85              | 85,8  | 87   | 85,8  | 3            | 3  | 3  | 3  |
| 4                     | 6                | 6  | 7  | 1  | 91,5            | 88,3  | 86,9 | 92    | 4            | 3  | 3  | 4  |
| 5                     | 1                | 7  | 5  | 10 | 110             | 94    | 97,4 | 98,1  | 6            | 4  | 5  | 5  |
| 6                     | 4                | 2  | 2  | 7  | 111             | 96    | 96   | 102   | 6            | 4  | 4  | 5  |
| 7                     | 3                | 4  | 1  | 6  | 108,3           | 113,8 | 125  | 113,2 | 6            | 7  | 8  | 7  |
| 8                     | 4                | 0  | 0  | 1  | 111,3           | -     | -    | 114   | 6            | -  | -  | 7  |
| 9                     | 2                | 1  | 1  | 0  | 115             | 126   | 126  | -     | 7            | 8  | 8  | -  |

in prestasie-stanege 3 het almal 'n I.K.-stanege 3 gehad en het dus ewe goed presteer.

In prestasie-stanege 4 het die kontrolegroep en eksperimentele groep EC (leerlinge wat wel van skool verwissel het maar nie gedurende die laaste 3 jaar nie) 'n I.K.-stanege van 4 gehad en het dus ewe goed presteer. In prestasie-stanege 4 het eksperimentele groep EA (leerlinge wat 2 of meer keer van skool verwissel het) en EB (leerlinge wat gedurende die laaste 3 jaar van skool verwissel het) ook ewe goed presteer omdat hulle I.K.-stanege in albei gevalle 3 was. Groep EA en EB het egter beter presteer as groepe K en EC omdat eersgenoemde twee groepe se I.K.-stanege een laer is as die ander twee groepe s'n, ens.

In tabel 8.9 word die gegewens van die kontrole- en al 5 die eksperimentele groepe as hele groepe in st. 5 verstrek.

Daar word aangedui hoeveel leerlinge in elke groep was, wat hulle gemiddelde I.K. was, wat hulle gemiddelde prestasie uit 700 was en wat hulle I.K.- en prestasie-stanege was.

Deur die I.K.- en prestasie-staneges van die groepe te vergelyk, kan bepaal word of die groep gelyk met, beter of swakker as 'n ander groep presteer het.

#### Tabel 8.9

Kyk bl. 209.

Al die groepe waarna in bogenoemde tabel verwys word, is volledig beskryf in par. 7.3 en 7.4.

Uit tabel 8.9 blyk dat daar in st. 5 24 leerlinge in die

Tabel 8.9

Gegewens van kontrole- en alle eksperimentele groepe in st. 5

|                         | Aantal<br>leerlinge<br>in groep. | Gemiddel=<br>de I.K. | Gemiddelde<br>prestasie<br>uit 700<br>punte | I.K.-<br>stanege | Prestasie-<br>stanege |
|-------------------------|----------------------------------|----------------------|---------------------------------------------|------------------|-----------------------|
| Kontrolegroep           | 24                               | 101,8                | 445,4                                       | 5                | 5                     |
| Eksperimentele groep EA | 24                               | 96                   | 416,3                                       | 4                | 5                     |
| Eksperimentele groep EB | 17                               | 95,6                 | 412,7                                       | 4                | 5                     |
| Eksperimentele groep EC | 30                               | 100,3                | 435,3                                       | 5                | 5                     |
| Eksperimentele groep ED | 4                                | 93,3                 | 388,5                                       | 4                | 4                     |
| Eksperimentele groep EE | 7                                | 89,7                 | 392,1                                       | 4                | 5                     |

kontrolegroep (leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie) was, hulle gemiddelde I.K. was 101,8 en hulle gemiddelde prestasie was 445,4 uit 700 punte. Hulle I.K.-staneg was 5 en prestasie-staneg ook 5. Hierteenoor was daar ook 24 leerlinge in die eksperimentele groep EA (leerlinge wat reeds 2 of meer keer van skool verwissel het) wie se gemiddelde I.K. 96 en gemiddelde prestasie 416,3 uit 700 was. Hulle I.K.-staneg was dus maar 4 en hulle prestasie-staneg ook 5 soos dié van die kontrolegroep. Groep EA het dus met 'n laer gemiddelde I.K. as die kontrolegroep, net so goed as die kontrolegroep presteer, ens.

### 8.3 BESPREKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

#### 8.3.1 Inleiding

In hierdie bespreking word die eksperimentele groepe groep-vir-groep met die kontrolegroepe vergelyk. So sal eksperimentele groep EA bv. eerste aan die beurt kom en t.o.v. al drie die standers met die kontrolegroepe vergelyk word; daarna kom eksperimentele groep EB aan die beurt vir al drie die standers, ens. Daarna word kortliks gelet op die prestasie van al die groepe binne 'n besondere standerd wat by die ondersoek betrokke was.

Duidelikheidshalwe word uittreksels uit die samevattende tabelle hieronder gegee soos en waar dit ter sake mag wees.

### 8.3.2 Vergelyking van eksperimentele groepe EA met die kontrolegroepe

Die kontrolegroepe bestaan uit leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie en die eksperimentele groepe EA uit leerlinge wat 2 of meer keer van skool verwissel het. (Kyk par. 7.3.1 en 7.4).

Tabel 8.10 (Uittreksel uit tabel 8.2).

Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EA in st. 3

| Prestasie-<br>stanege | Aantal<br>leerlinge |    | Gemiddelde<br>I.K |       | I.K.-stanege |    |
|-----------------------|---------------------|----|-------------------|-------|--------------|----|
|                       | K                   | EA | K                 | EA    | K            | EA |
| 3                     | 5                   | 5  | 88,2              | 88,8  | 4            | 4  |
| 4                     | 11                  | 5  | 90,7              | 95,8  | 4            | 4  |
| 5                     | 9                   | 6  | 93,7              | 99,2  | 4            | 5  |
| 6                     | 9                   | 3  | 98,9              | 101,3 | 5            | 5  |
| 7                     | 8                   | 2  | 110,6             | 102,5 | 6            | 5  |
| 8                     | 3                   | 1  | 102,7             | 115   | 5            | 7  |
| 9                     | 4                   | 0  | 115,3             | -     | 7            | -  |

Uit tabel 8.10 blyk die volgende:

In prestasie-staneges 3,4 en 6 het die eksperimentele groep en kontrolegroep ewe goed presteer, want hulle I.K.-stanege en prestasie-stanege het in elke geval ooreengestem. 13 Leerlinge uit EA het dus ooreenstemmend met 25 leerlinge uit die kontrolegroep presteer.

In prestasie-stanege 5 was daar 6 leerlinge in groep EA wie se I.K. een stanege hoër was as die I.K. van die 9 leerlinge in die kontrolegroep wat ooreenstemmend presteer het.

In prestasie-stanege 7 was daar 2 leerlinge uit groep EA wie se I.K.-stanege een laer was as dié van die 8 leerlinge in die kontrolegroep wat ooreenstemmend presteer het.

In prestasie-stanege 8 was slegs 1 leerling in groep EA, wie se I.K.-stanege 2 hoër was as dié van die 3 leerlinge in die kontrolegroep wat ooreenstemmend presteer het.

Volgens tabel 8.3 het in st. 3 groep EA as geheel en die kontrolegroep as geheel ooreenstemmend presteer soos blyk uit die feit dat albei groepe se I.K.-stanege en prestasie-stanege telkens dieselfde was, nl. 5. Die gemiddelde I.K. van die kontrolegroep was egter 0,7 laer en hulle gemiddelde prestasie 25 uit 400 beter as dié van die eksperimentele groep EA.

Tabel 8.11 (Uittreksel uit tabel 8.5)

Kyk bl. 213.

Uit tabel 8.11 blyk die volgende:

In prestasie-staneges 3, 5 en 6 was die I.K.-stanege van groep EA en die kontrolegroep in elke geval dieselfde. Die 19 leerlinge in groep EA het dus net so goed presteer as die 19 in groep K.

In prestasie-stanege 4, 7 en 9 was die I.K.-stanege van groep EA een stanege hoër as dié van groep K; 9 leerlinge

Tabel 8.11 (Uittreksel uit tabel 8.5)

Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EA in st. 4

| Prestasie-<br>stanege | Aantal<br>leerlinge |    | Gemiddelde<br>I.K. |       | I.K.-<br>stanege |    |
|-----------------------|---------------------|----|--------------------|-------|------------------|----|
|                       | K                   | EA | K                  | EA    | K                | EA |
| 3                     | 2                   | 7  | 91,5               | 90,3  | 4                | 4  |
| 4                     | 9                   | 4  | 88,4               | 95,3  | 3                | 4  |
| 5                     | 8                   | 8  | 90,8               | 92,3  | 4                | 4  |
| 6                     | 9                   | 4  | 100,3              | 102,3 | 5                | 5  |
| 7                     | 6                   | 4  | 101,8              | 106,3 | 5                | 6  |
| 8                     | 4                   | 3  | 115,5              | 108,7 | 7                | 6  |
| 9                     | 2                   | 1  | 121,5              | 130   | 8                | 9  |

uit groep EA het dus swakker presteer as die vergelykbare 17 leerlinge uit groep K.

In prestasie-stanege 8 het die 3 leerlinge uit groep EA een I.K.-stanege laer gehad as die 4 leerlinge uit die kontrolegroep wat ooreenstemmend presteer het.

Volgens tabel 8.6 is in st. 4 die gemiddelde I.K. van die eksperimentele groep EA as geheel 0,3 laer, en hulle gemiddelde prestasie 12 uit 400 swakker as dié van die kontrolegroep. In staneges uitgedruk het die twee groepe eenders presteer, want in albei gevalle is die prestasie-

stanege een hoër as die I.K.-stanege.

Tabel 8.12 (Uittreksel uit tabel 8.8)

Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EA in st. 5

| Prestasie-<br>stanege | Aantal<br>leerlinge |    | Gemiddelde<br>I.K. |       | I.K.-<br>stanege |    |
|-----------------------|---------------------|----|--------------------|-------|------------------|----|
|                       | K                   | EA | K                  | EA    | K                | EA |
| 3                     | 4                   | 4  | 85                 | 85,8  | 3                | 3  |
| 4                     | 6                   | 6  | 91,5               | 88,3  | 4                | 3  |
| 5                     | 1                   | 7  | 110                | 94    | 6                | 4  |
| 6                     | 4                   | 2  | 111                | 96    | 6                | 4  |
| 7                     | 3                   | 4  | 108,3              | 113,8 | 6                | 7  |
| 8                     | 4                   | 0  | 111,3              | -     | 6                | -  |
| 9                     | 2                   | 1  | 115                | 126   | 7                | 8  |

Uit tabel 8.12 blyk die volgende:

In prestasie-stanege 3 het die 4 leerlinge uit groep EA en die 4 leerlinge uit groep K dieselfde I.K.-stanege gehad, nl. 3.

