



**Die gebruik van fantasie  
om kreatiwiteit by kleuters  
te bevorder :**

**‘n Begeleidingsprogram  
vir moeders**

**JOHANNES GERHARDUS HATTINGH**

Ek verklaar dat die proefskrif wat hierby vir die graad Philosophiae Doctor aan die Universiteit van die Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit/fakulteit ingedien is nie.

Ek doen voorts afstand van outeursreg in die proefskrif ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.

Die gebruik van fantasie om kreatiwiteit by kleuters  
te bevorder : 'n Begeleidingsprogram vir moeders

deur

Johannes Gerhardus Hattingh

Proefskrif voorgelê ter vervulling  
van die vereistes vir die graad

Philosophiae Doctor

Fakulteit : Geesteswetenskappe  
(Departement Sielkunde)

aan die

Universiteit van die Vrystaat  
(Bloemfontein)

Studieleier : Dr. R.B.I. Beukes

Augustus 2002

Erkenning aan die volgende persone :

Dr. Roelf Beukes, omdat hy nie half tyd opgee het nie.

Dr. Manie Wolfaardt vir sy keurige taalversorging.

Dr. Karel Esterhuyse vir sy vreeslose aanslag en hulp met die statistiese verwerkings.

Deidrè Jordaan vir haar tydlose geduld met die tikwerk.

Mariaan du Preez vir haar kreatiewe sprokie-sketse.

Christine van Eyssen vir die musikale fantasie.

Al die moeders en kleuters.

Opgedra aan die volgende persone :

Aan Anel wat langs my staan en saam met my teen sonstrale kan opklim.

Aan Hanán, omdat ek so dikwels in verwondering na jou kreatiwiteit kan kyk en jou kinderlike humor geniet.

Aan Minien, omdat jy so baie moes ly, maar so baie gee. Uit jou kwesbaarheid en weerloosheid straal jou sterkte, energie, intuïsie en lewenswysheid.

Aan ouma Anna wat kleintyd my hiperaktiwiteit kreatief moes kanaliseer.

Aan ouma Emma vir haar liefde en omdat sy so trots op my was.

Aan Pa wat my hand van dáár anderkant vashou.

Aan Ma wat ook op haar besondere wyse 'n bydrae gelewer het.

Aan die Groot "Creator" wat my genade gegun het om my studie te voltooi.

## OPSOMMING

Ten einde eise in die hedendaagse lewe effektief te hanteer, moet persone met kreatiewe oplossings vorendag kom. Kreatiwiteitsontwikkeling se bestaansreg is geleë in die feit dat daar op verskeie oplossings gefokus word.

Vir 'n kind se lewe om kreatief verryk te word, is dit belangrik om sy/haar verbeelding te stimuleer, sy/haar verstand te ontwikkel en sy/haar emosies van realiteit te bevry om sodoende lewensbetekenis te vind. Die 5- en 6-jarige kleuterfase word as die mees kreatiewe fase van ontwikkeling gesien, waartydens 'n kind se verbeeldingswêreld deur middel van fantasie gestimuleer kan word.

Om kreatiewe hulpverlening slegs aan die kleuter te verskaf sou wel 'n bydrae kon lewer, maar dit kan geneutraliseer word, indien die kleuter nie die nodige begrip, ondersteuning en stimulasie van die moeder kry nie. Aangesien sy ook gewoonlik die primêre versorger van die kleuter is, is die ontwikkeling van vaardighede op háár toegespits. So is 'n begeleidingsprogram na aanleiding van 'n wye literatuurstudie saamgestel en aangebied.

Die psigofortologiese benadering is as teoretiese raamwerk gebruik. Hierdie benadering bied 'n geleentheid waarvolgens die klem vanaf patogenese na fortigenese verskuif.

Deur die ontwikkelingstake van sowel die moeder as die kleuter te bestudeer, word 'n meer holistiese beeld van ontwikkeling gevorm.

Fantasie dra sterk sielkundige temas en sluit mites, stories, fabels, legendes, verbeelding en sprokies in. Dit wys die pad aan om verskeie alternatiewe te eksploreer. Fantasie is dus 'n kritiese element in kreatiewe verbeelding en ouers en kinders moet dit eksploreer as deel van gebalanseerde ontwikkeling.

Kreatiwiteit is 'n vaardigheid wat ontwikkel, gestimuleer en verhoog kan word en is vir elkeen beskore. Uit die definisies van kreatiwiteit blyk die volgende areas van kernbelang te wees : die persoon, die omgewing, die proses en die produk.

Kreatiewe fantasie moet herevalueer word, ten einde mense te help om aan te pas in 'n snel veranderende samelewing. Die Kreasie-meta-model is as opsommende model voorgelou ten einde kreatiewe fantasie te verklaar. Die Kreasie-meta-model is saamgestel na aanleiding van die meta-modelle genaamd die Fantasie-tornado en die Kreatiwiteitskringloop.

Die steekproef van hierdie studie het uit 83 Arikaanssprekende en hulle 5- en 6-jarige kleuters bestaan, wat privaat kleuterskole en speelgroepe in Witbank en omgewing (Mpumalanga) bygewoon het.

Vir die eksperimentele navorsing is die Solomon-viergroeponwerp gebruik. Die toepassing van die begeleidingsprogram op die eksperimentele groep het as die ingreep gedien. Die Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), figuurlike vorm, is as meetinstrument gebruik en die Kreatiwiteitsindeks as die parameter van kreatiwiteit.

Die belangrikste bevindings van hierdie studie was as volg :

- Dit is moontlik om die kreatiwiteit van moeders en hulle 5- en 6-jarige kleuters op die korttermyn te ontwikkel en te verhoog deur middel van fantasie, deur 'n program op die moeders toe te pas.
- Die Fantasie-tornado is as meta-model ontwikkel, ten einde fantasie te verklaar.
- Die Kreatiwiteitskringloop is as meta-model ontwikkel, ten einde die meeste fasette van kreatiwiteit te probeer verklaar.
- Om 'n geïntegreerde weergawe van kreatiewe fantasie te bevestig, is die Kreasie-meta-model saamgestel.

## SYNOPSIS

In order for individuals to be able to deal with life's current demands, they must be able to focus on various creative solutions.

Therefore it is important to enrich a child's life by stimulating his/her imagination, developing his/her mind and freeing his/her emotions from reality in order to find his/her meaning of life. The 5- and 6-year-old phase is seen as the most creative phase of development, where a child's imaginary world can be stimulated through fantasy.

To give creative support to the child may have a positive impact on his/her development, but this effect could be neutralised if he/she doesn't have the support, understanding and stimulation from the mother. Since she is also the primary caregiver, this programme focused on mothers of 5- and 6-year-old children. A guidance programme was developed in accordance with a wide literature search.

Psychofortology was used as a theoretical frame of reference in order to emphasise fortogenesis as opposed to pathogenesis.

In order to gain a more holistic view, the developmental tasks of both mother and child were discussed.

Creativity is a proficiency that can be developed, stimulated and enhanced, and is something that every human being is capable of. From the definition of creativity the following areas are important : the person, the environment, the process and the product.

Fantasy carries strong psychological themes, and includes myths, stories, fables, legends, imagination and fairy tales. It gives ideas on how to explore various alternatives. Fantasy is thus a critical element in creative imagination, and parents, as well as children, should explore it as a part of balanced development.

Creative fantasy must be re-evaluated in order to help individuals cope in a swift changing society. The Creation meta-model was used here as a summarised version in order to



explain creative fantasy. This model was developed through the use of the following meta-models : The Fantasy Tornado and the Creativity Cycle.

The sample of this study consisted of 83 Afrikaans speaking mothers with their 5- and 6-year-old children. These children attended private pre-primary schools and playgroups in Witbank and the surrounding area (Mpumalanga).

The Solomon four-group design was used for the experimental research. The implementation of the guidance programme on the experimental group served as the intervention. The Torrance Tests of Creative Thinking, (TTCT) figural form, was used as the measuring instrument and the Creativity Index as the parameter of creativity.

The most important findings of this study are :

- It is possible to stimulate and enhance creativity of mothers and their 5- and 6-year-old children in the short term, through the use of fantasy, by putting the mothers through a programme.
- The Fantasy Tornado is a meta-model that was developed to explain fantasy.
- As a meta-model the Creativity Cycle tried to emphasise the most important aspects of creativity.
- The Creation meta-model was developed in order to provide an integrated theory of creative fantasy.

## KEYWORDS

- Creativity : This study focused on the person, the environment, the process and the product of creativity.
- Creativity Cycle : A meta-model was developed in order to explain some facets of creativity.
- Creation meta-model : A meta-model combining fantasy and creativity.
- Creativity programme : Research focused on the development of a programme to enhance creativity through fantasy.
- Fantasy : Included myths, stories, fables, legends, imagination and fairy tales.
- Fantasy Tornado : This meta-model was developed in order to explain some facets of fantasy.
- Meaning of life : A way of finding your role in the cosmos, through creative fantasy.
- Psychofortology : This turns the focus away from psychopathology towards health.
- Solomon four-group design : A design that was used, combining 2 experimental and 2 control groups.
- Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) : The TTCT was used as a way of measuring creativity.

***Every man's life is a fairy-tale written by God's fingers***

Andersen (1979, p. 18).

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK 1

### PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	2
1.3	DIE DOEL VAN DIE STUDIE	3
1.4	NAVORSINGSVRAE	3
1.5	DIE WAARDE VAN DIE STUDIE	4
1.6	‘N BONDIGE UITEENSETTING VAN DIE VERLOOP VAN DIE NAVORSINGSPROJEK	5

## HOOFSTUK 2

### ‘N TEORETIESE KONTEKS : PSIGOFORTOLOGIE

2.1	INLEIDING	7
2.2	SALUTOGENESE	7
2.3	FORTIGENESE	9
2.4	PSIGOFORTOLOGIE	9
2.4.1	Psigologiese welstand	10
2.4.2	Psigologiese weerbaarheid	10
2.4.3	Psigofortologie en fantasie	12
2.4.4	Psigofortologie en kreatiwiteit	13
2.5	GEVOLGTREKKINGS	14

## HOOFSTUK 3

### ONTWIKKELING

3.1	INLEIDING	16
3.2	DETERMINANTE VAN ONTWIKKELING	17
3.3	ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE 5- EN 6-JARIGE KLEUTER	19
3.3.1	Die ontwikkeling van fantasie by die 5- en 6-jarige kleuter	19
3.3.2	Die ontwikkeling van kreatiwiteit by die 5- en 6-jarige kleuter	21

3.3.3	Komponente wat 'n rol speel in die ontwikkeling van fantasie en kreatiwiteit in die kleuterjare	22
3.4	ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE MOEDER	24
3.4.1	Die ontwikkeling van fantasie by die moeder	24
3.4.2	Die ontwikkeling van kreatiwiteit by die moeder	26
3.5	OUER-KIND-INTERAKSIE	28
3.6	GEVOLGTREKKINGS	30

## **HOOFSTUK 4**

### **FANTASIE**

4.1	INLEIDING	32
4.2	DEFINISIE VAN FANTASIE	33
4.3	DIE WAARDE VAN FANTASIE	36
4.4	NEGATIEWE KRITIEK TEEN FANTASIE	39
4.5	FAKTORE WAT FANTASIE BEVORDER	39
4.6	FAKTORE WAT FANTASIE BEPERK	41
4.7	DIE SKEP VAN FANTASIE	42
4.8	RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN FANTASIE	43
4.9	TEORETIESE PERSPEKTIEWE VAN FANTASIE	43
4.9.1	Die Aktiewe-fantasieteorie	43
4.9.2	Die Funksiemodel	44
4.9.3	Die Drieverstandsteorie	44
4.9.4	Ekologie van die Verstandsmodel	46
4.9.5	'n Ideëweb	46
4.9.6	Die Emosionele Siklus	47
4.9.7	Savva se model	49
4.9.8	Die Informasievloei-diagram	49
4.9.9	Die Verteenwoordigingsmodel	50
4.10	'N SAAMGESTELDE META-MODEL : DIE FANTASIE-TORNADO	51
4.11	GEVOLGTREKKINGS	52

## HOOFSTUK 5

### KREATIWITEIT

5.1	INLEIDING	55
5.2	DEFINISIE VAN KREATIWITEIT	56
5.2.1	Die persoon en kreatiwiteit	56
5.2.2	Die omgewing en kreatiwiteit	60
5.2.3	Die kreatiwiteitsproses	60
5.2.4	Die produk van kreatiwiteit	61
5.3	FAKTORE WAT KREATIWITEIT BEVORDER	63
5.4	FAKTORE WAT KREATIWITEIT KORTWIEK	64
5.4.1	Algemene faktore wat kreatiwiteit kortwiek	64
5.4.2	Samelewingsverwagtings	65
5.4.3	Individualiteit en opvoeding	65
5.5	DIE WAARDE VAN KREATIWITEIT	65
5.6	KRITIEK TEEN KREATIWITEIT	66
5.7	RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KREATIWITEIT	66
5.8	TEORETIESE PERSPEKTIEWE VAN KREATIWITEIT	67
5.8.1	Heelbreindenke	67
5.8.2	“Creative Approaches Problem Solving (CPS)”-model	69
5.8.3	Torrance se model	70
5.8.4	Die Viersirkelmodel	71
5.8.5	Kreatiewe leervlakke	72
5.8.6	Verhoudings tussen kern-kreatiewe prosesse	73
5.8.7	Die Interaktiewe Model	74
5.8.8	Feldman se model	75
5.8.9	Die “Southern California Divergent Production (SCDP)”-toets gekoppel aan die Struktuur-van-Intellekmodel	76
5.8.10	Die Kreatiewe Teorie van Sternberg & Lubart	79
5.8.11	Van Staden se kreatiwiteitsteorie	79
5.8.12	Die Driewêreldeteorie	80
5.9	‘N KREATIEWE, HOLISTIESE META-MODEL : DIE KREATIWITEITSKRINGLOOP	80

5.10	FANTASIE AS 'N FASET VAN KREATIWITEIT	82
5.11	'N GEÏNTEGREERDE META-MODEL VAN KREATIWITEIT EN FANTASIE (DIE KREASIE-META-MODEL)	83
5.12	GEVOLGTREKKINGS	85

## **HOOFSTUK 6**

### **PROGRAMONTWIKKELING**

6.1	INLEIDING	87
6.2	DIE ALGEMENE SISTEEMTEORIE	87
6.2.1	Implikasies van die Algemene Sisteemteorie vir die persoon, met verwysing na kreatiwiteit	92
6.2.2	Konseptualisering van fantasie en kreatiwiteit binne die Algemene Sisteemteorie	93
6.3	PSIGO-OPLEIDING	96
6.4	KUBERNETIKA	98
6.4.1	Situasie-analise	100
6.4.2	Doelwitte	101
6.4.3	Strategieë	101
6.4.4	Terugvoer	102
6.5	AKSIENAVORSING	103
6.6	GEKONSENTRERDE VERSUS VERSPREIDE LEER	105
6.7	GEVOLGTREKKINGS	106

## **HOOFSTUK 7**

### **DIE ONDERSOEKMETODE**

7.1	INLEIDING	108
7.2	DIE KREATIWITEITSPROGRAM	109
7.2.1	Rasionaal van die program	109
7.2.2	Die loodsstudie	109
7.2.3	Samestelling van die finale program	113
7.3	DIE ONDERSOEKGROEP	115
7.4	DIE MEETINSTRUMENT	116

7.5	DIE INSAMELING VAN DATA	119
7.6	DIE NAVORSINGSVRAAG	120
7.7	DIE STATISTIESE PROSEDURE	120
7.8	GEVOLGTREKKINGS	123

## **HOOFSTUK 8**

### **RESULTATE EN BESPREKING DAARVAN**

8.1	INLEIDING	124
8.2	BESKRYWENDE STATISTIEK	124
8.3	HIPOTESETOETSING	126
8.3.1	Die invloed van die program op die moeders se kreatiwiteit	128
8.3.2	Die invloed van die program op die kleuters se kreatiwiteit	129
8.4	PROGRAMEVALUERING	130
8.4.1	Evaluering van die modules	130
8.4.2	Die inhoud van die modules	131
8.4.3	Die aanbieding van die modules	133
8.4.4	Die toepassingswaarde van die modules	135
8.4.5	Die inhoud van die werkboek	137
8.4.6	Die aanbieding van die werkboek	138
8.4.7	Evaluering van die individuele aktiwiteite	139
8.4.8	Evaluering van die kleingroepaktiwiteite	140
8.4.9	Evaluering van die grootgroepaktiwiteite	141
8.4.10	Evaluering van die moeder-kleuteraktiwiteite	142
8.4.11	Evaluering van die transparante	143
8.4.12	Evaluering van die musiek-insetsel	144
8.4.13	Evaluering van die groepleiers se aanbiedingsvermoëns	145
8.4.14	Evaluering van die globale program	146
8.5	GEVOLGTREKKINGS	147

## **HOOFSTUK 9**

### **SAMEVATTING EN AANBEVELINGS**

9.1	NAVORSINGSVRAE EN ANTWOORDE	148
-----	-----------------------------	-----



9.1.1	In watter teoretiese raamwerk kan die ontwikkeling van kreatiwiteit deur middel van fantasie geplaas word?	148
9.1.2	Is dit moontlik om deur die bestudering van bestaande literatuur 'n duidelike verband tussen fantasie en kreatiwiteit aan te toon?	149
9.1.3	Kan bestaande of nuwe literatuur 'n aanduiding gee dat kreatiwiteit deur middel van fantasie ontwikkel kan word?	150
9.1.4	Hoe betekenisvol is die toepassing van 'n program ten opsigte van die ontwikkeling van kreatiwiteit deur middel van fantasie?	150
9.2	LEEMTES VAN HIERDIE STUDIE	151
9.3	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	151
9.4	SLOT	152
	BIBLIOGRAFIE	153

EENDAG, LÁNK, LÁNK GELEDE :  
 BEGELEIDING VIR MOEDERS MET KLEUTERS

'n Werkboek	Bylaag A
'n Handleiding	Bylaag A
'n Musiek-CD	Bylaag A

## LYS VAN FIGURE

### FIGUUR

3.1	Die verhouding tussen ouderdom en jaarlikse produktiwiteit van kreatiwiteit	27
4.1	Die Drieverstandsteorie	45
4.2	‘n Ideëweb	47
4.3	Die Emosionele Siklus	48
4.4	Die Informasievloei-diagram	49
4.5	Verteenwoordiging	50
4.6	‘n Saamgestelde meta-model : Die Fantasie-tornado	51
5.1	Heelbreinontwikkeling	59
5.2	Heelbreindenke	67
5.3	Die “CPS”-model	69
5.4	Torrance se model	70
5.5	Die Viersirkelmodel	71
5.6	Kreatiewe leervlakke	72
5.7	Kern-kreatiewe prosesse	73
5.8	Die Interaktiewe Model	74
5.9	Die “SCDP”-toets gekoppel aan die Struktuur-van-Intellekmodel	76
5.10	Die Kreatiwiteitskringloop : ‘n Meta-model	81
5.11	Die Kreasie-meta-model	84
6.1	Die hiërargie van sisteme	89
6.2	Die Sisteembenadering van kreatiwiteit	94
6.3	‘n Saamgestelde model vir psigo-opleiding	96
6.4	Uitgangspunte van psigo-opleiding	97
6.5	Eerste-orde kubernetika	98
6.6	Tweede-orde kubernetika	99
6.7	Die kubernetiese siklus in terme van psigo-opleiding	102
6.8	‘n Skematiese voorstelling van die aksienavorsingsproses	104
6.9	‘n Aangepaste leeromgewingsmodel	106

## LYS VAN FIGURE

### FIGUUR

8.1	Evaluasie deur die moeders rakende die inhoud van die modules	131
8.2	Evaluasie deur die moeders rakende die aanbieding van die modules	133
8.3	Evaluasie deur die moeders rakende die toepassingswaarde van die modules	135
8.4	Evaluasie deur die moeders rakende die inhoud van die werkboek	137
8.5	Evaluasie deur die moeders rakende die aanbieding van die werkboek	138
8.6	Evaluasie deur die moeders rakende die individuele aktiwiteite	139
8.7	Evaluasie deur die moeders rakende die kleingroepaktiwiteite	140
8.8	Evaluasie deur die moeders rakende die grootgroepaktiwiteite	141
8.9	Evaluasie deur die moeders rakende die die moeder-kleuteraktiwiteite	142
8.10	Evaluasie deur die moeders rakende die transparante	143
8.11	Evaluasie deur die moeders rakende die musiek-insetsel	144
8.12	Evaluasie deur die moeders rakende die groepleiers se aanbiedings-vermoëns	145
8.13	Evaluasie deur die moeders rakende die globale program	146

## LYS VAN TABELLE

### TABEL

3.1	Ontwikkelingsperiodes	17
4.1	Kenmerke van fantasie	36
5.1	Die verskil tussen konvergente (vertikale) en divergente (laterale) denke	58
5.2	‘n Opsommende produk-persoonlikheid-prosesmodel	62
5.3	Heelbreindenke	68
5.4	Dimensies van kreatiwiteit en hulle onderskeie ontwikkelingsbronne	75
5.5	Die Driewêreldeteorie	80
7.1	Voorstelling van die Solomon-viergroeponwerp	121
8.1	Verspreiding van moeders en kleuters (geslag en ouderdom) volgens die vier groepe.	125
8.2	Gemiddeldes en standaardafwykings van moeders en kleuters se ouderdomme volgens die vier groepe	126
8.3	Gemiddeldes en standaardafwykings van moeders en kleuters op die voor- en natellings van die Kreatiwiteitsindeks vir die vier groepe afsonderlik	127
8.4	Resultate van ANOVA op die natellings vir die moeders	128
8.5	Resultate van ANOVA op die natellings vir die kleuters	129

## HOOFSTUK 1

### PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE STUDIE

#### 1.1 INLEIDING

In die hedendaagse lewe raak eise wat aan mense gestel word, te veel en baie persone kan dit nie doeltreffend bemeester nie (Coetzee, 1997). Ten einde eise effektief te hanteer, moet kleuters en ouers met kreatiewe oplossings vorendag kom (Santrock, 1997), aangesien logiese konvensionele benaderings nie altyd oplossings verskaf nie (Barker, 1998). Dit raak dus nodig om verbeelding verby logika en buite die gewone denkpatrone te strek (Neethling & Rutherford, 1997).

Een van die uitdagendste eise wat aan ouerskap gestel word en wat kreatiwiteit verg, is die vermoë om 'n kind te help om ware lewensbetekenis te vind (Bettelheim, 1987 & 1988). Lewensbetekenis beteken dat 'n spesiale plek in die kosmos bevestig word deur die basiese rolle van ouers en kinders, ten einde die ouer-kind-interaksieproses te versterk (Bierlein, 1999).

Deur die ouer-kindverhouding te herevalueer en die ontwikkelingsproses van die kind te verryk, kan 'n kreatiewe dimensie van hierdie verhouding ontwikkel word, sodat 'n konteks geskep word vir die vestiging van lewensbetekenis. Hierdie verrykingsproses bring mee dat ouers en kinders se verstandelike vermoëns ontwikkel word, hulle verbeelding gestimuleer en hulle emosies bevry word van realiteit om sodoende lewensbetekenis te vind. Kreatiwiteit is juis 'n proses wat vryheid (Miller, 1995) en lewensvervulling ten doel het (Coetzee, 1997).

Kreatiwiteitsontwikkeling vind dus sy bestaan daarin dat daar op verskeie oplossings gefokus en verskeie moontlikhede genereer word (Buzan & Buzan, 1996; Weiten, 1992). Deur verskeie ander moontlikhede na te gaan, word die onmoontlike deur middel van

divergente denke ondersoek (De Bono, 1990). Volgens Buzan & Keene (1994), Fisher (1995), Neethling & Rutherford (1997), asook Smuts (1992), kan kreatiwiteit ontwikkel word en is dit moontlik om dit te stimuleer en te verhoog (Nickerson, 1999).

Tipiese kreatiwiteit word, volgens Maslow, gedefinieer as die vermoë om soos 'n kind na die lewe te kyk : vars, naïef en ongeinhibeerd (Moore, 1997a). Muller (1994), sowel as Neethling & Rutherford (1997), beskou die 5- en 6-jarige kleutertydperk as die mees kreatiewe ontwikkelingsfase. Tydens hierdie fase kan deur middel van sprokies gestalte gegee word aan nuwe drome, persepsies en behoeftes (Young, 1990) en die kind se innerlike lewe verryk word (Freeman, 1993). Die verbeeldingswêreld van die kind kan dus onder andere gestimuleer en sy/haar horisonne verbreed word (Danilewitz, 1991). Dit blyk van kardinale belang te wees om kreatiewe, individuele fantasie met behulp van sprokies te herevalueer (Von Franz, 1999), aangesien sprokies 'n unieke aspek van kreatiwiteit is.

## **1.2 PROBLEEMSTELLING**

In 'n wêreld wat gekenmerk word deur geweld en harde realiteit, word van kinders verwag om intellektueel en emosioneel te vorder. Hulle word aan reëls en regulasies onderwerp en word daagliks gekonfronteer met unieke uitdagings en komplekse lewenseise. Dit mag meebring dat 'n kind verlore voel in 'n realiteit deurweef met chaos. Die waarde van kreatiwiteit en fantasie is juis daarin geleë dat dit orde uit chaos skep (Hutchison, 1994; Young, 1990) en verbeeldingrykheid aanmoedig (Grove, 1999; Kallestad, 1998). Fantasie dra ook 'n sterk sielkundige tema (Crosse, 1998) en verskaf op 'n subtiele manier riglyne, asook lewensbetekenis aan die kind. Kinders verstaan sprokies intuïtief (Solms, Le Roux & Ferreira, 1991) en dit kom voor asof daar ook 'n noue verband tussen intuïsie, fantasie en kreatiwiteit bestaan (Davidson, 1997; Weisberg, 1993).

Dit blyk dat fantasie se rol in die verlede gering geskat is (Crain, 1992). Daarom is dit belangrik om ouers en opvoeders daarvan bewus te maak dat fantasie 'n belangrike impak op ontwikkeling en kreatiwiteit het. Fantasie ontwikkel juis 'n kind se kreatiewe vaardighede (Edmunds, 1988). Die inperking daarvan kan kreatiwiteitsontwikkeling strem.

### 1.3 DIE DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om 'n **begeleidingsprogram** wat kreatiwiteit bevorder, vir moeders met 5- en 6-jarige kleuters te **ontwikkel** en te **evalueer**. Hierdeur sal nie net die moeders se kreatiwiteit met behulp van fantasie gestimuleer en ontwikkel word nie, maar behoort hul kleuters ook daarby te baat. Daar sal voorts op 'n **teoretiese vlak** gepoog word om deur middel van 'n **nuwe meta-model** 'n **verband** tussen **fantasie** en **kreatiwiteit** aan te toon.

Om kreatiewe hulpverlening slegs aan die kleuter te verskaf, sou wel 'n bydrae kon lewer, maar dit kan geneutraliseer word, indien die kleuter nie die nodige begrip, ondersteuning en stimulasie van die moeder kry nie. Aangesien sy ook gewoonlik die primêre versorger van die kleuter is en mans dikwels meewarig neersien op 'n fantasieryke perspektief (Aucamp, 1990), is dit dus logies dat die ontwikkeling van hierdie vaardighede op háár toegespits moet word.

Die kleutertydperk vanaf 5 tot 6 jaar is 'n kritieke periode vir fantasie- en kreatiwiteitsontwikkeling (Muller, 1994; Neethling & Rutherford, 1997) en daarom sal op hierdie periode gefokus word. As gevolg van die eindelose verbeeldingswêreld op dié ouderdom is die grense tussen realiteit en fantasie nog nie duidelik gedefinieer nie (Doyle & Kulpinski, 1994). Tydens hierdie fase kan kleuters hulle nie net verbaal goed verantwoord nie, maar is dit ook 'n tydperk wanneer lewensrealiteite nog nie sterk vasgelê is nie.

Hierdie voorskoolse periode bied dus die geleentheid om fantasie en kreatiwiteit te stimuleer deur middel van 'n ouerbegeleidingsprogram vir die moeders. Die waarde van vroeë intervensies en voorkomingsprogramme is reeds deur verskeie navorsers bevestig (Wendland-Carro, Piccinini & Millar, 1999; Webster-Stratton, 1998).

### 1.4 NAVORSINGSVRAE

Na aanleiding van die doel van die studie kan die volgende **primêre navorsingsvraag** gestel word :

**Is dit moontlik om kreatiwiteit van die moeders, sowel as hulle 5- en 6-jarige kleuters deur middel van fantasie te ontwikkel deur ‘n kreatiwiteitsprogram op die moeders toe te pas?**

Dié vraag kan aan die hand van die volgende spesifieke navorsingsvrae beantwoord word :

- In watter teoretiese raamwerk kan die ontwikkeling van kreatiwiteit deur middel van fantasie geplaas word?
- Is dit moontlik om deur die bestudering van bestaande literatuur ‘n duidelike verband tussen fantasie en kreatiwiteit aan te toon?
- Kan bestaande of nuwe literatuur ‘n aanduiding gee dat kreatiwiteit deur middel van fantasie ontwikkel kan word? Dit wil sê, om die verband tussen kreatiwiteit en fantasie deur middel van ‘n bestaande of nuwe teoretiese grondslag te bevestig.
- Hoe betekenisvol is die toepassing van ‘n program ten opsigte van die ontwikkeling van kreatiwiteit deur middel van fantasie?

Na aanleiding van bogenoemde navorsingsvrae wat in Hoofstuk 9 bespreek word, kan die waarde van hierdie studie as volg geformuleer word.

## **1.5 DIE WAARDE VAN DIE STUDIE**

Hierdie program behoort in ‘n Suid-Afrikaanse konteks met ‘n behoefte aan ouerbegeleidingsprogramme byval te vind. Toenemende lewenseise vereis kreatiewe oplossings en deur middel van dié program word gepoog om moeders en kleuters wyer te laat dink, kreatief te laat optree en die ouer-kindverhouding te versterk. In ‘n kulturele konteks gekenmerk deur geweld en realiteit, verloor die lewe sy sin en betekenis vir mense. Hierdie program poog om ‘n kreatiewe, fantasie-sy van die lewe te herontdek en sodoende individuele lewensbetekenis te vestig.



## 1.6 ‘N BONDIGE UITEENSETTING VAN DIE VERLOOP VAN DIE NAVORSINGSPROJEK

Die indeling van hierdie navorsingsprojek, geskied as volg :

**Hoofstuk 2** In Hoofstuk 2 word aandag geskenk aan die teoretiese perspektief, **psigofortologie**. Die verband tussen **psigofortologie** en **fantasie**, asook tussen **psigofortologie** en **kreatiwiteit**, word ook bespreek.

**Hoofstuk 3** Hoofstuk 3 wentel rondom die **ontwikkelingsproses van die kleuter en die moeder**. Aandag word geskenk aan ontwikkelingspatrone, determinante van ontwikkeling en ontwikkelingstake word ook oorsigtelik toegelig. Kognitiewe, emosionele, morele, psigososiale en sistemiese beginsels word aan die hand van fantasie en kreatiwiteit bespreek, ten einde ‘n holistiese beeld van ontwikkeling te verkry. Die ouer-kind-interaksieproses word ook aangespreek. Al bogenoemde bring mee dat die moontlikheid ondersoek word om moeders te bemagtig ten einde hul eie, asook hul kleuters se kreatiwiteit deur middel van fantasie te verhoog.

**Hoofstuk 4** **Fantasie**, as ‘n konsep, word in Hoofstuk 4 uitgelig. Fantasie verteenwoordig ‘n denkbeeldige wêreld wat help om menslike ontwikkeling te omvorm. Kleuters benodig dus steeds die magiese om eise effektief (en kreatief) te kan bemeester. Die waarde van fantasie, asook verskeie teoretiese modelle wat fantasie verklaar, word ondersoek. Sodoende kan ‘n nuwe meta-model wat fantasie verklaar, ontwikkel word.

**Hoofstuk 5** In Hoofstuk 5 word op **kreatiwiteit** gefokus. Definisies met betrekking tot die persoon, omgewing, proses en produk van kreatiwiteit geniet aandag. Verskeie kreatiwiteitsmodelle word ondersoek, ten einde ‘n nuwe meta-model van kreatiwiteit op ‘n teoretiese vlak aan te toon. Hierdie teoretiese vlak lei tot ‘n nuwe meta-model, die Kreasie-meta-model, ten einde fantasie as a faset van kreatiwiteit te vestig.

- Hoofstuk 6** Voorgenoemde hoofstukke baan die weg vir Hoofstuk 6, naamlik **programontwikkeling**. Beginsels en teoretiese konstrukte van die vorige hoofstukke word in 'n praktiese program vervat en aandag word ook gegee aan die Algemene Sisteemteorie, psigo-opleiding, kubernetika, asook aksienavorsing en gekonsentreerde versus verspreide leer.
- Hoofstuk 7** Hoofstuk 7 handel oor die **ondersoekmetode**. Aandag word geskenk aan die kreatiwiteitsprogram, die ondersoekgroep, die meetinstrument, die insameling van data, die navorsingsvraag en die statistiese prosedure.
- Hoofstuk 8** In Hoofstuk 8 word die **resultate en bespreking daarvan** in verband gebring met die literatuurstudie en probleemstelling van hierdie studie.
- Hoofstuk 9** Hoofstuk 9 bevat die **samevatting** (na aanleiding van die spesifieke navorsingsvrae), die leemtes en die **aanbevelings** van hierdie navorsing.

## HOOFSTUK 2

### ‘N TEORETIESE KONTEKS : PSIGOFORTOLOGIE

Die doelstellings van hierdie hoofstuk is om ‘n teoretiese konteks te vestig wat :

- ‘n Oorsig van die teorie van psigofortologie (wat salutogenese en fortigenese insluit) verskaf.
- Kan aandui watter rol die ontwikkeling van fantasie in psigofortologie speel.
- Kreatiwiteit as ‘n komponent van psigofortologie aantoon.

#### 2.1 INLEIDING

Volgens Antonovsky (1979) en Strümpfer (1990) is dit ‘n feit dat, hoewel stressore alomteenwoordig is, mense steeds oorleef en gesond bly. Nel (1998) ondersteun hierdie gedagterigting en meld dat mense verskillend toegerus is vir die hantering van stres. Strümpfer (1990) impliseer dat mense tussen twee pole sal funksioneer, naamlik dié van terminale siekte en totale gesondheid. Om gesondheid egter as die finale eindpunt van die paradigma te sien, mag beperkend wees (Strümpfer, 1995). Dit bring mee dat terme soos "salutogenese", "fortologie" en "psigofortologie" onder die soeklig kom.

#### 2.2 SALUTOGENESE

Die Antonovsky-term “salutogenese” is ‘n kombinasie van die Latynse woord “salus”, wat gesondheid beteken en die Griekse woord “genesis”, wat op oorsprong dui (Antonovsky, 1991). Dit fokus dus op die oorsprong van gesondheid (Strümpfer, 1990). Sodanige benadering hou die volgende voordele in :

Indien persone nie slegs as siek of gesond gesien word nie, kan hulle op 'n kontinuum geplaas word, wat strek van terminaal siek na gesond. Op hierdie wyse kan die totale bevolking bestudeer word, aangesien sekere individue nie aan die patogeniese vereistes van 'n studie voldoen nie. Salutogenese fokus juis op hierdie individue, waar die stressor nie noodwendig negatief is nie en die individu se reaksie op 'n stressor eerder die bepalende faktor is. Salutogenese staan dus lynreg teenoor patogenese (Nel, 1998).

Die teorie van salutogenese word in die twee kernelemente, **koherensiesin** en **algemene weerstandshulpbronne**, vervat. Koherensiesin dui daarop dat 'n globale lewensoriëntasie versinnebeeld word deur eienskappe soos verstaanbaarheid, betekenisvolheid en hanteerbaarheid (Antonovsky, 1984 & 1991).

