

## HOOFSTUK 5

# Die primêreskoolkind

### 5.1 WIE IS DIE PRIMÊRESKOOKIND?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5.2 WAT IS DIE ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE PRIMÊRESKOOKIND?

### 5.2.1 Inleiding

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

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

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

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

### 5.2.2 Bemeestering van fisieke vaardighede nodig vir spel

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

### 5.2.3 Vorming van gesonde houding teenoor sigself

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

### 5.2.4 Leer om met maats oor die weg te kom

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

### 5.2.5 Aanleer van die paslike geslagsrol

Gedurende die vroeë primêreskooljare is daar weinig verskil in die drang

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

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

### **5.2.6 Bemeestering van die basiese skoolastiese vaardighede, naamlik lees, skryf en reken**

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

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

### **5.2.7 Aanleer van alledaagse begrippe**

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

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

---

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

### 5.2.8 Vorming van gewete, sedelikheid en 'n waardeskaal

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

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

### 5.2.9 Bestendigheid van persoonlike onafhanklikheid

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

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

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

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

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

### 5.2.10 Ontwikkeling van houdings teenoor sosiale groepe en instansies

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

### 5.2.11 Vorming van 'n selfkonsep as ontwikkelingstaak

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

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



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

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

## 5.3 HOE REALISEER DIE KIND DIE ONTWIKKELINGSTAKE?

### 5.3.1 Inleiding

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

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

les wat breekbaar is buite bereik te plaas.

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

### 5.3.2 Relasie van die kind met sy ouers

#### 5.3.2.1 Inleiding

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

#### 5.3.2.2 Liefde

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

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

#### (a) KENNIS

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

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

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

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

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

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

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

## (b) SORG

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

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

**(c) RESPEK**

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

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

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

**(d) VERANTWOORDELIKHEID**

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

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

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

**(e) VERTROU**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 5.3.2.4 Ouer-kindrelasie en die kognitiewe ontwikkeling van die kind