In prestasie-stanege 4 was die I.K.-stanege van die 6 leerlinge uit groep EA een stanege laer as dié van die 6 leerlinge uit groep K.

In prestasie-staneges 5 en 6 was die I.K.-stanege van die 9 leerlinge uit groep EA twee staneges laer as dié van die 5 leerlinge uit groep K.

In prestasie-staneges 7 en 9 was die I.K.-stanege van die

5 leerlinge uit EA een stanage hoër as dié van die 5 leerlinge uit die kontrolegroep.

Volgens tabel 8.9 is in st. 5 die gemiddelde I.K. van die eksperimentele groep EA as geheel 5,8 laer en hulle punte 29,1 uit 700 swakker as dié van die kontrolegroep. Albei groepe het in stanage 5 presteer, maar die kontrole= groep se I.K.-stanage is 5 teenoor groep EA se I.K.-stanage 4.

### 8.3.3 Vergelyking van eksperimentele groepe EB met kontrolegroepe

Eksperimentele groepe EB bestaan uit leerlinge wat gedurende die afgelope drie jaar van skool verwissel het, terwyl die leerlinge in die kontrolegroepe nooit van skool verwissel het nie. (Kyk par. 7.3.2 en 7.4 vir volledige beskrywing van die groepe).

Tabel 8.13 (Uittreksel uit tabel 8.2)

Kyk bl. 216.

Uit tabel 8.13 blyk die volgende:

In prestasie-stanages 3, 4, 6 en 7 het die leerlinge uit die twee groepe eenders presteer omdat die I.K.-stanage van die twee groepe telkens dieselfde was. Die 15 leerlinge uit EB het dus gelyk presteer met die 33 leerlinge in groep K.

In prestasie-stanage 5 was die I.K.-stanage van die 5 leerlinge in groep EB een hoër as dié van die 9 leerlinge in groep K.

Tabel 8.13 (Uittreksel uit tabel 8.2)

Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EB in st. 3

| Prestasie-<br>stanege | Aantal<br>leerlinge |    | Gemiddelde<br>I.K. |      | I.K.-<br>stanege |    |
|-----------------------|---------------------|----|--------------------|------|------------------|----|
|                       | K                   | EB | K                  | EB   | K                | EB |
| 3                     | 5                   | 5  | 88,2               | 88,8 | 4                | 4  |
| 4                     | 11                  | 4  | 90,7               | 95   | 4                | 4  |
| 5                     | 9                   | 5  | 93,7               | 99,6 | 4                | 5  |
| 6                     | 9                   | 4  | 98,9               | 97,3 | 5                | 5  |
| 7                     | 8                   | 3  | 110,6              | 105  | 6                | 6  |
| 8                     | 3                   | 1  | 102,7              | 115  | 5                | 7  |
| 9                     | 4                   | 0  | 115,3              | -    | 7                | -  |

In prestasie-stanege 8 was die I.K.-stanege van die leerling in groep EB twee hoër as dié van die 3 leerlinge in die kontrolegroep.

Volgens tabel 8.3 het in st. 3 die eksperimentele groep EB as geheel 'n gemiddelde I.K. van 0,6 hoër as die kontrole-groep as geheel gehad, terwyl eersgenoemde groep se gemiddelde prestasie 19 uit 400 swakker was as dié van laasgenoemde groep. In staneges uitgedruk, het albei groepe volgens prestasie en I.K. in 5 geval.

Tabel 8.14 (Uittreksel uit tabel 8.5)

Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EB in st. 4

| Prestasie-<br>stanege | Aantal<br>leerlinge |    | Gemiddelde<br>I.K. |       | I.K.-<br>stanege |    |
|-----------------------|---------------------|----|--------------------|-------|------------------|----|
|                       | K                   | EB | K                  | EB    | K                | EB |
| 3                     | 2                   | 4  | 91,5               | 93,3  | 4                | 4  |
| 4                     | 9                   | 6  | 88,4               | 93,8  | 3                | 4  |
| 5                     | 8                   | 9  | 90,8               | 93,4  | 4                | 4  |
| 6                     | 9                   | 6  | 100,3              | 103,2 | 5                | 5  |
| 7                     | 6                   | 7  | 101,8              | 109,3 | 5                | 6  |
| 8                     | 4                   | 3  | 115,5              | 110,7 | 7                | 6  |
| 9                     | 2                   | 1  | 121,5              | 130   | 8                | 9  |

Uit tabel 8.14 kan die volgende afgelei word:

In prestasie-staneges 3, 5 en 6 is die I.K.-stanege van die twee groepe gelyk. Die 19 leerlinge uit groep EB het dus net so goed presteer as die 19 leerlinge uit groep K.

In prestasie-staneges 4, 7 en 9 was die I.K.-stanege van die leerlinge in groep EB elke keer een hoër as dié van die leerlinge in groep K. Uit groep EB was dus 14 leerlinge met een I.K.-stanege hoër as die 17 leerlinge uit groep K wat ooreenstemmend presteer het.

In prestasie-stanege 8 was die I.K.-stanege van die 3 leerlinge in groep EB een laer as dié van die 4 leerlinge in groep K.

Volgens tabel 8.6 was in st. 4 die eksperimentele groep EB

as geheel, se gemiddelde I.K. 2,2 hoër as dié van die kontrolegroep as geheel, maar het 'n gemiddelde prestasie van 4 uit 400 minder as die kontrolegroep behaal. In staneges uitgedruk het albei groepe volgens prestasie in stanege 6 en volgens I.K. in stanege 5 geval.

Tabel 8.15 (Uittreksel uit tabel 8.8)

Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EB in st. 5.

| Prestasie-<br>stanege | Aantal<br>leerlinge |    | Gemiddelde<br>I.K. |      | I.K.-<br>stanege |    |
|-----------------------|---------------------|----|--------------------|------|------------------|----|
|                       | K                   | EB | K                  | EB   | K                | EB |
| 3                     | 4                   | 1  | 85                 | 87   | 3                | 3  |
| 4                     | 6                   | 7  | 91,5               | 86,9 | 4                | 3  |
| 5                     | 1                   | 5  | 110                | 97,4 | 6                | 5  |
| 6                     | 4                   | 2  | 111                | 96   | 6                | 4  |
| 7                     | 3                   | 1  | 108,3              | 125  | 6                | 8  |
| 8                     | 4                   | 0  | 111,3              | -    | 6                | -  |
| 9                     | 2                   | 1  | 115                | 126  | 7                | 8  |

Uit tabel 8.15 blyk die volgende:

In prestasie-stanege 3 het die 1 leerling uit groep EB dieselfde I.K.-stanege as die 4 leerlinge uit groep K gehad.

In prestasie-staneges 4 en 5 het die 12 (7 + 5) leerlinge in groep EB een I.K.-stanege laer as die 7 (6 + 1) leerlinge in groep K gehad.

In prestasie-stanege 6 het die 2 leerlinge uit groep EB twee I.K.-staneges laer as die leerlinge uit groep K gehad.

In prestasie-stanege 7 was die I.K.-stanege van die leerling uit groep EB twee hoër as dié van die 3 leerlinge uit groep K.

In prestasie-stanege 9 was die I.K.-stanege van die leerling uit groep EB een hoër as dié van die 2 leerlinge uit groep K.

Tabel 8.9 toon aan dat in st. 5 die eksperimentele groep EB as geheel 'n gemiddelde I.K. van 6,2 laer as die kontrolegroep gehad het en ook 32,7 uit 700 punte minder as laasgenoemde groep behaal het. Die twee groepe het in dieselfde stanege (5) presteer, maar die gemiddelde I.K. van die eksperimentele groep val in stanege 4, terwyl dié van die kontrolegroep in 5 val. Dit blyk dus dat die 17 leerlinge uit groep EB met een I.K.-stanege laer as die kontrolegroep s'n, ooreenstemmend met die kontrolegroep presteer het.

#### 8.3.4 Vergelyking van eksperimentele groepe EC met kontrolegroepe.

Eksperimentele groepe EC bestaan uit leerlinge wat voorheen wel van skool verwissel het, maar gedurende die laaste 3 jaar in dieselfde skool gebly het. Die kontrolegroepe (K) is leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie. Die groepe is in par. 7.3.3 en 7.4 volledig beskryf.

Tabel 8.16 (Uittreksel uit tabel 8.2)

Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EC in st. 3

| Prestasie-<br>stanege | Aantal<br>leerlinge |    | Gemiddelde<br>I.K. |      | I.K.-<br>stanege |    |
|-----------------------|---------------------|----|--------------------|------|------------------|----|
|                       | K                   | EC | K                  | EC   | K                | EC |
| 3                     | 5                   | 1  | 88,2               | 108  | 4                | 6  |
| 4                     | 11                  | 1  | 90,7               | 99   | 4                | 5  |
| 5                     | 9                   | 4  | 93,7               | 94,5 | 4                | 4  |
| 6                     | 9                   | 3  | 98,9               | 102  | 5                | 5  |
| 7                     | 8                   | 0  | 110,6              | -    | 6                | -  |
| 8                     | 3                   | 2  | 102,7              | 98,5 | 5                | 5  |
| 9                     | 4                   | 0  | 115,3              | -    | 7                | -  |

Uit tabel 8.16 word die volgende afgelei:

In prestasie-stanege 3 was die leerling in groep EC se I.K.-stanege twee hoër as dié van die 5 leerlinge in groep K.

In prestasie-stanege 4 was die leerling in groep EC se I.K.-stanege een hoër as dié van die 11 leerlinge in groep K.

In prestasie-staneges 5, 6 en 8 was die 9 (4 + 3 + 2) leerlinge in groep EC se I.K.-staneges gelyk met dié van die 21 (9 + 9 + 3) leerlinge in groep K.

Volgens tabel 8.3 was in st. 3 die eksperimentele groep EC as geheel se gemiddelde I.K. 2,7 hoër as dié van die kontrolegroep, terwyl hulle gemiddelde prestasie dieselfde

was. Albei groepe se I.K.- en prestasie-staneges was telkens staneg 5.