**Verstaanbaarheid** impliseer dat die stimuli wat aan die individu gebied word, konsekwent en voorspelbaar is, eerder as verontrustend en chaoties. Persone wat onvoorsiene situasies aandurf, besit die vertroue dat hulle logiese sin en orde uit sodanige situasie sal kan maak (Antonovsky, 1992).

**Betekenisvolheid** is die emosionele keerkant van verstaanbaarheid. Indien iemand persoonlike betekenis aan 'n situasie heg en die situasie 'n emosionele belegging verg, sal die persoon dit as sinvol beskou (Bouma, 2000).

**Hanteerbaarheid** (Antonovsky, 1991) is die mate waartoe 'n persoon meen dat die bronne tot sy/haar beskikking, voldoende is om eise die hoof te bied. Dit impliseer ook 'n wils-aspek om van hierdie hulpbron gebruik te maak (Antonovsky, 1992).

**Algemene weerstandshulpbronne** is gegrond op lewenservaring en saam met stresweerbaarheid werk dit mee om die koherensiesin te vorm (Antonovsky, 1984 & 1987b). Die keuse van aktiewe hantering of passiewe vermyding van 'n stressituasie reflekteer dus in die algemene weerstandshulpbronne. Hierdie weerstandsbronne behels **materiële bronne** soos huisvesting en kos, **fisiologiese bronne** soos immuniteit, **sosiale bronne** wat aanpasbaarheid versterk (byvoorbeeld beraders), asook 'n **ondersteunende familiesisteem** wat gekenmerk word deur warmte, kohesie en organisasie. **Interpersoonlike verbintenisse** soos blyk uit sinvolle verhoudings en rolmodelle, **gemeenskapsbetrokkenheid** deur deelname aan gemeenskapsaktiwiteite, asook

**psigologiese bronne** soos 'n positiewe selfbeeld en die vermoë tot selfstandige gedrag (Frydenberg, 1997), vorm die basis van algemene weerstandshulpbronne.

Die sterkte en krag van die koherensiesin word bepaal deur 'n persoon se **persepsie** van sy **weerstandshulpbronne**, asook die **benutting** daarvan. Die eienskappe van 'n persoon met 'n sterk koherensiesin sluit die volgende in : Die persoon se **werklikheidsbeoordeling** is akkuraat, **stressituasies** word **nie** as **chaoties** ervaar nie, maar eerder as hanteerbare uitdagings gesien. Persone met 'n hoë koherensiesin is ook in staat om **alternatiewe stresshanteringsmeganismes** te oorweeg (Antonovsky, 1991).

### 2.3 FORTIGENESE

Die term “salutogenese” word meer omvattend uitgebrei na **fortigenese**, wat 'n samevoeging is van die Latynse woord “fortis”, wat “sterk” beteken en die Griekse woord “genese”, wat “oorsprong” beteken. Fortologie of fortigenese word deur Strümpfer (1995) voorgestel in 'n meer omvattende term as “salutogenese”, aangesien fortigenese bronne van sterkte insluit. Dit versterk die idee wat Antonovsky (1987a) geopper het, deurdat die klem verskuif vanaf die negatiewe (patogenese) na die positiewe (salutogenese).

Volgens Strümpfer (1995) moet die begrip “salutogenese”, wat deur Antonovsky (1987b) gebruik is, verbreed word na “fortigenese”. Salutogenese verwys na die oorsprong van gesondheid, terwyl fortigenese meer fokus op die oorsprong van psigiese krag. Fortigenese impliseer dus 'n meer holistiese aanslag en sluit aan by die term “psigofortologie”.

### 2.4 PSIGOFORTOLOGIE

Na aanleiding van die navorsing van Strümpfer (1990; 1995) asook van Antonovsky (1987a & b; 1991), het Wissing en Van Eeden (1997) die term “psigofortologie” voorgestel, wat direk op die Sielkunde van toepassing is. **Psigofortologie** beklemtoon die bevordering van **fisiese** en **psigiese gesondheid** (as aspek van die gesondheidsielkunde), sowel as die **suksevolle funksionering** en **aanpassing** van 'n persoon binne sy/haar gemeenskap (gemeenskapsielkunde). Dit plaas ook klem op die **lewenskwaliteit**,

**suksesvolle aanpassing** en **selfaktualisasie** as deel van die humanistiese raamwerk (Bouma, 2000).

Psigofortologie bevestig die **psigologiese** aspekte van fortologie en dui die **teenpool** van **psigopatologie** aan. Die term “**psigologiese welstand**” verwys na ‘n **goed funksionerende individu** (Van Eeden, 1996), terwyl **psigologiese weerbaarheid** impliseer dat ‘n persoon positief op ‘n **stressor reageer** ten spyte van die **gevolge** daarvan (Kumpfer, 1999). Dit wil sê, ongeag die gevolge van ‘n situasie, is ‘n persoon daartoe in staat om ‘n stressor aan te durf en die hoof te bied.

#### 2.4.1 Psigologiese welstand

Volgens die navorsing van Wissing & Van Eeden (2002) was die volgende faktore bydraend tot ‘n **algemene gevoel van psigologiese welstand** : Hoofsaaklik positiewe gevoelens (**affek**), want die lewe word ervaar as betekenisvol en dat eise hanteer sal kan word (**kognisie**). Uitdagings word aanvaar, sonder om probleme te vermy (**gedrag**) en die persoon aanvaar hom-/haarself en sy/haar bestaansreg (**selfkonsep**). **Interpersoonlike verhoudings** word as ondersteunend ervaar met ‘n gevoel van “behoort aan”. **Algemene simptome** soos intense angs, erge depressie, somatiese simptome en ‘n negatiewe affek is afwesig.

Ander faktore wat ‘n rol speel in psigologiese welstand, is die afwesigheid van algemene simptome van psigopatologie, die aanwesigheid van interpersoonlike vaardighede/sterktes, persoonlike aktualisering, ekologiese bewustheid, ‘n gesonde lewenstyl, konstruktiewe “coping”, betrokkenheid by sosiale aktiwiteite en ontspanning, asook drank/dwelm (on)afhanklikheid (Van Eeden, 1996). Volgens Neihart (1999) kan begaafdheid psigologiese welstand beïnvloed, afhangende van die tipe begaafdheid, die opvoedkundige peil en persoonlikheidstrekke.

#### 2.4.2 Psigologiese weerbaarheid

Psigologiese weerbaarheid is *die individu se vermoë om, ten spyte van die blootstelling aan stresvolle en/of traumatiese gebeure, steeds gesond te ontwikkel en te funksioneer. Psigologiese weerbaarheid sluit ook die dinamiese, interaksionele proses tussen die*

*beleving van eksterne ondersteuning, innerlike, persoonlike sterktes en interpersoonlike en sosiale bevoegdheid in* (Ebersohn, 2001, p.25).

Na aanleiding van bogenoemde definisie word psigologiese weerbaarheid aan die hand van die volgende fasette verklaar :

Volgens Kumpfer (1999) besit kinders wat eienskappe van psigologiese weerbaarheid toon 'n hoë **interne lokus van kontrole**. Sulke kinders is die mening toegedaan dat hulle wel 'n impak op hulle toekoms en omgewing kan maak, deur meer onafhanklik op te tree. 'n Goeie interne lokus van kontrole lei dikwels tot positiewe selfagting en 'n **goeie selfbeeld** (Kumpfer, 1999). 'n Goeie selfbeeld bring ook mee dat 'n kind meer aanpasbaar is, uitdagings en probleme die hoof kan bied en mislukkings kan hanteer (Brooks, 1994). Kinders wat eienskappe van psigologiese weerbaarheid vertoon, pak probleme pro-aktief aan (dus **probleemoplossing**) en is daartoe in staat om positiewe verandering mee te bring (Christiansen & Christiansen, 1997). Volgens Allen (1998) beleef kinders met "goeie" **temperamente** minder probleme en verkry hulle ook positiewe terugvoer van andere, veral as hulle empaties is.

**Empatie** vir andere vorm deel van sosiale bevoegdheid (Kumpfer, 1999) en kan 'n impak op die portuurgroep se moraliteit meebring. Kinders wat eienskappe van psigologiese weerbaarheid vertoon, se **moraliteit** mag verskil van dié van die res van die portuurgroep of die gesin. Sodoende aanvaar hulle nie noodwendig andere as die norm nie, maar is in beheer van hulle eie moraliteit. Die suksesvolle kreatiewe interaksie tussen die kind en sy/haar omgewing kan hom/haar positief beïnvloed en sodoende vertrouwe gee (Ebersohn, 2001). Hierdie selfvertroue om die omgewingseise te hanteer lei tot **selfdoeltreffendheid**, asook interpersoonlike doeltreffendheid. **Interpersoonlike bevoegdheid** is 'n aspek van psigologiese weerbaarheid, wat bepalend is vir die wyse waarop 'n kind interpersoonlike probleme of stressore hanteer (Brooks, 1994). Sulke kinders blyk dan ook intelligent te wees en **intelligensie**, sowel as kreatiwiteit, word as belangrike eienskappe van psigologiese weerbaarheid gesien en kan verskil na gelang van die psigososiale omgewing en konteks waarbinne die kind beweeg (Brooks, 1994; Ebersohn, 2001; Kumpfer, 1999).

Te veel of te min gesinsbetrokkenheid veroorsaak dat 'n kind se ontwikkeling belemmer word. **Gesinsbetrokkenheid** is dus 'n belangrike faktor wat kinders se vermoëns tot

psigologiese weerbaarheid versterk (Allen, 1998). **Psigologiese weerbaarheid** beklemtoon ook die feit dat **stressore** nie noodwendig negatief is nie, maar dat dit gaan oor die manier/metode waarop iemand stressore hanteer (Nel, 1998). Adams (1989) is van mening dat **stres** as 'n **dinamies-kreatiewe krag** benader moet word, dit wil sê dit kan positief of negatief ervaar word en is nie 'n stimulus wat vermy moet word nie. Dit is daarom noodsaaklik dat toekomstige navorsing moet fokus op prosesse om gesondheid te fasiliteer (Coetzee & Cilliers, 2001).

#### 2.4.3 Psigofortologie en fantasie

Reeds vanaf die vroeë kinderjare tot en met jong volwassenheid ondergaan mense talle ervarings wat gekenmerk word deur **teenstrydighede** en **verrassings** wat nie met **redelikheid** verduidelik kan word nie. Hierdie teenstrydighede hou dikwels verband met eise en uitdagings. Aangesien die pas van die lewe en uitdagings wat aan die hedendaagse kind gestel word, te vinnig is vir die ontwikkeling van die kind (Nel, 1998), moet aanpassings noodwendig deur kinders (kleuters) gemaak word. Van die aanpassings sluit in dat 'n kleuter 'n veilige wêreld binne sy/haar realiteit skep. Dit is 'n wêreld waar die kleuter **sin** en **betekenis** vind in aspekte wat vir hom/haar verstaanbaar en hanteerbaar is. **Fantasie** is dus 'n metode om **stres** te hanteer, of om soms op 'n gesonde manier daarvan te ontvlug. Só blyk dit dan dat fantasie 'n aspek van gesonde ontwikkeling is (Moriarty, 2000) en kan dit dus in die raamwerk van psigofortologie geplaas word.

Eise en stressore word ook aan moeders gestel, wat hulle dwing om weerstandshulpbronne in te span om hierdie eise die hoof te bied. Moeders is meer geneë om die fantastiese as deel van gesonde ontwikkeling te ondersoek en is sodoende in staat om stressore in 'n ander, meer positiewe lig as vaders te sien (Aucamp, 1990).

Net soos Strümpfer (1995) gesondheid as die eindpunt van die siekte-gesondheid kontinuum as beperkend beleef, net so is fantasie 'n kontinuum van kreatiewe moontlikhede, eerder as die finale eindpunt van realiteit.



#### 2.4.4 Psigofortologie en kreatiwiteit

Aangesien die lewe meer problematies raak en komplekse eise aan mense stel, lei dit tot verhoogde stres en frustrasie (Smuts, 1992). Persone (moeders en kleuters) moet nou unieke oplossings genereer, aangesien metodes wat voorheen effektief was, dikwels nutteloos is. Ten einde aan te pas by hierdie verandering en stres en om soms net te oorleef, moet 'n individu se hulpbronne (wat kreatiwiteit insluit), ten volle benut word (Smuts, 1992). Hierdeur word **lewensbetekenis** en lewenskwaliteit gevestig, deurdat algemene weerstandshulpbronne ingespan word om 'n plek in die kosmos te vestig. Kreatiwiteit is dus as 'n eienskap van psigofortologie, 'n metode om op positiewe, gesonde lewenskwaliteit te fokus, wat bydraend is tot lewensbetekenis. **Algemene weerstandshulpbronne** beklemtoon selfstandige gedrag, wat aansluit by Bouma (2000) se siening dat die verantwoordelikheid vir selfstandigheid 'n positiewe waaginstelling vereis. Kreatiwiteit behels juis 'n lewenstyl wat waagmoed en selfstandigheid aanmoedig en die individu help om konflik te hanteer as deel van psigologiese gesondheid (Rhodes, 1990).

Interpersoonlike verbintenisse en selfpersepsie is nie net 'n metode waardeur 'n persoon in 'n verhouding teenoor andere staan nie, maar ook die verhouding tenoor hom-/haarself (Smuts, 1992). Die self word gesien as 'n **psigofortologiese** ondersteuningsbron (Pretorius, 1998), wat **selfaktualisasie** ten doel het. Ryan & Deci (2001) fokus op die volgende twee terme wat aansluit by die psigofortologiese benadering : **Hedonisme**, waardeur geluk aangedui word deur 'n positiewe affek en lewenstevredenheid, en **eudemonisme** (geluksaligheid), wat fokus op betekenisvolheid en selfaktualisasie. Rhodes (1990) sluit aan by voorgenoemde terme en onderskei tussen D-kreatiwiteit wat gemotiveer word deur 'n afhanklike behoefte aan aanvaarding en liefde van andere en B-kreatiwiteit wat 'n hoër vlak van ontwikkeling impliseer en wat 'n intrinsieke betekenis en bevrediging vir die individu en deur die individu self inhou. Kreatiwiteit is juis 'n poging om lewensbetekenis te vestig en om jouself op vernuwende en innoverende maniere te aktualiseer.

'n Kreatiewe innerlike reis (selfaktualisasie) is dus om nie noodwendig net nuwe landskappe te ontdek nie, maar ook om met oop en nuwe oë op ou bekende paaie te stap. Kreatiwiteit is 'n innoverende, positiewe energie en sluit aan by Seligman & Csikszentmihalyi (2000) se term "positiewe sielkunde", wat **psigologiese welstand** en

menslike sterktes beklemtoon. Volgens Wissing & Van Eeden (2002) is psigologiese welstand 'n multidimensionele aspek met betrekking tot die self (in terme van affek, kognisie en gedrag), asook intra- en interpersoonlike faktore. Dit blyk uit voorafgaande navorsing dat mense nie net van mekaar verskil in die mate van psigologiese welstand nie, maar ook in die mate van gesondheid. Kahn (1998) meld dat deelname aan kreatiewe aktiwiteite 'n gevoel van welstand verbeter. Kreatiwiteit is dus 'n metode om lewenskwaliteit te vestig en te verhoog, aangesien dit innoverende response op stressore ontlok (Adams-Price, 1998). **Subjektiewe vitaliteit** is 'n subjektiewe ervaring met betrekking tot die energie en entoesiasme vir die lewe en is 'n verdere refleksie van psigologiese welstand (Ryan & Frederick, 1997). Hoewel psigologiese welstand 'n opwaartse spiraal van harmonie en doelbereiking impliseer (Sheldon & Houser-Marko, 2001), is daar tog sekere navorsers wat 'n patogeniese komponent tot kreatiwiteit toevoeg.

Jamison (1989; 1993) konstateer dat daar op 'n kognitiewe vlak 'n verband tussen kreatiwiteit en psigopatologie bestaan. Baie van die kognitiewe veranderinge wat toestande soos manie en hipomanie karakteriseer, kom ook by kreatiwiteit voor, byvoorbeeld rusteloosheid, agitاسie en versnelde denkprosesse. Rothenberg (1990) sluit aan by hierdie patogeniese kenmerke en meld dat translogiese denke denkprosesse insluit wat buite die normaal-logiese val. Hierdie denkprosesse is kenmerkend van kreatief-begaafde skrywers, asook van sommige psigotiese persone.

Om kreatief te dink en op te tree en hulle eie psigologiese weerbaarheid en welstand te verhoog, moet mense soms buite die grense van die gewone dink en optree, want met nuwe idees, unieke ervarings en wye lewensperspektiewe dra elkeen by tot 'n nuwe faset van psigofortologie. Hierdeur beklemtoon kreatiwiteit, as 'n eienskap van psigofortologie, die soeke na lewensbetekenis.

## 2.5 GEVOLGTREKKINGS

- **Psigofortologie**, as 'n teoretiese basis van hierdie studie, beklemtoon die bevordering van psigiese en fisieke gesondheid, sowel as die suksesvolle funksionering en aanpassing van 'n persoon. Dit plaas ook klem op lewenskwaliteit. **Fantasie** en **kreatiwiteit** kan beide gesien word as eienskappe van psigofortologie,

aangesien die klem onder andere op probleemoplossing, hantering van stressore en 'n verhoogde lewenskwaliteit val.

- Faktore soos 'n algemene gevoel van **psigologiese welstand** en **psigologiese weerbaarheid** versterk die bevordering van gesondheid, wat kreatiwiteit en fantasie insluit. Gesinsbetrokkenheid versterk nie alleenlik psigologiese weerbaarheid nie, maar stimuleer ook kreatiwiteit en fantasie by die kind.
- Unieke uitdagings en komplekse lewenseise veroorsaak dat persone met nuwe, **innoverende oplossings** vorendag moet kom om stressore die hoof te bied. **Stressore** kan egter as **positiewe**, unieke geleenthede tot groei gesien word. Mense moet hulle eie, inherente **weerstandshulpbronne** gebruik om eise, uitdagings en stressore die hoof te bied en sodoende hulle **psigologiese welstand** te bevorder.
- Psigofortologie beklemtoon **lewenskwaliteit**, **sukksesvolle aanpassing** en **selfaktualisasie**. Beide fantasie en kreatiwiteit het ook voorafgaande ten doel. Om **teenstrydighede** effektief te kan **hanteer** ("coping") is nie net 'n eienskap van die fortologie nie, maar bevestig ook die bydraes van kreatiwiteit en fantasie.
- Deur middel van **fantasie** kan op 'n gesonde wyse van **stressore ontsnap** word en sodoende kan 'n meer leefbare wêreld geskep word. Deur probleme **pro-aktief** aan te pak, kan alternatiewe vir **probleemoplossende** gedrag **kreatief** versterk word. Sodoende word 'n **interne fokus van kontrole** gevestig, waar 'n persoon voel dat hy/sy 'n positiewe impak op die toekoms en toekomstige probleme sal kan maak.
- Mense funksioneer op 'n **kontinuum** van terminale siekte en totale gesondheid. Gesondheid is egter nie die finale eindpunt van die gesondheidspool nie.
- Dit blyk dus belangrik te wees dat toekomstige navorsing om gesondheid te fasiliteer meer moet fokus op prosesse en programme om **kreatiwiteit** te **ontwikkel**.

## HOOFSTUK 3

### ONTWIKKELING

Aangesien die klem van hierdie navorsing fokus op die ontwikkeling van kreatiwiteit deur middel van fantasie, is die doelstellings van hierdie hoofstuk soos volg :

- 'n Algemene bespreking van ontwikkeling, met spesifieke verwysing na determinante van ontwikkeling.
- 'n Bespreking van die ontwikkeling van fantasie en kreatiwiteit by die 5- en 6-jarige kleuter, asook by die moeder, deur te verwys na die kognitiewe, emosionele, morele, psigososiale en sistemiese ontwikkeling. Dit sal gekoppel word aan die ontwikkelingsstake van die kleuter en die moeder.
- Om aan te toon hoe die ouer-kind-interaksie hierdie proses van fantasie en kreatiwiteit kan aanhelp of beperk.

#### 3.1 INLEIDING

Volgens Plug, Louw, Gouws & Meyer (1997, p.252) het ontwikkelingsielkunde... *te make met die studie van die ontwikkeling van individue, vanaf konsepie tot die dood. Dit sluit dus kindersielkunde asook die studie van adolessensie, volwassenheid en bejaardheid in.*

Ontwikkelingsperiodes as 'n aspek van die ontwikkelingsielkunde is in Tabel 3.1 uiteengesit en sal vervolgens bespreek word.

### Tabel 3.1 : Ontwikkelingsperiodes

(Aangepas en vertaal uit Santrock, 1997).

Naam van ontwikkelingsperiode	Ouderdom
Pre-nataal	Konsepsie tot geboorte
Babastadium	Geboorte tot 18/24 maande
Vroeë kinderjare	Einde van babastadium (24 maande) tot 5/6 jaar
Middel en laat kinderjare	6 jaar tot 11 jaar
Adolessensie	10/12 jaar tot 18/22 jaar
Vroeë volwassenhed	Laat tienerjare tot dertigerjare
Middel volwassenhed	35 jaar tot 59 jaar
Laat volwassenhed	60/70 jaar tot dood

**Ontwikkelingspatrone** is **kompleks** en sluit verskeie prosesse in, naamlik : biologies, kognitief en sosio-emosioneel. Die **biologiese prosesse** impliseer 'n verandering in 'n persoon se fisieke natuur, terwyl **kognitiewe prosesse** gedagtes, denke, taal en intelligensie impliseer. Die **sosio-emosionele prosesse** dui weer op verandering in emosie, sowel as in persoonlikheid. Buiten ontwikkelingspatrone, is ontwikkelingsperiodes ook relevante aspekte van ontwikkeling en word as volg uiteengesit : pre-nataal, babastadium, vroeë, middel en laat kinderjare, adolessensie, vroeë volwassenhed, middel volwassenhed en laat volwassenhed (Santrock, 1997). Ontwikkelingsperiodes is maar een aspek van ontwikkeling en verskeie ander determinante bestaan.

### 3.2 DETERMINANTE VAN ONTWIKKELING

Die vraag ontstaan of aspekte soos intelligensie en 'n ekstravertiese persoonlikheid ontstaan as gevolg van 'n geen wat oorgeërf is en of dit die manier is waarop die omgewing 'n persoon gevorm het. Voorafgaande bevraagteken die volgende : Bepaal genetiese/oorgeërfde faktore ("nature") of die omgewingsfaktore ("nurture"), die tipe mens wat jy is? Die feit bly egter staan dat geen aspek van lewensontwikkeling slegs toegeskryf kan word aan net die een of die ander nie. Dit is dus nie "nature versus nurture" nie, maar 'n kombinasie van faktore wat ontwikkelingsverandering meebring, dit wil sê, daar bestaan nie slegs een enkele ontwikkelingspad nie, maar vele paaie op die weg van ontwikkeling

(Kail & Cavanaugh, 2000). Wanneer daar dus oor ontwikkeling of verandering gepraat word, blyk die volgende belangrik te wees, aldus Santrock (1997) en Shaffer (1999) :

**Maturasie** dui op die opeenvolging van ontwikkelingsaspekte as gevolg van die genetiese bloudruk. Die spontane uitkoms van hoër vorme, deur die herhalende interaksie van eenvoudige komponente, is 'n proses van selforganisasie. Dit is 'n universele neiging tot hoër-ordekoherensie (Lewis, 2000) wat ervaring indirek aanspreek. Die **oorerwing-omgewingsdebat** sluit aan by voorafgaande, waar oorerwing die organisme se biologiese oorerwing beklemtoon en omgewing weer dui op **omgewingservaringe**, wat 'n moontlike bydrae tot ontwikkeling lewer. Dit blyk dus dat dit algemeen aanvaar word dat genetiese faktore die boonste grens van ontwikkeling bepaal, veral ten opsigte van aspekte soos kognisie. Hierdie genetiese faktore impliseer gevolglik kontinuïteit en diskontinuïteit. **Kontinuïteit** dui op die siening dat ontwikkeling geleidelike, opeenvolgende verandering is, vanaf konsepie tot die dood. Dit is dus 'n proses sonder skielike veranderinge. **Diskontinuïteit** beklemtoon weer die siening dat ontwikkeling in baie duidelike fases geskied as 'n reeks van skielike veranderinge. Elkeen van hierdie veranderinge neem die kind na 'n volgende, hoër vlak van ontwikkeling (Shaffer, 1999). Kontinuïteit en diskontinuïteit spreek gevolglik die proses van verandering aan. Hierdie **stabiliteits- of veranderingsaspek** bevraagteken dit of ons ouer weergawes word van vroeëre ervarings (stabiliteit) en of ons ontwikkel in 'n totaal ander persoon as wat ons tydens 'n vroeëre fase was (verandering). Dié ontwikkelingsproses kan **aktief** of **passief** geskied. Is kinders nuuskierig, waardeur bepaal word hoe die gemeenskap hulle behandel, of is hulle passief, deurdat hulle toelaat dat die gemeenskap reëls op hulle afdruk? (Shaffer, 1999).

Binne hierdie konteks van ontwikkelingsverandering, is dit moontlik om kreatiwiteit te ontwikkel en te stimuleer (Fisher, 1995; Nickerson, 1999). Muller (1994) beskou dan ook die 5- en 6-jarige kleuterfase, wanneer die verbeeldingswêreld van die kind deur sprokies gestimuleer kan word, as die mees kreatiewe ontwikkelingsfase (Danilewitz, 1991). Elkeen van ons lewe en ontwikkel ons eie realiteit. Hierdie realiteit is 'n kombinasie van oorerwing, ervaring en persepsie (Becvar & Becvar, 2000). **Aangebore**, sowel as **ontwikkelingseienskappe**, blyk dus belangrik te wees in die ontwikkeling van kreatiwiteit. Volgens McCrae et al., (2000) volg ontwikkeling 'n intrinsieke maturasie-proses, wat meebring dat sekere persoonlikheidstreke gekanaliseer word, eerder as om te verander. **Die omgewingsinvloede** speel 'n kritieke rol, deurdat dit kondisies definieer waaronder die

persoonlikheid ontwikkel. Dit vorm vermoëns, waardes en houdings en verskaf die konkrete vorms waarbinne persoonlikheidseienskappe tot hulle reg kom. Omgewingsinvloede speel 'n belangrike rol in die funksionering van die persoonlikheidsisteme, deurdat dit vaardighede, waardes en houdings vorm, asook 'n aanduiding van persoonlikheidstrekke verskaf en toestande versterk vir persoonlikheidsontwikkeling, aldus McCrae et al., (2000).

Die 5- en 6-jarige kleuterfase, asook vroeë en middelvolwassenheid (21 – 40 jaar), is die kernfasas van die studie. Dit is daarom noodsaaklik om aandag te skenk aan die ontwikkelingstake van beide die kleuter en die moeder.

### 3.3 ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE 5- EN 6-JARIGE KLEUTER

Ontwikkelingstake, aldus Plug et al., (1997, p.253), word gedefinieer as *eienskappe en vaardighede wat die individu, volgens die algemene opvatting van 'n sosiale groep, teen 'n sekere ouderdom of stadium behoort te ontwikkel.*

Louw, Gerdes & Meyer (1985) identifiseer spel, fantasie en die vermoë om verbeelding te gebruik as belangrike ontwikkelingstake van die 5- en 6-jarige kleuter. Van Wyk (1983) en Piek (1984) onderskei verder die **aanleer van sosiale vaardighede** en **vaardighede vir speletjies**, die **aanleer van taalgebruik** en **taalvaardighede**, asook die **aanleer van 'n gewete** as ontwikkelingstake. Voorgenoemde outeurs beklemtoon ook die **strewe na onafhanklikheid** en die **ontdekking van geslagsverskille** as belangrike ontwikkelingstake. Dit bring mee dat die volgende areas, naamlik die **kognitiewe**, **emosionele**, **morele**, **psigososiale** en **sistemiese** fasette van ontwikkeling en ontwikkelingstake van hierdie studie benadruk word.

By die bespreking van die onderskeie ontwikkelingstake word veral klem geplaas op die rol van fantasie en kreatiwiteit.

#### 3.3.1 Die ontwikkeling van fantasie by die 5- en 6-jarige kleuter

Die 5-jarige kleuter bevind hom-/haarself in 'n fase waar fantasie betekenisvol is (Bears, 1992; Bettelheim, 1988) en wat hom/haar deur sy/haar intuïtiewe ingesteldheid in staat stel

om 'n interne en eksterne wêreld te skep, wat gekenmerk word deur 'n fantasieryke houding en verbeelding (Bears, 1992; Kapp, 1990). Hierdie houding word dikwels as naïef geëtiketteer (Samples, 1993). Kinders se naïwe geloof in die magiese neem af met die aanvang van primêre, formele skoolopleiding (Phelps & Woolley, 1994).

Vir Piaget behels **kognitiewe ontwikkeling** 'n proses van organisasie en aanpassing. Dit vind plaas deur middel van assimilasie (nuwe inligting wat by bestaande kennis gevoeg word) en akkomodasie (die aanpassing by nuwe inligting) (Santrock, 1997). Kognisie sluit ook differensiasie (onderskeiding), integrasie (samevoeging van dele tot 'n geheel) en klassifikasie (kategorieë) in, aldus Du Toit & Kruger (1991). Dit hou verskeie implikasies vir fantasie in, deurdat die kleuter 'n eie fantasiewêreld kan skep. Aangesien kleuters van 4 tot 7 jaar taal effektief kan gebruik, kan hulle hul denkvermoëns tot 'n mate verbaliseer. Hulle kan hulself dus in rolle uitleef en met karakters in stories identifiseer (Sutherland, Monson & Arbuthnot, 1981). Verbeeldingsmaats is dan ook 'n gesonde manifestasie van 'n kind se simboliese (fantasie-) spel (Le Roux, 1988). Volgens Piaget is 'n 5- en 6-jarige kind in die pre-operasionele fase, wanneer sy/haar gedagtes vry is en nie uit sistematiese logika bestaan nie. Kleuters se denke blyk soms onsistematies en onlogies te wees, hoewel simbole as 'n komponent van fantasie gebruik word (Crain, 1992). Fantasie is dus logika binne 'n eie raamwerk (Tuan, 1990).

**Emosionele aspekte** van kindwees is nie altyd spesifieke voorbereiding vir volwassenheid nie. Dit is eerder om 'n kind te help om die beste te wees binne sy/haar huidige omgewing (Bjorklund, 1997) en sodoende kom fantasie tot sy reg. Maslow beskou fantasie breër as emosionele voorbereiding en bestempel dit as 'n piek ervaring van weet (Phares, 1991).

Volgens Bosma (1992) sluit die **morele aspekte** van fantasie 'n heilige (volmaakte, regverdige en onskendbare) dimensie in soos in die geval van mites en legendes (wat in Hoofstuk 4 meer breedvoerig bespreek sal word). Vir jonger kinders dra fantasie dikwels 'n morele tema wat die goeie beklemtoon (Bierlein, 1999; Tuan, 1990).

**Psigososiale ontwikkelingsfases** waardeur kinders gaan, is baie belangrik (Santrock, 1997), deurdat hulle selfbegrip, sosialiseringsvaardighede en patrone van spel aanleer. Spel, gesels en interaksie met gesinslede en maats blyk van die belangrikste leerkontekste te wees (Larson & Verma, 1999), wat 'n bloudruk op fantasie laat. Fantasie baan die weg



vir die kleuter se strewe na outonomie (Le Roux, 1988), aangesien die kleuter hom-/haarself ontdek. Dit val saam met die ontwikkelingsfases wat Erikson “outonomie versus twyfel” en “inisiatief versus skuldgevoelens” genoem het. Indien hierdie krisisse suksesvol opgelos word, lei dit in die kind se lewe tot ‘n doel (Phares, 1991). Dit is egter in belang van oorlewing dat die behoeftes van die self ondergeskik gestel moet word aan die behoeftes van ander (Crain, 1992).

‘n Huisgesin as ‘n **sisteem** bestaan uit verskillende subsisteme (gesinslede) en die afleiding kan dus gemaak word dat moeder en kleuter mekaar wedersyds op die gebied van fantasie kan beïnvloed, aangesien ‘n impak op een subsisteem ‘n invloed op die ander subsisteem mag meebring (Hanson, 1995).

### 3.3.2 Die ontwikkeling van kreatiwiteit by die 5- en 6-jarige kleuter

Kreatiwiteit is noodsaaklik vir probleemoplossing (Louw, van Ede & Louw, 1998) en verskeie moontlikhede word ondersoek. Sels vergesogte idees word ondersoek om **kognisie** verby die grense van logika te strek.

Maslow inkorporeer ‘n **emosionele** aspek van kreatiwiteit binne die fase van selfaktualisering (Phares, 1991). Indien ‘n 5- en 6-jarige kleuter gelukkig is en aan sy/haar fisieke en emosionele behoeftes voldoen word, aktualiseer hy/sy in terme van sy/haar ouderdom. So word die basiese behoeftes bevredig en is daar ‘n strewe na hoër behoeftes (selfaktualisasie).

Op ‘n **morele vlak** kan kreatiwiteit unieke oplossings voorstel, wat binne die spirituele raamwerk geïnkorporeer word. Kleuters ontwikkel kreatief hulle eie geloof en moraliteit, as gevolg van ouerlike en gemeenskapsinstette.

Tydens die **psigososiale** fase, naamlik, outonomie versus twyfel, moet kleuters planne ontwikkel en uitdink sonder om andere se regte te benadeel (Sigelman & Shaffer, 1995). In die skoolgaande fase, naamlik industrie versus minderwaardigheidsgevoelens, moet sosiale en akademiese vermoëns ontwikkel word. Instansies wat ‘n bydrae hiertoe kan lewer, sluit die gesin, (kleuter)skool, media en sosiale klas in. Indien ‘n kleuter hierdie krisisse suksesvol kan bemeester, lei dit tot ‘n gevoel van toereikendheid (Phares, 1991).

Die kleuter raak dus meer waaghalsig en avontuurlustig en kompetisie met die portuurgroep neem toe (Craig, 1996; Santrock, 1993). Hierdeur leer die kleuter om in hom-/haarself te glo en kreatiewe aktiwiteite te meet in terme van die portuurgroep. Die vermoë om simbole en betekenis van lewensaspekte, wat deur die groep gedeel word te verkry, word as die voorloper van taal beskou (Hanson, 1995).

‘n Doel van kreatiwiteit is om orde uit chaos te skep. Deur buite die grense te eksploreer, word ‘n bestaande **sisteem** gedryf om ‘n nuwe een te vorm (Hutchison, 1994) en ou onproduktiewe sisteme uitgedaag.

Kinders van 5-jarige ouderdom is op hulle kreatiefste (Muller, 1994), omdat niemand nog hulle natuurlike kreatiwiteit met negatiewe gedagtes of onoordeelkundige kritiek afgekraak nie. Jong kinders leef met oorgawe (Barasch, 1997). Fishkin (1998) gebruik die term “ontkiemende kreatiwiteit” om ‘n kind se ontluikende kreatiewe potensiaal te beskryf. Die voorskoolse fase gee ook geleentheid vir die ontwikkeling van kreatiewe potensiaal (Meador, 1992). Vrye spel dra by tot kreatiwiteit, aangesien kinders op ‘n ouderdom is wanneer hulle nuwe dinge wil leer en nuwe terreine soos skryf, drama, musiek en kuns wil ondersoek (Barasch, 1997) om sodoende fantasie en kreatiwiteit in die kleuterjare te vestig.

### 3.3.3 Komponente wat ‘n rol speel in die ontwikkeling van fantasie en kreatiwiteit in die kleuterjare

**Animisme** beskryf die vermoë om lewe aan nie-menslike objekte te gee. Kleuters neem aan omdat hulself iets beleef en ervaar, ander dinge (nie-menslike objekte of diere) dit ook kan doen (Louw & Edwards, 1998). Sodoende leef hulle die dramatiese uit. **Dramatiese spel** word dikwels “fantasiespel” genoem. Temas is dieselfde, hoewel die spel self varieër. Alle kinders neem deel aan fantasiespel (Winner, 2000) en hierdeur gee die kleuter sy/haar siening van die wêreld kreatief weer (Du Toit & Kruger, 1991). Dit lei dikwels tot ‘n meer **konstruktiewe tipe spel** wat die rol van fantasiespel inneem, soos wat ‘n kleuter in staat is om kreatief te onderskei tussen fantasie en realiteit. Verbeeldingsmaats help dikwels om fantasie en realiteit kreatief te oorbrug (Barasch, 1997; Hurlock, 1978; Shaffer, 1999).