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

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

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



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

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

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

### 5.3.2.5 Samevatting

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

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

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

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

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

### 5.3.3 Relasies van die kind met sy portuur

#### 5.3.3.1 Voorwaardes vir toelating tot die portuurgroep

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

#### (a) INTELLIGENSIE

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

#### (b) GESINSAGTERGROND

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

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

(c) **SOSIALE KLAS**

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

(d) **VOORKOMS**

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

(e) **FISIEKE VAARDIGHEID**

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

(f) **PERSOONLIKHEIDSKENMERKE**

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

**(g) GESLAGSROL**

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

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

**5.3.3.2 Ontwikkelingstake in die relasies met die portuurgroep**

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

**(a) FISIEKE VAARDIGHEID**

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

**(b) OOR DIE WEG KOM MET MAATS**

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

**(c) UITLEWING VAN DIE GESLAGSROL**

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

**(d) PERSOONLIKE ONAFHANKLIKHEID**

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

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

### 5.3.3.3 *Funksies van die portuurgroep*

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

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

#### (a) 'N VEILIGE TUISTE

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

#### (b) AANVAARDING EN BEHOORT AAN

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

#### (c) DIE GROEP VAN GELYKES

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

**(d) DIE GROEP VOORSIEN IN PRESTASIEBEHOEFTE**

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

**(e) PORTUURGROEP AS VERTREKpunt VIR EMANSIPASIE**

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

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

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

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

### 5.3.3.4 Samevatting

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

## 5.3.4 Die kind se relasies met objekte en idees

### 5.3.4.1 Inleiding

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

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

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

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

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

#### 5.3.4.2 Kognisie deur die primêreskoolkind

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

##### (a) KONKRETE OPERASIES (PIAGET)

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

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



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

#### (b) ORDENING IN REEKSE (SERIATION)

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

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

**(c) KLASSIFIKASIE**

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

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

**(d) ASSIMILASIE**

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

**(e) AKKOMMODASIE**

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

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

#### (f) KONSERVASIE

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

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

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

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

#### (g) VERALGEMENING (BRUNER)

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

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

#### 5.3.4.3 Samevatting

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

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

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

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

### 5.3.5 Die kind se relasies met homself

#### 5.3.5.1 Die wese en betekenis van die selfkonsep

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

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

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

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

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

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

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

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

### 5.3.5.2 *Ontplooiing van die selfkonsep gedurende die primêreskooljare*

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

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

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

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

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

### 5.3.5.3 Kenmerke van die kind se relasies met homself

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

- (a) *Die selfkonsep is dinamies* (Sullivan, 1973, Rogers, 1965, Combs & Snygg, 1959). Die selfkonsep ontplooi namate die kind groter word en is altyd onderhewig aan wysiging afhangende van die belewinge van die persoon. Met adolessensie bereik dit moontlik 'n mate van bestendigheid, maar tot dan is dit dinamies.
- (b) *Elke individu, ook die kind, strewende daarna om op so 'n wyse op te tree dat sy gedrag met sy selfkonsep ooreenstem* (Purkey, 1970). Die Gestalt van 'n persoon se selfkonsepsies vorm sy selfkonsep. Hierdie selfbeeld is dus sy interpretasie van homself. Dit is *hy*. Daarom sal sy spontane optrede noodwendig verband hou met hierdie interpretasie van homself. As 'n persoon homself geringskat en oortuig is dat hy nie tot sukses in staat is nie, sal sy poging tot sukses dié oortuiging weerspieël. Daarom sal 'n persoon se gedrag 'n aanduiding van sy selfkonsep wees. Dit sal waarskynlik nie altyd ondubbel-sinnig afgelei kan word nie. Teenoor hierdie ekwivalensie van selfkonsep en gedrag meen Festinger (1962) dat dissonansie, die verwarde geestestoestand wat aantoon dat iemand nie op sy gemak is nie, veroorsaak word wanneer iemand gedwing word tot handeling of optredes wat nie met sy oortuiging van homself versoenbaar is nie.
- (c) *Daar is 'n wisselwerking tussen selfkonsep en prestasie*. Alexander Dumas het die verband treffend soos volg gestel:

“A person who doubts himself is like a man who would enlist in the ranks of his enemies and bear arms against himself. He makes his failure certain by himself being the first person to be convinced of it.”



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

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

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

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

##### (a) DIE ONDERWYSER SE OORTUIGINGS OMTRENT HOMSELF

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

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

(b) DIE ONDERWYSER SE HOUDING TEENOOR LEERLINGE

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

(c) REALISTIESE DOELSTELLINGS

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

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

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

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

#### (d) AANPRYSING VAN SUKSES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 5.3.5.5 Samevatting

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

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

### 5.3.6 Die relasie van die kind met die Here

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

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

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

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

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

## 5.4 DIE LEEFWÊRELD VAN DIE PRIMÊRESKOOKIND

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



# Die taalontwikkeling van die kind

# 6

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

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

6.1	Inleiding	155
6.1.1	Wat taal aangeleerd word	155
6.2	Verskillende stadia in die taalontwikkeling	
	van die kind	156
6.2.1	Die eerste geleide	156
6.2.2	Die babbelstadium	157
6.2.3	Die begrip van taal (om woorde te begryp)	158
6.2.4	Die eerste woord	158
6.2.5	Die eerste woorde	159
6.2.6	Die sin	159
6.2.7	Uitbreiding van die woordbestand	161
6.2.8	Faktore wat die taalontwikkeling van die kind beïnvloed	162
6.3.1	Die aangeleerde kennis om te praat	162
6.3.2	Psilogiese faktore	163
6.3.3	Motoriese groei en vermos	163
6.3.4	Sosiale omgewing	163
6.3.5	Sosiale omgang	164
6.3.6	Die funksie van taal in die kind se lewe wat taalontwikkeling	164
6.3.7	Gelees	166
6.3.8	Intelligensie en taalontwikkeling	167
6.3.9	Tweelingsheid	167
6.3.10	Nabronning	167
6.4	Spreekgebreke (kennelose oorsig)	168
6.4.1	Inleiding	168
6.4.2	Artikulasiegebreke	169
6.4.3	Die kind met versuimde spraak	170
6.4.4	Stemgebreke	170
6.4.5	Basiese spraak	170
6.4.6	'n Versuimde tong	171
6.4.7	Die kind wat harkel	171
6.4.7.1	Emosioneel gevoelsheid	172
6.4.7.2	Omringelingsgevoelsheid	172
6.4.7.3	Nabronning	172