Tabel 8.17 (Uittreksel uit tabel 8.5)

Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EC in st. 4

| Prestasie-<br>staneg | Aantal<br>leerlinge |    | Gemiddelde<br>I.K. |      | I.K.-<br>staneg |    |
|----------------------|---------------------|----|--------------------|------|-----------------|----|
|                      | K                   | EC | K                  | EC   | K               | EC |
| 3                    | 2                   | 7  | 91,5               | 86,7 | 4               | 3  |
| 4                    | 9                   | 4  | 88,4               | 90,8 | 3               | 4  |
| 5                    | 8                   | 5  | 90,8               | 91,2 | 4               | 4  |
| 6                    | 9                   | 4  | 100,3              | 101  | 5               | 5  |
| 7                    | 6                   | 0  | 101,8              | -    | 5               | -  |
| 8                    | 4                   | 1  | 115,5              | 115  | 7               | 7  |
| 9                    | 2                   | 1  | 121,5              | 122  | 8               | 8  |

Uit tabel 8.17 word die volgende afgelei:

In prestasie-staneg 3 was die I.K.-staneg van die 7 leerlinge uit groep EC een staneg laer as die I.K.-staneg van die 2 leerlinge in groep K.

In prestasie-staneg 4 was die I.K.-staneg van die 4 leerlinge uit groep EC een staneg hoër as die I.K.-staneg van die 9 leerlinge in groep K.

In prestasie-staneges 5, 6, 8 en 9 was die I.K.-staneges van die 11 ( $5 + 4 + 1 + 1$ ) leerlinge uit groep EC dieselfde as dié van die 23 ( $8 + 9 + 4 + 2$ ) leerlinge uit die kontrole-groep.

Volgens tabel 8.6 was in st. 4 die eksperimentele groep EC as geheel se gemiddelde I.K. 4,4 laer as dié van die kontrolegroep en eersgenoemde het gemiddeld 30 uit 400 minder as laasgenoemde groep behaal. Albei die groepe het een staneges hoër presteer as wat hulle I.K.-staneges was, dus was die verhouding tussen I.K. en prestasie vir albei groepe dieselfde.

Tabel 8.18 (Uittreksel uit tabel 8.8)

Gegewens van subgroepe van kontrole- en eksperimentele groep EC in st. 5

| Prestasie-<br>staneges | Aantal<br>leerlinge |    | Gemiddelde<br>I.K. |       | I.K.-<br>staneges |    |
|------------------------|---------------------|----|--------------------|-------|-------------------|----|
|                        | K                   | EC | K                  | EC    | K                 | EC |
| 3                      | 4                   | 5  | 85                 | 85,8  | 3                 | 3  |
| 4                      | 6                   | 1  | 91,5               | 92    | 4                 | 4  |
| 5                      | 1                   | 10 | 110                | 98,1  | 6                 | 5  |
| 6                      | 4                   | 7  | 111                | 102   | 6                 | 5  |
| 7                      | 3                   | 6  | 108,3              | 113,2 | 6                 | 7  |
| 8                      | 4                   | 1  | 111,3              | 114   | 6                 | 7  |
| 9                      | 2                   | 0  | 115                | -     | 7                 | -  |

Uit tabel 8.18 blyk die volgende:

In prestasie-staneges 3 en 4 was die I.K.-staneges vir die groep EC en die kontrolegroep dieselfde. Die 6 leerlinge uit groep EC en die 10 leerlinge uit groep K het dus eenders presteer as prestasie- en I.K.-staneges as norme geneem word.

In prestasie-staneges 5 en 6 was die I.K.-staneges van groep EC telkens 5, terwyl dié van die kontrolegroep telkens

staneger 6 was. Die 17 leerlinge uit groep EC het dus dieselfde prestasie as die 5 leerlinge uit groep K behaal, terwyl eersgenoemde groep se I.K. een staneger laer was as dié van laasgenoemde groep.

In staneger 7 en 8 was die I.K. van groep EC een staneger hoër as dié van groep K. Die 7 leerlinge uit groep EC en die 7 leerlinge uit groep K het dus eenders presteer, maar die I.K. van groep EC was staneger 7, terwyl die I.K. van groep K staneger 6 was.

Uit tabel 8.9 blyk dat in st. 5 eksperimentele groep EC as hele groep en die kontrolegroep as hele groep eenders presteer het. Vir albei groepe was die prestasie-staneger 5 en die I.K.-staneger 5.

#### 8.3.5 Vergelyking van eksperimentele groepe ED met kontrolegroepe

Eksperimentele groepe ED bestaan uit leerlinge wat gedurende hulle skoolloopbaan reeds 5 of meer keer van skool verwissel het. Die kontrolegroepe bestaan uit leerlinge wat nog nie van skool verwissel het nie. Die groepe is volledig beskryf in par. 7.3.4 en 7.4.

In tabel 8.3 word aangetoon dat die 7 leerlinge in st. 3 in groep ED as groep 'n gemiddelde I.K. van 3,7 laer en 'n gemiddelde prestasie van 53 uit 400 punte laer as die kontrolegroep behaal het. Die twee groepe se I.K. val in dieselfde staneger as hulle prestasie. Vir die kontrolegroep is dit telkens staneger 5 en vir die eksperimentele

groep ED is dit staneg 4.

Volgens tabel 8.6 het die 8 leerlinge in groep ED in st. 4 as groep 'n gemiddelde I.K. van 5,3 laer as die kontrole= groep en 52 uit 400 punte minder as die kontrolegroep be= haal. Waar die kontrolegroep een staneg hoër as hulle I.K. presteer het, het die eksperimentele groep in dieself= de staneg presteer as waarin hulle I.K. val, nl. staneg 4.

Tabel 8.9 verstrek die gegewens vir standerd 5. Daarvol= gens was die 4 leerlinge in die eksperimentele groep ED se gemiddelde I.K. 8,5 en hulle gemiddelde prestasie 56,9 uit 700 laer as dié van die kontrolegroep. Die staneges vir die kontrolegroep was vir I.K. en prestasie telkens 5 terwyl dié vir die eksperimentele groep telkens 4 was.

#### 8.3.6 Vergelyking van eksperimentele groepe EE met kontrolegroepe

Eksperimentele groep EE bestaan uit leerlinge wat gedurende die jaar waarin die ondersoek plaasgevind het van skool verwissel het. Die kontrolegroep bestaan uit leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie.

Volgens tabel 8.3 het die eksperimentele groep EE in st. 3 uit 11 leerlinge bestaan. As groep was hulle gemiddelde I.K. 0,9 en hulle prestasie 28 uit 400 punte laer as dié van die kontrolegroep. Albei groepe se prestasie en I.K. het in staneg 5 geval.

Uit tabel 8.6 blyk dat daar 13 standerd 4-leerlinge in

eksperimentele groep EE was. Hulle gemiddelde I.K. was 2,2 en hulle gemiddelde prestasie 35 uit 400 laer as dié van die kontrole groep. Albei groepe het een staneges hoër as hulle I.K. presteer. Volgens I.K. was die staneges van die kontrolegroep 5 en dié van die eksperimentele groep 4, terwyl die staneges volgens prestasie 6 en 5 respektiewelik was.

Tabel 8.9 dui aan dat 7 st. 5-leerlinge, wat eksperimentele groep EE gevorm het, as groep 'n gemiddelde I.K. van 12,1 en 'n gemiddelde prestasie van 53,3 uit 700 punte laer as die kontrolegroep gehad het. Waar die kontrolegroep volgens I.K. en prestasie telkens in staneges 5 geval het, het die eksperimentele groep ook in staneges 5 presteer maar volgens I.K. in staneges 4 geval. Dit blyk dus dat, as op I.K.- en prestasie-staneges gelet word, eksperimentele groep EE met 'n swakker I.K. as die kontrolegroep, dieselfde prestasie behaal het as die kontrolegroep.

### 8.3.7 Vergelyking van eksperimentele en kontrolegroepe in st. 3

Volgens tabel 8.3 het al die eksperimentele groepe en die kontrolegroep in dieselfde verhouding tot hulle I.K. presteer.

### 8.3.8 Vergelyking van eksperimentele en kontrolegroepe in st. 4

Volgens tabel 8.6 het 4 uit die vyf eksperimentele groepe nl. EA, EB, EC en EE en die kontrolegroep in dieselfde verhouding tot hulle I.K. presteer. Een eksperimentele groep

nl. ED, (leerlinge wat 5 of meer keer van skool verwissel het), het swakker as die ander groepe presteer.

#### 8.3.9 Vergelyking van eksperimentele en kontrolegroepe in st. 5

Tabel 8.9 dui aan dat twee van die vyf eksperimentele groepe nl. EC en ED ten opsigte van verhouding tussen I.K. en prestasie net soos die kontrolegroep presteer het. Drie van die eksperimentele groepe nl. EA, EB en EE het beter presteer as die kontrolegroep as op die verhouding tussen I.K. en prestasie gelet word.

### 8.4 GEVOLGTREKKINGS

8.4.1 Vir die doel van die ondersoek was daar in elke standaard vyf eksperimentele groepe, nl. EA, EB, EC, ED en EE. Volgens tabelle 8.3, 8.6 en 8.9 was daar slegs een geval waar die eksperimentele groep as groep swakker presteer het as die kontrolegroep, nl. groep ED in st. 4 (kyk tabel 8.6). As in aanmerking geneem word dat groep ED in st. 4 uit slegs 8 leerlinge bestaan het, terwyl die ander 14 eksperimentele groepe tesaam uit 257 leerlinge bestaan het, is die uitsondering onbeduidend. Daar kan dus gekonstateer word dat, in die besondere skool waar die empiriese ondersoek plaasgevind het, die leerlinge wat van skool verwissel het in st. 3, 4 en 5, nie swakker presteer het as die leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie.

8.4.2 Leerlinge wat 5 of meer keer van skool verwissel het, (groep ED) het in standaard 4 en 5 telkens een stanege

swakker presteer as leerlinge wat 2 of meer keer van skool verwissel het (groep EA). In standerd 3 het groepe EA en ED eenders presteer. Hoe meer keer leerlinge van skool verwissel, hoe groter is die nadelige gevolge dus vir hulle prestasie.