Simboliese kapasiteit word aangewend om **denkbeeldige maats** daar te stel en bevestig die verbeeldingskrag van kleuters (Sigelman & Shaffer, 1995). Die meeste denkbeeldige

maats is mense, gewoonlik kinders van die kleuter se eie ouderdom en geslag (Hurlock, 1978; Meador, 1992). Buiten hierdie denkbeeldige vriende, verval kleuters ook soms in **dagdrome**.

Die volgende tipes dagdrome kom voor, aldus Hurlock (1978) en Kokot (1992) : Die **onoorwinlike held** wanneer die kleuter hom-/haarself as 'n ridder of 'n koningin sien, die **lydende held** (die kleuter sien hom-/haarself as 'n martelaar wat nie deur ouers of onderwysers verstaan word nie) en die **verbeelding-sukkelende held**, as die kleuter hom-/haarself verbeel dat hy/sy 'n sekere siekte het wat hom/haar weerhou van take of dat hy/sy deur andere ingeperk word.

**Wit leuens** is 'n algemene wyse waarop kleuters hulle fantasie en kreatiwiteit laat blyk en is 'n valsheid wat deur die kleuter as die waarheid vertel word. Die kleuter glo dus self dié leuens, of voel dis slegs 'n leuen as dit tot straf kan lei (Hurlock, 1978; Hardy, Heyes, Crews, Rookes & Wren, 1990). Soms is hierdie wit leuens deurspek met **humor**, wat lei tot nuwe insigte en toegang tot die kreatiewe fantasie-self verleen (Funes, 2000).

Tydens **fantasie** in die **kleuterjare** gebruik kinders nie fantasieverklarings vir alledaagse gebeure as daar natuurlike, realistiese verklarings beskikbaar is nie (Taylor, 1997). Hulle integreer verbeeldingsrolle eerder in hulle alledaagse spel, byvoorbeeld ma en baba (Howes, 1985). Magiese denke, aldus Plug et al., (1997), is 'n normale denkwyse by kinders, deurdat hulle glo dat hulle iets kan skep of 'n gebeurtenis kan laat plaasvind, deur bloot net daaraan te dink. Dit sluit aan by die kinderfantasiebeelde van Rhue & Lynn (1997), soos **ontsnappingsbeelde** ('n towertapyt of vlieënde perde), **beskermingsbeelde** wat 'n skild of wapenuitrusting insluit, of **beheerbeelde** (televiespeletjies), asook **magsbeelde** soos 'n superheld of sterk prins.

Kinders se geloof in die magiese neem af tydens die aanvang van die primêre skoolfase, wanneer met formele skoolopleiding begin word (Phelps & Woolley, 1994). Hierdie tydperk impliseer fases. Lehane (1979) is van mening dat kleuters se geloof in sprokieskarakters deur vyf opeenvolgende fases beweeg. **Fase 1** dui op **blindelingse geloof**, wanneer 'n kleuter glo dat Kersvader bestaan, omdat die ouers so sê. Tydens **fase 2**, glo die kleuter in Kersvader, omdat hy vir hom/haar geskenke sal bring, dus 'n **hoopfase**. Die **twyfeldfase**, of **fase 3**, ontstaan wanneer 'n kleuter begin twyfel aan die

bestaan van sprokieskarakters, maar daarin bly glo ter wille van jonger boeties of sussies, of om die ouers tevrede te stel. Die **geen geloof-fase (fase 4)** geskied wanneer die portuurgroep aandui dat fantasiekarakters nie bestaan nie. Die finale fase, **fase 5**, is een van **logika**, wanneer die kleuter logiese vrae vra soos “Hoe kry Kersvader al die geskenke op die slee?”

### 3.4 ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE MOEDER

Buiten die ontwikkelingstake van die kleuter, speel die moeder se ontwikkeling ook ‘n belangrike rol in gesonde aanpassing, aangesien sy (die moeder) ‘n tussenganger is in die omgewing-kind-interaksie.

Vroeë volwassenheid, aldus Plug et al., (1997), strek vanaf 21 tot 40 jaar en ontwikkelingstake vir hierdie periode sluit onder andere die volgende in (Santrock, 1997) : Die moeder moet kan inskakel in ‘n **huweliksisteem** met nuwe en uitdagende **rolle**. Sy moet leer om **aanpassings** te maak, **kinders** te akkommodeer en haar **lewenswêreld** uit te brei.

Ten einde ‘n holistiese beeld van die ontwikkelingstake van die moeder te verkry, sal kortliks na die **kognitiewe, emosionele, morele, psigososiale** en **sistemiese** ontwikkeling met betrekking tot fantasie en kreatiwiteit verwys word.

#### 3.4.1 Die ontwikkeling van fantasie by die moeder

Volgens List & Renzulli (1991, p.121) is ‘n kreatiewe, fantasieproses : ... *cyclical, intense, spontaneous, necessary, and a source of exhilaration and frustration; an escape from and representation of reality.*

Fantasie vind weerklank tydens vroeë volwassenheid in wense, drome, intuïsie, visualisering en die wêreld.

Fantasie (sprokies) laat mense toe om hulle **wense** te vervul, wat nie in realiteit bevredig kan word nie (Gardner, 1980). Wense vind dikwels weerklank in **drome** en **dagdrome** as ‘n deel van volwasse fantasie (Attebery, 1992). Menige volwassenes verval dikwels in

bogenoemde om van 'n harde realiteit te ontsnap en sien fantasie as 'n ontvlugtingsmeganisme. Hulle wil nie die ondenkbare beleef nie (Steenberg, 1987) en ontken dikwels hulle eie intuïtiewe gevoelens. So is aktiewe fantasie 'n produk van **intuïsie** (Humbert, 1991). Hoewel volwassenes oor dié eienskap beskik, is hulle geneig om dit te ontken. Volwassenes vind dit moeilik om intuïsie, kognitiewe beelde en verbeelding na te streef, omdat hulle verleer het om kreatief te **visualiseer** (Shone, 1998). Die visuele beeld van die wêreld is vir volwassenes, die kognitiewe realistiese een.

In terme van die **kognitiewe ontwikkeling** kan die persepsie van die realiteit onderskei word in objektiewe ervarings (noema) en subjektiewe refleksie (noese) (List & Renzulli, 1991). Ervarings en refleksie van realiteit soos wat dit te voorskyn tree in langtermyn denke, is weer 'n verskuiwing vanaf 'n proses wat aangaan, eerder as een wat eindig (Hanson, 1995).

Maslow se gevolgtrekkings het gespruit uit die bestudering van gesonde en normale persone (Stone, 1994). Hy beklemtoon dan ook selfaktualisasie – die potensiaal om die beste van jou vermoëns te maak (Phares, 1991), as deel van 'n **emosionele ontwikkelingstaak**. Selfaktualisering kan egter slegs plaasvind, indien aandag eers aan ander behoeftes soos die fisiologiese en veiligheidsbehoefte, liefde, asook erkenning geskenk is (Maree, 1995). Maslow plaas nie duidelike klem op fantasie nie, maar fokus meer op realistiese behoeftes soos die fisiologiese, veiligheids-, liefdes-, selfwaarde-, estetiese en selfaktualiserende behoeftes. Hy sien egter piek ervarings tog in as deel van die mistieke (Phares, 1991).

Op 'n **morele vlak** bevestig fantasie morele waardes en vorm dit religieuse karakter binne die individu (Fremantle, 1993; Young, 1990). Dit versterk dus die stryd tussen goed en kwaad en help mense om 'n morele en religieuse konsep te vorm.

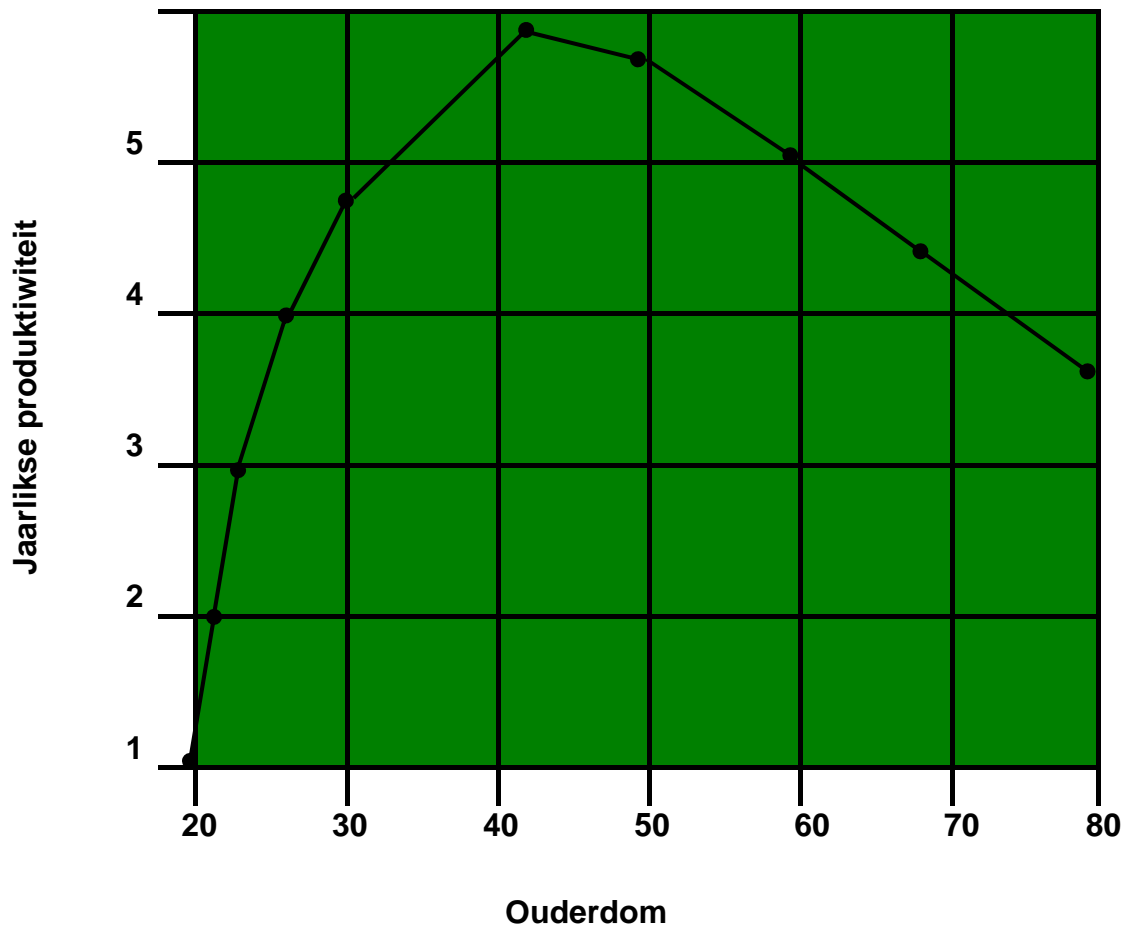
Die jong volwassene verkeer in 'n **psigososiale fase** van intimiteit versus isolasie (20 - 24 jaar), of generatiwiteit versus stagnasie (25 – 65 jaar), volgens Phares (1991). Rolle moet aangepas word om aan nuwe verwagtinge soos intimiteit (en generatiwiteit) te voldoen (Venter, 1998). Soms is moeders ook onrealisties in terme van hulle rolle, of beleef 'n fantasiewêreld deur te wag vir 'n ridder op 'n wit perd.

Dit is ook belangrik om fantasie van die moeder binne 'n **sistemiese** raamwerk te beskou, ten einde 'n gebalanseerde begrip van ontwikkeling te kry. Verandering in die gedrag (realiteit) van een gesinslid kan 'n impak op die hele gesin meebring (Stone, 1994). Realiteit binne die sistemiese proses is nie ekstern nie, maar word deur 'n persoon self geskep na aanleiding van ervarings binne die sisteem, persepsies van wat in die sisteem gebeur en oorerwing. Elkeen leef dus in sy/haar eie onderskeie realiteit (Becvar & Becvar, 2000). Aangesien kleuters se fantasie-vlakke hoër as volwassenes s'n is, kan die kleuter ook as 'n mede-opleier gebruik word, sodat inligting tussen die verskillende subsysteme uitgeruil kan word om sodoende verandering in fantasie te bewerkstellig. Die kleuter het dus ook 'n invloed op die moeder, wat haar (die moeder se) fantasie kan stimuleer.

### 3.4.2 Die ontwikkeling van kreatiwiteit by die moeder

In hulle dertiger- en veertigerjare besit mense ervaring, wysheid en entoesiasme en kan sodoende kreatief uitstyg (Sigelman & Shaffer, 1995). Hierdie periode blyk buiten die 5- en 6-jarige fase 'n belangrike tydperk in kreatiwiteitsontwikkeling te wees.

Volgens Buzan (1994) besit die meeste mense 'n groter mate van kreatiwiteit as wat hulle besef. Daar bestaan 'n kreatiewe krag in elke persoon en elkeen is in staat om sy of haar potensiaal te aktualiseer (Oslie, 1998). Volgens Kail & Cavanaugh (2000) piek kreatiewe uitsette tydens die vroeë tot middel volwassenheid (teen ongeveer 40 jarige ouderdom) en neem hierna weer af, soos blyk uit Figuur 3.1.



**Figuur 3.1 : Die verhouding tussen ouderdom en jaarlikse produktiwiteit van kreatiwiteit**

(Oorgeneem en vertaal uit Kail & Cavanaugh, 2000, p.510).

Hoewel **kreatiewe kognisies** soos kreatiewe produktiwiteit tydens die laat volwasse jare afneem, is kreatiwiteit steeds moontlik (Sigelman & Shaffer, 1995). Mense beskik dan oor die ervaring om hulle aan hulle kreatiewe idees toe te wy. Volwassenes wat 'n goeie balans tussen verbeelding en oordeelsvermoë handhaaf en wie se gedagtes interessante en nuwe assosiasies vorm, word deur Neethling & Rutherford (1997) as “volwasse kinders” beskryf. Hulle is van mening dat “volwasse kinders” op nuwe en oorspronklike wyses reageer, en hierdie volwassenes kan dit aan hulle kleuters oordra.

Maslow is bekend vir sy studie van geestesgesonde mense (Stone, 1994). Hy was van mening dat selfaktualiseerders oor 'n groot mate van kreatiwiteit en oorspronklikheid beskik (Moore, 1997a). Selfaktualiseerders besit **emosioneel** 'n vars uitkyk op die lewe

(Phares, 1991), maar baie mense neig om persoonlike emosionele groei te vermy, aangesien dit gevoelens van ontoereikendheid mag meebring. Sodoende word die grootste talent (kreatiwiteit) ontken (Hutchison, 1994). Hoewel Maslow erkenning aan die dimensies van siel en gees gegee het, het hy nie baie op hierdie aspekte uitgebrei nie (Stone, 1994). Maslow beskou emosionele-selfaktualiserende-kreatiwiteit as die vermoë om alle areas van die lewe kreatief aan te durf, terwyl spesiale-talent-kreatiwiteit dui op 'n spesifiek gerigte talent (Davis, 1991). Mense word dus almal met die vermoë tot kreatiwiteit gebore, maar “vergeet” dan hierdie kreatiewe doel. Kreatiewe moontlikhede bestaan voortdurend latent, maar meeste mense aktiveer dit nie (Myers, 1999).

Kreatiwiteit verg dikwels oplossings in terme van die **morele**, dus reg of verkeerd. Hierdie (morele) vermoë om die buitengewone binne 'n raamwerk van kontrole daar te stel (Bailin, 1988), bring mee dat 'n persoon kreatiewe keuses en aanpassings maak.

Op 'n **psigososiale** vlak verg ouerskap kreatiewe aanpassings by komplekse probleme, aangesien die jong volwassene in 'n fase van intimiteit versus isolasie (20 – 24 jaar), of generatiwiteit versus stagnasie (25 – 65 jaar) verkeer (Phares, 1991). Die moeder moet dus leer om aanpassings by haar lewensmaat en kinders te maak en om nie te stagneer nie.

Dit is nodig om na gemeenskaplike patrone tussen mense (sisteme) te soek (Hanson, 1995), aangesien kreatiwiteit dikwels geklassifiseer word na aanleiding van hoe die omgewing (kultuur) dit sien. Kreatiwiteit kan dus in 'n **sisteem** geskep word, wanneer die sisteem dit toelaat. Elke individu funksioneer as 'n subsisteem en is gekoppel aan 'n groter sisteem. Soos wat die omgewing verander, verander mense ook (Sigelman & Shaffer, 1995). Sodoende verkry mense se lewens 'n betekenis en 'n doel (Moomal, 1999).

Uit bogenoemde wil dit blyk of die moeder en kleuter se betrokkenheid by mekaar, kreatiwiteit en fantasie mag beïnvloed.

### 3.5 OUER-KIND-INTERAKSIE

Die wyse waarop kinders deur hulle ouers hanteer word, het 'n invloed op die ontwikkeling van fantasie en kreatiwiteit.



Kinderfantasie mag lei tot groter oopheid en buigsaamheid as fantasie by 'n volwassene (Hill & Clark, 1998). Die intensiteit van die **ouer-kindverhouding** word versterk deur die aktiewe deelname van die ouer in die kind se fantasie. Twerski (1988) waarsku egter dat volwassenes self nie te veel in fantasie moet onttrek nie, om te verhoed dat dit die dominante lewensuitkyk word.

Ouers is geneig om **verhale** aan hulle kinders te vertel waarvan hulle self as kind gehou het. Sommige ouers neig ook om die storie effens te verdraai om dit minder angswekkend te maak (Danilewitz, 1991). Dit kan 'n problematiese impak op die kind hê, indien verhale gesensor word deurdat die ouers bekende sprokies minder bedreigend vertel. Hierdeur word die kleuter verwar waardeur hy/sy daarvan weerhou word om negatiewe emosies en gedagtes uit te druk (Crosse, 1998). Ouers moet nie sprokies vir 'n kind verduidelik nie, maar eerder verstaan hoe die kind dit sien (Danilewitz, 1991). Ouers blyk ook geneig te wees om fantasiefigure waarin hulle as kinders geglo het, oor te dra op hulle kinders (Rosengren & Hickling, 1994). Vir volwassenes is die kind se wêreld "**dáárdie wêreld**", maar volwassenes leef in "**hierdie wêreld**" (Sandor, 1991). Kinders aanvaar voorstellings (van die wêreld) sonder voorbehoud (Steenberg, 1991), aangesien hul begrip tot 'n totaal ander raamwerk as 'n volwassene s'n behoort (Coley, 2000). Moeders kan leer en herleer van hulle kinders en dié se wêreld om sodoende die kleuter se wêreld beter te verstaan.

Die volgende **ouerskapstyle** verhinder die doeltreffende ontwikkeling van kreatiwiteit : **Konserwatiewe ouers** is bang om buite sosiaal aanvaarbare norme te beweeg en dring daarop aan dat kleuters in hulle (konserwatiewe) voetspore moet volg (Hurlock, 1978; Kokot, 1992). Sommige **ongeërgde ouers** voel dat kreatiwiteit op skool ontwikkel sal word en dit dus nie hulle plig is om dit te doen nie (Hurlock, 1978; Kokot, 1992). Die teenoorgestelde is ook waar, indien ouers oorbetrokke en oorbeskermend optree. Indien 'n kind **oorbeskerm** word, word hy/sy weerhou van geleenthede om nuwe en ander horisonne te ontdek. Ouers neig om gehoorsame, bedagsame kinders groot te maak, wat altyd konformeer. Buiten oorbeskermende ouers, perk **outokratiese ouers** ook kreatiwiteit in, deurdat enige afwyking van "normale" ouer-kindgedrag as onaanvaarbaar beskou word. Hierdie ouers kontroleer en vorm die kind se gedrag (Van der Zanden, 1997). Baie ouers is **outoritêre** leermeesters (Jordaan & Jordaan, 1998) en verwag gedwonge onderdanigheid van hulle kleuters.

Die volgende opvoedingsbeginsels/faktore kan 'n uitwerking hê op die ontwikkeling van kreatiwiteit : **Omstandighede** binne 'n gesin mag **ongunstig** wees vir kreatiewe stimulasie en kreatiewe ontwikkeling word gestrem, indien daar van **al die gesinslede verwag** word om **alles saam** te doen. Individuele voorkeure en belangstellings word misken en die gesin word bo die kleuter verhef (Feldman, 1999; Hurlock, 1978; Kokot, 1992). Hierdeur word die kleuter se ontdekkingsvermoë ontmoedig. Indien ouers hulle kleuters **ontmoedig** om vrae te vra of te ontdek, ontnem dit hulle kinders se kreatiewe ontwikkeling en sodoende demp die ouerhuis kreatiwiteit (Pienaar, 1990). Ten einde te ontdek moet 'n kind oor genoeg vrye tyd beskik. Indien 'n kind **te min vrye tyd** tot sy/haar beskikking het, kan hy/sy nie eksploreer nie. Sodoende verloor kinders om verlore te raak in 'n tydlose wêreld (Goleman & Kaufmann, 1992), waar fantasie ook belangrik is. Sommige ouers voel dat **fantasie tydmors** is en dat hulle kinders realisties moet wees (Hurlock, 1978; Kokot, 1992). Sodoende word kinders van hulle kreatiwiteit ontnem.

'n **Positiewe moeder-kind-interaksie** kan ook fantasie en kreatiwiteit versterk, deur 'n **moeder sensitief** te maak vir die behoeftes van haar kind. So kan 'n moeder **kreatiewe sprokies** herontdek (Attebery, 1992). **Ouers** van kreatiewe kinders is dikwels **onkonvensioneel** en **non-konformiste**, wat hulle kinders die **vryheid** gee om **te eksploreer** (Sigelman & Shaffer, 1995; Weiten, 1992) en hulle aan hul kinders en hul behoeftes **toewy** (Winner, 2000). Hierdie ouers **waardeer** en respekteer hulle kinders se uniekheid, **stimuleer** die kind se verbeelding en **moedig** eerlikheid aan (Piek, 1994). Die ouer-kindverhouding speel dus 'n bydraende rol. Hierdie verhouding moet **nie besitlik** wees nie en ouers moet onafhanklikheid by hulle kleuters aanmoedig. Ouers moet hulle kinders toelaat om verbeeldingryk en buigsaam te wees (Snowden & Christian, 1999). Dit kan geskied deur die manier waarop die kinders opgevoed word. 'n **Demokratiese ouerskapstyl** tydens kinderopvoeding moedig egter kreatiwiteit aan (Hurlock, 1978; Kokot, 1992).

### 3.6 GEVOLGTREKKINGS

- Soos wat persone ontwikkel, ontwikkel fantasie en kreatiwiteit. Kleuters van **5 en 6 jaar** is op hulle **kreatiefste** en dit is ook die tydperk wanneer **fantasie-vlakke optimaal** ontwikkel is. Die kultuur plaas 'n hoë premie op ontwikkeling en hierdie ontwikkeling moet dikwels geskied in ooreenstemming met dit wat die kultuur

verwag. Net soos ontwikkeling van persoon tot persoon verskil, verskil fantasie en kreatiwiteitsontwikkeling tussen verskillende mense en binne die persoon self.

- Die **potensiaal** tot **kreatiwiteit** en **fantasie** is **altyd daar** en om die ontwikkelingsfases optimaal te benut, moet moeder en kleuter hierdie potensiaal herken, erken en aktief daaraan aandag skenk. Kreatiwiteit en fantasie van 'n 5- en 6-jarige kleuter word dikwels nie ten volle deur die volwassene verstaan nie. Die verwysingsraamwerk van volwassenes, asook die ontwikkelingsvlak van voorgenoemde, kan nie altyd die intuïsie en naïwiteit van kleuters akkommodeer nie.
- **Moeders** in hulle **vroeë volwassenheid** kan ook **kreatief** wees, hoewel fantasie 'n aspek is wat volwassenes dikwels verloor het. Ouers funksioneer vanuit 'n baie realistiese raamwerk, wat dit moeilik maak om met ope aanvaarding die grense tussen realiteit en fantasie kreatief te buig en oor te steek. Kleuters vind dit maklik en gemaklik om tussen die grense van die ware en die fantasiewêreld te beweeg, maar volwassenes het verloor dat daar 'n ander wêreld buiten hierdie realistiese een ook bestaan. Vir volwassenes is die proses van maturasie 'n prestasie en is dit 'n nodige komponent om as volwasse geëtiketteer te word. Naïewe kinderlikheid word deur ervaring vervang en fantasie raak sodoende verlore.
- Dit is dus belangrik om die **interaksie** tussen die **moeder** en **kleuter** aan te moedig en om die moeder te help om die fantasiewêreld van die kleuter beter te verstaan.
- Hierdie studie beoog om **moeders** te **bemagtig** ten einde **hul eie**, sowel as hulle **kleuters**, se **kreatiwiteit** deur middel van **fantasie** te ontwikkel.

## HOOFSTUK 4

### FANTASIE

Die doelstellings van hierdie hoofstuk is as volg :

- Die duidelike definiëring van fantasie, met spesifieke verwysing na wat die begrip “fantasie” behels.
- Die uitlig van die waarde van fantasie, maar ook om die negatiewe kritiek daarteen uit te spreek.
- Die aanspreek van die faktore wat fantasie bevorder.
- Om sekere faktore wat fantasie beperk, onder die soeklig te plaas.
- ‘n Bespreking van die vermoë om fantasie te skep.
- Die daarstelling van riglyne vir die ontwikkeling van fantasie.
- Om sekere teoretiese perspektiewe wat fantasie verklaar, uit te lig met die doel om ‘n oorspronklike, unieke saamgestelde meta-model vir fantasie daar te stel.

#### 4.1 INLEIDING

Die rol van fantasie is in die verlede as vanselfsprekend aanvaar (Von Franz, 1985) en dikwels gering geskat deur byvoorbeeld die Montessori-skool, wat sterk op realistiese take fokus (Crain, 1992). Dit is daarom belangrik om fantasie omvattend te bespreek met die aanvanklike klem op die definisie daarvan.

## 4.2 DEFINISIE VAN FANTASIE

Die term “fantasie” is afgelei van die Latynse woord “phantasticus” en sluit aan by die antieke Grieke wat hierdie term beskryf het as : dit wat sigbaar gemaak word (Steenberg, 1987). Dit speel ook ‘n sentrale rol in die moderne dissipline van Sielkunde wat op die fantasie van direk waarneembare gedrag berus (Parker, 1996).

Klem word deur die samelewing op realiteit gelê en kinders word meegedeel dat stories, sprokies en verbeelding net fantasie is en dat die objektiewe werklikheid die realistiese lewe uitbeeld (Miller & Lueth, 1986). Fantasie is egter, volgens Danilewitz (1991), ‘n uitbreiding van realiteit en moet nie in opposisie met realiteit gesien word nie. Mense aanvaar dikwels dit wat hulle geleer het as die enigste realiteit, maar soos wat hulle egter glo, skep hulle veelvuldige betekenis (Oslie, 1998). ‘n Belangrike doel van **fantasie** is en bly die vermoë om **sin** en **betekenis** uit die **lewe** te verkry (Bierlein, 1999) en lewenswaarhede te verhelder (Steenberg, 1987). **Fantasie** dra dus ‘n sterk sielkundige tema en sluit **mites**, **stories**, **fabels**, **legendes**, **verbeelding** en **sprokies** in (Crosse, 1998). Hoewel daar ‘n fyn onderskeid bestaan tussen die voorafgaande terme, is hulle almal interverweef deur die gebruik van fantasie (Snyman, 1988).

Bierlein (1999) definieer **mites** as ‘n padkaart van menslike ervaring. Dit verhelder menswees as ‘n proses, in terme van keuses, identiteit en ‘n plek in die heelal. Dit handel oor stories van gode en ander buitengewone wesens (Crosse, 1998). Mense het ‘n behoefte aan mites, ten einde vastigheid in ‘n verwarrende wêreld te ervaar (Van Jaarsveld, 2000). Mites word dikwels in die vorm van ‘n storie vertel (Plug et al., 1997).

**Stories** het die plek gevul wat gelaat is toe mites verdwyn het (Sandor, 1991). ‘n Storie behels die wandel en weë van gewone alledaagse mense en gee gewoonlik ‘n boodskap van sukses en hoop in daaglikse probleme (Fremantle, 1993). Dit is ook ‘n term wat sentraal staan in taal en leer (Bosma, 1992). Verskeie tipes stories kom voor : Ware stories het werklik gebeur, onware stories het nie werklik gebeur nie en enigmatiese stories is stories wat werklik gebeur het, maar wat as onmoontlik beskryf word (Sandor, 1991). Elke mens het sy eie, persoonlike argetipes of oertipes wat bepaalde stories help skryf en alle stories het terapeutiese waarde (Van Jaarsveld, 2000). Daar bestaan nie noodwendig deurlopende temas in stories soos in die geval van fabels nie.

**Fabels** stem ooreen met stories, maar dit besit 'n morele tema, ten einde 'n praktiese of etiese les te demonstreer. Diere word ook dikwels as hoofkarakters gebruik (Ford & Ford, 1995), in teenstelling met legendes wat weer op mense fokus.

Volgens Crosse (1998) dui **legendes** op gewone mense, wat ongewone take gedoen het. Legendes bevat humor, avontuur en ryk, beskrywende taal (Bosma, 1992). Dit verduidelik verhoudings, emosies en siekte en word as 'n oorlewingsmeganisme van stam tot stam oorgedra. Volgens Bosma (1992) word 'n kind sodoende aan ander kulture blootgestel. Dit is kompak, deurdat 'n jarelange lewenservaring in 'n onmiddellike ervaring saamgevat word (Young, 1990). Religie en moraliteit blyk 'n noue band met mites, fantasie en legendes te vorm (Jenkins, 1991), deurdat karakters as goed of sleg uitgebeeld word. Die goeie oorwin ook die bose op 'n eerlike en eerbare wyse. Legendes word dikwels as volkseie verhale, sages of eposse (Von Franz, 1999) wat die verbeelding aangegryp het en wat dui op omswerwinge van die individu, bestempel (Roos, 1993).

**Verbeelding** is 'n kenmerk wat ons onderskei van ander spesies en blyk binne die potensiaal van elkeen te wees (Miller & Lueth, 1986; Tuan, 1990). Deur middel van beelding skep die individu sy eie verhaal (Degenaar, 1992). Volgens Plug et al., (1997), is beelding die vorming van gedagtebeelde en abstrakte idees wat nie noodwendig net aan 'n visuele beeld verbonde is nie. Verbeelding is gesetel in die pre-frontale lobbe van die brein (Eccles, 1991). Verbeelding is 'n nuwe, tweede wêreld, wat lei tot die herontdekking van 'n eerste (realistiese) wêreld (Degenaar, 1992) en geen kultuur kan sonder verbeelding oorleef nie (Cottle, 1991). Von Franz (1999) is die mening toegedaan dat daar meer individuele vryheid moet wees en dat die waarde van kreatiewe fantasie (dus verbeelding) herevalueer moet word. Fantasie is verbeelding wat tot die uiterste beproef is (Tuan, 1990). Die verbeeldingswêreld van die kind kan ook deur middel van sprokies gestimuleer word (Danilewitz, 1991).

**Sprokies** bevat elemente van die magiese, wat die verbeelding stimuleer (Bosma, 1992). Dit bevat basiese waarhede oor hoe mense dink en optree (Crosse, 1998) en kinders is dikwels die helde hiervan (Ford & Ford, 1995). Sprokies hang ook die onbepaaldheid van tyd aan, dit strek verder as die individu se lewe en het betrekking op die groter wêreld (Roos, 1993; Van Jaarsveld, 2000). Sprokies se einde impliseer altyd die bevredigendste

eerder as die mees moontlike oplossings (Attebery, 1992). Meyer (1997, p.15) vat die plek van sprokies bondig saam : *Because humanity must enter life through the gates of childhood, the fairy tale will always be there.*

Sentraal in alle sprokies, is die ondersteunende **karakters**, asook **helde** en **heldinne**. **Karakters** is stereotopies, eerder as uniek (Gardner, 1980). As gevolg van hierdie stereotipering, is dit vir kinders maklik om hulle eie visuele beelde oor 'n karakter te vorm (Lindberg & Swedlow, 1985). Dit bring mee dat hoe minder gekompliseerd 'n karakter is, hoe makliker is dit om met hom/haar te identifiseer (Bettelheim, 1988). Aangesien karakters (dikwels die held of heldin) in 'n sprokie onderskraging bied, identifiseer die kleuter met sodanige held of heldin (Le Roux, 1988). Die **held** of **heldin** in 'n verhaal is aanvanklik 'n alleenloper, wat behulpsume diere of magiese objekte teëkom, of dikwels self bonatuurlike kragte besit (Holbek, 1987). Die heldefiguur wat sy/haar eie agenda volg, word nogtans deur reëls en regulasies gebind. Hoewel hy/sy dus 'n vryheid van keuse besit, kan verkeerde besluite ook geneem word, wat die kwesbaarheid en sterflikheid van die held of heldin, bevestig (Bierlein, 1999).

Holbek (1987, p.435) som al voorafgaande fasette van fantasie as volg op : *The symbolic elements of fairy tales convey emotional impressions of beings, phenomena and events in the real world, organized in the form of fictional narrative sequences, which allow the narrator to speak of the problems, hopes and ideals of the community.*

Sprokies is voorheen (net soos die onbewuste) as vanselfsprekend aanvaar (Von Franz, 1985), maar word tans as 'n unieke konsep beskou. Tabel 4.1 gee 'n bondige samevatting van die kenmerke van fantasie.

**Tabel 4.1 : Kenmerke van fantasie**

(Oorgeneem van, asook aangepas, uitgebrei en vertaal uit Bosma, 1992, pp.176-178).

Aspek	Mite	Storie	Fabel	Legende	Verbeelding	Sprokie
<b>Vertelling</b>	Vertel as 'n feit.	Visualiseer eie.	Visualiseer eie.	Vertel as 'n feit.	Visualiseer eie.	Visualiseer eie.
<b>Tydsaspek</b>	Lank gelede.	Enige tydperiode.	Lank gelede.	Lank gelede.	Enige tydperiode.	Lank gelede.
<b>Aard van die fantasie</b>	Heilig. Oorsprong van natuurlike gebeure.	Alledaagse of gewone.	Etiese of praktiese les.	Heilig of sekulêr. Helledade. Kan van vorm verander.	Vorming van beelde.	Sekulêr. Helledade. Diere kry 'n menslike vorm.
<b>Primêre karakters</b>	Bonatuurlike/ buitengewone wesens.	Alledaagse mense.	Diere wat soos mense optree.	Gewone mense wat ongewoon optree.	Eie karakters word geskep.	Fantasie-karakters. Helde/heldinne. Kinders.

Sprokies gee aan fantasie 'n unieke plek in 'n kind se wêreld, eerder as om sy/haar ontwikkeling te onderdruk (Danilewitz, 1991). Hierdeur word die waarde van sprokies in die ontwikkeling van fantasie bevestig.

### 4.3 DIE WAARDE VAN FANTASIE

Die waarde van fantasie (wat sprokies insluit), is geleë in die volgende :

Op 'n **algemene** vlak verteenwoordig fantasie 'n **denkbeeldige wêreld**, wat help om **menslike ontwikkeling** te vorm. Dit vereenvoudig dus die **werklikheid**, gee **betekenis aan die lewe** en verryk 'n kind se **innerlike wêreld**. Dit vertel 'n **optimistiese storie** in terme van die lewe en menslike natuur (Bettelheim, 1988). Fantasie verskaf **kennis op universele temas** (Flack, 1985; Fremantle, 1993) en is die **kreatiewe asem** van wêreldwysheid (Meyer, 1997). Dit is ook al as die **poësie van idees** beskryf, wat 'n **appél op die totale persoonlikheid** lewer (Dickenson, 1986; Savva, 1988). Kinders wat net aan realiteit blootgestel is, lei 'n **saai lewe**, aangesien fantasie waarhede besit oor hoe mense



dink en optree en sodoende 'n interpersoonlike komponent bevestig (Crosse, 1998; Savva, 1988).

Fantasie bevorder die vorming van 'n band tussen persone en is dus verantwoordelik vir die vorming van ware **interpersoonlike verhoudings**. Dit besweer skeidingsangs indirek en spreek 'n kleuter se interpersoonlike vrese op sy/haar vlak aan (Bettelheim, 1988).

Dit fokus op die huidige **ontwikkelingsvlak**, wat verstaanbaar is vir die kind. Oplossings word sodoende instinktief verskaf, wat weer tot hoop en ideale lei (Berland, 1982; Bettelheim, 1988; Meyer, 1997). Die ontwikkelingsvlak van die kleuter sluit dus nou aan by die emosionele vlak.

Op 'n **emosionele vlak** help fantasie om alledaagse eise te hanteer en 'n kind met sy/haar eie vrese te konfronteer (Bettelheim, 1987 & 1988). Kleuters word met behulp van fantasie geleer om teenstrydige emosies te beheer (Danilewitz, 1991) en om aggressie op 'n sosiaal-aanvaarbare manier uit te druk (Lindberg & Swedlow, 1985). Sodoende word die plesierbeginsel na die realiteitsbeginsel verskuif en die fokus vanaf 'n emosionele na 'n kognitiewe vlak.

Fantasie se bydrae op 'n **kognitiewe vlak** beklemtoon die feit dat krag deur verstand uitoorlê kan word (Bettelheim, 1988). Dit help dus 'n kind om te antisipeer en om kreatiewe-probleemoplossende gedagtes te versterk (Flack, 1985). Buiten hierdie gedagtes, begrip, taal en abstrakte denke op die kognitiewe vlak (Bettelheim, 1988; Solms et al., 1991), versterk fantasie ook sekere gedragskomponente.

Fantasie help kleuters om aggressiewe impulse te identifiseer en dra koverte en overte betekenis oor op die **konatiewe vlak**. Buiten die identifikasie van aggressiewe impulse, suggereer dit ook hanteringsmeganismes van sodanige impulse (Young, 1990), wat dikwels subtiel deur moraliteit gereflekteer word (Savva, 1988).

Fantasie lewer ook kommentaar op 'n **morele vlak**, deur etiese dilemmas te meld (Bierlein, 1999), die goeie te beklemtoon en menslike potensiaal te versterk (Tuan, 1990). Dit gee vorm en karakter aan religie (Young, 1990) en morele waardes word onthou

(Fremantle, 1993). Fantasia versterk die polarisasie tussen goed en sleg (Danilewitz, 1991) en bou sodoende 'n kleuter se selfbeeld.

Die selfbeeld van die kleuter word verhoog, indien die kind met die held/heldin in die verhaal identifiseer (Solms et al., 1991). Op die **vlak van die selfbeeld** verskaf dit dus antwoorde op vrae soos “Wie is ek?” en “Wie wil ek wees?” (Bettelheim, 1988). Hierdeur word 'n kleuter se waagmoed vertroetel en aangemoedig (Danilewitz, 1991) en word sy/haar rol in die eksterne wêreld bevestig.

Op die **eksterne wêreldvlak** help dit 'n kind om uit chaos, orde te skep (Young, 1990). Dit help 'n kind dus om aan te pas by verandering wanneer die verhaal met 'n ware, effe problematiese situasie begin (Bettelheim, 1988). Sprokies, as deel van fantasie, maak die kleuter bewus van die verskil tussen fantasie en realiteit en voorkom dat hy/sy die twee wêrelde verwar (Savva, 1988).

Op 'n **realistiese vlak** verskaf fantasie 'n eie logika binne 'n persoon se verwysingsraamwerk (Tuan, 1990). Sprokies begin op 'n realistiese noot en die einde bring kinders altyd op 'n gerusstellende manier terug na die realiteit (Bettelheim, 1988; Bosma, 1992). Soms word realiteit verdoesel deur tyd te beskryf as lánk, lánk gelede.

Fantasie is nie **tydsgebonde** nie en is ook nie rigied vas aan 'n spesifieke plek nie (Edmunds, 1988). Die verhaal self suggereer dat dit nie die hier en nou is nie en verskaf die vryheid aan die persoon om te waag en te eksploreer (Bettelheim, 1988). Die eindeloosheid van die verlede word na die hede teruggebring deur beskrywings soos “hulle het lank en gelukkig gelewe”. Sodra die verhaal klaar is, besef kinders dat sommige elemente van die verhaal in die werklike lewe gebeur het en dat ander fantasie is (Danilewitz, 1991). Hulle het dus 'n keuse om die verhaal te aanvaar of te verwerp.

Fantasie (sprokies) lok die fokus op **keuses** uit (Bettelheim, 1988), byvoorbeeld wie empatie en antipatie opwek. Die uiteinde kan bestudeer en dan aanvaar of verwerp word (Young, 1990) en sodoende kan gebeure as realisties of fantasties geëtiketteer word. Gebeure neem die magiese aan, dade word vergroot en persone kry bonatuurlike kragte (Danilewitz, 1991). Die keuse berus by die individu om dan gebruik te maak van hierdie kragte, aldan nie.

Ten einde 'n gebalanseerde oorsig van fantasie te gee, is dit nodig om krities daarna te kyk, asook om faktore wat fantasie bevorder, aan te spreek.

#### 4.4 NEGATIEWE KRITIEK TEEN FANTASIE

Ten spyte van die feit dat die meeste navorsers die wêreld van fantasie beklemtoon, is daar egter ook persone wat negatief teenoor fantasie reageer.

Sommige volwassenes is van mening dat **sprokies té magies** en **té wreed** is en nie toepaslik is vir 'n moderne, tegniese wêreld nie (Dieckmann, 1991). **Fantasie** en sprokies mag kinders **ontstel** en **bang maak**. In die studie van Danilewitz (1991) het 6% van ouers gemeen dat hulle kinders **negatief** op sprokies gereageer het. **Sprokies** word ook op kinders **geforseer** en spesifieke response word van hulle verwag (Taylor, 1997). Daar moet daarteen gewaak word om nie fantasie te gebruik om 'n swak selfbeeld te versterk, of aan die **werklikheid te ontsnap** nie (veral in die geval van gesig gestremde kinders) (Kapp, 1990). **Fantasie** besit meer **negatiewe** as positiewe **emosies** (Strongman, 1987). Te veel **fantasie** mag tot isolasie en selfs tot uiteindelijke **kranksinnigheid** lei (Tuan, 1990) en mag veroorsaak dat belangrike **alledaagse take** uit die oog verloor word (Starker, 1985). **Fantasie** is kinderagtig en slegs **bedoel vir kinders** (Flack, 1985).

#### 4.5 FAKTORE WAT FANTASIE BEVORDER

Daar bestaan sekere faktore wat die fantasiewêreld van persone bevorder.

Deur te **ontspan**, kan probleme, spanning en frustrasies geïgnoreer word en kan die persoon hom/haar afsluit van die werklike wêreld (Miller & Lueth, 1986) en sodoende 'n **fantasiewêreld** skep, afhangende van die persepsies van die moeder en kleuter (Bears, 1992).

Ouers moenie 'n verhaal verduidelik nie (Danilewitz, 1991), maar eerder navraag doen oor die **kleuter se persepsie** daarvan. Sodoende word verhoed dat die kleuter se natuurlike persepsie van fantasie en metafore beïnvloed word. **Metaforisme** is die vermoë om in simbole te dink en is 'n interne styl wat hoog korreleer met fantasie en kreatiwiteit (Hill & Clark, 1998). Metafore is baie belangrik in 'n multimedia-leeromgewing (Hron, 1998) en

is ‘n kreatiewe denkinstrument, aldus Beukes & Koekemoer (1993). Ten einde die waarde van fantasie te verstaan is dit nodig om na stories met onderliggende metafore te luister. Metafore is die musikale taal van fantasie en sluit beskrywende frases en boodskappe in (Bears, 1992). Hulle word voortdurend in verhale beklemtoon (Davis, 1996). ‘n Voorbeeld van ‘n primêre metafoor is alleenheid. In die verhaal van “Hansie en Grietjie” word die kinders **alleen gelaat**, maar hulle leer om onafhanklik en intelligent op te tree. Hoewel die kind soms soos ‘n verwerpene voel en alleen in die wêreld is, sal hy/sy gelei word en hulp sal altyd beskikbaar sal wees, indien hy/sy dit nodig het, soos in die geval van “Sneeuwitjie”, sowel as “Hansie en Grietjie” (Bettelheim, 1988). Dit voorkom dat die kind onder andere skeidingsangs sal beleef.

In die verhale “Die drie varkies”, “Hansie en Grietjie”, “Rooikappie” en “Sneeuwitjie” word **afskeid geneem** van betekenisvolle ander karakters in hulle lewe (Crain, 1992). Skeidingsangs word dikwels deur intelligente keuses oorkom soos in “Die drie varkies”, waar krag (die wolf) uitoorlê word deur verstand (**intelligensie**). In “Die drie varkies” het die eerste twee varkies ook vinnig hulle huise van strooi en hout gebou en toe gaan speel (Bettelheim, 1988). Hierdie **plesierbeginsel** dui op konsekwensies, terwyl die **realiteitsbeginsel** dikwels ‘n reddingskomponent bevat. Sneeuwitjie word **gered** : eers deur die sewe dwergies en daarna deur die prins. Dit impliseer ‘n proses van verandering en van oorwinning van die goeie oor die bose. Die wolf het ouma se rol aangeneem in “Rooikappie” en hierdeur is sy status verhoog, dus **aanpassing by verandering**. Dit versterk die metafoor “In elke ouma skuil ‘n wolf” (Aucamp, 1980, p.45). Hoewel Aspoestertjie nie ‘n ma gehad het nie en werkersklasarbeid moes verrig, is haar **status** na dié van ‘n prinses herstel (Crain, 1992; Meyer, 1997) en het haar innerlike krag na vore gekom.

**Innerlike krag** word weerspieël deur die Goeie Feë in “Aspoestertjie” (Phares, 1991) en staan in teenstelling met **aggressiewe impulse** wat tot uiting kom deur die stiefma in “Sneeuwitjie” en die heks in “Hansie en Grietjie”. Aggressie bring dikwels die storie tot ‘n realistiese einde en die verhaal eindig altyd met ‘n terugkeer na die **realiteit** (Gilead, 1991). Dit bevestig ook gewoonlik ‘n interpersoonlike verhouding. “Hulle het lank en gelukkig gelewe”, impliseer nie noodwendig ewigheid nie, maar eerder ‘n band met ‘n ander persoon, wat sekerheid bied (Bettelheim, 1988). So versterk oorwinning oor ‘n bose karakter die **interpersoonlike** komponent. **Oorwinning** oor die wolf is dus eerder

belangriker as om te huil oor twee varkies se omgeblaasde huise in “Die drie varkies”. Huil en slaap kan op ontvlugtingstemas dui, maar **slaap** dui ook op isolasie, selfabsorpsie of ‘n idilliese wêreld (Freeman, 1993). Hierdie idilliese wêreld omvat die magiese ryk waar getalle betekenisvol is. Die **getal drie** is die magiese syfer in “Die drie varkies”, asook in “Hansie en Grietjie” (Bears, 1992). Getalle is belangrike elemente wat die einde van die verhaal versterk, deurdat getalle vermeerder of verminder deur die verloop van ‘n verhaal. **Sluiting** dui op die einde van die verhaal. Dit bevestig die grense tussen realiteit en fantasie en tussen kindwees en volwassenheid (Gilead, 1991). Indien hierdie grense egter geslote en rigied is, mag dit lei tot ‘n inperking van fantasie.

#### 4.6 FAKTORE WAT FANTASIE BEPERK

Die faktore wat fantasie beperk, sluit die **ouers, kultuur, portuurgroep** en **ander** moeilik identifiseerbare **faktore**, in.

Vir sommige **ouers** is dit belangrik dat hulle kinders kognitief en emosioneel superieur moet wees en dat daar nie tyd gemors kan word met fantasie nie. Menige ouer ontmoedig geloof in die magiese, omdat hulle dikwels sukkel om tussen hulle kleuters se fantasie-belewenis en leuens te onderskei (Oaklander, 1988; Woolley, Phelps, Davis & Mandell, 1999). Indien sommige ouers wel sprokies aan hulle kleuters lees of vertel, interpreteer hulle dit namens die kleuter (Crosse, 1998), of hulle beklemtoon slegs positiewe fantasiekarakters (Rosengren & Hickling, 1994). Hierdie sieninge van ouers is dikwels egter kultuurgebonde.

Baie **kultuur** plaas druk op die individu om in die realiteit te lewe en is van mening dat fantasie nie belangrik is nie (Samples, 1993). Ten einde te oorleef word van die individu verwag om realistiese doelwitte te stel en na te streef. Fantasie word dus gesien as ‘n vermorsing van energie en tyd en hierdie siening word dikwels deur die portuurgroep versterk.

Die formele skoolsituasie en **portuurgroep** laat die mites van fantasie verdwyn (Rosengren & Hickling, 1994). So word kleuters gespot wat nog aan die “mite” van fantasie glo. Klem word op realistiese skool- en sportprestasies geplaas en fantasie word afgemaak as ‘n minderwaardige faset van die vroeëre kleuterjare.

**Ander faktore** soos gewoontes en roetine mag fantasie-ontwikkeling beperk (Samples, 1993), omdat min ruimte vir verbeelding gelaat word. Soms sukkel mense ook om fantasie te skep indien die inhoud onrealisties en die doelwitte onbereikbaar is (Du Toit & Kruger, 1991).

#### 4.7 DIE SKEP VAN FANTASIE

Die volgende komponente is nodig om fantasie te skep :

**Beelding** is om te verbeel (Aucamp, 1990) en taal is 'n string beelde (Parker, 1996). Fantasie is (ver)beelding wat, tesame met die nodige risiko's, tot die uiterste gestrek is (Tuan, 1990). Beelding is 'n subjektiewe ervaring, wat verskeie vorme aanneem (visueel, ouditief, motories, taktiel, olfaktories en smaak) en gevisualiseerde beelde kan die liggaamlike (en kognitiewe) beïnvloed, deurdat persone daarop reageer (Shone, 1998). Volgens van Niekerk (1996) ervaar persone slegs **geïnterpreteerde realiteit** (fenomene), maar nie altyd die **werklike realiteit** (nomene) nie. Die doel van verbeelding is om die intellektuele persepsie van die werklikheid (linkerbrein) en die abstrakte belewing van die werklikheid (regterbrein) tot 'n geheelindruk te verenig (Janse van Rensburg, 1998). Dit is dus 'n kombinasie van fenomene en nomene. Fantasie speel dieselfde rol by kleuters en skep 'n **akkurate voorstelling** van die kleuter se **werklikheidsbesef**. Die kleuter neig om na te dink oor dit wat hy/sy hoor en vorm dan 'n denkbeeldige prentjie daaroor. Kleuters is gewoonlik natuurlike visualiseerders (Houston, 1982).

Verbeelding en visualisering is die vermoë om beelde te vorm van konsepte of eksterne objekte, wat nie bewustelik waarneembaar is nie. Die wil en **kognisie** is egter nie effektiewe teenstanders vir 'n sterk verbeelding nie (Shone, 1998), dit wil sê 'n goeie verbeelding kan ontwikkel word en sodoende gedrag en verstand oorheers (Smolucha & Smolucha, 1986). Buiten die kognitiewe, speel die emosionele ook 'n rol in objekverhoudings.

Kleuters staan in 'n verhouding met hulself en die buitewêreld. Sodoende kry hulle 'n beeld of skema van hulself in terme van ander sisteme (dus **objek-relasie**). Deur die woord "beeld" te gebruik, word items van die buitewêreld wat waargeneem word, beskryf.

‘n **Skema**, daarenteen, help ‘n individu om te verstaan. Dit gee die essensie weer van dit wat waargeneem word (Aucamp, 1990). Een funksie van ‘n skema is om beelde van ‘n konsep te verskaf. Dit dui op gebinde beelde wat betekenisstoepaslik is en nie net verbaal gegeneer is nie. Fantasia word dus gevorm na aanleiding van simboliese orde (Degenaar, 1992) wat die magiese na vore bring.

Die **magiese** is ‘n kardinale aspek in die proses van fantasia. *Elke woord help mee om ‘n nuwe wêreld op te roep, waarin magiese vryheid en toweragtige grense harmonies gekombineer word* (Steenberg, 1987, p.18).

Buiten die vermoë om fantasia te skep kan mense sekere riglyne nastreef om fantasia te ontwikkel.

#### 4.8 RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN FANTASIE

Die volgende aspekte kan gebruik word om fantasia te ontwikkel en te versterk : **Bevorder** die kleuter se **aktiewe fantasia**, deur speletjies saam met hom/haar te speel. Moedig die kleuter se **waagmoed** aan. Dit kan gedoen word deur ‘n ophef van enige poging te maak. Ondersteun die kleuter en help hom/haar om **verskeie media** te ontdek. Sodoende kan die kleuter met klei, verf, papier en sand eksperimenteer. Herontdek die moderne wêreld van **verbeelding** (Attebery, 1992), deur stories en sprokies vir die kleuter te lees en te vertel. Lees verskeie **rympies** en vertel jou eie verhale aan die kleuter. Speel verskeie **fantasia-speletjies**, byvoorbeeld om ‘n wolk te identifiseer wat soos ‘n heks lyk. Verdere riglyne word breedvoerig in die werkboek uiteengesit en verskeie teoretiese modelle help ook voorts om fantasia toe te lig en beter te verstaan.

#### 4.9 TEORETIESE PERSPEKTIEWE VAN FANTASIE

Bestaande literatuur bevat verskeie teoretiese perspektiewe, wat kortliks bespreek sal word.

##### 4.9.1 Die Aktiewe-fantasieteorie van Humbert (1991).

Humbert (1991) maak ‘n onderskeid tussen **aktiewe** en **passiewe** fantasia, hoewel daar primêr op aktiewe fantasia gefokus word.

**Aktiewe fantasie** word ontlok deur 'n houding, is die produk van intuïsie en is gerig op die persepsie van onbewustelike inhoude. Dit is dus bewuste aktiwiteit wat onbewuste inhoude, bewustelik maak. Affek is belangrik en kan beskou word as 'n emosionele eggo. Dit is dus om in kontak te kom met wat jy weet, is nie reg of verkeerd nie en is 'n soeke na sin en betekenis. Dit gaan nie daaroor om alles te verstaan nie, maar om 'n beeld as realiteit te aanvaar. 'n Verdere doel van aktiewe fantasie is om realiteit met mite te ruil.

**Passiewe fantasie**, daarenteen, se oorsprong lê slegs in die onbewustelike proses. Passiewe fantasie se funksie is dus om uitsluitlik op onbewustelike inhoude te reageer.

#### 4.9.2 Die Funksiemodel van Attebery (1992).

Fantasie het, volgens Attebery (1992), die volgende **funksies** :

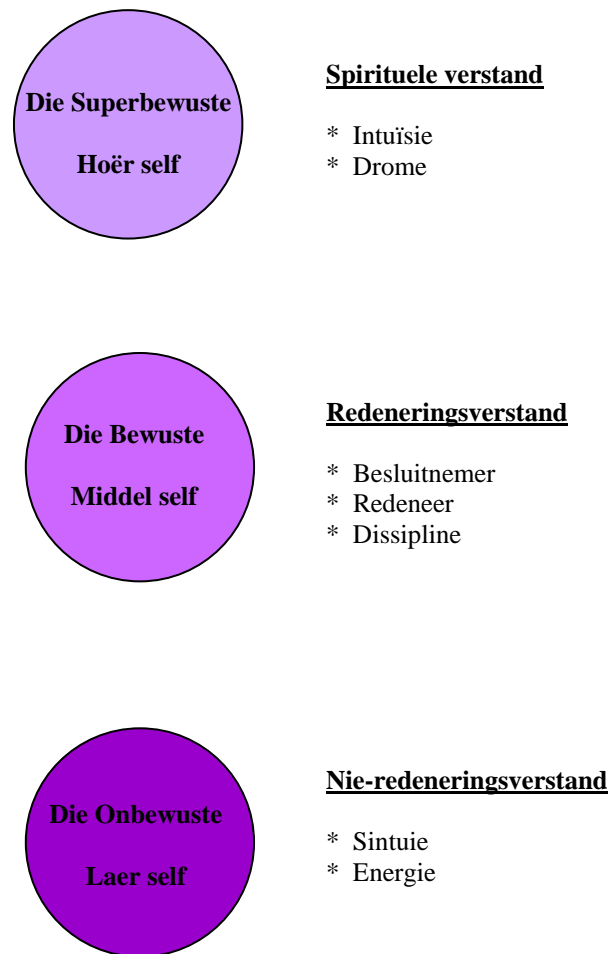
Die **funksie van taal** is die vermoë om te skei en saam te voeg (byvoorbeeld 'n groen son), terwyl die **funksie van sielkunde** die onderdrukking en vermomming van realiteit is, omdat realiteit vele gedaantes besit. Die **funksie van ekonomie** dui op die verkeerde rig van revolusionêre impulse en omstrede impulse moet dan in die regte rigting gekanaliseer word. Die **funksie van literêre evolusie** is weersprekinge, dus om teenstrydighede uit te lig. Laastens beklemtoon die **funksie van die brein** ordemeganismes, dit wil sê om orde uit chaos te skep.

In hierdie model is **tekens** belangrik, met ander woorde, waarvoor iets staan. **Drome** en **dagdrome** se simboliek vorm so deel van fantasie. Fantasie se funksie is dus om mense in staat te stel om te kan glo. Dit beteken nie noodwendig dat iets nie kan gebeur nie, of dat dit onmoontlik is om te gebeur nie, maar skep juis 'n kognitiewe ruimte vir moontlikhede.

#### 4.9.3 Die Drieverstandsteorie van Stone (1994).

Volgens hierdie model word onderskei tussen drie **forme van die bewuste** en dit word deur Figuur 4.1 voorgestel en dan verduidelik.





**Figuur 4.1 : Die Drieverstandsteorie**

(Oorgeneem van, vereenvoudig, asook aangepas en vertaal uit Stone, 1994, p.2).

Die **superbewuste** dui op die alles wetende. Dit is waar die psigiese gesetel is en is ook die basis van drome, intuïsie en fantasie. Dit word as die “spirituele verstand” gedefinieer.

Die **bewuste** verteenwoordig die redelike (die wil). Dit staan ook as die “redeneringsverstand” bekend en definieer ‘n persoon in terme van iemand wat gedissiplineerd is, kan redeneer en besluite kan neem.

Die **onbewuste** is die nie-redelike en sal doen wat dit geprogrammeer is om te doen. Die onbewuste (laer self) staan ook as die “nie-redeneringsverstand” bekend en sluit sintuie asook energie-vlakke in.

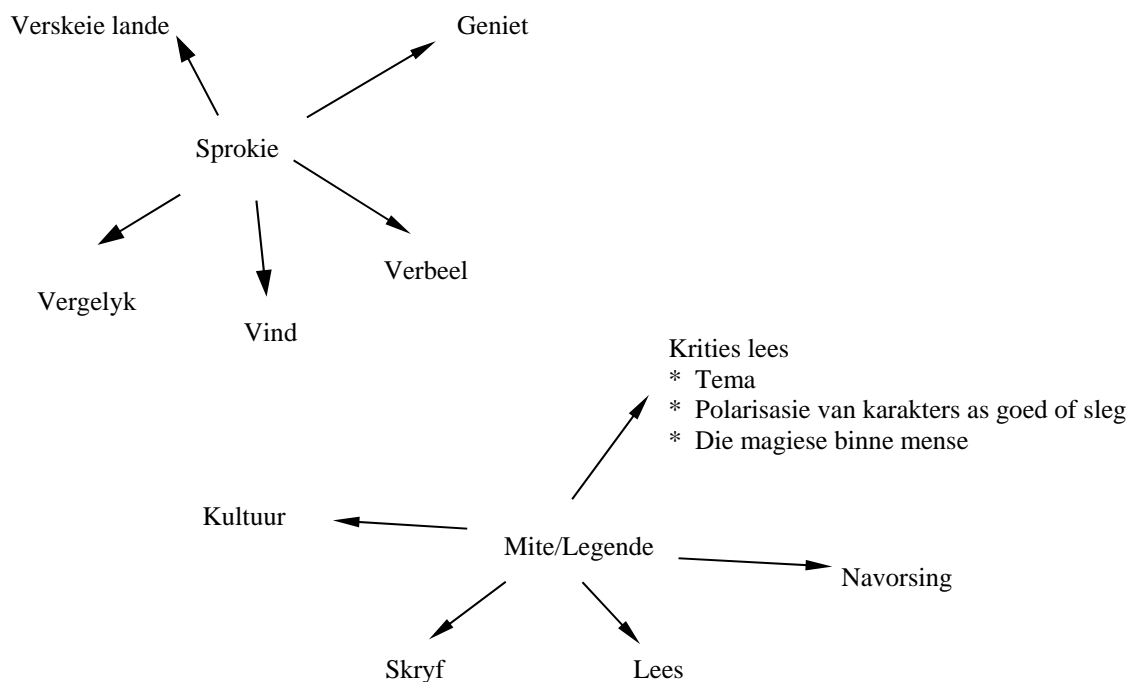
#### 4.9.4 Ekologie van die Verstandsmoedel (Samples, 1993).

Binne hierdie moedel stel fantasie mense in staat om sekere **prosesse** te bemeester.

**Sinergiese ooreenkomste** geskied indien twee of meer eksterne objekte, prosesse of kondisies op só ‘n manier vergelyk word, dat hulle meer of wyer raak as die alleenstaande komponente. Dit dui dus op ‘n unieke integrasie. Voorbeeld :  $2 + 2 = 5$ , of “Die pad was ‘n lint van maanlig oor ‘n pers meer”. **Integrasie** geskied wanneer die fisieke en psigiese komponente van die individu geïnkorporeer word in objekte, prosesse en kondisies buite hulself. Die hele menswees is dan in interaksie. Veral by kinders word elke sintuig gebruik en alle identifiseerbare en nie-identifiseerbare sintuie word toegelaat (dagdrome, na-aap, aanraking en proe). Mense funksioneer dan op ‘n hoër vlak, ten einde ou idees te ontgin en nuwe idees uit te vind. Indien ‘n persoon as ‘n resultaat van die self-geïnisieerde ontdekking van objekte, prosesse of kondisies iets skep, dui dit op **uitvinding**. Konvergente (spesifiekgerigte), divergente (uiteenlopende) en nonvirgente (nie-spesifiekgerigte) denke word gebruik en nie een domineer nie. Die verstand versamel alle inligting en voeg dit in sikliese, metaforiese denke. Sodoende kan ‘n magdom van idees gegenerer word, deur patrone en betekenis wat geleidelik ontwikkel.

#### 4.9.5 ‘n Ideëweb (Bosma, 1992).

Die ideëweb word deur Figuur 4.2 voorgestel en dan verder verduidelik.



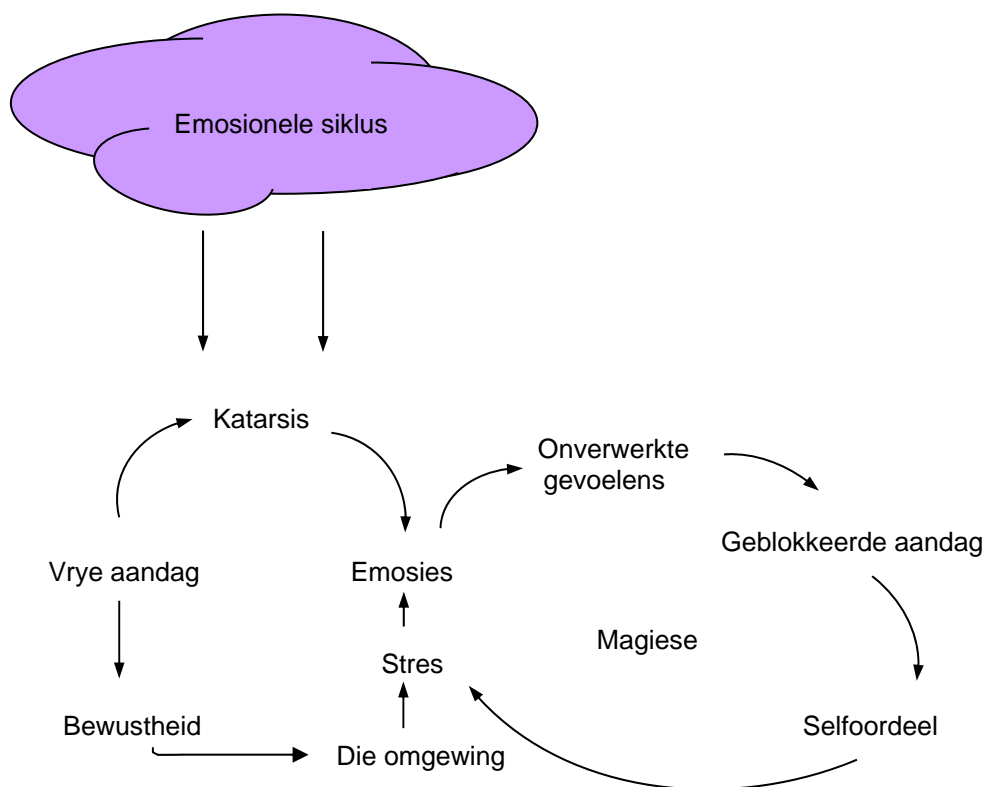
**Figuur 4.2 : ‘n Ideëweb**

(Oorgeneem van en vertaal uit Bosma, 1992, pp.177-178).

**Fantasie** kan gesien word as ‘n **ideëweb** vir die ontwikkeling van sprokies, mites en legendes. Die ideëweb verskaf ‘n raamwerk vir idees. So kan verhale **tradisioneel** wees, **kulturele bewustheid** aanwakker, **voorspel** en **inspireer** en ‘n **voor-, tydens-, en na-fase** verskaf. **Sprokies** word vertel vanuit **verskeie lande**, met **verskeie weergawes**. Menige vertalings van dieselfde sprokie kom voor en dit kan **tradisioneel** of **modern** wees. Deur middel van **verbeelding** kan ‘n situasie geïllustreer en gevisualiseer word. **Legendes** se temas berus op die **magiese** en transformasie. Die skryf daarvan het ‘n impak op die **kultuur** en die oorsprong is vanuit kulturele aspekte. Dit is verder gerig op verbeelding.

#### 4.9.6 Die Emosionele Siklus van Funes (2000).

Dié model fokus op twee interaktiewe, verbandhoudende dimensies, naamlik : Die wêreld tans (**die realistiese omgewing**) en verder as die huidige (**die magiese**) en kan skematies soos volg weergegee en verduidelik word (Figuur 4.3).



### **Figuur 4.3 : Die Emosionele Siklus**

(Oorgeneem van en vertaal uit Funes, 2000, p.75).

Psigologies ervaar ons sensasies (die realistiese omgewing) wat ons “**emosies**” noem. Emosies neig om meer kortstondig te wees, maar gemoed is meer langdurig van aard. Temperament is egter stabiel oor tyd. Hierdie emosies word deur middel van ‘n **katarsis** vrygestel, wanneer **onverwerkte gevoelens** tot uiting kom. Dit geskied dikwels wanneer daar ‘n bewustheid van die eise van die omgewing bestaan en aandag aan eise gegee word.

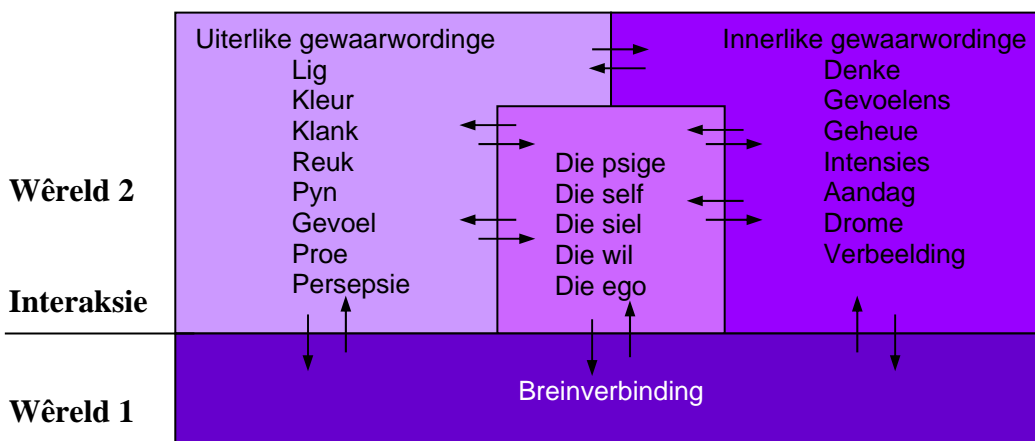
Die **magiese** is nie gegrond op realiteit nie en beklemtoon die feit dat individue soms voel **emosies** is ontoepaslik, of hulle weet nie altyd hóé om emosies toe te laat nie. Hierdie emosies word deel van die mens en as gevolg van ‘n hoë mate van stres, vind selfoordeel plaas.

#### 4.9.7 Savva se model (1988).

Savva (1988) se model postuleer dat **fantasering** die kind inspireer tot **verskeie moontlikhede** van probleemoplossing en metodes om hom-/haarself uit te druk. Die kind is dus **nie beperk** tot een antwoord nie, maar kan verskeie oplossings nagaan. **Rasionele denke** as die enigste metode tot probleemoplossing laat die kind **verward** en beperk, maar **sprokies** moedig **verbeeldingrykheid** aan en verskaf 'n wye reeks opsies.

#### 4.9.8 Die Informasievloei-diagram (Eccles, 1991).

Na aanleiding van hierdie model is fantasie gesetel in 'n wêreld wat drome en verbeelding insluit. Dit word diagrammaties soos volg voorgestel deur Figuur 4.4 en dan verduidelik.



**Figuur 4.4 : Die Informasievloei-diagram**

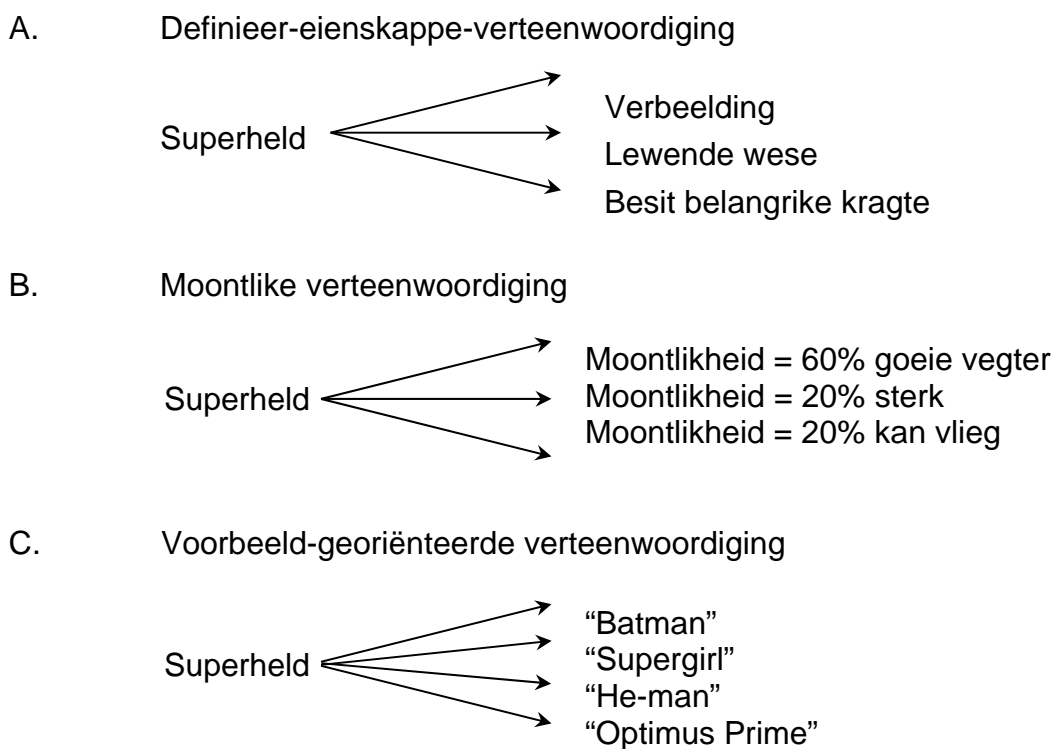
(Oorgeneem van, sowel as aangepas, vertaal en uitgebrei uit Eccles, 1991, p.204 en 232).