8.4.3 Leerlinge wat gedurende die laaste 3 jaar van skool verwissel het (groep EB), het in standerds 3 en 4 net so goed en in st. 5 beter presteer as leerlinge wat wel van skool verwissel het, maar gedurende die laaste 3 jaar in dieselfde skool gebly het (groep EC). Groep EB het in st. 3 en 4 ook net so goed en in st. 5 beter presteer as leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie (groep K).

Leerlinge wat gedurende die laaste jaar van skool verwissel het (groep EE), het soos groep EB in standerds 3 en 4 net so goed en in st. 5 beter as die kontrolegroep presteer.

In die besondere skool waar die empiriese ondersoek gedoen is, het resente verwisseling van skool dus geen nadelige gevolge op die prestasie van leerlinge gehad nie.

8.4.4 In standerd 5 is daar onder die leerlinge wat van skool verwissel het in verhouding baie meer wat beter en minder wat swakker presteer as die wat nie van skool verwissel het nie, as in standerds drie en vier. Leerlinge in standerd 5 openbaar dus die positiewe gevolge van hulpverlening en die oorkoming van die nadelige gevolge van skoolwisseling duideliker as leerlinge in standerds 3 en 4.

8.4.5 Die feit dat daar oral aanduidings is dat sommige leerlinge wat van skool verwissel het beter presteer het

as leerlinge wat nie van skool verwissel het nie, mag toegeskryf word aan meer aandag en hulp van die onderwyseers aan die eersgenoemde groep, sodat die gevestigde leerlinge enigsins verwaarloos raak.

8.4.6 Leerlinge wat van skool verwissel, presteer soms beter, soms gelyk met, en soms swakker as leerlinge wat nie van skool verwissel het nie. Leerlinge wat van skool verwissel, presteer dus nie noodwendig swakker as leerlinge wat nie van skool verwissel nie, alhoewel hulle prestasie waarskynlik beïnvloed word deur die aandag wat hulle in die nuwe skool ontvang.

8.4.7 Indien die nodige voorsorgmaatreëls getref word, kan leerlinge wat van skool verwissel, gehelp word om moontlike leerprobleme waaraan hulle blootgestel mag word, in baie gevalle en in 'n groot mate te oorkom.

## 8.5 EVALUERING VAN DIE ONDERSOEK

### 8.5.1 Doel van die ondersoek

In hoofstuk 1 (par. 1.3) is die doel van hierdie ondersoek breedvoerig beskryf. Die aandag word daarop gevestig dat in bogenoemde paragraaf daar o.a. twee belangrike vrae na vore kom, nl. of van alle leerlinge wat van skool verwissel, onvoorwaardelik verwag kan word dat hulle sal onderpresteer en, tweedens, hoeveel sukses in die besondere skool behaal word om leerlinge wat van skool verwissel te help om die moontlike leerprobleme waarmee hulle te kampe het, te oorkom. Hierdie twee vrae word in die resultate, bespreking en gevolgtrekkings afdoende beantwoord en daarom kan die

ondersoek as geslaagd beskou word. Daar is egter sekere bedenkinge oor die betroubaarheid van die ondersoek waarvan kennis geneem moet word. Dit word in die volgende paragrawe bespreek.

#### 8.5.2 Meting van die proefpersone se prestasie

Soos blyk uit hoofstuk 7 (par. 7.6) is daar gepoog om die subjektiewe invloed van die onderwyser op die evaluerings van die leerlinge se prestasie so ver moontlik uit te skakel. Nieteenstaande hierdie voorsorgmaatreëls kan die invloed van die onderwysers op die puntetoekenning tog 'n rol speel. Dit is 'n bekende feit dat daar soms groot verskille opgemerk word tussen die punte wat deur verskillende persone toegeken word vir dieselfde brief, opstel, mondelinge werk ens. Slegs die gebruik van gestandaardiseerde toetse sou hierdie faktor kon uitskakel, dog vir mondelinge werk en stelwerk in die tale is dit onmoontlik.

#### 8.5.3 Aantal proefpersone in 'n eksperimentele groep

In sommige gevalle is die aantal leerlinge in 'n eksperimentele groep baie min. In groep ED is daar bv. in st. 3 slegs 7, in st. 4 slegs 8 en in st. 5 slegs 4 leerlinge. Groter groepe leerlinge sou beslis die betroubaarheid van die empiriese ondersoek verhoog.

#### 8.5.4 Die invloed van leerlinge wat van skool verwissel op die standaard van die skool

Een van die belangrikste faktore wat die standaard van 'n skool bepaal, is die leerlinge. In die besondere skool

waarin die empiriese ondersoek plaasgevind het, was daar aan die einde van 1976 256 leerlinge in standerds 3, 4 en 5 saam, van wie 141 reeds van skool verwissel het. Dit is dus moontlik dat die standaard van die skool en dus ook van die kontrolegroep deur die nuwelinge beïnvloed kon word. As die nuwelinge op 'n laer peil as die res van die skool is, sal die algemene standaard van die hele skool dus daal. Daardeur sal die verskil in prestasie tussen die kontrole- en eksperimentele groepe verklein word.

Die aanwesigheid van baie leerlinge wat van ander skole af kom, kan die peil van die leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie, ook op 'n ander wyse nadelig beïnvloed. Daar is reeds verwys na die besondere aandag wat deur die onderwysers in die besondere skool afgestaan word aan leerlinge wat van skool verwissel het. As daar soveel leerlinge is wat besondere aandag verg, mag dit daartoe lei dat die gevestigde leerlinge nie die hoeveelheid aandag kry waarop hulle geregtig is nie en dus nie presteer soos hulle behoort nie.

#### 8.5.5 Besluit

Nieteenstaande die swakhede wat blootgelê is in bostaande paragrawe, was die ondersoek as geheel geslaagd en berus die gevolgtrekkings op duidelike resultate.

#### 8.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die resultate van die empiriese ondersoek wat in die vorige hoofstuk beskryf is, uiteenge-

sit. Daarna is die resultate bespreek en die gevolgtrekkings gegee. Die hoofstuk is afgesluit met 'n evaluering van die empiriese ondersoek.

## AFDELING VYF

## SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

## HOOFSTUK 9

## SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

## 9.1 INLEIDING

Hierdie laaste hoofstuk van die verhandeling word gewy aan 'n samevatting van die voorafgaande 8 hoofstukke en enkele aanbevelings vir die praktiese onderwys en met die oog op verdere navorsing.

## 9.2 SAMEVATTING

## 9.2.1 Probleemstelling (Vergelyk par. 1.2)

Die invloed van skoolwisseling op die skolastiese prestasie van die leerling is een van die baie probleme waarmee die onderwyser worstel. Wanneer hierdie probleem bestudeer word, kan dit egter nie losgemaak word van die baie ander probleme in verband met die prestasie van leerlinge nie. Dit moet bestudeer word binne die verband van 'n hele aantal faktore wat onlosmaaklik verstrengel is, en wat vanweë die unieke aard van elke persoon, verskillende leerlinge op verskillende wyses kan beïnvloed.

## 9.2.2 Doel van die ondersoek (Vergelyk par. 1.3)

Dit word algemeen aanvaar dat leerlinge wat van skool verwissel sterk kandidate vir leerprobleme is.

Wanneer 'n leerling swak presteer en dit word bevind dat

hy 'n paar keer van skool verwissel het, word dikwels verkeerdelik aanvaar dat sy onderprestasië toegeskryf kan word aan skoolwisseling. Daar word dus gevra of die leerlinge wat van skool verwissel het, noodwendig sal onderpresteer.

In die skool waar die empiriese ondersoek uitgevoer is, vind baie skoolwisseling plaas en daar word veel moeite deur die onderwysers gedoen om sulke leerlinge te help om hulle leerprobleme te oorkom. Daar is beoog om vas te stel in welke mate hierdie voorsorgmaatreëls en hulpverlening suksesvol is en welke voordeel deur ander onderwysers uit hierdie optrede getrek kan word.

#### 9.2.3 Veld van ondersoek (Vergelyk par. 1.4)

Die kind as totale wese is die middelpunt van hierdie studie. Omdat hierdie studie egter gerig is op die kind in 'n besondere lewensfase en in 'n besondere onderwysomstandigheid, is daar hoofsaaklik gelet op die groei en ontwikkeling van die kind tot ongeveer 14 jaar en die faktore wat sy skoolastiese prestasie in standerd 3, 4 en 5 beïnvloed.

#### 9.2.4 Metode van ondersoek (Vergelyk par. 1.5)

Daar is van twee metodes in hierdie studie gebruik gemaak. In die eerste plek is 'n oorsig gegee op grond van bestaande vakliteratuur oor die faktore wat die skoolastiese prestasie van leerlinge beïnvloed. Tweedens is daar 'n empiriese ondersoek gedoen waarin die I.K. en prestasie van verskeie groepe leerlinge wat van skool verwissel het, vergelyk is met dié van leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie.

### 9.2.5 Die groei en ontwikkeling van die kind tot ongeveer 14 jaar (Vergelyk hoofstuk 2)

#### 9.2.5.1 Inleiding (Vergelyk par. 2.1.2, 2.1.3 en 2.1.4)

Alhoewel die twee woorde "groei" en "ontwikkeling" elkeen 'n afsonderlike betekenis het, is hierdie gebeure in die lewe van die kind so ineen gevleg dat baie opvoedkundiges dit nie nodig ag om tussen die twee te onderskei nie.

Omdat daar deesdaags eerder gesoek word na die rol wat erflikheid en omgewing in die groei en ontwikkeling van die kind speel, word daar minder getwis oor die vraag watter een van die twee die belangrikste is.

In die lewe van elke mens is daar sekere stadia te onderskei. Alhoewel nie alle mense dieselfde stadia op dieselfde ouderdom en met dieselfde opmerkbare simptome beleef nie, is daar tog in die breë sekere ontwikkelingsstadia te onderskei wat tipierend van 'n sekere ouderdom is.

#### 9.2.5.2 Fisiese groei en ontwikkeling (Vergelyk par. 2.2)

Reeds voor die geboorte van die kind vind daar sekere uiters belangrike gebeurtenisse in die proses van groei en ontwikkeling plaas. Die ouderdom van die moeder, haar fisiese toestand, haar ervarings en gewoontes gedurende die periode van swangerskap, is enkele van die faktore wat van kardinale belang vir die normale ontwikkeling van die ongebore kind is.