**Wêreld 1** dui op die **fisiologiese** breinverbinding. Dit is in interaksie (kommunikasie) met Wêreld 2. **Wêreld 2** sluit **bewuste** ervarings in, met die fokus op uiterlike gewaarwordings soos onder andere kleur, gevoel en klank. Uiterlike gewaarwordings is ook in interaksie met innerlike gewaarwordings soos denke, gevoelens en verbeelding. Die **psige** is die psilogiese, die **self** is die filosofiese en die **siel** verteenwoordig die

religieuse. Die **wil** dui op die kognitiewe aspek, terwyl die **ego** as die realistiese, huidige funksionering gesien word.

#### 4.9.9 Die Verteenwoordigingsmodel (Siegler, 1986).

Verteenwoordiging geskied op verskeie vlakke, soos blyk uit Figuur 4.5 en die bespreking daarna.



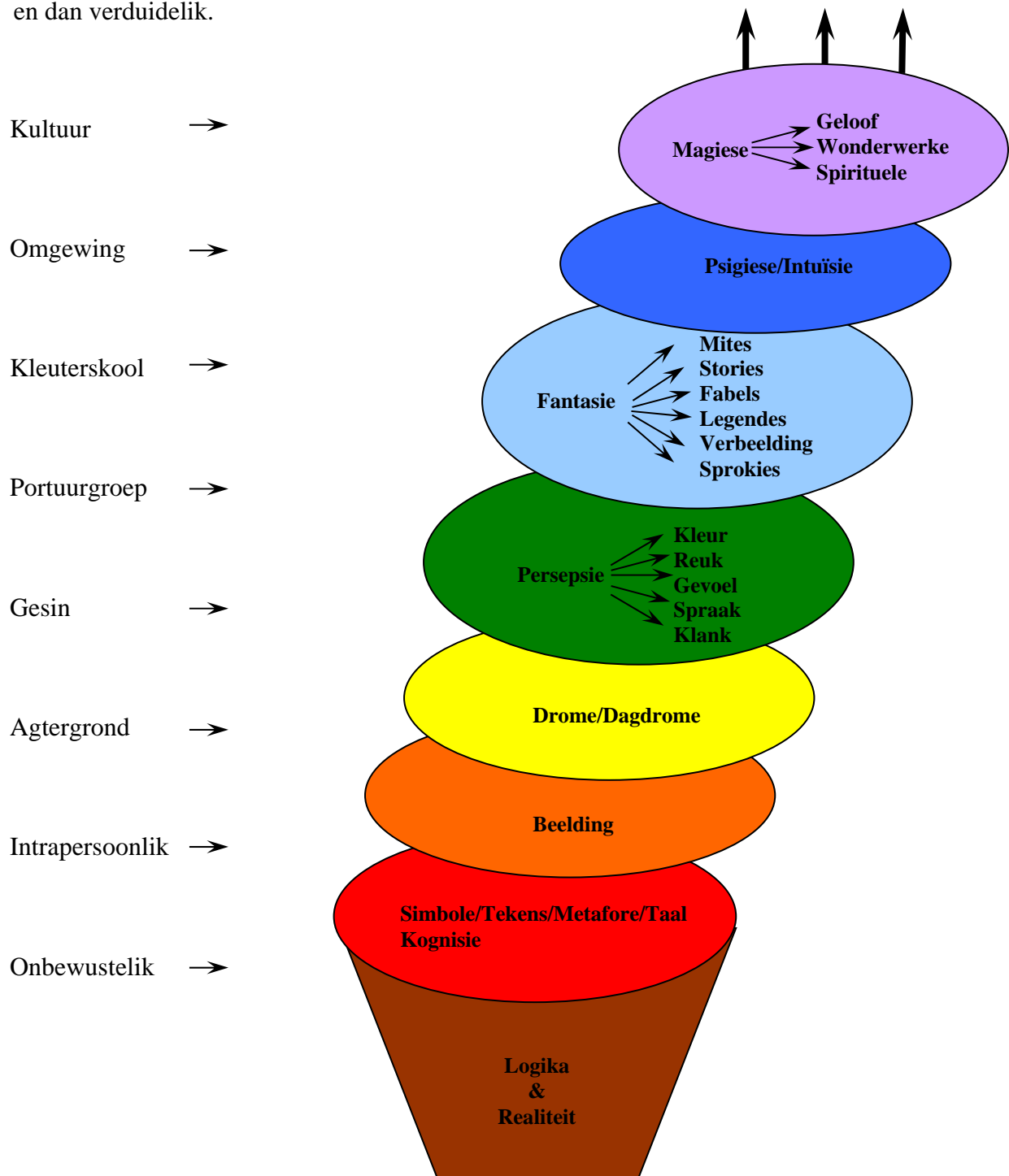
**Figuur 4.5 : Verteenwoordiging**

(Oorgeneem van, asook vertaal en aangepas uit Siegler, 1986, p.263).

So verwys **eienskappe** na die onderskeie eienskappe wat 'n fantasiekarakter openbaar. **Moontlikheid** verwys na die waarskynlikheid in terme van verskeie fisieke moontlikhede, terwyl **voorbeeld-georiënteerde** verteenwoordiging op die tipes fantasiekaracters dui.

#### 4.10 'N SAAMGESTELDE META-MODEL : DIE FANTASIE-TORNADO

Na aanleiding van voorafgaande uiteensettings is die **Fantasie-tornado** ontwikkel. Die term “tornado” impliseer voortdurende beweging, ontwikkeling en groei en nie die negatiewe komponent van verwoesting nie. Dit word soos volg voorgestel deur Figuur 4.6 en dan verduidelik.



**Figuur 4.6 : Die Fantasie-tornado**

Vir baie persone blyk hulle **realiteit** hulle eie **logika** te wees. Logika blyk die beginpunt te wees, as't ware 'n afskopplek van realiteit. Logika beklemtoon die **kognitiewe** en maak gebruik van **simbole** en **tekens** in die vorm van taal. **Taal** besit onderliggende boodskappe of **metafore**.

**Fantasie** vind plaas, indien **beelding** ingespan word om sekere beelde op te roep deur onder andere **drome** en **dagdrome**. Hierdie beelde word versterk deur die **persepsies** van die persoon in terme van **kleur, reuk, gevoel, spraak** en **klank**. Die persepsies van **mites, stories, fabels, legendes, verbeelding** en **sprokies** bevestig **fantasie** as 'n kardinale faktor. Fantasie se **psigiese** komponent sluit **intuïsie** in, wat lei tot **magiese** faktore soos **geloof, wonderwerke** en die **spirituele**.

Die **kultuur, omgewing, kleuterskool, portuurgroep, gesin** en **agtergrond** speel ook 'n bydraende rol. Net só dra **intrapersoonlike** faktore, soos **persoonlikheid** en die **onbewuste** by tot die ontwikkeling van **fantasie**.

#### 4.11 GEVOLGTREKKINGS

- Fantasie beklemtoon die **verskil** tussen **fiksie** en die **lewe** (realiteit). Kritiese tradisie was vasbeslote om hierdie verskil uit te wis, hoewel fiksie en die lewe nie apart bestaan nie, maar komplementêr tot mekaar is. Realiteit is nodig vir oorlewing, maar indien mense nie deur fantasie aangeraak word nie, sal hulle gevangenes bly in hulle eie, eng wêreld. Fantasie is nie net 'n ontvlugting van realiteit nie, maar ook 'n uitbreiding daarvan.
- **Fantasie** is 'n kritiese element in menslike, kreatiewe verbeelding en kinders moet dit **eksploreer** as deel van hulle gebalanseerde ontwikkeling.
- Dit is belangrik dat individuele, **kreatiewe fantasie herevalueer** moet word, aangesien fantasie 'n belangrike impak op die ontwikkeling van die kind het.
- Indien 'n kind nooit toegelaat is om te fantaseer of na sprokies te luister nie, sal hy/sy dit moeilik vind om 'n **oorspronklike** idee die lig te laat sien. Fantasie wys die pad



aan om verskeie alternatiewe te eksplorieer. Dit stimuleer verbeelding en ontwikkel 'n kind se kreatiewe vaardighede. Sprokies, as 'n faset van fantasie, besit dus 'n unieke plek in kreatiwiteit.

- **Fantasie** beteken om die **kreatiewe energie** van verbeelding **vrye teuels** te gee. Dit is daar om volwassene- en kindwees te verenig en is 'n proses wat geleidelik ontwikkel en aanpas by 'n kind se ontwikkelingsvlak. Dit dui op 'n normale aspek van individualisasie, waar 'n kleuter (of volwassene) vir hom-/haarself sin maak uit die lewe. Om soms in fantasie te verval, is 'n gesonde uitlaatklep en ontvlugting vir die gejaagdheid van die lewe.
- Sommige mense is die mening toegedaan dat **sprokies en fantasie uit die bose** is. Hulle laat hulself nie toe om die onbekende of onverklaarbare te verken nie. Die wrede karakters in sprokies (hekse en wolwe) van ons kleutertyd, is egter nietig in vergelyking met die wrede hedendaagse eise wat aan moeders en kleuters gestel word. Fantasie van dáárdie tyd is dus 'n deel van die realiteit van hírdie tyd.
- **Fantasie** is 'n **uitbreiding van die lewe** en is bestem om iemand se **lewe kreatief** te **verryk** en **lewensbetekenis** te vestig. Dit is 'n storie van idees en die taal van aktiewe en passiewe verbeelding. Hierdie fantasietaal is die universele taal oor ontwikkelingsfases en periodes heen.
- Die **potensiaal** van fantasie is **onontgin**. Hoewel vroeë samelewings hulle kultuur laat voortleef het deur middel van fantasie, het hierdie gebruik uitgesterf in 'n gejaagde lewe met die klem op die realistiese. Die grense tussen sielkunde en die mediese wêreld begin egter weer vervaag soos wat kulture die vryheid van fantasie en kreatiwiteit ondersteun. **Fantasie** gee geleentheid om aan die grense en beperkinge van realiteit te ontsnap en is dus **innerlike realiteit**. Dit gaan nie oor 'n balans tussen die innerlike en die uiterlike realiteit nie, maar om 'n verband tussen die twee.
- 'n Kind dink in **beelde** en sy/haar verbeelding raak aktief, omdat hy/sy hierdie beelde moet **oproep** soos wat 'n storie ontvou. Kinders ervaar die wêreld in prente en

ontwikkel sodoende hulle eie visuele skemas en persepsies. Hierdeur skets hulle 'n eie kreatiewe beeld en roep dit sintuiglik op. Die jong kind ervaar die wêreld dus meer in prentjies as wat die logiese verstand van die volwassene dit doen. **Fantasie, verbeelding** en **intuisie** is die sleutels tot die innerlike stand van die self.

- Vir 'n kleuter is **fantasie** lewendig en deur kreatiewe verbeelding word hulle lewens **ryker** en meer **vervuld**. Fantasie is dus deel van gesonde ontwikkeling. Deur fantasie te ontgin kan nuwe temas vir mense ontsluit word om hulle lewens **kreatief** te verryk.

## HOOFSTUK 5

### KREATIWITEIT

Die doelstellings van hierdie hoofstuk is die volgende :

- Die formulering van 'n oorkoepelende definisie van kreatiwiteit.
- Die toeligting van faktore wat kreatiwiteit bevorder en kortwiek.
- Die uitlig van die waarde van kreatiwiteit, maar ook om kritiek daarteen uit te spreek.
- Die daarstel van riglyne vir die ontwikkeling van kreatiwiteit.
- Die ondersoek van verskeie teoretiese perspektiewe van kreatiwiteit ten einde 'n nuwe kreatiewe meta-model daar te stel.
- Die vestiging van fantasie as 'n faset van kreatiwiteit.
- Die uitbou van 'n geïntegreerde benadering van fantasie en kreatiwiteit tot 'n nuwe meta-model.

#### 5.1 INLEIDING

Ten einde kreatiwiteit beter te verstaan, is dit nodig om 'n holistiese beeld daarvan te beskryf, deur klem te lê op die persoon, die omgewing, die proses en die produk van kreatiwiteit.

## 5.2 DEFINISIE VAN KREATIWITEIT

Bestaande literatuur bied tans nie 'n alomvattende, enkele definisie van kreatiwiteit nie, omdat só 'n definisie nie daarin slaag om die kompleksiteit van die begrip “kreatiwiteit” te weerspieël nie. Bestaande definisies toon egter heelwat ooreenkomste, wat op vier areas van kreatiwiteit fokus. Hierdie areas is : die **persoon**, die **omgewing**, die **proses** en die **produk**. Die definisies met betrekking tot die **persoon** fokus hoofsaaklik op die persoonlikheidseienskappe van kreatiewe mense. Die **omgewing**, daarenteen, lê klem op die rol van die gemeenskap en die kultuur in die ontwikkeling en uitlewing van kreatiwiteit. Die **proses** dui op die ontwikkeling en fases van kreatiwiteit, terwyl die **produk** die eindproduk of prestasie van die proses beklemtoon.

### 5.2.1 Die persoon en kreatiwiteit

Aangesien sommige navorsers die mening toegedaan is dat **kreatiwiteit** gekoppel kan word aan sekere **eenskappe van persone**, word hierdie beskouing meer breedvoerig bespreek. Eenskappe met betrekking tot die persoonlikheid, kognisie, asook die psigo-neurologiese komponent, sal bespreek word.

Kreatiewe persone beskik nie oor een **enkele persoonlikheidseienskap** nie, maar eerder oor 'n **kombinasie** daarvan : Hulle is **verbeeldingryk** (Grove, 1999; Kallestad, 1998; Pienaar, 1990), **oorspronklik** (Buzan & Keene, 1996; Grove, 1999; Neethling & Rutherford, 1999; Sigelman & Shaffer, 1995; Weiten, 1992), besit die vermoë om **aan te pas by nuwe situasies** (Coetzee, 1997), is **nuuskierig** (Buzan & Keene, 1994; Ochse, 1994) en openbaar **volgehoue belangstelling** (Ochse, 1994). Sulke mense besit **waagmoed** (Coetzee, 1997), **neem risiko's** (Sternberg & Lubart, 1996), is **onafhanklik** (Doyle & Kulpinski, 1994) en openbaar 'n **goeie sin vir humor** (Coetzee, 1997; Sigelman & Shaffer, 1995). Volgens Pienaar (1990) het hulle **inisiatief** en is **individualisties, non-konformisties** (Doyle & Kulpinski, 1994) en **gemotiveerd vir die doel**, eerder as vir die beloning (Ochse, 1994; Sternberg & Lubart, 1996). Kreatiewe persone is op hulle **gemak met dit wat anders** is (Coetzee, 1997), hulle is meer **intuïtief** (Phares, 1991), **vrydenkend** (Sigelman & Shaffer, 1995) en kan **teenstrydighede** hanteer (Weiten, 1992). Hulle neig ook om **skaam** en **verstrooid** te wees (Ochse, 1994). Hulle is meer **sensitief** as nie-kreatiewes en sal hulle soms van **ander mense onttrek** (De Moss, Milich & De Mers, 1993; Neihart, 1999).

Csikszentmihalyi (1996) onderskei drie tipes kreatiewe persone : Dié wat buitengewone denke openbaar (**briljant**), dié wat die wêreld op ‘n oorspronklike wyse sien (**persoonlik-kreatief**) en diegene wat ‘n beduidende verskil in hul kultuur maak (**ongekwalifiseerd-kreatief**).

Elke mens besit gevolglik kreatiewe potensiaal (Neethling, 1997) wat dikwels in kognitiewe eienskappe weerspieël word. Die **kognitiewe eienskappe** van kreatiewe persone bring mee dat die verband tussen ooglopende teenoorgesteldes ingesien word (Santrock, 1997). Hulle is nie rigied nie, maar **kognitief buigzaam** (Buzan, 1994). Hulle openbaar **vernuwende denke** (Santrock, 1997), gee **vernuwende response** (Sigelman & Shaffer, 1995) en **genereer nuwe idees** (Buzan & Keene, 1994). Hoewel hulle kan konsentreer, is hulle dikwels **verstrooid** (Ochse, 1994). Kreatiewe persone vind nuwe probleme om op te los, of sien **ou probleme in ‘n nuwe lig**. Hulle **evalueer idees** ten einde te bepaal watter die moeite werd is en is in staat om die **waarde** van hulle **idees** onder **ander persone se aandag** te bring, sodat hulle ondersteuning vir hul idees kan kry (Sternberg & Lubart, 1996). Kreatiewe denke is **kompleks** (Funes, 2000), wat meebring dat kreatiewe mense tegelykertyd **slim** en **naïef** kan wees. Verskeie navorsers aanvaar die **drempelhipotese** met betrekking tot **intelligensie**, wat konstateer dat daar tog ‘n korrelasie tussen intelligensie en kreatiwiteit bestaan (Santrock, 1997) en dat dié twee aspekte nooit geskei kan word nie (Louw, 1998). Dit beklemtoon dus die gebruik van beskikbare kognitiewe vermoëns. Kognisie bring mee dat die term “**wysheid**” ook onder die soeklig kom, aangesien kreatiewe mense soms as “wys” beskou word. Wysheid bestaan uit drie aspekte, volgens Kail & Cavanaugh (2000). Volgens hulle dui **praktiese** en **sosiale intelligensie** op die vermoë om moeilike probleme in die lewe en in die wêreld op te los. **Insig** en **kennis** sluit die dieper betekenis van ‘n gegewe situasie in. **Bewustheid van die relatiewe** sluit die paradoksale aard van menslike probleme in. Die wêreld benodig wysheid, aangesien dit nie net kennis van aspekte van die lewe insluit nie, maar ook hoe dit toegepas en gebruik word (Sternberg, 2000).

**Divergente denke** blyk ‘n belangrike kognitiewe komponent van kreatiwiteit te wees (De Bono, 1990; Fishken & Johnson, 1998; Runco, 1982) en sal in Tabel 5.1 gekontrasteer word met konvergente denke.

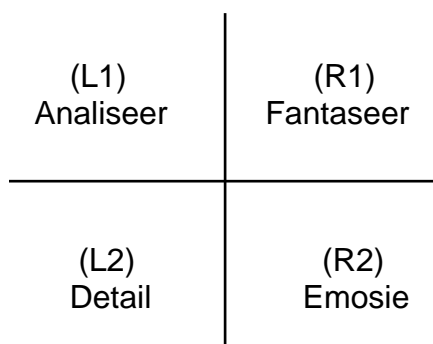
**Tabel 5.1 : Die verskil tussen konvergente (vertikale) en divergente (laterale) denke**  
(Oorgeneem van, vertaal en aangepas uit De Bono, 1990, pp.37-43).

Vertikale denke (Konvergent)	Laterale denke (Divergent)
1. Korrektheid.	1. Verryking.
2. Kies 'n rigting, deur ander opsies te elimineer.	2. Geen keuse word gemaak nie, nuwe opsies word ontgin.
3. Kies die beste benadering om 'n probleem op te los.	3. Genereer soveel alternatiewe as moontlik.
4. Kyk na verskeie opsies, ten einde by die regte een uit te kom.	4. Genereer verskeie benaderings, nadat 'n betekenisvolle opsie gevind is.
5. Kies die beste benadering.	5. Genereer verskeie alternatiewe.
6. Beweeg vanaf 'n duidelik afgebakende gebied na die oplossing van 'n probleem.	6. Beweeg doelbewus.
7. Ontwikkel 'n eksperiment ten einde die effek te bewys.	7. Ontwikkel 'n eksperiment om 'n geleentheid te skep of idees te verander.
8. Beweeg doelgerig in 'n spesifieke rigting.	8. Val rond, sonder duidelike doelgerigheid.
9. Ek weet waarna ek op soek is.	9. Ek soek, maar ek weet nie waarna nie, totdat ek dit gevind het.
10. Analities.	10. Provokatief/Uitlokkend.
11. Opeenvolging.	11. Maak spronge.
12. Beweeg stap vir stap op 'n keer vorentoe. Elke stap word gebou op die voorafgaande stap.	12. Stappe is nie noodwendig opeenvolgend nie. Groot spronge word gemaak en die gapings word agterna opgevul.
13. Moet korrek bewys word tydens elke stap.	13. Hoef nie korrek bewys te word met elke stap nie.
14. Gebruik die negatiewe om beweegrigtings te ignoreer en te blokkeer.	14. Geen negatiewe nie.
15. Sluit die irrelevante uit.	15. Verwelkom toevallighede.
16. Kategorieë, klassifikasies en etikette is vas.	16. Kategorieë, klassifikasies en etikette is nie vas nie.
17. Volg die mees ooglopende, voor-die-hand-liggende rigting.	17. Eksplorieer die onmoontlike.
18. Dit is 'n finale proses.	18. Dit is 'n moontlike proses.

Konvergente en divergente denke impliseer dat die onderskeie linker en regter dele van die brein betrokke mag wees. Dit is egter baie meer kompleks en die psigo-neurologiese fasette hiervan word slegs kortliks bespreek.

Na aanleiding van **psigo-neurologiese brein-ontwikkeling** beskik elke hemisfeer (linker en regter) oor sekere eienskappe. Mense gebruik beide hemisfere in hulle alledaagse lewens. Die twee hemisfere funksioneer nie onafhanklik van mekaar nie. Dit is dus onmoontlik om in 'n normale brein net een hemisfeer op 'n keer te stimuleer. Hoewel die linkerbrein geassosieer word met analise en detail en die regterbrein met fantasie en emosie, bestaan daar nie afdoende bewyse dat kreatiwiteit uitsluitlik in die regter hemisfeer voorkom nie, aangesien beide hemisfere bydraend is tot die persoon en sy vermoëns (Levy, 1985). So is verbeelding die vermoë om die **intellektuele persepsie** van die werklikheid (linkerbrein) en die **abstrakte belewing** van die werklikheid (regterbrein) tot 'n geheelindruk te verenig (Janse van Rensburg, 1998). Die linker hemisfeer prosessee inligting deur middel van die bewuste, die logiese en die analitiese. Die regter hemisfeer funksioneer op 'n ander wyse, naamlik globaal en nie-lineêr (Torrance, 1994). Dit is dus 'n **mite** dat kreatiwiteit versterk word deur slegs regterbreinaktiwiteite te stimuleer. Kreatiewe vermoëns is **kompleks** en **beide hemisfere** is betrokke (Ochse, 1994). Die benutting van beide hemisfere bied groter moontlikhede vir die oplossing en identifisering van probleme (Janse van Rensburg, 1998).

Neethling & Slabber (1999) versterk die idee van heelbreinontwikkeling (Figuur 5.1) en verdeel dit in vier kwadrante.



**Figuur 5.1 : Heelbreinontwikkeling**

(Oorgeneem van Neethling & Slabber, 1999, p.11).

Optimale funksionering sluit dus die vermoë om te analiseer, te fantaseer en aandag aan detail sowel as emosie te gee, in. So sal 'n persoon in staat wees om al vier fasette te gebruik, maar een komponent sal altyd sterker of primêr wees.

### 5.2.2 Die omgewing en kreatiwiteit

'n **Ondersteunende omgewing** wat deur die **gemeenskap** en **kultuur** onderskryf word, is belangrik in die ontwikkeling van kreatiwiteit (Shaffer, 1999). Binne hierdie tipe omgewing eksplorieer kreatiewe mense die **onmoontlike** (De Bono, 1990) asook die ongewone (dus **nie roetine** nie), aldus Fisher (1995).

Dit is egter noodsaaklik om 'n vaste grondslag by kinders te vestig en die **gesin** blyk die primêre instelling te wees waar dit gedoen moet word (Snowden & Christian, 1999). Buiten hierdie grondslag behels **kreatiwiteit** ook **innerlike motivering**, **passievolle belangstelling** in die **ontdekking** van nuwe idees, om te **lees**, te **eksperimenteer** en 'n **behoefte om uit te styg** (Ochse, 1994). **Affektiewe** of emosionele ervarings het noodwendig 'n impak op die persoon en word ook aan kreatiwiteit gekoppel (Shaw, 1994).

Hieruit is dit duidelik dat kreatiwiteit die beste ontwikkel in 'n ondersteunende omgewing, wat veronderstel dat die individu voortdurend in kontak is met **betekenisvolle ander persone** (familie en vriende), sodat innerlike vryheid in 'n voortdurende ontwikkelingsproses kan groei. Ervarings bring mee dat die omgewing in berekening gebring word, maar buiten die omgewing, is die kreatiwiteitsproses ook van belang.

### 5.2.3 Die kreatiwiteitsproses

Kreatiwiteit is 'n **proses** (Buzan & Keene, 1996; Kallestad, 1998) wat **aangeleer** (Fisher, 1995), **gestimuleer** (Nickerson, 1999) en **ontwikkel** kan word (Buzan & Keene, 1994; Neethling & Rutherford, 1997; Smuts, 1992).

Kreatiwiteit beteken om 'n idee wat nog nie vroeër bestaan het nie, te **skep** (Boden, 1994; Grove, 1999). Die **tydsfaktor** is 'n kardinale aspek (Beaumont, 1990), aangesien sommige kreatiewe individue se idees hul tyd ver vooruit is.



Die kreatiewe proses word deur verskeie outeurs gedefinieer :

Parnes (1998) omskryf dit as ‘n soeke na **feite, probleme, idees** en **oplossings** asook die **aanvaarding** en **implementering** van ‘n plan van aksie. Muller (1994) en Somerville (1993) lig sekere **stappe** of **fases** in die **kreatiewe** proses uit. Tydens die **voorbereidingsfase** word verskeie moontlikhede ondersoek, terwyl daar tydens die **inkubasie-fase** van die probleem “vergeet” word. Die **verhelderingsfase** sluit die helder, “**Aha!**” in en tydens die **bevestigingsfase** word oplossings vanuit alle kante af bekyk en hersien. Jordaan en Jordaan (1998) herdefinieer voorafgaande en brei ook hierop uit. Hierdie outeurs is van mening dat ‘n probleem geïdentifiseer en gedefinieer word tydens ‘n **oriënteringsfase**. Alle moontlike inligting word dan versamel (**voorbereidingsfase**) en tydens die **inkubasie-fase** is dit ‘n doodloopstraat, wanneer daar skynbaar geen oplossing is nie. Tydens die **verhelderingsfase** word die oplossing beskryf (“**Aha!**”). Die **finale fase** sluit die **verifiëringsproses** in, waar vasgestel word watter oplossing die gepaste is.

Soos by fantasie is **verbeeldingrykheid** ook ‘n belangrike komponent van kreatiwiteit. Kreatiwiteit en verbeeldingrykheid is dus ‘n **proses** waar **verwagting, beelding** en **beplanning** op vernuwende wyses ingespan word (Kallestad, 1998). Sodoende word alle alternatiewe geëksploreer (Buzan & Buzan, 1996) en **kreatiwiteit** kan (net soos aspekte van begaafheid) **ontwikkel** word (Kail & Cavanaugh, 2000).

Die kreatiewe siklus van Kelly (Van Niekerk, 1996) dui daarop dat ‘n persoon **konstrukte** aanvanklik **losweg** gebruik (nuwe idees kry dus geleentheid om na vore te kom). Hierdie konstrukte word dan later deur **kontrole** op ‘n vaste manier daargestel. Sodoende kry hierdie konstrukte ‘n funksie. Dit is dus die vermoë om die **buitengewone** daar te stel (Bailin, 1988). Dié proses bring dan ook uiteindelik mee dat daar op die produk gefokus word (Torrance, 1994).

#### 5.2.4 Die produk van kreatiwiteit

Baldwin, Colangelo & Dettman (1984) beklemtoon in hulle model die produk, persoonlikheid en proses, soos blyk uit Tabel 5.2.

**Tabel 5.2 : ‘n Opsommende produk-persoonlikheid-prosesmodel**

(Oorgeneem van en vertaal uit Baldwin, Colangelo &amp; Dettman, 1984, p.14).

	<b>Persoonlikheid</b>	<b>Proses</b>	<b>Produk</b>
<b>Definisie</b>	Die volgende eienskappe is belangrik: oopheid, nuuskierigheid en ontdekking.	Kreatiwiteit het verskeie oorspronge, motiverings en produkte.	Maksimum kreatiwiteit kan tydens volwassenheid bereik word, maar neem dan af.
<b>Eienskappe</b>	Kreatiewe aksie.  Nie net beweging is belangrik nie.  Persoonlikheids- en emosionele kwaliteite van die persoon is ook belangrik.	Tipiese kreatiwiteit is aansteeklik.  Eksplorاسie en uitdrukking fluktrueer.  Korrelasie met ouderdom en lewenservaring.	Pieke in kreatiwiteit vir verskillende beroepe neem teen verskillende tempos af.  Verskeie produkte word gereken.  Fisieke, psigologiese en sosiale veranderinge verklaar die afname in kreatiwiteit, indien die aantal produkte getel word.

Kreatiwiteit is nie net ‘n **produk** wat nuut en oorspronklik is nie, maar is **kontekstoeepaslik** en word deur ander waardeer (Sternberg & Lubart, 1996). Ten einde die produk van kreatiwiteit beter te verstaan, is dit belangrik om aan die volgende **primêre kreatiwiteitseienskappe** (Buzan & Keene, 1996; Neethling & Rutherford, 1999) aandag te skenk :

**Vlotheid** dui op die soeke na alternatiewe, asook die vermoë om probleme op ‘n vernuwende wyse te benader deur dieper te delf. Die vermoë om nuwe, vars, unieke, interessante en ongewone denke uit te leef en aan te moedig, dui op **oorspronklikheid**. **Essensie** dui op die vermoë om foutiewe en irrelevante inligting te verwerp, om idees te verfyn en om die regte vrae te vra. Dit is belangrik dat idees van die grond af kom. Idees moet uitgebou, geïmplementeer word en verstaanbaar wees (dus **uitbouing of uitbreiding**). **Oop denke** dui op die vermoë om assosiasies te maak, grense oor te steek, weg te breek van geïkete roetes en alternatiewe oplossings te vind.

### 5.3 FAKTORE WAT KREATIWITEIT BEVORDER

Die volgende faktore het 'n positiewe impak op kreatiwiteit :

Kleuters (en volwassenes) moet oor genoeg **tyd** beskik om idees en konsepte wat dikwels hul tyd vooruit is, te beproef (Beaumont, 1990; Hurlock, 1978). Tyd in afsondering dra by tot kreatiwiteit. Ten einde kreatief te funksioneer, moet kleuters beskerm word van die druk wat die portuurgroep en die gejaadheid van die lewe op hulle mag plaas (Beaumont, 1990; Hurlock, 1978; Neethling & Rutherford, 1999). Kinders moet aangemoedig word om kreatiewe tyd alléén te spandeer en op hul **eie te eksplloreer**. Hulle moet voortdurend **aangemoedig** word om sonder 'n kritiese ingesteldheid alles te evalueer. Ouers moet aktiwiteite doen, wat hulle as kreatief beskou, want sodoende modelleer 'n ouer kreatiewe gedrag. Dit is belangrik dat ouers hulle kinders help om ongewone patrone en verhoudings in te sien. Hulle moet kinders leer om te dink en interessante vrae te vra (Barasch, 1997) en kinders moet van 'n uitdagende omgewing voorsien word.

Beide die skool- en die gesinsisteesem moet 'n milieu vir kreatiwiteit en verbeelding skep, dit wil sê, 'n **stimulerende omgewing** (Attebery, 1992; Hurlock, 1978; Mendecka, 1996). Dit kan geskied deur verskeie **materiale** aan die kleuter te verskaf soos byvoorbeeld verf, klei, papier, verfwassies en stokkies, sodat kleuters kan eksperimenteer (Barnard, 1997). Kreatiwiteit vind nie in 'n inligtingsvakuum plaas nie. Hoe meer **geleenthede** en inligting 'n kind tot sy/haar beskikking het, hoe sterker is die kreatiewe fondasie (Doyle & Kulpinski, 1994). Kreatiwiteit moet vanaf 'n **vroeë ouderdom** aangemoedig word. Kinders van 6 jaar is al in staat om metafories te dink (Barasch, 1997) en sien dikwels die humor in fantasie raak. **Humor** en **fantasie** is faktore wat kreatiwiteit in perspektief plaas (Beaumont, 1990), aangesien humor die wiele van kreatiwiteit olie (Goleman & Kaufmann, 1992). Om jou **intuisie** te vertrou is om die self-kontrole van jou denke te laat gaan (Goleman & Kaufmann, 1992). Dit is dus noodsaaklik om 'n kind se **verbeeldingrykheid** te stimuleer (Doyle & Kulpinski, 1994), aangesien verbeeldingloosheid geleenthede vernietig (Goleman & Kaufmann, 1992) en kreatiwiteit belemmer.

### 5.4 FAKTORE WAT KREATIWITEIT KORTWIEK

Sekere faktore kan kreatiwiteit inperk. Dit sluit die volgende in :

#### 5.4.1 Algemene faktore wat kreatiwiteit kortwiek

Konformiteit en verkeerde aannames mag kreatiwiteit kortwiek. Net so neig impulsiwiteit, rigiditeit, perfeksionisme, gesindheid, hoogs gestruktureerde spel, ervaring en ouerskap om kreatiwiteit in te perk. Hierdie faktore word kortliks bespreek.

**Blinde konformiteit** en gewoonte georiënteerde denke, kan kreatiwiteit kortwiek (Neethling & Rutherford, 1997). Sodoende maak mense sekere **aannames** wat foutief mag wees en kreatiwiteit sodoende inperk (Kallestad, 1998). 'n Aanneme mag daartoe lei dat alle moontlikhede nie ondersoek word nie en dat die persoon impulsief handel. **Impulsiwiteit** (vroee sluiting) veroorsaak dat alternatiewe nie altyd in gedagte gehou word nie (Fisher, 1995). Dit is soms moeilik vir mense om weg te breek van die bekende (Kallestad, 1998) en reëls word nougeset nagevolg (Muller, 1994). Sodoende raak mense **rigied** en dit bring mee dat hulle alles perfek en korrek wil doen. Die idee dat daar net een perfekte antwoord bestaan, verhinder persone om ander alternatiewe te ondersoek (Kallestad, 1998).

Hierdie **perfeksionistiese ingesteldheid** lei tot 'n negatiewe gesindheid. Volgens Muller (1994) mag 'n **negatiewe gesindheid, vrees vir mislukking** asook **spanning** tot verlaagde kreatiwiteit lei. Persone se kreatiwiteit word ook gekortwiek deur 'n **vermyding om risiko's** te neem (Barasch, 1997). Risiko's word verlaag deur spel en aktiwiteite te struktureer en **hoogs gestruktureerde spel** veroorsaak dat kleuters se vrye kreatiwiteit ingeperk word. Inkleurboeke of poppe met klere aan, laat die kind se skeppingsvermoë en verbeelding min toe (Hurlock, 1978; Van Staden, 1994). Ouderdom en gestruktureerdheid veroorsaak verder dat kleuters ervare raak in byvoorbeeld speletjies.

**Ervaring** bring soms mee dat nuwe aspekte nie ontgin word nie (Weisberg, 1986), dit wil sê hulle verval in 'n spesifieke patroon. Buiten ervaring, kan **ouerskap** kreatiwiteit ook inperk, aangesien kinders se potensiaal dikwels eers raakgesien word, nadat die kind die kennis en vaardighede wat geëvalueer kan word, besit. Teen die tyd dat ouers dus hulle kleuter se buitengewone kreatiwiteit raaksien, is waardevolle en kritieke situasies nie ontgin nie (Bailin, 1988; Hurlock, 1978), omdat sommige ouers nie weet hoe en tydens watter ontwikkelingsfase hulle hul kleuters se kreatiwiteit moet stimuleer nie.

Kreatiwiteit bestaan van vroeg reeds by babas in die manier waarop hulle met speelgoed speel, maar baie ouers is die mening toegedaan dat kreatiwiteit 'n oorgeërfde eienskap is en self sal ontwikkel. Ouers voel ook dikwels dat die stimulasie van kreatiwiteitspotensiaal nie belangrik is nie. As gevolg van 'n verskeidenheid redes, soos byvoorbeeld dat hulle werk of enkel is, sukkel baie ouers om die basiese opvoedingspraktyke vir hulle kinders daar te stel. Hulle het dikwels nie die tyd om hul kleuters kreatief te stimuleer nie.

#### 5.4.2 Samelewingsverwagtings

Die samelewing besit sekere verwagtinge van kreatiewe persone. So word kreatiewe kinders dikwels **negatief beoordeel**, byvoorbeeld kinders wat lastige vrae vra, of daar bestaan geen beloning vir kreatiwiteit nie. Kinders kom tot die slotsom dat hulle in die samelewing en veral in die skool beloon word vir konvergente denke en dat individualistiese, divergente denke minder belangrik is (Baer, 1996; Hurlock, 1978).

#### 5.4.3 Individualiteit en opvoeding

Kleuters moet dikwels aspekte nateken en naboots en word nie 'n kans gegun om hulle eie simbole te ontwikkel nie. Aangesien nabootsing 'n geslote aktiwiteit is (dus 'n herhaling van reeds bestaande konsepte), word die individuele eindproduk ontken (Van Staden, 1994). **Blindelingse nabootsing** en **memorisering** word dikwels binne skoolverband verwag en korrekte antwoorde (nie interessante antwoorde nie), word aanvaar. Om dieselfde as ander te wees, is belangrik en oorspronklikheid word ontmoedig (Baer, 1996). Dikwels het onderwysers **negatiewe houdings** teenoor kinders wat lastige (dikwels kreatiewe) vrae vra (Jordaan & Jordaan, 1998). Skole is ook geneig om **kompetisie** en **evaluasie** aan te moedig. **Kompetisie** verhoed 'n kind om teen sy/haar eie pas te vorder, terwyl **evaluasie** 'n kind met 'n gevoel laat dat sy/haar doelbereiking vir andere is en nie vir hom-/haarself nie (Goleman & Kaufmann, 1992).

### 5.5 DIE WAARDE VAN KREATIWITEIT

In al voorafgaande besprekings is die waarde van kreatiwiteit bevestig en word dit samevattend as volg aangedui : Kreatiwiteit help om orde uit verandering en chaos daar te stel, deurdat kreatiewe mense probleme oplos en deur uitvindings, werk skep. Kreatiwiteit

maak mense meer ontvanklik vir nuwe idees, verhoog die kwaliteit van hulle werk en stimuleer innoverende idees (Kiely, 1993). Volgens Policastro & Gardner (1999) is die waarde van kreatiwiteit verder daarin geleë dat bestaande teorieë uitgebou word en nuwe teorieë geskep word.

## 5.6 KRITIEK TEEN KREATIWITEIT

Ochse (1994) is van mening dat alle mense nie noodwendig op 'n produktiewe wyse kreatief raak nie. Kreatiwiteit het nie altyd waarde vir alledaagse mense nie en dit is 'n tydmors van 'n besige skedule. Hoewel mense gespesialiseerde opleiding benodig om kreatief te wees, vereis sekere beroepe dat persone doelgerig en korrek moet werk, soos byvoorbeeld boekhouers. Kreatiwiteit word dus nie as deel van hulle normale pligte van hulle verwag nie.

## 5.7 RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KREATIWITEIT

Ten einde kreatiwiteit optimaal te ontwikkel kan die volgende eienskappe as riglyne dien :

**Vlotheid of verskeidenheid** kan aangemoedig word deur 'n beskadigde artikel op 'n ongewone manier reg te maak (Coetzee, 1997). Speletjies soos “Wat kan jy alles met 'n potlood doen?”, kan met jou kleuter gespeel word. Ouers kan ook hul kleuters op verskeie oorspronklike oplossings vir 'n probleem wys (Beaumont, 1990).

**Oorspronklikheid** kan gevestig word deur 'n kleuter toe te laat om sy/haar verbeeldingswêreld te ontwikkel en tyd te laat vir dagdrome (Beaumont, 1990). Stel ook unieke lysies saam met jou kleuter op vir alles wat nodig is om 'n avontuur aan te durf (Neethling & Rutherford, 1999).

Die **essensie** van dinge kan vasgevang word deur breinraaisels in die huis te plaas en die kleuter toe te laat om sy/haar eie werk te beskryf (Barasch, 1997; Coetzee, 1997). Dit is belangrik om nie kreatiewe energie te vermors op aktiwiteite waarin jy of jou kleuter geen belangstelling in het nie (Beaumont, 1990).

Idees kan **uitgebou** word deur vrae te vra soos : “Wat sal nog werk?” (Neethling & Rutherford, 1999). Ontwikkel die kind in jou, ontwikkel jou humor, probeer 'n nuwe

stokperdjie en volg 'n belangstelling met die nodige motivering en intensiteit (Beaumont, 1990; Buzan & Keene, 1994; Coetzee, 1997).

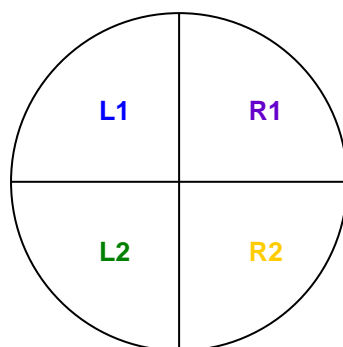
**Oop** denke kan gestimuleer word, deur met kleuters te speel, 'n gewone ding op 'n ongewone manier te doen en om vriende te maak met interessante mense (Buzan & Keene, 1994; Coetzee, 1997). Dit is ook nodig om jou kleuter aan te moedig om met nuwe idees vorendag te kom en om jouself te bevry van die verwagtinge en beperkinge van ander mense (Beaumont, 1990; Neethling & Rutherford, 1999).

## 5.8 TEORETIESE PERSPEKTIEWE VAN KREATIWITEIT

Bestaande literatuur bevat verskeie teoretiese perspektiewe, wat hieronder kortliks bespreek word.

### 5.8.1 Heelbreindenke (Neethling, Quass & Slabber, 1999).

Elke mens het sekere voorkeure en prosesse wat dominant is. Hierdie dominansies bepaal 'n mens se optredes, keuses en besluite. Die volgende voorstellings (Figuur 5.2 en Tabel 5.3), verhelder die teorie, waarna dit kortliks bespreek sal word.



**Figuur 5.2 : Heelbreindenke**

(Oorgeneem van en vereenvoudig uit Neethling, Quass & Slabber, 1999, p.10).

**Tabel 5.3 : Heelbreindrenke**

(Oorgeneem van Neethling, Quass &amp; Slabber, 1999, p.11).

L1	R1
Fokus Essensie Presiesheid Akkuraatheid Feitelike beredenering Logika Objektiwiteit Diagnostiek Analise Krities Realisties Klinies Feitelike geheue Konkreetheid	Verbeelding Spekulasie Strategie Nuuskierigheid Fantasie Sintese Ondersoek Idee-intuisie Ongestruktureerdheid Gelyktydigheid Visualisering Verandering Integrasie van dinge
L2	R2
Georganiseerd Beplanning Gestruktureerdheid Stap-vir-stap-benadering Sekuriteit Detail Tradisioneel Deursetting Netheid Stiptelikheid Standvastigheid Ordelikheid Volledigheid Deeglikheid	Gevoel Spel Sensitiwiteit Ondersteuning Mens-georiënteerd Lyftaal Aanraking Mens-intuisie Samewerkendheid Interpersoonlik Deelnemendheid Persoonlike groei Spanwerk Nie-verbale kommunikasie

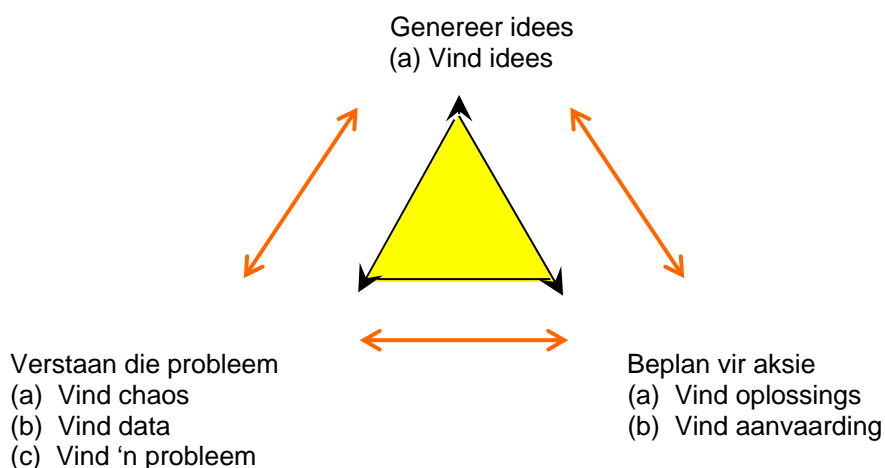
‘n L1-dominansie veroorsaak dat ‘n persoon baie logies, krities, analities en realisties dink en optree, terwyl ‘n L2-dominansie op ‘n georganiseerde, deeglike en netjiese persoon met baie deursettingsvermoë dui. ‘n Persoon met ‘n R1-dominansie is gewoonlik ongestruktureerd met betrekking tot take, is nuuskierig met ‘n goeie verbeeldings- en fantasie-wêreld. So sal iemand wat binne die R2-dominansie val, meer sensitief, mensgeoriënteerd, samewerkend en spelerig wees.

Die heelbreinmodel help om ‘n persoon volledig te verstaan. Die een dominansie sluit nie noodwendig ‘n ander een totaal uit nie, maar fokus net sterker op die een of die ander. Dit dui dus op ‘n denkvoorkeur wat optredes, besluite en keuses bepaal.



5.8.2 “Creative Approaches Problem Solving (CPS)”-model na aanleiding van Treffinger, Isakson & Dorval, 1994).

Hierdie model konstateer ‘n probleemoplossingsproses van kreatiwiteit en Figuur 5.3 stel dit voor. Dit sal dan kortliks verduidelik word.



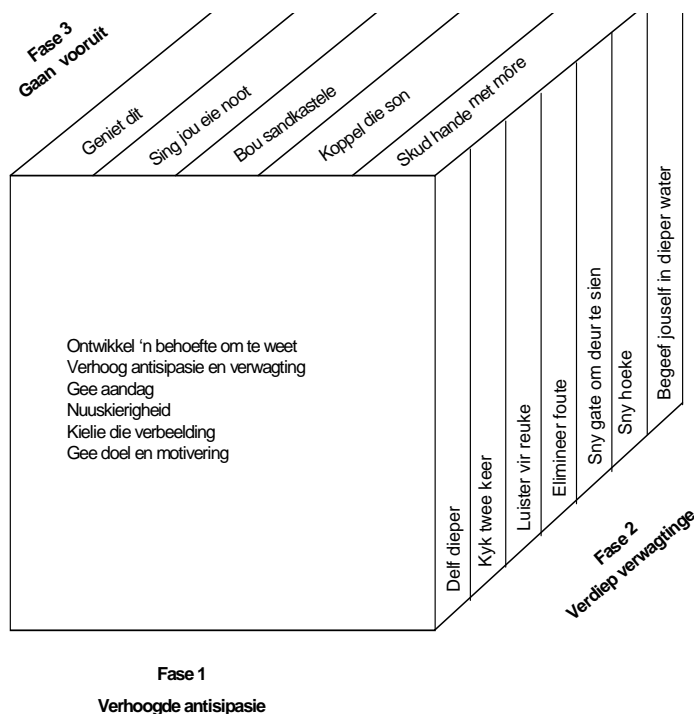
**Figuur 5.3 : Die “CPS”-model**

(Vertaal en aangepas na die voorbeeld van Treffinger, Isakson & Dorval, 1994, p.228).

Hierdie model illustreer die probleemoplossingsproses as probleme wat op ‘n sekere manier verstaan moet word. Om die probleem globaal te verstaan moet breë standpunte in ‘n wêreld van **chaos** ondersoek word. Deur **data** word die terrein afgebaken en help dit om duidelik te fokus op die “**wie, wat, waar en hoe**”. Deur ‘n **probleem** te vind, word **probleemareas** positief geherdefinieer. Die **generering van idees** beteken dat ‘n spesifieke idee gevind kan word, deur verskeie opsies te genereer. **Beplanning vir aksie** dui op ‘n oplossing wat gevind word, deur te bepaal watter stappe geneem moet word om die probleem op te los. Deur **aanvaarding** te vind word die bronne van oplossings geëksploreer. Dié model skep ‘n **sistematiese** manier om te organiseer.

### 5.8.3 Torrance se model (Torrance, 1994).

Volgens Torrance se kreatiwiteitsmodel, beweeg mense deur **drie fases**. Dit word skematies deur Figuur 5.4 voorgestel en dan verduidelik.



**Figuur 5.4 : Torrance se model**

(Oorgeneem van en vertaal uit Torrance, 1994, p.217).

Baie dinge kan meer **effektief aangeleer** word, indien dit **kreatief** gedoen word. Kreatief beteken om te soek na verlore elemente en alternatiewe oplossings. Dit word gedoen deur te **toets**, te **verander**, te **hertoets** en te **reflekteer**. Kommunikasie van die resultate is belangrik en menslike motivering van kardinale belang. Al die voorafgaande geskied in drie fases.

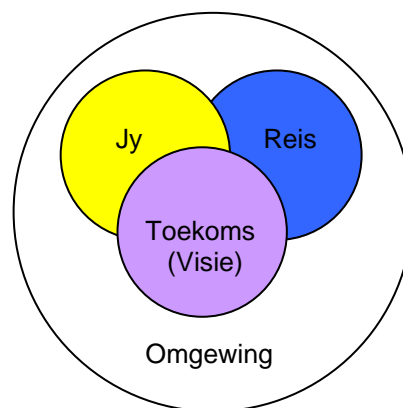
Tydens **Fase 1** word **verhoogde antisipatie** deur kreatiewe ontwikkeling verkry. Hierdie ontwikkeling geskied deur **aandag** te trek, **nuuskierigheid** aan te wakker, die **verbeelding** te prikkel, jouself te  **motiveer** en om jou **behoefte om te weet**, te verhoog.

Met **Fase 2 verdiep verwagtinge** en **nuwe inligting** moet opgeneem word. Dit is dus belangrik om **dieper** te **delf** deur jou beperkinge te aanvaar, **kreatiewe karaktertrekke** aan te moedig, **inligting** uit te brei en die **mistieke** te ondersoek. Dit is voorts nodig om te soek na **eerlikheid** en om **visualisering** in te oefen.

**Fase 3** beteken om verder te gaan as die akademiese veld van boeke-kennis. Vooruitgang word gesien in die lig van die volgende komponente : **Versterk** dit wat geleer is en geniet dit. Maak **nuwe assosiasies**, deur jou eie noot te sing. Bou kastele, want **inligting** is die **basis** van **fantasie**. Koppel die son, dit wil sê gebruik **bestaande bronne**. Deur hande met môre te skud, kan **inligting gestoor** en uitgebrei word, **toekomsprojeksies aangemoedig** word en die **humor raakgesien** word, indien daar op verskeie maniere na dieselfde inligting gekyk word. Hierdie fases is plooibaar en die een gaan nie noodwendig die ander vooraf nie.

#### 5.8.4 Die Viersirkelmodel van Neethling & Rutherford (1999).

Dié model beskou **kreatiwiteit** as die **persoon**, **proses**, die **omgewing** en sluit 'n **toekomsvisie** in, soos blyk uit Figuur 5.5 en die daaropvolgende bespreking.



**Figuur 5.5 : Die Viersirkelmodel**

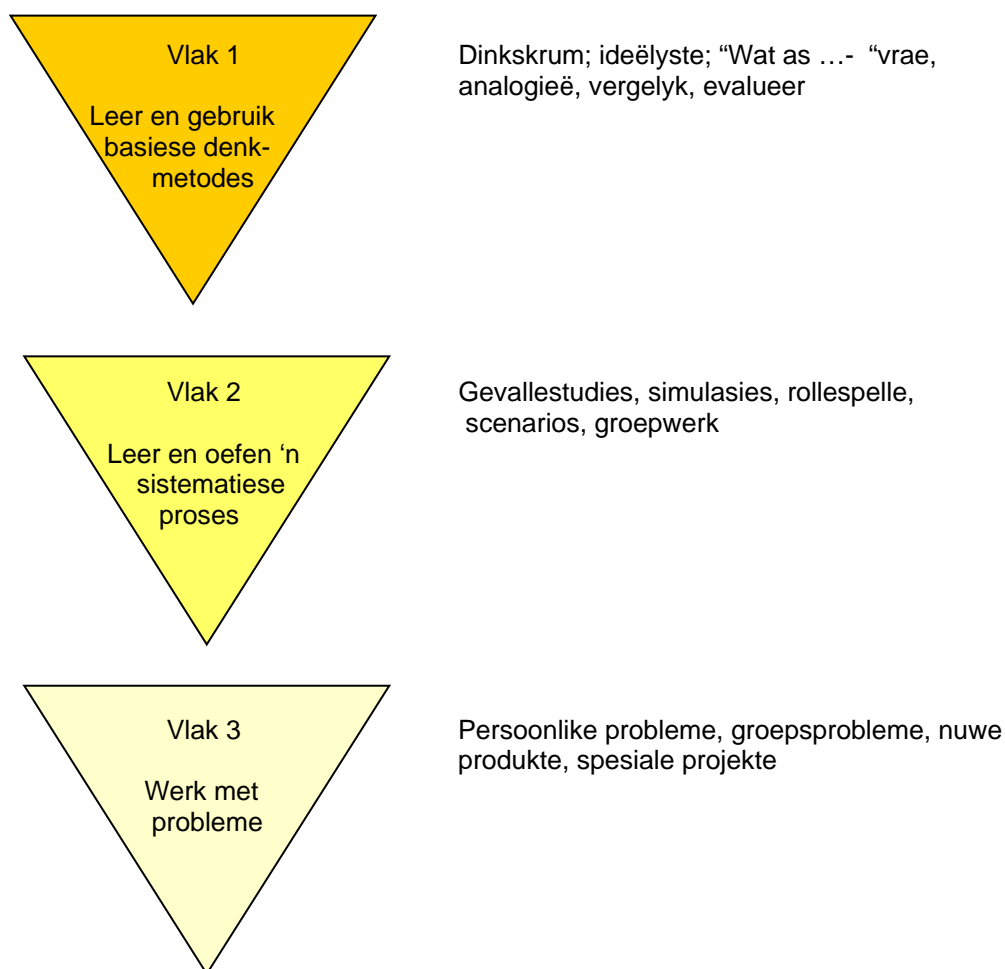
(Oorgeneem van Neethling & Rutherford, 1999, p.9).

Hierdie model beklemtoon die **interaksie** tussen die **verskeie leefwêreldes**. Die kind is onafskeidbaar van die omgewing en word ook deur die omgewing beïnvloed. Dié model vestig ook die idee dat **kreatiwiteit ontwikkel** kán word. Hierdeur besit kinders die

vermoë om die toekoms as volg te kan hanteer : Die **ky** (herontdek jou eie kwaliteite en leef dit uit), die **reis** (prosesse), die **visie** (regkry vir die toekoms) en die **omgewing** (geleentheid).

#### 5.8.5 Kreatiewe leervlakke (Runco, 1994).

Volgens hierdie model word **kreatiewe** leer gekoppel aan **verskeie leervlakke**. Dit word in Figuur 5.6 uiteengesit en daarna kortliks bespreek.



**Figuur 5.6 : Kreatiewe leervlakke**

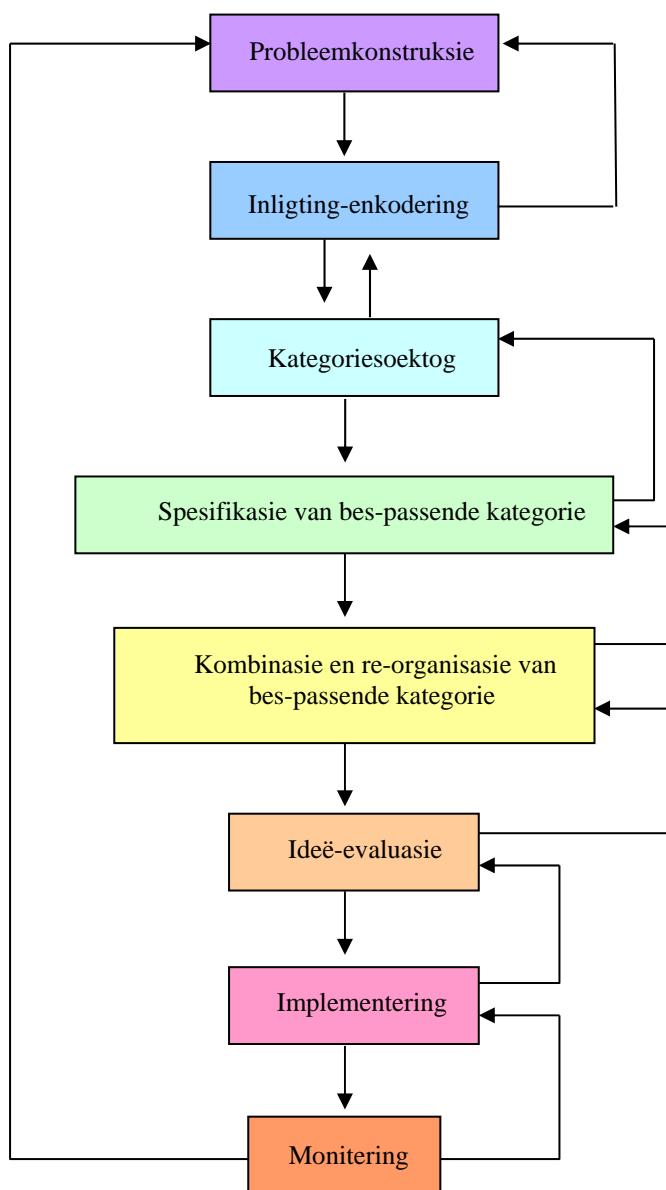
(Oorgeneem van en vertaal uit Runco, 1994, p.232).

**Vlak 1** dui op die vermoë om kreatiewe en kritiese denke te gebruik om idees te analiseer en te genereer (dit wil sê, 'n **dinkskrum**). **Vlak 2** is die vermoë om 'n gestruktureerde

proses toe te pas en te organiseer. **Vlak 3** bevestig die vermoë om ware probleme te **hanteer**. Die **oplossing** van probleme is dus noodsaaklik.

5.8.6 Verhoudings tussen kern-kreatiewe prosesse (Mumford, Mobley, Uhlman, Reiter-Palmon & Doares, 1991).

Hierdie model fokus dus op al die **kern-prosesse** in **kreatiewe probleemoplossingsgedrag**. Dit word deur Figuur 5.7 voorgestel en daarna beskryf.



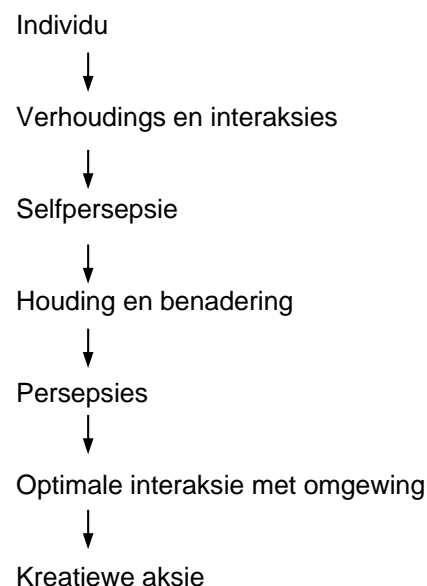
**Figuur 5.7 : Kern-kreatiewe prosesse**

(Oorgeneem van, sowel as vertaal en aangepas uit Mumford, et al., 1991, p.104).

Tydens die **probleemkonstruksie** word rou materiaal in die vorm van kennis verwerk. Take word dan voorts gedefinieer. Hierna prosesseer die persoon aspekte en gee betekenis hieraan (**inligting enkodering**). 'n **Kategoriesoektog** word dan onderneem, om die kategorie wat die beste pas te vind. **Organisasie** en **herorganisasie** vind plaas, sodat 'n idee gevind kan word. Gevolglik word hierdie idee **geëvalueer**, **geïmplementeer** en voortdurend **gemonitor**.

#### 5.8.7 Die Interaktiewe Model van Smuts (1992).

Smuts (1992) postuleer 'n **interaktiewe** definisie van **kreatiwiteit**, deur die volgende model (Figuur 5.8). Dit word daarna kortliks bespreek.



#### **Figuur 5.8 : Die Interaktiewe Model**

(Oorgeneem van en vereenvoudig uit Smuts, 1992, p.49).

Die kern van hierdie benadering word weerspieël in die volgende stelling : *Creativity is an interpersonally motivated attitude and approach that enables the person, on the basis of a particular mode of perception to interact optimally with the environment and to respond creatively* (Smuts, 1992, p.49).

‘n Mens is voortdurend betrokke in verhoudings en interaksies. Hierdie verhoudings hou implikasies in vir die self en bepaal ook houdings. Dit speel weer ‘n rol in persepsie, deurdat bekende dinge op vernuwende wyses waargeneem en bestaande aspekte herontdek word. Sodoende vind optimale interaksie met ander mense, objekte, materiale en gebeurte plaas en laat die persoon verder ruimte om kreatief op sy/haar eie wyse te reageer.

**Kreatiwiteit** is ‘n **interpersoonlik gemotiveerde houding** en benadering wat die persoon toelaat om op ‘n spesifieke basis, of met ‘n sekere persepsie in interaksie te tree met die omgewing en dan kreatief te reageer. **Kreatiwiteit** is voorheen as ‘n **intra-psigiese aspek** en ‘n subjektiewe proses binne ‘n persoon gesien. Daar is gepoog om kreatiwiteit te verklaar in terme van die lineêre teorie van oorsaak en gevolg, maar menslike gedrag is ook betekenisvol binne ‘n **sosiale konteks**. **Interpersoonlike, interaksionele** patrone en **interpsigiese** komponente is dus ook belangrik. Gedrag word nie slegs in isolasie veroorsaak nie, maar word ook gemotiveer deur interaksie met ander mense. ‘n Interaksionele benadering is dus meer holisties van aard en die interaktiewe raamwerk (Figuur 5.8) beskryf hierdie sirkulêre proses tussen mense.

#### 5.8.8 Feldman (1999) se model.

Feldman (1999) postuleer verskeie **dimensies** en **ontwikkelingsbronne** van **kreatiwiteit**, soos blyk uit Tabel 5.4 en die bespreking daarna.

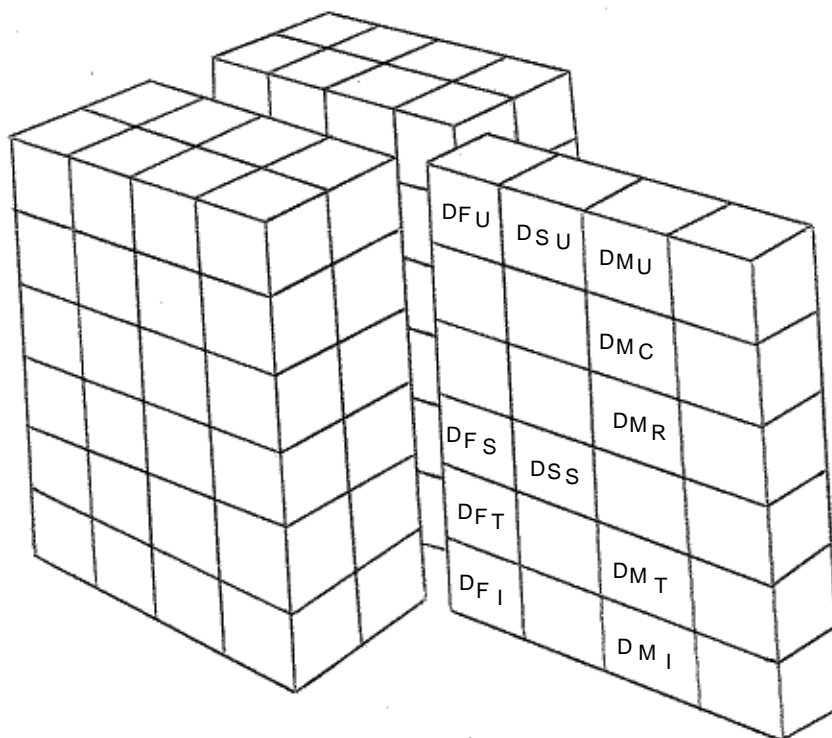
**Tabel 5.4 : Dimensies van kreatiwiteit en hulle onderskeie ontwikkelingsbronne**  
(Oorgeneem van en vertaal uit Feldman, 1999, p.173).

Dimensie	Ontwikkelingsbron
Sosio-emosionele prosesse	Sosio-emosionele ontwikkeling
Gesin	Gesinsdinamika, genetica
Skolasties/voorbereiding	Opvoeding/sosialisering
Domein en veld	Geskiedenis van die onderwerp
Sosio-kulturele invloede	Antropologie, sosiologie
Historiese invloede	Geskiedenis, evolusie
Kognitiewe prosesse	Kognitiewe ontwikkeling

Die **sosio-emosionele dimensie** impliseer dat mense baat vind by 'n ondersteunende houding. Die **gesinsdimensie** bring mee dat indien alle gesinslede dieselfde belangstellings het, dit tot verveling mag lei. Die **skolastiese dimensie** fokus op die noodsaaklikheid van voorbereiding vir die latere lewe. Die vorm van hierdie voorbereiding hang af van die veld en die persoon. Die **dimensie van die domein** fokus op die struktuur en inhoud wat mag verander. Kritiese periodes is belangrik en kreatiewe bydraes word aanvaar of verwerp. Hierdeur word die **veld-dimensie** gevestig. Die **sosio-kulturele dimensie** spreek die rol van die kultuur aan, terwyl die **historiese dimensie** bepaal dat aspekte soos oorlog, kreatiwiteit kan beïnvloed. Die **kognitiewe dimensie** fokus op die kognitiewe swakhede, waaraan aandag gegee moet word.

5.8.9 Die “Southern California Divergent Production (SCDP)”-toets gekoppel aan die Struktuur-van-Intellectmodel (Anastasi, 1970).

Die divergente proses van kreatiwiteit word gekoppel aan 'n model van intellek soos deur Figuur 5.9 voorgestel en die verduideliking daarna.



**Figuur 5.9 : Die “SCDP”-toets gekoppel aan die Struktuur-van-Intellectmodel**  
(Oorgeneem van, vertaal en aangepas uit Anastasi, 1970, p.376).



Hierdie teorie poog om die meeste intellektuele funksies te inkorporeer deur middel van multidimensionele fasette. So word die teorie verdeel in **operasionele fasette**, wat divergente produksie insluit en **inhoudelike fasette** wat fokus op die figuurlike, simboliese, semantiese en behavioristiese komponente van die teorie. Die **produkte** van **kreatiwiteit** handel om eenhede, klasse, verhoudings, sisteme, transformasie en implikasies.

**Divergente produksie** staan sentraal binne hierdie teorie en is onontbeerlik vir kreatiwiteit, aangesien dit op verskeie uiteenlopende gedagtes fokus.

Die **figuurlike** dui op figuurlike redenering, die **simboliese** op abstrakte denke en die **semantiese** op die taal-aspek van kreatiwiteit. Die **behavioristiese** sluit die gedrag in wat nodig is om 'n aktiwiteit daar te stel.

Die **eenhede** fokus op die ooreenkomste, die **klasse** beklemtoon die uiteenlopende gebruike, terwyl **verhoudings** aansluit by sinonieme. **Transformasie** beklemtoon die veranderlikheid en **implikasies** impliseer beperkte struktuur.

Die kodes gee altyd die **operasionele**, **inhoudelike** en **produkte** van kreatiwiteit in hierdie volgorde weer.

Simbole :

- *Operasie*

D – Divergente produksie (Die D vorm die basis van divergensie van DFU, DFS, DFT).

- *Inhoud*

F – Figuurlik (Die F dui op die figuurlike aspek van DFU, DFS, DFT).

S – Simbolies (Die S dui op die simboliese aspek van DSS, DFS, DSU).

M – Semanties (Die M vorm die semantiese aspek van DMT, DMI).

B – Behavioristies (Die B vorm die behavioristiese aspek van die model. Hoewel hierdie aspek nie duidelik figureer uit bogenoemde model nie, is dit per implikasie die gedrag wat uit die toepassing van die simbole voortspruit).

- *Produkte*

U – Eenhede	(Die U dui op die eenhede).
C – Klasse	(Die C dui op die klasse).
R – Verhoudings	(Die R dui op die verhoudings).
S – Sisteme	(Die S dui op die sisteme).
T – Transformasie	(Die T dui op transformasie).
I – Implikasies	(Die I dui op implikasies).

Onderstaande fasette dui op die praktiese implikasies van hierdie teorie.

DSU	: Woordvlotheid, byvoorbeeld, gebruik woorde waarin die letter O voorkom soos “ boor”.
DMU	: Ideëvlotheid, byvoorbeeld dinge wat tot ‘n sekere klas behoort. ‘n Voorbeeld is alle vloeistowwe wat brand, soos petrol en olie.
DMR	: Assosiasievlotheid, byvoorbeeld woorde wat dieselfde betekenis het soos “hard”, “moeilik”, “gehard”.
DSS	: Ekspresie-vlotheid, byvoorbeeld vierwoordsinne, wat elk met ‘n letter begin soos K___ J___ N___ K___ “Kan Jy Nou Kom” of “Koos Jansen Neul Konstant”. Die aantal verskillende sinne is belangrik.
DMC	: Alternatiewe gebruike : Lys gebruike van ‘n spesifieke objek anders as die gewone, byvoorbeeld ‘n koerant kan buiten vir verpakking ook as kleredrag gebruik word.
DMU/DMT	: Konsekwensies : Dit dui op verskeie konsekwensies vir ‘n spesifieke gebeurtenis, byvoorbeeld “Wat sal die resultate/konsekwensies wees, indien mense nie meer nodig het om te slaap nie?” Die gewone voor-die-hand-liggende response (DMU, ideëresponse, asook DMT, oorspronklikheid), word geëvalueer.
DMI	: Moontlike beroepe : Lys beroepe wat deur ‘n simbool voorgestel word. So sal ‘n gloeilamp byvoorbeeld ‘n elektriese ingenieur of ‘n skerpsinnige student voorstel.
DFS	: Maak objekte : Maak objekte deur net ‘n sirkel of ‘n driehoek te gebruik. Slegs hierdie objekte mag soveel keer as wat jy wil, gebruik word.

- DFU : Sketse : ‘n Bladsy, bestaande uit sirkels. Die respondent maak soveel moontlike sketse daarvan.
- DFT : Vuurhoutjieprobleme : Verwyder ‘n paar om ‘n aantal vierkante daar te stel.
- DFI : Versiering : Buitelyne word getrek en die binne-inhoud moet versier word.