Gedurende die eerste jaar na geboorte groei en verander die liggaam vinnig. Die tempo neem gedurende die tweede en

daarop volgende jare geleidelik af. Teen ongeveer 5 jaar is die kind ongeveer 1,1 meter lank en het 'n massa van  $\pm$  21 kg. Die verhouding tussen die verskillende liggaamsdele vertoon op hierdie ouderdom groot ooreenkoms met dié van die volwassene.

Seuns en dogters groei gedurende die kinderstadium ongeveer ewe vinnig, maar van ongeveer 11 tot 13-14 jaar is die gemiddelde dogter effens langer en swaarder as die gemiddelde seun.

Gedurende die vroeë adolessensie is daar 'n tydelike versneling in massa- en lengte-toename. Seuns bereik hulle maksimum lengte op ongeveer 15-16 jaar en dogters reeds op  $\pm$  13 jaar. Seksuele rypheid, wat 'n drastiese fisiese ontwikkeling is, tree op verskillende ouderdomme in. By dogters gebeur dit tussen 11 en 16 jaar en by seuns tussen 11 en 18 jaar.

#### 9.2.5.3 Kognitiewe ontwikkeling (Vergelyk par. 2.3)

Gedurende die eerste twee jaar is die kind se kognitiewe ontwikkeling die gevolg van die indrukke wat deur sy omgewing op hom gemaak word. Hy voer handelinge teenoor sy omgewing uit en gaandeweg bou hy verinnerlikte handelingsstrukture op wat weer lei tot sensoriese-motoriese denke.

Die periode 2-7 jaar word die vooroperasionele periode genoem en word weer verdeel in die voorbegripsmatige stadium (2-4 jaar) en die intuitiewe stadium (4-7 jaar).

Wanneer die kind haas die skool besoek, begin hy eenvoudige begrippe vorm en die denke word oorheers deur direkte

waarneming.

Teen ongeveer 7-8 jaar is die kind in staat tot konkrete denke en van 9 tot 12 jaar vorder die kind tot die eerste formele abstrakte denke. Hierdie vermoë neem geleidelik toe gedurende die vroeë adolessensie.

#### 9.2.5.4 Sosiale ontwikkeling (Vergelyk par. 2.4)

Die mens is 'n sosiale wese en sy sosiale ontwikkeling is 'n lang en moeisame proses. Dit is van kardinale belang dat elke mens sal leer hoe om met ander mense saam te leef, te speel en te werk.

Die klein kindjie ervaar sy verhouding tot ander mense deur sy versorging en hantering deur volwassenes. Van ongeveer 3 maande af tree die eerste sosiale response in wanneer hy sy kop in die rigting van mense draai, begin huil en later skop, lag, kraaigeluide maak ens. Gedurende die voorskoolse periode speel die gesinslede 'n baie belangrike rol in die sosiale ontwikkeling van die kind.

Wanneer die kind die skool besoek, vergroot sy leefwêreld drasties en word hy aan baie nuwe invloede blootgestel. Benewens die onderwysers en die skool in al sy geledinge, word die kind sterk beïnvloed deur die portuurgroep. Die portuurgroep help die kind in sy emansipasie uit die ouerhuis en oueridentifikasie word vervang met portuuridentifikasie. Gedurende die adolessensie begin maatsvorming met dieselfde geslag ook ruimte maak vir maats uit die teenoorgestelde geslag.

#### 9.2.5.5 Taalontwikkeling (Vergelyk par. 2.5)

Sekere kenmerke van taalontwikkeling val saam met kenmerke van fisiese ontwikkeling. Alhoewel sintuie 'n vereiste vir taal is, is taal nie die gevolg van of gebonde aan motoriese prosesse nie.

Op ongeveer 11 maande begin die kind sy eerste losstaande woorde sê, maar hy verstaan baie meer as wat hy sê. Tot ongeveer die dertigste maand is daar 'n geleidelike toename in woordeskat en die lengte van frases wat deur die kind gebruik word. Dan volg daar 'n drastiese toename in woordeskat.

Die voorskoolse kind se taal is hoofsaaklik egosentries van aard, maar dit neem geleidelik af en word meer sosiaal van aard na mate die kind se sosialiseringproses vorder. Wanneer die kind die skool besoek, is sy taalontwikkeling reeds ver gevorder en verdwyn foute t.o.v. uitspraak en woordgebruik geleidelik.

#### 9.2.5.6 Godsdienstige ontwikkeling (Vergelyk par. 2.6)

Van ongeveer 3jarige ouderdom af begin die kind aan sy ouers goddelike eienskappe toedig. Daar bestaan vir hom geen algemeen geldende begrippe oor God, hemel, hel ens. nie. Die voorbeeld van die ouer is gedurende die voorskoolse stadium van besondere belang vir die latere godsdienstige ontwikkeling van die kind.

Gedurende die kinderstadium word die egosentriese eienskappe gaandeweg vervang met altruïsme. Teen die einde van

hierdie fase begin 'n bonatuurlike Godsbeskouing beslag kry. Dan begin die kind ook begryp wat dood beteken en dat die mens se liggaam alleen sterf terwyl die siel voortleef.

Gedurende die vroeë adolessensie is daar dikwels by die kind konflik oor godsdiens. Hy is emosioneel nog onstabiel en beleef oordrewe skuldgevoelens ens. Omdat hy soek na selfstandigheid en sekerheid, is daar by die jongmens toenemende belangstelling in die godsdiens.

#### 9.2.6 Persoonlikheidsfaktore wat die skolastiese prestasie van leerlinge beïnvloed (Vergelyk hoorstuk 3)

##### 9.2.6.1 Basiese behoeftes van die mens (Vergelyk par. 3.2)

By alle mense is sekere basiese behoeftes teenwoordig. Die normale en gesonde bevrediging van hierdie basiese behoeftes is noodsaaklik vir 'n gebalanseerde persoonlikheidsontwikkeling. Die volgende behoeftes word in hiërargiese orde genoem: fisiologiese behoeftes, psigologiese behoeftes, behoefte aan sekuriteit, behoefte aan liefde, behoefte aan erkenning, behoefte aan selfversekering, behoefte aan kennis en begrip, behoefte aan die estetiese.

##### 9.2.6.2 Liggaamlike faktore (Vergelyk par. 3.3)

Die liggaamsgesteldheid van die leerling het 'n duidelike invloed op sy skolastiese prestasie. Liggaamlike ongesteldhede soos siekte van verbygaande aard, bv. masels, pampoentjies en longontsteking kan die kind se prestasie

nadelig beïnvloed. Leerlinge wat aan ongesteldhede van permanente aard ly, verg spesiale aandag. Dit sluit leerlinge in wat ly aan hardhorendheid, swaksiendheid, minimale breindisfunksie, disleksie, epilepsie en spraakgebreke.

#### 9.2.6.3 Intelligensie (Vergelyk par. 3.4.1)

Daar bestaan baie teorieë oor intelligensie en in sommige opsigte ernstige meningsverskil tussen geleerdes. Hulle is dit egter in 'n groot mate eens dat intelligensie een van die mees bepalende faktore vir leerlinge se skoolastiese prestasie is. Daar bestaan dan ook 'n beduidende korrelasie tussen die uitslag van intelligensietoetse en skoolksamens. Intelligensietoetse meet die vermoë van 'n leerling op 'n gegewe tydstip, maar die verstandelike kapasiteit van 'n persoon kan nie gemeet word nie.

#### 9.2.6.4 Selfbeeld (Vergelyk par. 3.4.2)

Elke mens is bewus van homself en het 'n beeld van homself. Daar bestaan 'n duidelike verband tussen die leerling se selfbeeld en sy sukses op skool. Die leerling met 'n sterk selfbeeld voel homself bekwaam vir 'n taak en verwag dat hy sukses sal behaal. Die persoon met 'n swak selfbeeld is sonder selfvertroue en verwag min sukses van sy pogings. Sukses versterk die selfbeeld terwyl gedurige mislukking die selfbeeld aftakel en dus meer mislukking tot gevolg het.

#### 9.2.6.5 Motivering (Vergelyk par. 3.4.3)

In die lewe van elke persoon is daar sekere faktore wat

hom op 'n besondere wyse laat optree. Naas die bevre= diging van die mens se basiese behoeftes word sy optrede bepaal deur sekere houdings en belangstellings. Daarvol= gens reageer elke mens ten opsigte van elke persoon of voor= werp waarmee hy in aanraking kom. Prestasiemotivering berus daarop dat, wanneer die prestasie behaal is, die persoon se aansien in sy eie oë en die van sy medemens verhoog word. Die vroegste ervarings van die kind speel 'n belangrike rol in sy prestasiemotivering op skool. Verder kan die invloed van sukses en mislukking op die motivering van 'n leerling nie maklik oorbeklemtoon word nie.

#### 9.2.6.6 Leergereedheid (Vergelyk par. 3.4.4)

Om nuwe werk te kan leer, moet die leerling aan sekere ver= eistes voldoen. Aandag, motivering en die nodige ontwik= kelings- en kennispeil by die leerling, is drie noodsaaklike voorwaardes vir suksesvolle leer.

#### 9.2.7 Die invloed van die milieu op die skoolastiese prestasie van die kind. (Vergelyk hoofstuk 4)

##### 9.2.7.1 Die gesin as opvoedingsmilieu (Vergelyk par. 4.2)

Die opvoedingsfunksie van die gesin is onvervangbaar. Van al die lewensituasies waarin die kind hom op pad na volwas= senheid bevind, word die kind deur die gesin die diepste en die blywendste beïnvloed.

Elke gesinslid speel 'n besondere rol in die opvoeding van

die kind. Die moeder se liefdevolle versorging en vertroeteling van die kind verseker hom daarvan dat daar iemand is wat hom fisies en psigies die lewe in sal dra. Alhoewel die vader se invloed op die kind eers van ongeveer drie jaar af sterk na vore tree, is dit nie minder belangrik as dié van die moeder nie. Die vader is die gesagsfiguur in die huis en die skakel tussen die gesin en die buitewêreld. Identifikasie met die ouer van dieselfde geslag is absoluut noodsaaklik, maar die ouer van die teenoorgestelde geslag vorm die teëpool om die seun tot volle manlikheid en die dogter tot volle vroulikheid te laat kom.

Die teenwoordig of afwesigheid van broers en susters in die gesin en die omgang met die wat daar is, kan lei tot neigings van lojaliteit, hulpvaardigheid en beskerming of tot neigings van konflik, oorheersing en kompetisie. Die ordinale posisie van die kind in die gesin is in hierdie opsig van groot belang.