#### 5.8.10 Die Kreatiewe Teorie van Sternberg & Lubart (1996).

Die volgende aspekte is in dié teorie belangrik : **Intellektuele bronne** sluit die vermoë in om nuwe probleme te vind, idees te evalueer en om idees aan andere te verkoop ten einde ondersteuning daarvoor te kry. **Kennis** van ‘n aspek is nodig om dit in iets betekenisvols te transformeer. Deur middel van ‘n **divergente denkstyl** kan in breë, globale terme gedink word. **Persoonlikheid** sluit die vermoë in om vasberade voort te gaan, al lyk dinge onseker, asook selfvertroue om in jou vermoëns te glo. Mense moet ‘n passie hê vir die take wat hulle aanpak; dit wil sê, inherente **motivering**, tesame met ‘n **ondersteunende** omgewing, is van kardinale belang in die ontwikkeling van kreatiwiteit.

#### 5.8.11 Van Staden (1994) se kreatiwiteitsteorie.

Bogenoemde teorie sluit verskeie kreatiwiteitsaspekte en -prosesse in.

**Oorspronklikheid** bevestig die idee dat jy self oor unieke response moet dink en besluit. **Buigsaamheid** dui op die vermoë om met gemengde media te werk, byvoorbeeld om buitelyne met ‘n swart pen te trek en die binnekant daarvan te verf. Dit dui ook op die vermoë tot unieke **probleemoplossing**, byvoorbeeld, “Die gom is klaar; hoe kan ons nog plak?” Deur middel van **vlotheid** word alternatiewe ontwikkel en ontdek, byvoorbeeld “Ons het die verfkwassies vergeet, waarmee kan ons nog verf?” Tydens **uitbreiding** voeg verskeie persone iets by ‘n aanvanklike skets by, om só ‘n snaakse dier te teken. Deur middel van **oop vrae** word verbeelding vrye teuels gegee, byvoorbeeld “Hoe sou dit voel om ‘n reëndruppel te wees?”

### 5.8.12 Die Driewêreldeteorie.

Hierdie teorie soos gepostuleer deur Popper & Eccles (1977) & Eccles (1991) verdeel kreatiwiteit in **drie wêreld**e, soos blyk uit Tabel 5.5 en die verklaring daarna.

**Tabel 5.5 : Die Driewêreldeteorie**

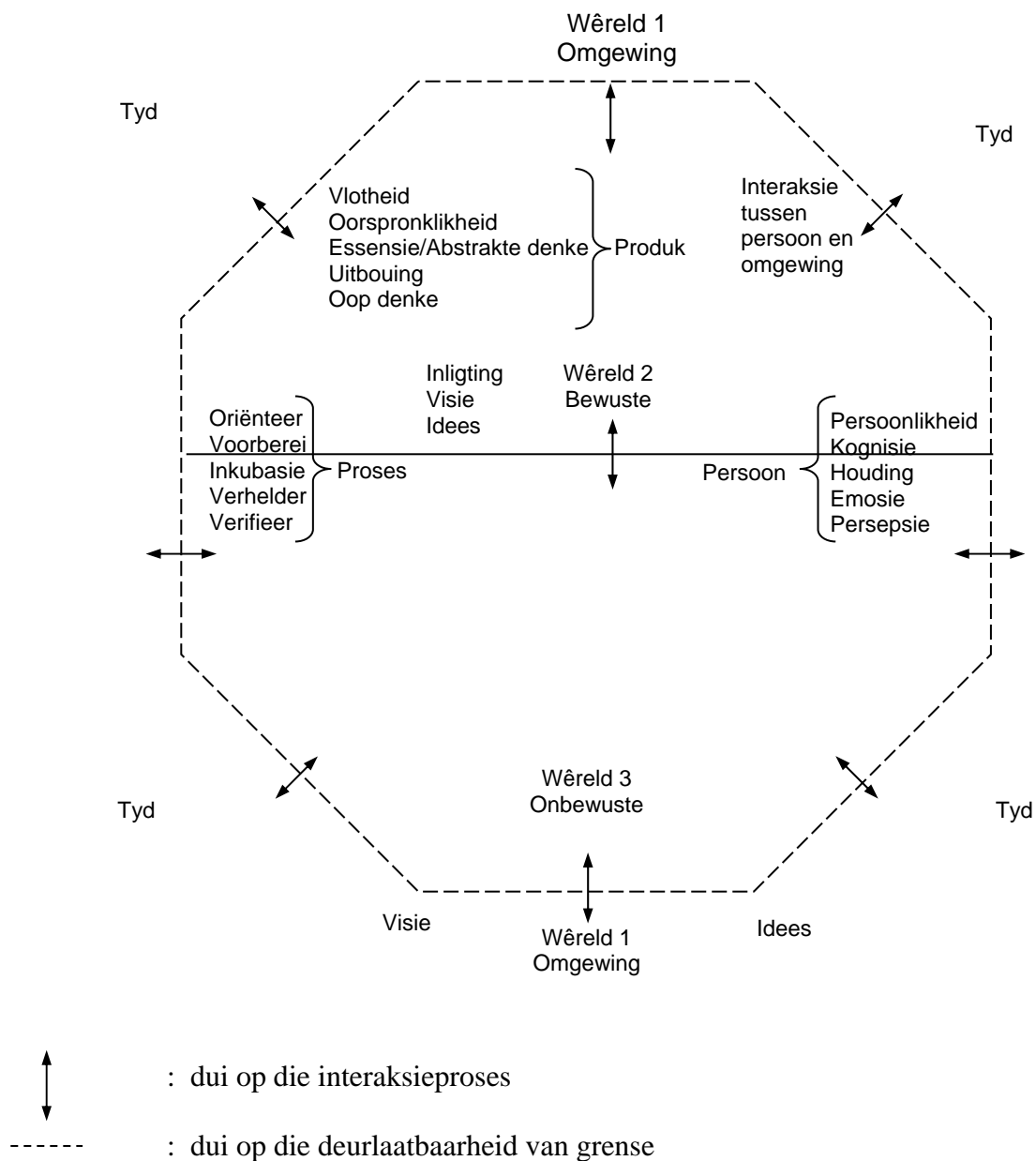
(Oorgeneem van, vertaal en aangepas uit Eccles, 1991, p.73 in navolging van Popper & Eccles, 1977).

Wêreld 1	Wêreld 2	Wêreld 3
Fisiese objekte  Anorganies Materie en energie van die kosmos  Biologies Struktuur en aksie van alle lewende wesens Menslike brein  Kunswerke Materiële fundamente van : * menslike kreatiwiteit * werktuie * masjinerie * boeke * musiek * kunswerke	Fases van bewussyn Subjektiewe kennis  Ervarings van : * persepsie * denke * emosies * disposisionele intensies * herinneringe * drome  Kreatiewe verbeelding	Objektiewe kennis  Kultuuroorsprong : * filosofies * teologies * histories * geletterdheid * artistiek * tegnologies  Teoretiese sisteme : * wetenskaplike probleme * kritiese argumente

**Wêreld 1** dui op die wêreld van fisiese objekte, terwyl **Wêreld 2** op subjektiewe ervarings, bewustheid en denkprosesse dui. Dit is die wêreld van menslike kreatiwiteit. **Wêreld 3** dui op die wêreld van kennis, wat kultuur en taal insluit. Daar is 'n voortdurende interaksie-proses tussen hierdie drie wêreld.

### 5.9 'N KREATIEWE, HOLISTIESE META-MODEL : DIE KREATIWITEITSKRINGLOOP

Na aanleiding van al die voorgenoemde teoretiese modelle van kreatiwiteit word die volgende teoretiese meta-model van kreatiwiteit, die Kreatiwiteitskringloop, deur Figuur 5.10 voorgestel en dan kortliks verduidelik.



**Figuur 5.10 : Die Kreatiwiteitskringloop : 'n Meta-model**

Volgens hierdie model bestaan daar drie wêrelde, naamlik **Wêreld 1** (die omgewing), **Wêreld 2** (die bewuste) en **Wêreld 3** (die onbewuste). Hierdie wêrelde beskik oor 'n deurlaatbare **interaksie**, waardeur **inligting**, **visie** en **idees** kan vloei.

Kreatiwiteit neem steeds die **persoon**, **proses** en **produk** in ag. Die **persoon** se persoonlikheid, kognisie, houding, emosie en persepsie speel 'n rol in kreatiwiteit en kreatiwiteitsontwikkeling. Daar bestaan wel sekere persoonlikheidseienskappe van 'n kreatiewe persoon (soos reeds in paragraaf 5.2.1, bespreek). Kreatiwiteit verg 'n mate van

intelligensie, hoewel nie almal geniaal hoef te wees nie. Die klem val dus op die gebruik van beskikbare intelligensie en nie die hoeveelheid nie. Kreatiwiteit is ook 'n houding wat aangeleer word en wat ook 'n invloed op gedrag het. Dit is 'n emosionele reaksie ten opsigte van 'n persoon, objek of idee. Die persepsie van 'n aktiwiteit bepaal of dit as kreatief of nie, geëtiketteer kan word.

Die **proses** van **kreatiwiteit** bestaan uit die volgende fases : oriëntering, voorbereiding, inkubasie, verheldering en verifiëring. **Oriëntering** dui op die vermoë om inligting te versamel en jouself te oriënteer in terme van die probleem. **Vorbereiding** verg 'n tydperk wanneer vir die probleem voorberei word, terwyl **inkubasie** die periode is wanneer daar oor alles nagedink word. **Verheldering** sluit die tyd in, wanneer 'n persoon 'n deurbraak maak in die oplossing van die probleem ('n helder "Aha!"). **Verifiëring** is deel van die proses, wat bepaal of alles geslaagd was. Die **produkt** van kreatiwiteit blyk die volgende faktore te bevat : vlotheid, oorspronklikheid, uitbouing, abstrakte en oop denke. **Vlotheid** spreek die vermoë aan om soveel moontlik alternatiewe te genereer om sodoende oplossings te vind. **Oorspronklikheid** dui daarop om met oplossings waaraan niemand anders nog voorheen gedink het nie, vorendag te kom. **Abstrakte denke** help om die essensiële raak te sien, terwyl **uitbouing** verwys na die oplossing na aanleiding van 'n idee. **Oop denke** is die vermoë om verskille en ooreenkomste, asook die verband tussen die twee, in te sien.

## 5.10 FANTASIE AS 'N FASET VAN KREATIWITEIT

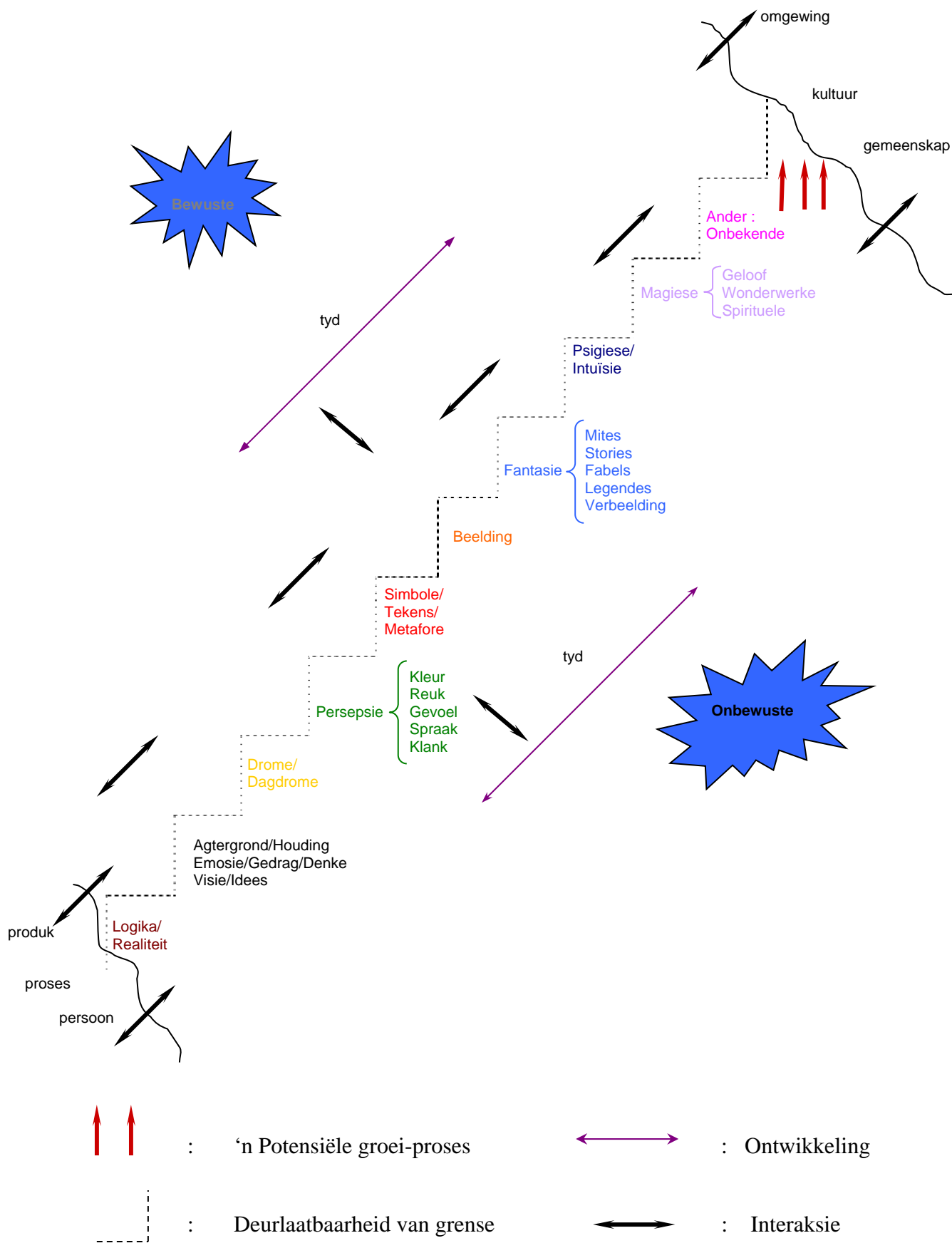
Beide die terme "fantasie" en "kreatiwiteit" impliseer die nog **onbekende** of tot nou toe, die nie-bekende. Aangesien iets tans nie bestaan nie, beteken eenvoudig dat niemand nog kreatief daaraan gedink het nie. Dit is dus nie 'n kwessie van onmoontlikheid nie, maar eerder 'n kwessie van onbekendheid. Die bekende realiteit kan egter gedurig herontdek word, want die **realistiese** speelveld van die lewe laat genoeg ruimte vir fantasie. Dit blyk dus dat fantasie in realiteit ingebed is, maar dat die vermoë of geleentheid om fantasie tot uiting te laat kom soms beperk is. Om slegs woorde te gebruik (die verbale) ten einde realiteit te vind, is so goed as om 'n lamp op te steek ten einde die duisternis te vind (Falconar, 2000). Hoewel **kreatiewe** persone lief is vir **fantasie** en verbeelding, bly hulle **geanker in realiteit** (Funes, 2000).

Hoë vlakke van verbeelding kan nie bestaan sonder redenering nie, terwyl hoë vlakke van redenering nie sonder verbeelding kan bestaan nie (Runco, 1994). Visualisering (**verbeelding**) is die vermoë om **intuïsie** in beelde om te skakel (Falconar, 2000). Skeppende fantasie (verbeelding) asook verbeeldingmaats is belangrike aspekte van divergente denke (wat 'n faset van kreatiwiteit is), aldus Meador (1992). Mymering (verbeelding) is 'n faset wat in die grys area tussen drome en dagdrome lê (Starker, 1985). **Drome** en **dagdrome** is 'n uitbreiding van verbeelding en intuïsie en sluit 'n onbewuste komponent in. Drome en dagdrome is soms die kreatiewe voedingsaar vir sprokies.

**Sprokies, mites, legendes** en **stories** gebruik almal die verbale, ten einde 'n nie-verbale komponent (verbeelding of 'n beeld) daar te stel. Deur middel van taal, beelde, metafore en simbole word 'n fantasiewêreld geskep en kreatief ingekleur. Dit bring mee dat lewenswaarhede, alledaagse lesse en **lewensbetekenisse** behoue bly. Hoewel kulture verskil met betrekking tot fantasie soos blyk uit sprokies, mites, legendes en stories, bly die onderliggende boodskappe universeel. Sprokies en verbeelding besit dus 'n unieke plek in kreatiwiteit (Craig & Baron-Cohen, 1999; Danilewitz, 1991). Kinders wat nooit gefantaseer het nie, sal dit moeilik vind om 'n oorspronklike, kreatiewe idee die lig te laat sien (Savva, 1988). Net so is die magiese of psigiese ryk onontbeerlik. Die magiese (psigiese) omvat terme soos **intuïsie**, **geloof**, **wonderwerke** en die **spirituele**. Hierdie fasette hou vir elke mens 'n persoonlike komponent in. Hoewel dit nie altyd realities beredeneer kan word nie, kan dit ook nie ontken word nie. Die spirituele is dáár vir elke persoon om te ervaar, hoewel dit vir baie mense onbekend sal bly (Falconar, 2000).

## 5.11 'N GEÏNTEGREERDE META-MODEL VAN KREATIWITEIT EN FANTASIE (DIE KREASIE-META-MODEL)

Hierdie meta-model is 'n kombinasie van die Fantasie-tornado en die Kreatiwiteitskringloop. Dit is reeds breedvoerig in Hoofstukke 4 en 5 bespreek. 'n Opsommende weergawe word in die Kreasie-meta-model gekombineer (Figuur 5.11) en bondig bespreek.



Figuur 5.11 : Die Kreesie-meta-model



Sowel fantasie as kreatiwiteit is prosesse wat met verloop van tyd bewustelik, sowel as onbewustelik, plaasvind. Dit geskied ook interpersoonlik, deurdat die omgewing, kultuur en gemeenskap 'n impak daarop het. Voorafgaande interpersoonlike komponente is bepalend in wat as kreatief en fantasie beoordeel word. Bydraend tot hierdie komponente is die intrapersoonlike fasette van die produk, proses en persoonskomponente van kreatiwiteit, wat ook 'n impak op die persoon en sy/haar fantasie-belewenis het. Realiteit en logika lei uiteindelik tot fantasie. 'n Persoon se visie en eie idees dra saam met sy/haar emosie, gedrag, denke, agtergrond en houding by om drome en dagdrome tot by beelding te strek. Beelding is 'n mens se persepsie (in terme van kleur, reuk, gevoel, spraak en klank), van simbole, tekens en metafore, wat weer tot fantasie lei. Die psigiese en intuïsiekomponente is lank afgeskeep en magiese faktore soos geloof, wonderwerke en die spirituele, ontken. Hierdie model fokus ook op hierdie, asook ander, tot nog toe onbekende faktore. Al voorafgaande faktore is nie noodwendig opeenvolgend nie. Die een gaan dus nie noodwendig die ander, logies vooraf nie.

## 5.12 GEVOLGTREKKINGS

- Gemeenskappe het in die verlede staat gemaak op **kreatiwiteit**, probleemoplossende gedrag en leierskap van hoogs intelligente en kreatiewe persone. In die toekoms sal hulle dit ook doen. **Nuwe eise** wat op lewenslange leerders geplaas word, veroorsaak dat **konvensionele benaderings ontoereikend** geword het. **Kreatiwiteit** by alle kinders en die voortsetting daarvan deur **entrepeneurskap** kan 'n groot verskil maak aan ons land se welvaart en voortbestaan.
- Die vermoë om **kreatief** te dink of te doen is vir **elke mens beskore**. Hoewel sekere mense in 'n groter mate kreatiwiteit in hulle alledaagse bestaan kan uitleef, bestaan die moontlikheid om elke dag met meer inisiatief aan te pak. Die lewe se **uitdagings** is uniek en **snelveranderd**. Unieke uitdagings word ook aan ouers gestel, wat dikwels voel dat hulle te kort skiet in die hantering van hulle kinders. 'n Belangrike taak vir enige ouer is om sy/haar kind te help om ware **lewensbetekenis** binne die chaos van die lewe te vind. As gevolg van chaos, hoë verwagtinge en eise wat aan mense gestel word, raak **oplossings** meer **gekompliseerd** en die soeke na **lewensbetekenis** meer indringend. Dit bring mee dat kreatiwiteit soveel belangriker geag behoort te word.

- **Kreatiewe** persone is nie rigied nie, maar **wyd denkend**. Hulle sien die **ongewone** raak in situasies, is **verbeeldingryk** en is in staat om op 'n **divergente** wyse te dink. Net soos kreatiwiteit beide **linker- en regterbreinkomponente** insluit, word sommige konvergente aktiwiteite, byvoorbeeld om iets te maak, ook as deel van kreatiwiteit gesien.
- Dit is dikwels nodig om verby die **matriks** van **aangeleerde vaardighede** te beweeg, of om denke wat voorheen as **irrelevant** geklassifiseer is, te **herevalueer**. Sonder **kreatiwiteit** bestaan ons net, maar mét kreatiwiteit word ons **lewenskwaliteit** verhoog.
- Deur **fantasie** en **kreatiwiteit** te ontwikkel, kan die juk van lewenseise en stressore afgegooi word om **lewensbetekenis** te vind. Sodoende kan ons vir ewig vry wees...

## HOOFTUK 6

### PROGRAMONTWIKKELING

Die doelstellings van hierdie hoofstuk is die volgende :

- Die omskrywing van die teoretiese onderbou van programontwikkeling (psigo-opleiding).
- Die samestelling van 'n praktykmodel vir psigo-opleiding.
- Die plaas van aksienavorsing onder die soeklig.
- Die bondige verwysing na gekonsentreerde en verspreide leerprosesse.

#### 6.1 INLEIDING

Die Algemene Sisteemteorie is besonder geskik as meta-teorie vir psigo-opleiding en word gevolglik breedvoerig bespreek.

#### 6.2 DIE ALGEMENE SISTEEMTEORIE

'n **Sisteem** bestaan uit **verwante subsisteme**, wat **hiërargies georden**, aan mekaar verwant en ook in **interaksie** met mekaar is, ten einde 'n bepaalde **doelwit** te bereik (Cox & Paley, 1997; Moorhead & Griffin, 1998; Schoeman, 1981).

Schoeman (1981, p.3) verskaf 'n omvattende definisie van 'n sisteem : *'n Sisteem vorm 'n geheel of 'n eenheid wat uit verskillende dele of subsisteme bestaan, wat verwant is aan mekaar en in interaksie met mekaar verkeer. Hierdie eenheid of geheel het grense wat duidelik of vaag kan wees en wat 'n spesifieke ruimtelike gebied beslaan. Die grense onderskei 'n sisteem van ander sisteme. Die vestiging van 'n sisteem, sowel as die*

*instandhouding, is afhanklik van die uitvoering van een of ander taak of die bereiking van 'n bepaalde doelwit. Om sodanige doelwit te bereik, is dit noodsaaklik dat daar 'n mate van stabiliteit in die sisteem moet heers. Hierdie stabiliteit kan alleen bereik word, indien daar beheer of kontrole in die sisteem bestaan. Die beheer word aan die hand van terugvoer uitgeoefen.*

Volgens Plug et al., (1997) besit alle sisteme dieselfde algemene struktuur. Dit vorm 'n hiërargie en veranderinge aan enige komponent beïnvloed die hele sisteem. Moorhead & Griffin (1998) sluit hierby aan as hulle 'n sisteem definieer as 'n stel elemente wat as 'n geheel funksioneer.

In hierdie teoretiese definisie kan die gesin gesien word as 'n hiërargies georganiseerde sisteem, bestaande uit kleiner subsysteme (byvoorbeeld ouers en sibbe). Dit is ook ingebed in groter sisteme (byvoorbeeld die gemeenskap) en interaksies geskied tussen en oor hierdie verskeie vlakke heen. Substeme word deur grense gedefinieer en gesinslede leer reëls binne hierdie grense deur middel van herhalende gesinsinteraksies. Dit bring mee dat grense oop, maar buigsaam moet wees vir effektiewe gesinsfunksionering (Cox & Paley, 1997).

Die doel van enige sisteem is om te oorleef en te ontwikkel. Individuele veranderbaarheid kan dus as 'n vorm van ontwikkeling gesien word. Ten einde te ontwikkel moet 'n sisteem hiërargies georden en oop wees en oor grense en ruimte beskik.

Sisteme wat in chaos verval, mag vernietig raak of oorleef deur na 'n hoër vlak of nuwe patroon uit te styg, dit wil sê, daar bestaan 'n **hiërargiese orde** van sisteme (Hutchison, 1994). Dit is dus logies dat laer strukture (gesinslede) deur hoër strukture (gesin) beïnvloed word. Net so beïnvloed laer strukture (die gesin) die hoër strukture (kleuterskool) soos blyk uit die hiërargie van sisteme in Figuur 6.1.

Supra-nasionale sisteem, byvoorbeeld :  
Verenigde Volke.

Samelewingsisteem, byvoorbeeld :  
volk.

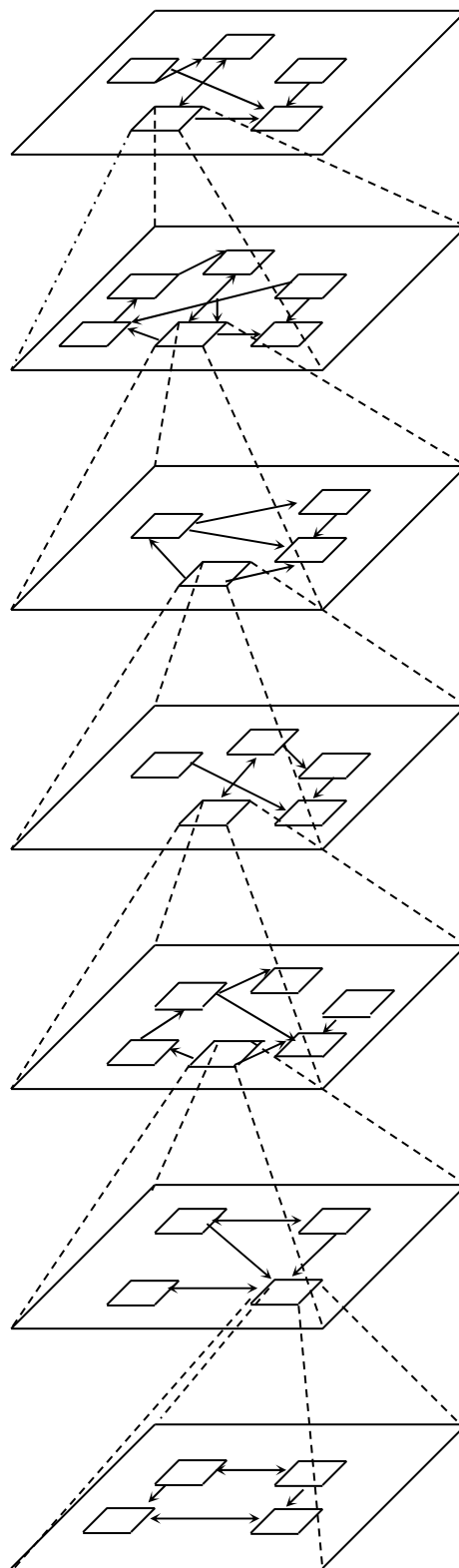
Organisasiesisteem, byvoorbeeld :  
kleuterskool.

Groepsisteem, byvoorbeeld :  
gesin.

Organismiese sisteem (subsisteem),  
byvoorbeeld : kleuter, moeder.

Orgaansisteem, byvoorbeeld :  
spysverteringstelsel.

Selsisteem, byvoorbeeld :  
individuele sel van die ligaam.



**Figuur 6.1 : Die hiërargie van sisteme**

(Oorgeneem van en aangepas uit Jordaan & Jordaan, 1998, p.32).

**Oop sisteme** is in konstante interaksie met hulle omgewing. Tyler (1996) omskryf objektiewe oop sisteme as 'n komplekse hiërargiese organisasie van subsisteme, wat teenoor mekaar asook tot die omgewing oop is. Hierdie subsisteme kan nie tot hulle saamgestelde dele gereduseer word nie. 'n Geslote sisteem, daarenteen, se grense bring mee dat inligting nie altyd effektief uitgeruil kan word nie. Oop en geslotenheid is dus 'n kwessie van graadverskille (Becvar & Becvar, 2000), betreffende die uitruil van inligting oor grense heen.

**Grense** impliseer 'n hiërargie, waarbinne 'n sisteem onafhanklik is van 'n groter sisteem, maar tog ook behoort aan 'n supra-sisteem (Becvar & Becvar, 2000). Die doel van grense is om die onderskeie komponente van 'n sisteem te bind, te onderskei en binne 'n bepaalde ruimte te beskerm (Whitley, 1983).

Benoist & Cathebras (1993, p.858) beskryf **ruimte** as volg : *The body measures the world, but is inseparable from that which is outside or beyond it... It is not only methaphoric, used to describe space and join coordinates in space, but these are mutually dependent, inseparable as the body is to space what harmony is to sound.* Dit stem ooreen met wat Miller (1978) as fisiese (geografiese) en abstrakte (konseptuele) ruimte gedefinieer het. Buiten ruimte, verander sisteme mettertyd.

**Tyd** word gedefinieer as 'n bepaalde oomblik, wanneer 'n struktuur (rangskikking van subsisteme in 'n bepaalde ruimte vir 'n gegewe tyd) bestaan, of wanneer 'n geleidelike proses van verandering hier en nou plaasvind (Becvar & Becvar, 2000; Miller, 1978). Veranderinge wat mettertyd plaasvind, bring mee dat energie en inligting ook verander.

Die sisteem, sowel as sy subsisteme, moet voortdurend **energie** en **inligting** versamel en uitruil ten einde te kan ontwikkel. Inligting verwys na die mate van vryheid wat 'n persoon besit om 'n keuse tussen boodskappe, stellings, simbole en tekens uit te oefen. Kommunikasie en inligting is van kardinale belang binne die Algemene Sisteemteorie (Becvar & Becvar, 2000; Miller, 1978), ten einde optimale negentropie daar te stel.

'n Dinamiese (**negentropiese**) sisteem bestaan uit interaktiewe komponente wat verander en die hele tyd ontwikkel (Hayes & Strauss, 1998). **Entropie**, daarenteen, is 'n statiese

toestand, waartydens geen interaksie plaasvind nie, terwyl negentropie tot disekwilibrum of destabiliteit lei.

Interaksie en entropie lei tot **stabiliteit** en selfreguleringsgedrag soos in lewende organismes en sosiale sisteme (Tyler, 1996). Indien energievloei toeneem en nuwe inligting tot 'n versadigingspunt geassimileer word, raak die sisteem gedestabiliseer en ontwikkel 'n oorgangsfase (Hayes & Strauss, 1998). Oorgangstye versteur die **ekwilibrium** (dus disekwilibrum) en bied geleentheid vir intervensies, voorkoming en verandering (Cicchetti & Toth, 1992). Destabilisering van die individu as subsisteem is dus nodig om fantasie en kreatiwiteit uit te bou en te stimuleer.

Die **individu as 'n subsisteem** vorm deel van ander sisteme soos die interpersoonlike, die gesin, klein groepe, die gemeenskap en die kultuur. Intra-individuele faktore speel ook in 'n persoon mee, naamlik die fisiologiese, intra-persoonlike, nie-verbale, sowel as verbale gedrag (Moore, 1997b). 'n Verandering in 'n deel van die sisteem, versteur dit dus (Hanson, 1995).

Menslike sisteme (individue as subsisteme) kan nie net as onafhanklike objektiewe realiteite bestaan nie, maar is in **interaksie** met mekaar (Tyler, 1996). Hanson (1995) voer interaksie verder deur die terme "aksie" en "inaksie". Enige verandering (hetsy geen of gering) het 'n impak op die sisteem. Deur iets te doen (aksie) of niks te doen nie (inaksie) kan dit tot positiewe of negatiewe terugvoer lei. Hierdie terugvoerproses impliseer interaksie. Simboliese interaksie dui op die vermoë om betekenis te ervaar in alle lewensaspekte en simbolisme is die voorloper van taal. Die subjektiewe betekenis van groepe word hierdeur verkry en die individu word deel van die groep, deur hulle fyn waar te neem (Hanson, 1995). Sodoende word sisteme indirek beïnvloed, hoewel hul outonomie behou word.

**Outonomie** is vir sisteme belangrik, aangesien een sisteem nie 'n ander direk kan beïnvloed nie, maar wel deur 'n ander sisteem versteur mag word (Moore, 1997b). 'n Verandering in 'n deel van die sisteem beïnvloed wel die globale sisteem (Hanson, 1995), hoewel sisteme se selfbeskikking onveranderlik bly.

Binne lewende sisteme verander die struktuur, maar die organisasie van die sisteem bly relatief onveranderd (Moore, 1997b). So verander die gesinsverband weens 'n opleidingsprogram byvoorbeeld nie. Die organisasie van die sisteem bly onaangeraak, want daar word gefokus op die moeder-kindverhouding (dit wil sê die struktuur), wat 'n **kreatiewe selfbeskikking** van sisteme impliseer.

#### 6.2.1 Implikasies van die Algemene Sisteemteorie vir die persoon, met verwysing na kreatiwiteit

Deur die simboliese funksies van 'n mens se liggaam, kan 'n persoon gesien word as 'n spieëlbeeld van die wêreld en 'n simbool van die kosmos (Benoist & Cathebras, 1993). Simboliese interaksionisme bevestig die idee dat mense kreatief is in die wyse waarop hulle ervarings uitgedruk word. Dit geskied gevolglik op 'n organismiese of subsisteemvlak (Hanson, 1995) en sluit aan by die kreatiewe idee van konstruktivisme, wat Fourie (1991, p.8) as volg beskryf: *The reality which is co-constructed in a system cannot be just anything, it has to fit with the ideas which the participants have about themselves, about each other, about the problem and about the world in general.* Die wêreld is dus 'n skepping van die waarnemer (Jordaan & Jordaan, 1998). Hierdeur gee die persoon by wyse van gesprek en taal dan ook uitdrukking en betekenis aan sy/haar lewe.

Dialoog (dit wil sê gesprek of stories) is die grondslag van die sosiale medeskepping en gee kreatiewe betekenis aan menslike doen en late soos binne die gesin of skool (Jordaan & Jordaan, 1998). Deur die simboliese impak van taal te interpreteer, word **hermeneutiek** bevestig, wat 'n wye basis met betrekking tot sistemiese sielkunde verskaf (Tyler, 1996). Volgens Plug et al., (1997) is die hermeneutiek gemik op die ontsluiting van die betekenis van tekste, asook die interpretasie van simboliese voorstellings. Taal en kultuurprodukte word aangepas volgens 'n individu se waarde- en betekenisstelsel. Hermeneutiek is gemoeid met die teorie van kreatiewe verstaan en interpreteer, eerder as verklaar (Tyler, 1996). Hollis (1994, p.16-17) verduidelik dit só: *Its central proposition is that the social worlds must be understood from within, rather than explained from without. Instead of seeking the causes of behaviour, we are to seek the meaning of action. Actions derive their meanings from the shared ideas and rules of social life and are performed by actors who mean something by them. Meanings... range from what is consciously and individually intended to what is communally and often unintendedly significant.*



Deur belangstelling in die kultuur te toon, verkry 'n persoon betekenis in sy/haar lewe (Wayfarer, 1995). Hanson (1995, p.41) beskryf betekenis as volg : *In human systems, the ability to reflect upon one's self-worth in a view of merit tied to group definition gives a form particular to human systems to the abstract notion of cybernetics.* Die doel van menslike lewe is dus om betekenis te vind (Bierlein, 1999). Ten einde lewensbetekenis te vestig, is dit nodig om die waarde van fantasie en kreatiwiteit binne 'n sistemiese konteks te ondersoek.

### 6.2.2 Konseptualisering van fantasie en kreatiwiteit binne die Algemene Sisteemteorie

**Fantasie** is inligting wat uitgeruil word deur middel van stories, boodskappe, simbole en metafore. As 'n moeder dus fantasie met haar kleuter deel, dui dit op 'n interaksie tussen subsisteme. Sodoende word stories tussen oop sisteme uitgeruil en vind daar interaksie tussen moeder en kleuter plaas (dit wil sê negentropie).

Fantasie impliseer 'n abstrakte ruimte, byvoorbeeld "lánk, lánk gelede", asook 'n spesifieke fisiese ruimte, byvoorbeeld "in die woud". "Lánk, lánk gelede" impliseer ook dat die hier en nou nie ter sprake is nie (dit wil sê die onbepaaldheid van tyd), aldus Roos (1993).