In die moderne gesin is daar verskeie nadelige verskynsels op te merk wat belemmerend op die kind se opvoeding en ontwikkeling inwerk. Van die belangrikstes is die verval van die vaderlike gesag, die emansipasie van die gesinslede, losse huweliksbande, verskralende opvoedingsfunksie van die gesin omdat op skole, kleuterskole en bewaarskole gesteun word, verlore ontspanningsgeleenthede vir die gesinslede saam en die pragmatistiese karakter van die woonplek.

Dit is moontlik dat leerprobleme vir die skoolgaande kind in verskeie opsigte uit die gesin kan voortspruit. Skeuring tussen onderwys en opvoeding, diskontinuiteit tussen huis

en skool, gebrek aan motivering, kultuurarmoede, aflektiewe verwaarloosing, ambivalente gevoelsverhouding, eise van perfeksie, toegeeflikheid, oorbeskerming, oordrewe mededinging, aanhoudende siekte, die plek van die kind in die gesin, ongebalanseerde gewoontes en materiële gebrek is almal oorsake van leerprobleme wat in direkte verband met die kind se gesin staan.

#### 9.2.7.2 Die invloed van die gemeenskap (Vergelyk par. 4.3)

Die hedendaagse maatskappy word deur sekere eienskappe gekenmerk. Volwassenes staan afsydig van mekaar en wil nie in mekaar se belange betrokke raak nie. Kinders se veiligheid en welvaart moet toenemend deur wetgewing afgedwing word. Nie net in die gemeenskap nie, maar dikwels binne die gesin is daar verwerping en skynaanvaarding van die kind. Kinders word oorgelewer aan vryheid wat uitloop op vernietigende losbandigheid. Geestelike en godsdienstige waardes wat vroeër mense saamgebind het, het plek gemaak vir materialisme, wedywering en eksistensialisme. Gelukkig is daar ook die persone wat in verzet kom teen die nihilisme van die moderne tyd en sterk positiewe standpunt inneem oor die mens se roeping in die skepping.

Daar is 'n noue verband tussen die emosionele aanpassing van die kind en die sosio-ekonomiese status van die gesin. Die sosiale stand van die gesin gee gewoonlik ook 'n duidelike aanduiding van die verwagtinge wat deur die ouers van hulle kind gekoester word. Deur gesinsaktiwiteite soos die gemeenskaplike maaltyd, huisgodsdienst, kerkbesoek en verwelkoming by die kind se tuiskoms, word die atmosfeer

geskep om die invloede van die buitewêreld te verwerk, te aanvaar of te verwerp.

Verskeie moontlike oorsake van leerprobleme is in die gemeenskap gewortel. Mededinging tussen gesinne wat motor=karre, huise, kleredrag ens. betref, het alledaags geword. Verder word die prestasie en mislukkings van kinders op skool gedurig vergelyk en dit dien as bron van spanning. Verskillende gesinne handhaaf dikwels verskillende gedrags=patrone en soms is daar diepgaande verskille oor sake soos geslagsverhoudings, die huwelik, sedelikheid, godsdiens, werk en die onderwys, wat vir kinders verwarrend is en hulle sosiale ontwikkeling vertroebel.

Gedurige emosionele stimulant is skadelik vir die geestelike en liggaamlike gesondheid van die kind. Deur die doeltreffende moderne kommunikasiemedie w.o. leesstof, die film, radio en televisie word die ganse wêreld feitlik tot in die huis gebring. Hierdie media kan, as dit reg benut word, tot groot heil van die kind wees, maar is egter meermale 'n bron van kommer by opvoeders en opvoedkundiges.

#### 9.2.8 Die invloed van die skool op die skoolastiese prestasie van die leerling (Vergelyk hoofstuk 5)

##### 9.2.8.1 Die doel van onderwys (Vergelyk par. 5.2)

In die skool is dit die taak van die onderwyser om met die leerling in gesprek te tree. Alle faktore wat die gespreksvoering nadelig kan beïnvloed, moet uit die weg geruim word, terwyl die faktore wat dit kan bevorder, versterk moet word.

#### 9.2.8.2 Algemene organisasie van die skool en klaskamer (Vergelyk par. 5.3)

Die algemene organisasie van die skool is in die eerste plek in die hande van die hoof. Hy moet toesien dat opdragte, voorskrifte, regulasies ens. in die skool ordelik geïmplementeer word en dat noodsaaklike toerusting en benodighede bekom en versprei word. Beleid t.o.v. klasindeling, lesroosters, buiteklaslike bedrywigheide ens. word deur hom bepaal.

Hartlike samewerking tussen hoof en onderwysers in die uitvoering van die beleid is absoluut noodsaaklik, want dit is laasgenoemde wat die opdragte in die praktyk moet toepas. Verder is dit die onderwyser se taak om sy klaskameraktiwiteite so te organiseer dat dit die voordeligste benutting van die onderwyser en leerlinge se tyd, pogings en energie tot gevolg het.

#### 9.2.8.3 Leergereedheid (Vergelyk par. 5.4)

Leerstof moet so aangebied word dat die leerling dit kan begryp. Daar moet dus rekening gehou word met die leerlinge se ontwikkelingspeil en kennispeil.

#### 9.2.8.4 Aard van die leerstof (Vergelyk par. 5.5)

Nuwe leerstof wat op grond van die leerling se bestaande kennis begryp word, word maklik geleer en onthou. Sinvolle leerstof en leerstof wat die leerling se belangstelling wek, word oordink en verwerk, maar leerstof wat geen aangename gevoelens by die leerling tot gevolg het nie, word deur hom as nutteloos beskou en het geen motiverende krag nie.

#### 9.2.8.5 Leermiddele en metodes van aanbieding (Vergelyk par. 5.6)

Onderrigmetodes word bepaal deur die persoonlikheid van die onderwyser, die aard van die leerstof, die vermoëns en behoeftes van die leerlinge, die beskikbaarheid van ruimte, apparaat ens. Noukeurige vooruitbeplanning is daarom van kardinale belang.

#### 9.2.8.6 Die behoefte aan skepping (Vergelyk par. 5.7)

Elke persoon beskik oor 'n sekere mate van skeppingsvermoë en in elke vak is daar geleentheid om dit doeltreffend toe te pas. In die skool word nie altyd genoeg gebruik gemaak van leerlinge se drang tot kreatiwiteit nie.

#### 9.2.8.7 Leer van 'n werkstuk as geheel of in dele (Vergelyk par. 5.8)

Die aard van die leerstof en die vermoë van die leerling moet in aanmerking geneem word wanneer daar besluit word op watter manier geleer moet word. Elke metode het voordele en nadele.

#### 9.2.8.8 Hersiening, herhaling en oorleer (Vergelyk par. 5.9)

Tydens hersiening moet die geleerde feite krities beoordeel word. Daar moet gesoek word na nuwe betekenis en verhoudinge en nuwe handelinge moet gevorm en ontwikkel word. Herhaling is nodig om leerstof in die geheue vas te lê. Hoe meer kere die feite herhaal word, hoe beter sal dit onthou word. Om feite doeltreffend te onthou, moet dit

meer geleer word as wat nodig is om dit korrek weer te gee.

#### 9.2.8.9 Leiding en voorligting (Vergelyk par. 5.10)

Alhoewel dit nodig is dat leerlinge foute begaan en daar= deur leer, het dit nadelige gevolge as die leerling gedurig foute begaan en geen vordering in sy werk toon nie. Lei= ding en hulpverlening moet ook nie die leerling steur nie. Dit moet dus oordeelkundig toegepas word.

Voorligting t.o.v. korrekte studiemetodes is vir alle leerlinge belangrik en behoort vir onderwysers erns te wees.

#### 9.2.8.10 Toetsing, terugkoppeling en beloning (Vergelyk par. 5.11)

Elke leerling wil weet wat die waarde van sy poging is. Leerlinge se werk moet derhalwe so gou moontlik nagesien en terugbesorg word. Positiewe kritiek op leerlinge se werk en waardering vir hulle pogings is die beste vorm van beloning.

#### 9.2.8.11 Kompetisie (Vergelyk par. 5.12)

Kompetisie het motiverende waarde, maar moet baie versigtig gebruik word, anders het dit meer nadele as voordele.

#### 9.2.8.12 Werksopdragte en huiswerk (Vergelyk par. 5.13)

Enige werksopdrag moet aan 4 vereistes voldoen, nl. die leerling moet presies weet wat gedoen moet word, hoe dit gedoen moet word, wanneer dit gedoen moet word en waarom dit gedoen moet word. Enige opdrag wat in afwesigheid

van die onderwyser uitgevoer moet word, moet so gekies word dat die leerling dit kan baasraak. Werksopdragte moet redelik van omvang wees en rekening hou met leerlingse individuele verskille.

#### 9.2.8.13 Tug (Vergelyk par. 5.14)

Ten opsigte van tug moet daar ses beginsels gehandhaaf word, nl. daar moet voorkomend opgetree word, dit moet pedagogiese waarde hê, dit moet pyn meebring, die leerling moet weet wat sy oortreding is, daar moet rekening gehou word met die persoonlikheid van die kind, en die oortreding en die tug moet in die regte verhouding tot mekaar wees.

Sterk standpunt word ingeneem teen praktyke soos skoolsit, uitskryfwerk en die memoriseer van prosa. Lyfstraf is die tugmiddel wat met die grootste versigtigheid aangewend moet word.

Die onderwyser is verplig tot gesaghandhawing, maar is verantwoording aan God verskuldig, want alle gesag word aan Hom ontleen.

#### 9.2.8.14 Die onderwyser (Vergelyk par. 5.15)

Die belangrikste taak van die onderwyser is, om in sy eie taakvervulling en die taakvervulling waartoe hy die leerling lei, God en sy medemens te dien. Intelligensie en vakkennis is albei nodig vir suksesvolle onderwys, maar warmte, begrip en vriendelikheid teenoor die leerlinge en verantwoordelikheid, ondernemingsgees, sistematiese beplanning, stimulerende optrede, verbeeldingrykheid, dryfkrag,

entoesiasme en buigsaamheid in die klaskamerpraktyk korreleer baie duidelik met die sukses van die onderwyser. Die persoonlikheid van die onderwyser bepaal of die emosionele klimaat gunstig vir doeltreffende onderwys is of nie. Die onderwyser se selfbeeld, sy voorbeeld, sy verhouding tot die leerlinge en sy houding teenoor sy taak beïnvloed die emosionele gesteldheid waarmee die leerlinge die werk benader.

#### 9.2.9 Moontlike implikasies van skoolwisseling vir die skolastiese prestasie van leerlinge (Vergelyk hoofstuk 6)

##### 9.2.9.1 Klimaat (Vergelyk par. 6.2)

Verandering van klimaat kan die leerling se gesondheid en gevolglik sy prestasie op skool, voordelig of nadelig beïnvloed.

##### 9.2.9.2 Gesinsomstandighede (Vergelyk par. 6.3)

Wanneer 'n leerling van skool verwissel, verhuis die gesin gewoonlik as gevolg van verandering in die omstandighede van die gesin. Die samestelling van die gesin kan verander a.g.v. egskeiding, die dood van een of albei ouers ens. In sy nuwe werksomstandighede is die vader moontlik meer of minder tuis, die moeder kan verplig word om buitenshuise arbeid te verrig of sy kan sodanige praktyk staak, die gesin se finansiële posisie kan verswak of verbeter. Al hierdie dinge kan ook weer die ouers se aspirasies vir hulle kind beïnvloed.

### 9.2.9.3 Woonbuurt (Vergelyk par. 6.4)

Die houding van die gemeenskap teenoor die skool en prestasies op skool beïnvloed die nuweling se gesindheid en prestasie ook.

### 9.2.9.4 Bereikbaarheid van die skool (Vergelyk par. 6.5)

Nuwelinge wat die skool maklik kan bereik, voel gouer tuis omdat hulle sonder baie moeite aan buiteklaslike bedrywighede kan deelneem. Om die skool te bereik vereis minder fisiese inspanning.

### 9.2.9.5 Die nuwe skool (Vergelyk par. 6.6)

Die beleid van die nuwe skool t.o.v. die opname van leerlinge wat van skool verwissel, bepaal ook hoe gou die nuweling op dreef kom met sy skoolwerk.

### 9.2.9.6 Die onderwyser en die onderwys (Vergelyk par. 6.7)

As die onderwyser nie spesiale aandag aan die nuweling verleen en hom help om in te skakel met die skoolwerk nie, ondervind die leerling wat van skool verwissel het baie probleme.

### 9.2.9.7 Die portuurgroep (Vergelyk par. 6.8)

As 'n leerling van skool verwissel en sy inskakeling by die nuwe portuurgroep verloop glad, is dit tot voordeel van sy skolastiese prestasie. Die waardes wat deur die nuwe portuurgroep gehuldig word, sal die nuweling se prestasie ook beïnvloed.

## 9.2.10 Empiriese ondersoek (Vergelyk hoofstuk 7)

### 9.2.10.1 Die skool (Vergelyk par. 7.2)

Die skool waarin die empiriese ondersoek gedoen is, het meer as 750 leerlinge en is geleë in 'n groot Transvaalse dorp wat hoofsaaklik bewoon word deur werknemers van 'n myn en hulle gesinne. Omdat daar soveel leerlinge van skool verwissel in die besondere skool, word daar spesiale moeite gedoen om nuwe leerlinge glad te laat inskakel by hulle nuwe skool.

### 9.2.10.2 Die eksperimentele groepe (Vergelyk par. 7.3)

Daar is gebruik gemaak van 15 eksperimentele groepe. In st. 3, 4 en 5 is in elke standerd 5 eksperimentele groepe saamgestel. Die 5 groepe was: (a) leerlinge wat 2 of meer keer van skool verwissel het; (b) leerlinge wat van skool verwissel het, maar vir die laaste 3 jaar in dieselfde skool gebly het; (c) leerlinge wat gedurende die laaste 3 jaar van skool verwissel het; (d) leerlinge wat 5 of meer keer van skool verwissel het; (e) leerlinge wat gedurende die jaar waarin die ondersoek plaasgevind het, van skool verwissel het.

### 9.2.10.3 Die kontrolegroepe (Vergelyk par. 7.4)

In elke standerd het die leerlinge wat nooit van skool verwissel het nie, die kontrolegroep gevorm.

### 9.2.10.4 Die verstandelike vermoë van die eksperimentele en kontrolegroepe (Vergelyk par. 7.5)

Die proefpersone se I.K. is getoets met die N.S.A.G.T. en

dié wie se I.K. benede 85 is, is as 85 geneem.

#### 9.2.10.5 Skolastiese prestasie van die eksperimentele en kontrolegroepe (Vergelyk par. 7.6)

Die punte wat in die ondersoek gebruik is, is deur die onderwysers in die eindeksamen van 1976 toegeken. Die groepe wat vergelyk is, se punte is deur dieselfde onderwysers toegeken.

#### 9.2.10.6 Basis van vergelyking tussen die eksperimentele en kontrolegroepe (Vergelyk par. 7.7)

Groepe leerlinge in 'n standaard is slegs met groepe in dieselfde standaard vergelyk en slegs die totale aantal punte wat aan leerlinge toegeken is, is gebruik.

Om die gegewens vergelykbaar te maak, is gebruik gemaak van die R.G.N. se normale verspreidingskurwe en stanegeskaal. Dit is egter gewysig om slegs die boonste 7 staneges te bevat, aangesien leerlinge wat in die onderste twee staneges val, reeds spesiale onderwys behoort te ontvang.

#### 9.2.11 Belangrikste gevolgtrekkings (Vergelyk par. 8.4)

9.2.11.1 In die besondere skool waar die ondersoek uitgevoer is, het die leerlinge wat van skool verwissel het, in et. 3, 4 en 5 nie beduidend swakker presteer as leerlinge wat nie van skool verwissel het nie.

9.2.11.2 Hoe meer keer leerlinge van skool verwissel, hoe groter is die nadelige gevolge vir hulle prestasie.

9.2.11.3 Leerlinge in st. 5 toon meer positiewe reaksie op hulpverlening en die oorkoming van leerprobleme as gevolg van skoolwisseling as leerlinge in st. 3 en 4.

9.2.11.4 Indien die nodige voorsorgmaatreëls getref word, kan leerlinge wat van skool verwissel, gehelp word om moontlike leerprobleme waaraan hulle blootgestel mag word, te oorkom.

### 9.3 AANBEVELINGS

#### 9.3.1 Aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing

Na aanleiding van hierdie studie word aanbeveel dat:

- (a) hierdie empiriese ondersoek in ander skole ook uitgevoer word ten einde die betroubaarheid van die resultate te toets en vas te stel in welke mate die leerprobleme van leerlinge wat van skool verwissel in daardie skole ondervang word;
- (b) van gestandaardiseerde toetse gebruik gemaak word ten einde vas te stel in welke mate die standaard van skole wat aan baie verwisseling van leerlinge onderworpe is, verskil van dié waar min skoolwisseling plaasvind;
- (c) nagevors word hoeveel leerlinge wat van skool verwissel nadelig, hoeveel voordelig en hoeveel glad nie beïnvloed word nie, wat hulle skolastiese prestasie betref.

### 9.3.2 Aanbevelings vir die praktiese onderwys

In alle beskeidenheid word die volgende aanbevelings gemaak aan onderwysers met die oog daarop om leerlinge wat van skool verwissel te help.

- (a) Maak gebruik van alle beskikbare middele om vas te stel watter kennispeil die leerling bereik het ten einde hom in die regte groep te plaas.
- (b) Plaas 'n leerling liewer, as dit moontlik is, in 'n groep waarin hy een van die beste is as een waarin hy een van die swakstes is. As hy vreemd is en dan gedurig nog mislukking ervaar; kry hy baie swaar.
- (c) Pleeg oorleg met u kollegas en help die nuweling om op ordelike wyse die werk waaroor hy nie beskik nie, te bekom en dit te bemeester.
- (d) Gee aan die nuweling sy regmatige porsie persoonlike aandag, maar pas op dat die ander leerlinge hom nie as 'n indringer beskou wat hulle van hulle regmatige porsie aandag van die onderwyser beroof nie. 'n Oormaat opsigtelike aandag sal die nuweling selfbewus maak en dalk meer skade as goed doen.
- (e) Stel belang in die leerling se deelname aan buiteklaslike bedrywighede. As hy daar inskakel, skakel hy in by die portuurgroep en verloop die skoolwerk beter.

- (f) Maak gebruik van prefekte, skoolleiers en ander leerlinge om die nuweling so gou moontlik tuis en versekerd te laat voel. Die nuweling is in die eerste plek mens en daarna eers leerling. Sy basiese behoeftes moet eerstens bevredig word en daarna kom die skoolwerk aan die beurt.

#### 9.4 SLOT

In hierdie hoofstuk is 'n kort opsomming van die hele studie gegee, gevolg deur 'n paar aanbevelings.

'n Groot aantal moontlike oorsake van leerprobleme by leerlinge wat van skool verwissel, maar ook by leerlinge wat nie van skool verwissel nie, is uitgelig. Dit onderstreep die bykans onpeilbare omvang van die onderwyser se taak. Bewus hiervan en van sy eie gebreke as nietige mens, maar ook verseker van die onfeilbaarheid en alge-noegsaamheid van die Skepper moet die Christengelowige onderwyser ononderbroke stry teen die sondegebrokenheid op alle terreine van ons bestaan, sy beroep normeer deur die beginsels van sy geloof en hom in diens stel van die koninkryk van God.

## SUMMARY

THE INFLUENCE OF THE CHANGING OF SCHOOLS ON THE  
SCHOLASTIC ACHIEVEMENT OF PUPILS IN STD. 3, 4 & 5

## 1. AIM OF STUDY

It is usually taken for granted that pupils who frequently change from one school to another will experience, to a lesser or greater degree, various types of learning difficulties. When a pupil is underachieving and it is known that he/she has changed schools this factor is very often taken as the main reason for the learning problems and other possible reasons are ignored. The changing of schools as the cause of learning difficulties is thus over emphasized.

When a pupil changes from one school to another, it sometimes happens that the determining factors for scholastic achievement are more favourable in the new school than they were in the previous one. Under such circumstances it can be expected that the pupil's scholastic achievement would improve rather than regress.

The following goals have been set in this study:

- (a) To determine whether all pupils, who change from one school to another, will regress in their scholastic achievement;
- (b) to determine what steps can be taken to avoid or remedy learning problems which may occur as a result of pupils changing from one school to

another;

- (c) to examine the effectiveness of these precautions and remedial actions.

## 2. STUDY METHOD

Two study methods were used. Firstly a study of literature was made and secondly an empirical research was carried out.

The study of literature was undertaken to discover the factors which influence the scholastic achievement of pupils. Attention was paid to the physical, cognitive, social, language and religious development of the child up to approximately 14 years of age; physical and psychological factors arising from the child's personality; the influence of the milieu and the influence of the school on the scholastic achievement of pupils. A reasoned summary was compiled as to the degree to which these factors were influenced by pupils changing from one school to another.

The empirical research took place in standards 3, 4 & 5 in an Afrikaans medium school with an enrolment of more than 750 pupils. This particular school was chosen because special attempts were being made by teachers to anticipate learning problems which might occur as a result of changing schools.

In each standard there were 5 experimental groups, viz. pupils who had attended three or more schools, pupils who had changed from one school to another during the previous 3 years, pupils who had experienced changing schools but

who had attended the same school during the previous 3 years, pupils who had changed schools at least 5 times, and pupils who had changed schools during the year of the investigation. There was a control group in each standard made up of pupils who had never changed schools.

### 3. IMPORTANT CONCLUSIONS

- (a) At the particular school at which the research was undertaken, it was found that the relationship between a pupil's scholastic achievement and I.Q. was the same for pupils who had changed schools as for pupils who had attended only one school.
- (b) The results of the empirical research proved, however, that the more often a pupil changed schools, the worse was the effect on his scholastic achievement.
- (c) Pupils in std. 5 revealed greater benefit from steps taken by teachers to help newcomers, than those in std. 3 and 4.
- (d) If the necessary steps are taken, pupils, who change from one school to another, can successfully be aided to overcome a great deal of the learning problems which might be experienced.

## BRONNELYS

Allport, G.W. Pattern and growth in personality.

New York, Holt, Rinehart & Winston, 1961.

Ausubel, D.P. Education psychology: a cognitive view.

New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Ausubel, D.P. en Robinson, F.G. School learning.

New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969.

Ausubel, D.P. en Sullivan, E.V. Theory and problems of child development. New York, Grune & Stratton, 1970.

Barnard, J.S. red. Remediërende onderwys in die praktyk. Johannesburg, Perskor, 1973

Barnard, W.H. Die kind met epilepsie in u klas.

Pretoria, Sanel, 1970.

Barnard, W.H. Sielkundig-pedagogiese aspekte van die neurologies gestremde kind (In Nasionale konferensie oor die gestremde kind. Pretoria, Universiteit, 1967).

Bavinck, H. Het christelijk huisgezin. Kampen, Kok, 1912.

Bronfenbrenner, U. The split-level American family (In Gnagey, W.J. e.a. Learning environments. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972).

Brooks, F.D. Child psychology. London, Methuen, 1939.

Bruner, J.S. The will to learn (In Gnagey, W.J. e.a. Learning environments. New York, Holt, Rinehart &

Winston, 1972).

Carmichael, L. red. Manual of child psychology. New York, John Wiley, 1954.

Child, D. Psychology and the teacher. London, Holt, Rinehart & Winston, 1973.

Cilliers, S.P. Gesonde gesinsbou. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers, 1960.

Coetzee, J.C. Inleiding tot die algemene praktiese opvoedkunde. Potchefstroom, Pro Rege, 1955.

Cruickshank, W.M. e.a. A teaching method for braininjured and hyperactive children. Syracuse, University press, 1961.

De Klerk, W.J. Lewensbeskouing en roeping (In De Klerk, W.J. e.a. Roeping en werklikheid. Potchefstroom, Herald, 1972).

De Klerk, W.J. e.a. Roeping en werklikheid. Potchefstroom, Herald, 1972.

De Wet, J.J. en Van Zyl, P.J. Inleiding tot die psigologiese opvoedkunde. Potchefstroom, Pro Rege, 1973.

Dumont, J.J. Leerstoornissen. Rotterdam, Lemniscaat, 1973.

Du Toit, J.J. en Van der Merwe, A.B. Sielkunde - 'n algemene inleiding. Kaapstad, H.A.U.M., 1972.

Duvall, E.M. Family development. Philadelphia, Lippencott,

1971.

Duvenage, B. en De Klerk, W.J. Die calvinistiese antropologie (In De Klerk, W.J. e.a. Roeping en werklikheid. Potchefstroom, Herald, 1972).

Eliot, J. Human development and cognitive processes. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1971.

Entwistle, H. Child-centred education. London, Methuen, 1970.

Feldhusen, J.F. e.a. Classroom behavior, school achievement, social adjustment and delinquency (In Gnagey, W.J. e.a. Learning environments. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972).

Gagné, R.M. The conditions of learning. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.

Garrett, J.F. & Levine, Edna S. Psychological practices with the physically disabled. New York, Columbia University press, 1962.

Gericke, J.S. Sielkundig-pedagogiese aspekte van die ontwikkeling van die visueel gestremde kind (In Nasionale konferensie oor die gestremde kind. Pretoria, Universiteit, 1967).

Gibbs, F.A. A definition of epilepsy (In Wright, G.N. e.a. red. Total rehabilitation of epileptics. Washington, U.S. department of health, education and welfare, 1962).

Gnagey, W.J. e.a. Learning environments. New York,

Holt, Rinehart & Winston, 1972.

Green, J.R. en Steelman, H.F. Epileptic seizures.  
Baltimore, Williams & Wilkins, 1956.

Grobler, J.A. Die gestremde kind in sy verhouding tot sy onmiddellike omgewing (In Nasionale konferensie oor die gestremde kind. Pretoria, Universiteit, 1967).

Gulliford, R. Backwardness and educational failure.  
London, King, Throne & Stace, 1969.

Hamachek, D.E. Characteristics of good teachers and implications for teacher education (In Gnagey, W.J. e.a. Learning environments. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972).

Heckhausen, H. The anatomy of achievement motivation.  
New York, Academic press, 1967.

Herman K. Reading disability. Copenhagen, Munksgaard, 1959.

Johnson, Doris J. en Myklebust, H.R. Learning disabilities,  
New York, Grune & Stratton, 1967.

Kagan, J. Personality development. New York, Harcourt Brace Javanovich, 1971.

Kanner, L. The place of the exceptional child in the family structure (In Magary, J.F. en Eichorn, J.R. red. The exceptional child. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1960).

Klausmeier, H.J. en Goodwin, W. Learning and human abilities. New York, Harper & Row, 1975.

Kruger, H.B. 1. Algemene voorligting vir onderwys= studente. Potchefstroom, Pro Rege, 1977.

Kruger, H.B. 2. Gedragsprobleme by die skoolkind (pamflet). Potchefstroom, P.U. vir C.H.O., s.j.

Laycock, S.R. Teaching and learning. Vancouver, Copp Clark, 1954.

Laycock, S.R. en Munro, B.C. Educational psychology. Vancouver, Copp Clark, 1966.

Lenneburg, E.H. The natural history of language (In Eliot, J. Human development and cognitive processes. New York, Rinehart, Holt & Winston, 1971).

Lindgren, H.C. Educational psychology in the classroom. New York, John Wiley, 1972.

Liublinskaya, A.A. The development of children's speech and thought (In Stones, E. red. Readings in educational psychology. London, Methuen, 1970).

Luria, A.R. en Yudovich, F.J. Speech and development of mental processes in the child. London, Staples press, 1959.

Magary, J.F. en Eichorn, J.R. red. The exceptional child. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1960.

Maslow, A.H. Motivation and personality. New York, Harper, 1954.

McLeod, J. Handbook for dyslexia schedule and school entrance check list. St. Lucia, University of Queensland press, 1969.

Merry, Frieda K. en Merry, R.V. The first two decades of life. New York, Harper, 1950.

Montagu, M.F.A. Prenatal influences. Springfield, Charles Thomas, 1962.

Mouly, G.J. Psychology for effective teaching. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Mussen, P.H. e.a. Child development and personality. New York, Harper & Row, 1969.

Nasionale konferensie oor die gestremde kind. Pretoria, Universiteit, 1967.

Page, D.P. Theory and practice of teaching. New York, Arno press, 1969.

Penfield, W. & Jasper, H. Epilepsy and the functional anatomy of the brain. London, Churchill, 1954.

Perkins, H.V. Human development and learning. Belmont, Wadsworth, 1969.

Pistorius, P. Kind in ons midde. Kaapstad, Tafelberg, 1971.

Pitner, R. e.a. The psychology of the physically handicapped. New York, Appleton-Century-Crofts, 1941.

Purkey, W.W. Self concept and school achievement. New

Jersey, Prentice Hall, 1970.

Rappaport, S.R. Public education for children with brain dysfunction. Syracuse, University press, 1969.

Richmond, P.G. An introduction to Piaget. London, Routledge, 1971.

Roode, C.D. Inleiding tot die sosiologie. Kaapstad, Balkema, 1970.

Russell, I.L. Motivation. Dubuque, Brown, 1972.

Sarason, I. Personality: an objective approach. New York, John Wiley, 1966.

Schonell, F.J. Backwardness in the basic subjects. London, Oliver & Boyd, 1965.

Schoonees, P.C. e.a. Handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1972.

Shipley, C.M. e.a. A synthesis of teaching methods. New York, McGraw-Hill, 1965.

Smith, H.P. Psychology in teaching. New York, Prentice Hall, 1954.

Stones, E. red. Readings in educational psychology. London, Methuen, 1970.

Strom, R.D. Psychology for the classroom. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1969.

Suinn, R.M. Fundamentals of behavior pathology. New

York, John Wiley, 1970.

Thompson, Helen. Physical growth (In Carmichael, L. red. Manual of child psychology. New York, John Wiley, 1954).

Thompson, Vaida D. Family seize: Implicit policies and assumed psychological outcomes (In Journal of social issues. v30, n4, 1974).

Van der Merwe, E.A. Simptome van leerprobleme by die kind (In Barnard, J.S. red. Remediërende onderwys in die praktyk. Johannesburg, Perskor, 1973.

Van der Walt, S.J. Opvoedkundige en psigologiese meting. Stellenbosch, Kosmo-uitgewery, 1970.

Van Wyk, J.H. Religie, opvoedkunde en opvoeding. Potchefstroom, P.U. vir C.H.O., 1973.

Waterink, J. De schooljaren onzer kinderen. Kampen, Kok, 1956.

Wright, G.N. e.a. red. Total rehabilitation of epileptics. Washington, U.S. department of health, education and welfare, 1962.

Zajonc, R.B. en Markus, G.B. Birth order and intellectual development (In Psychological review. v82, n1, 1975).