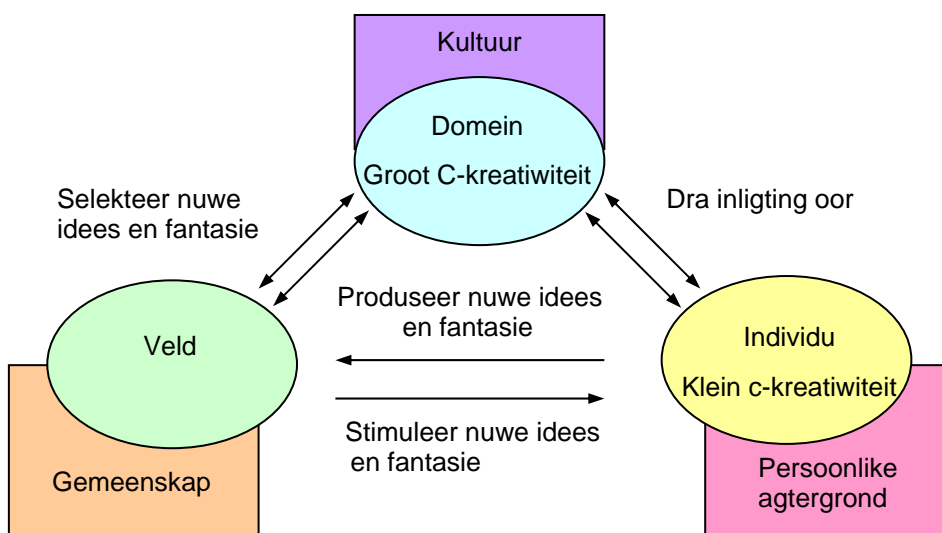
Vóór skoolbywoning is realistiese grense opgehef en het die grense tussen fantasie en realiteit vervaag, maar na formele skoolbywoning neem fantasie af, aangesien ouers, die portuurgroep en onderwysers bydra tot realiteit (Pianta & Walsh, 1996).

Fantasie bring mee dat die grense van die rasonale oorgesteek word en hierdie verwikkeling (verskuiwing van grense) bring realiteit onder die soeklig. Sisteme neem persepsies van die realiteit in ag. Wat waargeneem en beskryf word as realiteit, is net 'n produkskepping van die waarnemer (Jordaan & Jordaan, 1998). Deur taal word betekenis gegee aan die lewe en sodoende ontwikkel 'n geldige realiteit. Hierdie realiteit vind weerklank in 'n kultuur se simbole. So beïnvloed die kultuur 'n persoon en ook andersom. Stimulasie van fantasie begin aanvanklik by die subsisteem van die ouerhuis en kring later uit na die kleuterskool. Kleuters interpreteer fantasie en verstaan dit dikwels intuïtief. Hulle ontwikkel egter hulle eie realiteit, op 'n kreatiewe wyse.

Deur middel van **kreatiwiteit** word verskeie idees ontgin en ou, eng idees, uitgedaag. As gevolg van hierdie proses word 'n sisteem in disekwilibrium gedompel en bestaan daar 'n soeke na stabiliteit. Sodoende word geleenthede geskep vir nuwe idees en oop denke.

Vir kreatiwiteit om optimaal te ontwikkel is ruimte nodig. Deur geografiese en konseptuele ruimte optimaal te benut, kan persone kreatief reageer. Kreatiewe idees word dan uitgeruil en die grense (ruimte) van die konvensionele na die innoverende word oorgesteek. Dit kan slegs gebeur, indien die persoon oor genoeg vrye, ongebonde tyd beskik. 'n Kleuter en sy/haar subsisteme het dus ongebonde tyd nodig vir die ontwikkelingsproses met onderskeie ontwikkelingstake op verskeie tye of lewensstadia, waartydens energie en inligting uitgeruil word. Deur voortdurend nuwe inligting in te win, word die kreatiewe veld verbreed en energie-uitsette verhoog. Hoe minder inligting en energie uitgeruil word, hoe groter raak die mate van entropie, wat weer beperkend op die moontlikheid van kreatiwiteit inwerk.

Die Algemene Sisteembenadering en kreatiwiteit kan alternatiewelik opsommend voorgestel word deur Figuur 6.2, waarna dit kortliks bespreek sal word.



**Figuur 6.2 : Die Sisteembenadering van kreatiwiteit**

(Oorgeneem van, vertaal en aangepas uit Csikszentmihalyi, 1999, p.315).

Kreatiwiteit is 'n proses, waartydens interaksie tussen 'n domein, veld en persoon plaasvind. Die term “domein” stel die kultuur voor (Csikszentmihalyi, 1994 & 1999) en innovering wat die domein verander, word Groot C-kreatiwiteit genoem. Groot C-kreatiwiteit dui daarop dat dit kreatiwiteit is wat 'n nuwe domein geskep het, of 'n ou domein rewolusionêr gewysig het (Winner, 2000). Dit sluit dus totale, radikale verandering in en hierdie tipe deurbraak geskied baie selde (Gardner, 1993).

“Die term, “veld”, dui op die dissipline, strewe of poging tot kreatiwiteit (Csikszentmihalyi, 1999) en sluit die gemeenskap in. Velde wat tot kreatiwiteit bydra, sluit agtergrondskennis, rolle, norme en doeltreffende onderwysers in.

“Persoon” dui op iemand se persoonlike agtergrond. Dit sluit motivering en kognitiewe, sowel as affektiewe eienskappe, in (Csikszentmihalyi, 1999). Innoverende oplossings tot probleme word dan ook Klein c-kreatiwiteit genoem (Winner, 2000). Klein c-kreatiwiteit dui op kreatiwiteit in ons alledaagse lewens (Gardner, 1993) en geskied dus deur middel van innoverende denke binne 'n persoon.

Cooper & Upton (1990, p.307) verklaar die Algemene Sisteemteorie aan die hand van ekosisteme (wat sisteme insluit) só : *... system theory allows any ecosystem to be entered at several different levels, one of which in the case of schools, maybe the institutional level. Other levels might include the classroom, the tutorial group or an interactional dyad.*

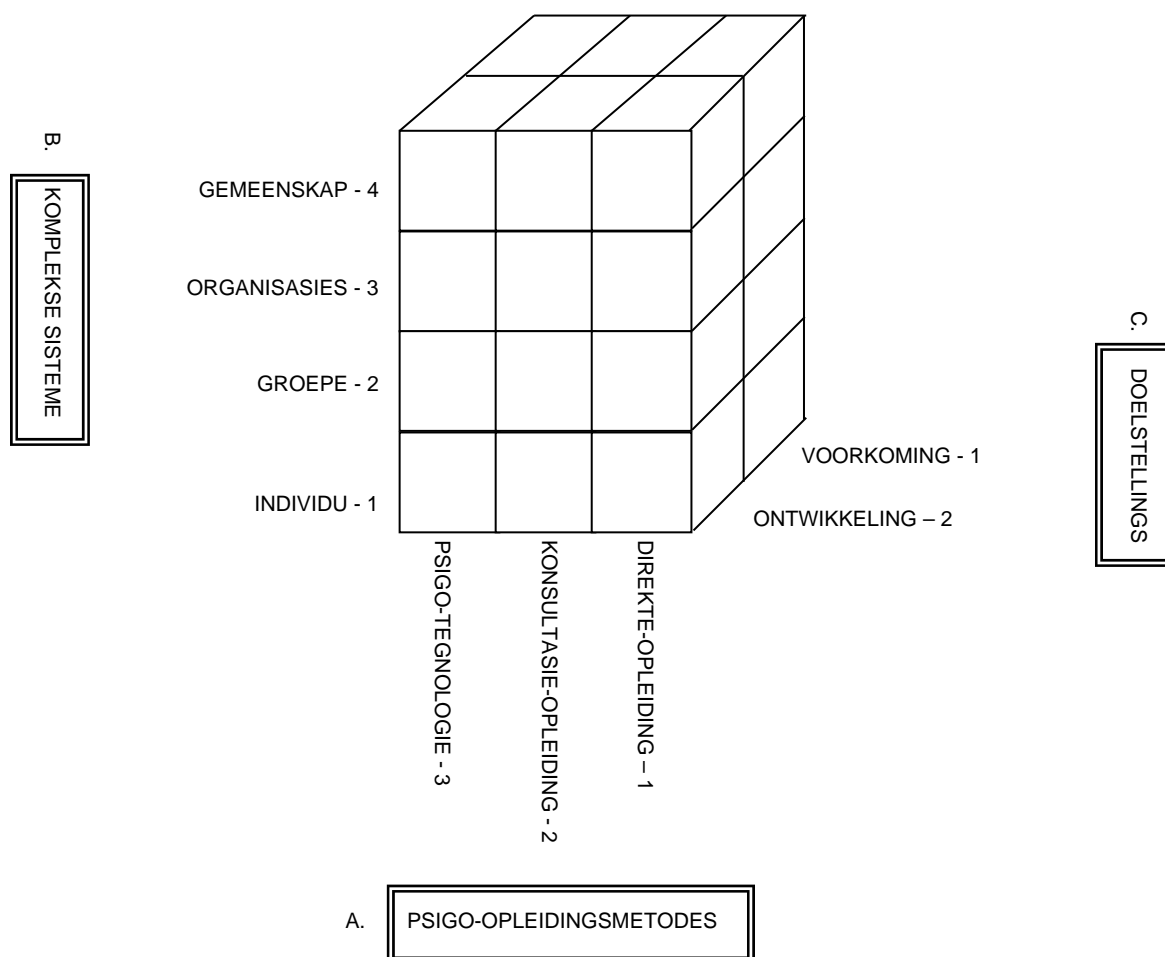
Beide die groep- en organisasiesisteme (ouerhuis en kleuterskool) het 'n impak op die sisteem (die kleuter) se kreatiwiteitsontwikkeling. Hierdie impak word ook as interaksie gedefinieer en bring mee dat die kleuter vanaf die voorafgaande sisteme terugvoer kry. Terugvoer bring mee dat sisteme indirek beïnvloed word, maar hul outonomie behou. Só kan die kleuter se persoonlikheidseienskappe ook 'n rol speel in die ontwikkeling van kreatiwiteit, deurdat hy/sy vir unieke idees vatbaar mag wees. Die gemeenskap en kultuur bepaal verder of 'n produk kreatief is, aldan, nie en dit versterk die interaksie- en terugvoerproses.

Die Algemene Sisteemteorie impliseer psigo-opleiding en kubernetika. Dit blyk dus belangrik te wees om 'n teoretiese raamwerk daar te stel. Lukrake ingrepe wat poog om

psigologiese welstand te bevorder, sonder 'n teoretiese verantwoordings van strategieë en prosesse om verwagte uitkomst daar te stel, is onsuksesvol (Oberholzer, 2002).

### 6.3 PSIGO-OPLEIDING

**Psigo-opleiding** vorm die basis van **programontwikkeling** (Schoeman, 1983). Dit is 'n metode wat aangewend kan word om moeders en kleuters se kreatiwiteit deur middel van fantasie te verhoog en te verbreed. In hierdie afdeling word aangedui watter moontlikhede psigo-opleiding bied vir die doeleindes van hierdie studie. Dit dui aan dat die doelstellings van psigo-opleiding die voorkoming van geestesprobleme en die ontwikkeling van die potensiaal van sowel die moeder as die kleuter in die oog het, soos geïllustreer deur Figuur 6.3 en die bespreking daarna.



**Figuur 6.3 : 'n Saamgestelde model vir psigo-opleiding**

(Oorgeneem van Schoeman, 1983, p.22).

Die saamgestelde model vir psigo-opleiding bestaan uit verskeie **psigo-opleidingsmetodes**, **komplekse sisteme** en die **doelstellings** van 'n program.

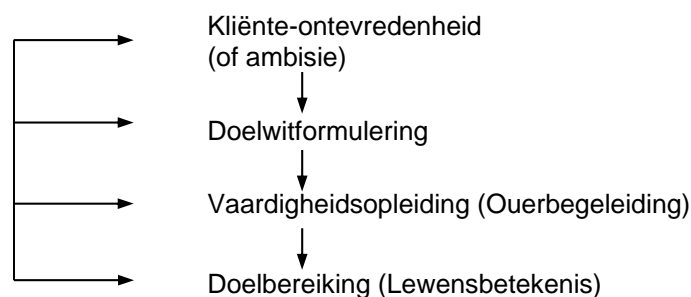
Die **psigo-opleidingsmetodes** bestaan uit direkte opleiding, konsultasie-opleiding, asook psigo-tegnologie. Direkte opleiding dui daarop dat die persoon, sowel as die sisteem, opgelei kan word in bevoegdhede en vaardighede (Schoeman, 1983). Die opleier is verantwoordelik vir die ontwikkeling van die program. Deur middel van konsultasie-opleiding tree die aanbieder as 'n konsultant op, wat sekere vaardighede direk aan die moeders en indirek aan die kleuters leer. Psigo-tegnologie word ingespan deur gebruik te maak van 'n werkboek met moeder- en kleuteraktiwiteite, voorstudiemateriaal, individuele, grootgroep-, kleingroepaktiwiteite, asook transparante en 'n musiek-CD.

Die volgende sisteme word aangeraak :

Die **komplekse subsisteme** sluit die individue (moeders), hulle kleuters, asook die konsultant in. Hierdie subsisteme sal dan ook 'n invloed op ander sisteme/groepe (die gesin) en organisasies (die kleuterskool) uitoefen. Die groter gemeenskap word uiteindelik hierdeur geraak.

'n Belangrike **doel** van psigo-opleiding is om menslike potensiaal te ontwikkel en geestesprobleme te voorkom (Schoeman, 1983).

Psigo-opleiding se uitgangspunte kan as volg deur Figuur 6.4 saamgevat word :



**Figuur 6.4 : Uitgangspunte van psigo-opleiding**

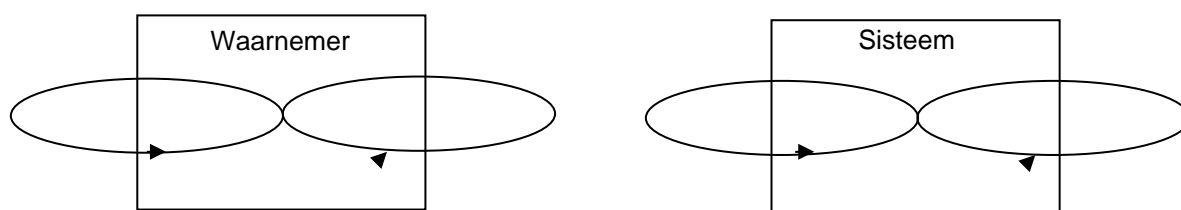
(Oorgeneem van en aangepas uit Schoeman, 1983, p.2).

Die sikliese verloop by bogenoemde bring 'n proses van terugvoering of kubernetika na vore.

#### 6.4 KUBERNETIKA

Volgens Plug et al., (1997) is kubernetika 'n studie van veral terugvoer, wat in hierdie navorsing 'n kardinale rol speel. Deur voortdurende terugvoermeganismes aan te wend, word vordering bepaal. Hierdie terugvoer kan positief (minder doelgerigte gedrag) of negatief (hernude doelgerigte stabiliteit) van aard wees (Beavin, Jackson & Watzlawick, 1967; Rademeyer, 1978; Speer, 1970). Terugvoer is 'n proses, waartydens inligting op 'n sikliese manier uit die verlede betekenisvol teruggevoer word na die sisteem (Becvar & Becvar, 2000), byvoorbeeld dat betekenisvolle ervarings vanuit die verlede gebruik word om die sisteem se huidige funksionering te versterk. Hanson (1995, p.41) meld die volgende : *In human systems, the ability to reflect upon one's self-worth in a view of merit tied to group definition, gives a form particular to human systems to the abstract notion of cybernetics. The legitimacy for use of a systems approach with the assumptions of symbolic interactionism lies in the conception of symbols as emergent properties of wholes not attributable to individuals alone.*

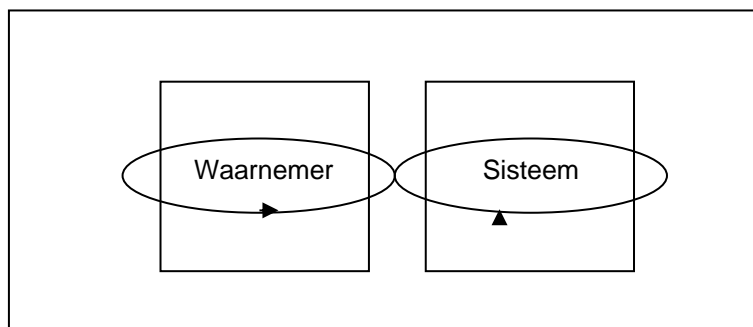
Dit impliseer dat **eerste-orde**, sowel as **tweede-orde** vorms van **kubernetika** voorkom.



**Figuur 6.5 : Eerste-orde kubernetika**

(Oorgeneem van en vertaal uit Becvar & Becvar, 2000, p.78).

**Eerste-orde kubernetika** beklemtoon die beskrywing van die interaksie binne en tussen sisteme, waar die waarnemer buite die sisteem bly, waarneem en interaksies objektief beskryf (Moore, 1997b).



**Figuur 6.6 : Tweede-orde kubernetika**

(Oorgeneem van en vertaal uit Becvar & Becvar, 2000, p.78).

**Tweede-orde kubernetika** is 'n hoër orde van kubernetika. Dit beïnvloed die sisteem, deurdat die waarnemer daarvan deel word. Die waarnemer se gedrag, asook die metode van observering, is uiters belangrik (Hoffman, 1985). Die interaksie tussen die waarnemer en die waargenome sisteem staan dus sentraal (Atkinson & Heath, 1990). Tweede-orde kubernetika word ook die “kubernetika van kubernetika” genoem (Becvar & Becvar, 2000). Terugvoer (kubernetika) beïnvloed sowel fantasie as kreatiwiteit.

Deurdat die moeder deel is van die ouer-kindsisteem, kan sy tegelykertyd waarneem en in interaksie tree met die kleuter se **fantasiewêreld**. Terugvoer word sodoende aan die kleuter gegee en vanaf die kleuter verkry. Die moeder is deel van die kleuter se sisteme en haar houding, veral, beïnvloed die kleuter se fantasie- en kreatiwiteitsontwikkeling.

Aanmoediging en interaksie is 'n belangrike faset in die stimulasie van **kreatiwiteit** deur middel van die moeder-kleuterverhouding. Betrokkenheid vanaf die moeder se kant verseker terugvoer en versterk die stimulasie-proses. Sodoende vorm moeders en kleuters deel van 'n dinamiese sisteem, wat deur psigo-opleiding versterk kan word en deur die kubernetiese siklus beskryf kan word.

Die ontwikkeling en aanbieding van die program vir die huidige studie is volgens die **kubernetiese siklus** beplan en uitgevoer. Hierdie siklus word gevorm deur 'n analise van die situasie te maak, doelwitte te stel, strategieë te implementeer om die doelwitte te bereik en om dan terugvoer te kry.

#### 6.4.1 Situasië-analise

Dit blyk dat die 5- en 6-jarige kleuter baie ontvanklik vir fantasie en kreatiwiteit is. Dit is dus 'n tydperk wanneer hierdie aspekte ontwikkel kan word. Deur die moeders te motiveer om take uit te voer, word nie net hulle kreatiwiteit deur middel van fantasie versterk nie, maar word die ouer-kindverhouding ook verbeter. Fantasie word dus deur die moeder as 'n medium gebruik vir die oordrag van kreatiwiteit.

Die waarde van vroeë intervensies en voorkomingsprogramme, is soos reeds vermeld, deur verskeie navorsers bevestig (Wendland-Carro, Piccinini & Millar, 1999 en Webster-Stratton, 1998). Volgens Ochse (1994) volg baie kreatiwiteitsprogramme die konvensionele pad, maar help nie persone om iets nuuts en beters te ontdek nie. In die navorsing van Venter (1998) is daar hoofsaaklik op die kleuter gefokus en is slegs kreatiwiteit ondersoek. Geen beduidende verskil is deur hierdie studie gevind nie.

Fantasie is 'n kardinale aspek van kreatiwiteit, wat in die verlede misken en dikwels ontken is. Deur hierdie studie is gepoog om die invloed van die verskeie sub sisteme van die kleuters en die moeders op die ontwikkeling van fantasie en kreatiwiteit in ag te neem. Die kognitiewe, emosionele, morele, psigososiale en sistemiese aspekte is aanvullend bespreek.

In hierdie studie is die **kleuter** as mede-konsultant gebruik, dit wil sê, kleuters het die moeders se kreatiwiteit versterk, deurdat hulle by kleuters kon leer, en moeders terugvoer aan die kleuters kon gee en van die kleuters kon kry. Die **moeders** was dus 'n middel tot 'n doel.



#### 6.4.2 Doelwitte

Met die onderskeie modules, maar veral met die kreatiwiteitsmodule, was die doelwit om kwaliteite soos logiese probleemoplossing, vlotheid, oorspronklikheid, abstrakte denke, uitbouing, (uitbreiding) en openheid by die moeders en kleuters te versterk. Dit was veral nodig om moeders te leer om wyer te dink en om nie vas te val in geïkete weë nie. Fantasie was die middel tot hierdie doel. Die doelwitte vir modules is voorts by die aanvang van elke module bespreek. Ouers kan vaardighede geleer word wat hulle voortdurend kan toepas (Venter, 1998). Doelwitte waarop hierdie globale **program** berus, sluit die navorsing van Torrance (1990) in. Modules vervat aspekte van beginsels deur Danilewitz (1991), Fisher (1995), Muller (1994), Nickerson (1999) en Santrock (1997).

Die globale doelwit van hierdie studie is om, deur middel van fantasie, kreatiwiteit by die moeder en kleuter te ontwikkel en te verhoog.

Om kreatiewe hulpverlening dus slegs aan die kleuter te verskaf, sou wel 'n bydrae kon lewer, maar dit kan geneutraliseer word, indien die kleuter nie die nodige begrip, ondersteuning en stimulasie van die **moeder** kry nie. Aangesien sy ook gewoonlik die primêre versorger van die kleuter is, is dit noodsaaklik dat kreatiewe hulpverlening ook aan haar verskaf word, deur verskeie strategieë te implementeer.

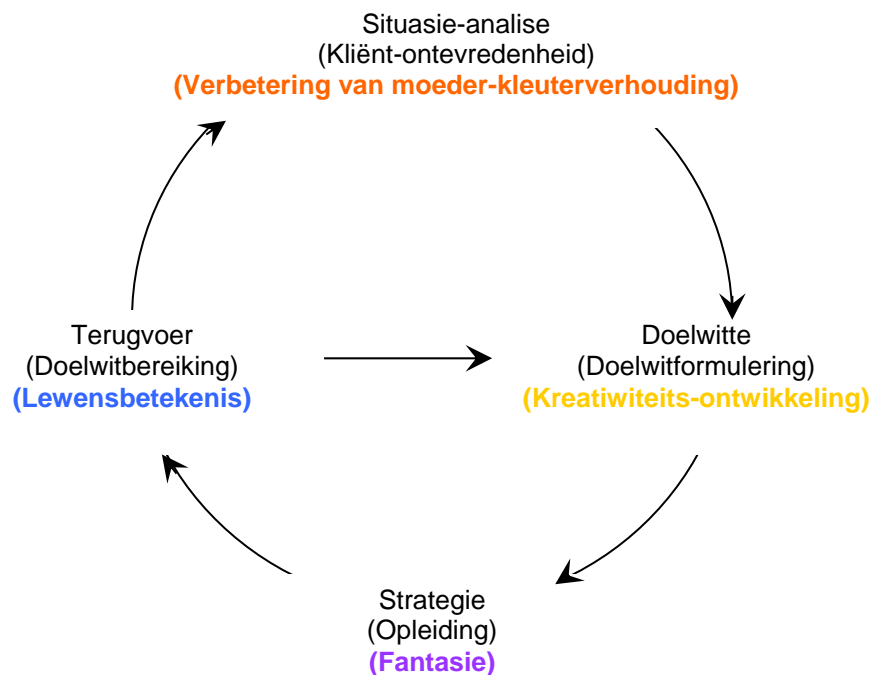
#### 6.4.3 Strategieë

Met elke module is sekere strategieë geïmplementeer om die doelwitte te bereik. Die strategieë het verskeie psigo-opleidingsmetodes bevat. Daar is eerstens gebruik gemaak van direkte opleiding deur middel van 'n werkboek met teoretiese konstrakte, wat by wyse van praktiese oefeninge verduidelik en ingeoefen is. Hierdie oefeninge is individueel, sowel as in klein- en grootgroepverband gedoen. Deur konsultasie-opleiding was die navorser en mede programaanbieders (geregistreeerde sielkundiges) as konsultante beskikbaar om vrae te beantwoord, te ondersteun en aan te moedig. Psigo-tegnologie is ook ingespan, deurdat van transparante en 'n musiek-CD gebruik gemaak is. Tuisopdragte aan die moeder het die kleuter ook indirek betrek. Sodoende is die moeder-kleuter-interaksie ook versterk en deur middel van 'n terugvoerproses verbeter.

#### 6.4.4 Terugvoer

Moeders het teoretiese konstrakte deur middel van kontrole-oefeninge ingeef en elke sessie is deur die moeders geëvalueer. Moeders en kleuters is ook met behulp van die Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), figuurlike vorm, gemeet. Deur middel van die eksperimentele ontwerp, die Solomon-viergroepontwerp, het verskeie groepe metings ondergaan om die effektiwiteit van die kreatiwiteitsprogram te bepaal.

Die toegepaste navorsingsproses word bondig in Figuur 6.7 deur middel van die kubernetiese siklus, uiteengesit.



**Figuur 6.7 : Die kubernetiese siklus in terme van psigo-opleiding**

(Oorgeneem van en aangepas uit Schoeman, 1983, p.17).

Al die voorafgaande teoretiese konsepte, naamlik die Algemene Sisteemteorie, psigo-opleiding en kubernetika, bring mee dat 'n dinamiese opleidings- en terugvoerproses tussen en binne sisteme deur middel van aksienavorsing gereflekteer kan word.

## 6.5 AKSIENAVORSING

**Aksienavorsing** is in hierdie navorsing gebruik om die bestaande program wat op die moeders toegepas is, te verbeter. Volgens Plug et al., (1997), val die klem tydens aksienavorsing op praktiese probleemoplossing. Dit handel om die inwin van inligting met betrekking tot 'n spesifieke probleem, asook die formulering en evaluasie van 'n oplossing. Aksienavorsing impliseer ook dat hierdie navorsing beskikbaar moet wees vir mense om dit te kan implementeer. Deur aksienavorsing word die kliënt beter verstaan. Dit is 'n nuwe evaluasiemetode, wat fokus op die definiëring, monitering en evaluering van sukses (Rothman, 1999).

Aksienavorsing verskil soos volg van die tradisionele evaluasie :

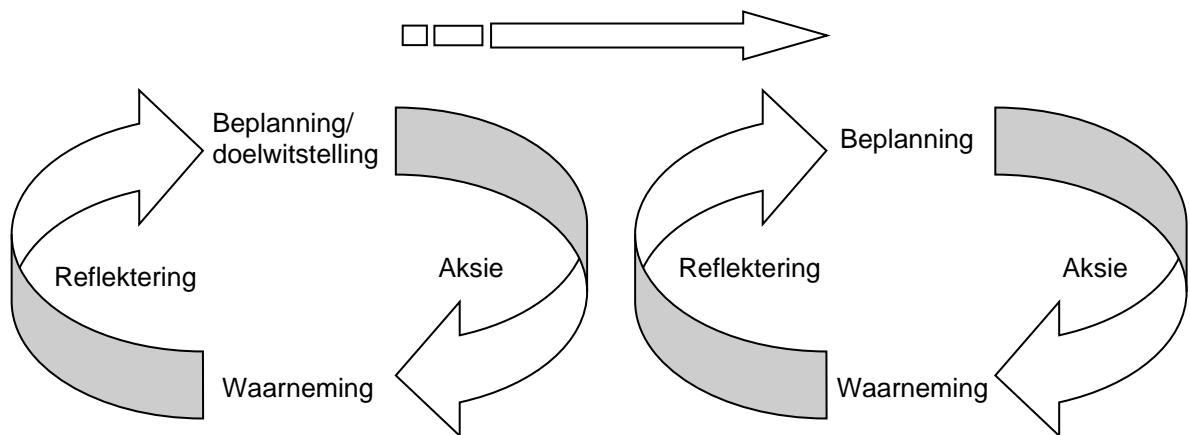
Dit fokus op die **versterking** van 'n **suksesvolle uitkoms, programontwikkeling** en gebruik standarde om sukses te evalueer. Die siklus van **refleksie-aksie-refleksie-aksie** word ook gebruik om **aksie-planne** voortdurend sodanig te evalueer dat aksies meer kongruent met doelwitte raak. 'n Nuwe **denk- en leerproses** word geïntegreer en **uiteenlopende** idees word geïdentifiseer om 'n veilige interaksie tussen voorgenoemde idees te verskaf.

Aksienavorsing maak gebruik van **deelname**, wanneer **alle betrokkenes** sedert die begin van die proses deelneem en hulle doelwitte en aksieplanne voortdurend evalueer. Dit dui dus op refleksie, waardeur daar sistemies op doelwitte, waardes en aktiwiteite gefokus word (Rothman, 1999).

Aksienavorsing implementeer 'n **kubernetiese siklus**, wat selfregulering in die proses van implementering moontlik maak (Visser, 2001). Dit is ook 'n wye term vir navorsingsmetodes wat daarop gerig is om, deur middel van die navorsingsproses, sosiale verandering teweeg te bring (Hollingsworth, Noffke, Walker & Winter, 1997). Die ontwikkeling van **menslike potensiaal** is dus onderliggend tot aksienavorsing (Visser, 2001) en sluit aan by sekere beginsels van **psigofortologie**, soos die bevordering van psigiese gesondheid en die verbetering van lewenskwaliteit.

Visser (2001) bevestig bogenoemde beskouing van Rothman (1999) en lig die volgende gemeenskaplike eienskappe van aksienavorsing uit : Tydens aksienavorsing word sosiale aksie en navorsing geïntegreer.

Die klem val op die oplos van praktiese sosiale vraagstukke, ten einde menslike toestande te verbeter en nie net om kennis in te win nie (Hollingsworth et al., 1997). Dit gaan dus oor die oplos van sosiale probleme, sowel as die veranderingsproses en teorievorming van sisteemfunksionering (Walker, 1998). Dit word soos volg deur Figuur 6.8 voorgestel en dan verduidelik.



**Figuur 6.8 : ‘n Skematiese voorstelling van die aksienavorsingsproses**

(Oorgeeem van Visser, 2001, p.123).

Volgens Visser (2001) spreek aksienavorsing die samewerking tussen die navorser en die gemeenskap aan, ten einde hulle betrokkenheid by mekaar te vestig. Die navorser vorm dus deel van die navorsingsproses en vir die navorser sowel as die gemeenskap is dit ‘n leerproses. Dit bring mee dat navorsing binne ‘n natuurlike leerkonteks van beplanning, aksie, waarneming en reflektering plaasvind.

Die volgende beginsels van die aksienavorsingsproses is vir hierdie studie gevolg : ‘n Loodsstudie is gedoen, terugvoer is ook vanaf die moeders verkry en die program is hiervolgens aangepas.

Die **finale** program is dus ontwikkel **deurdat** die **program** oor vier weke toegepas en **terugvoer deurentyd van die moeders** verkry is. Enige terugvoer wat al in Module 1 geïdentifiseer is en van toepassing op die daaropvolgende modules is, is sodanig aangepas. So is aktiwiteite wat vroeër geïdentifiseer is as te veel of te min afwisseling, aangepas vir daaropvolgende modules.

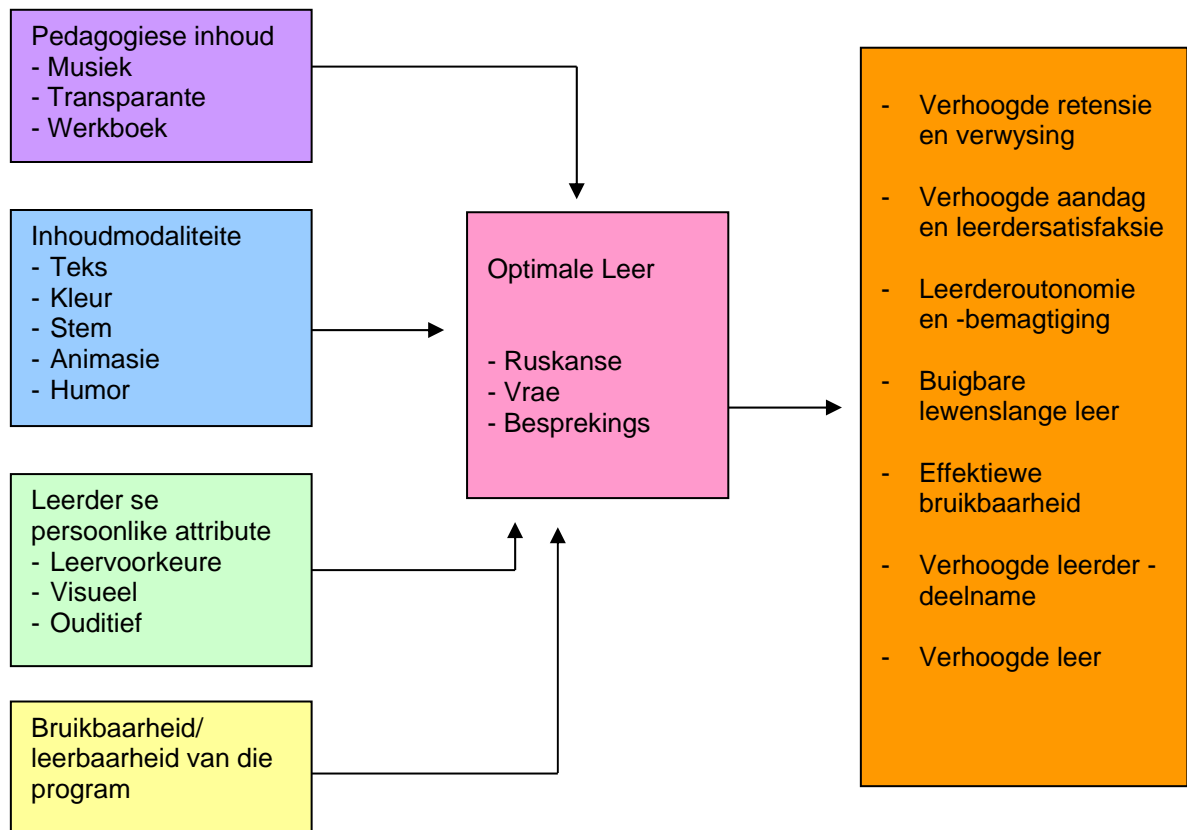
## 6.6 GEKONSENTREREDE VERSUS VERSPREIDE LEER

Gekonsentreerde leer word nie deur 'n rusproses onderbreek nie, terwyl verspreide leer dit wel insluit (Plug et al., 1997).

Dit wil egter ook voorkom asof daar tot geen uitsluitlike konklusie gekom kan word oor presies watter vorm van leer, **verspreide** of **gekonsentreerde** verspreiding van leer, die beste is en leer optimaal beïnvloed nie.

Vir die doel van hierdie studie is die voordele en beginsels van verspreide en gekonsentreerde leer benut. **Verspreide leer** was nuttig, aangesien die meeste moeders werkzaam was en dit moeilik gevind het om 'n volle dag by te woon. Aanbevelings van die **loodsstudie** het dit ook vermeld. Tyd vir ruspouses, etenstye, teetye en vraetyd het die gekonsentreerde leerperiodes onderbreek. Die program is ook sodanig saamgestel dat programaanbieders terugvoer van elke module kon kry en globale terugvoer is 'n maand later verkry. Dit blyk ook dat indien ou materiaal aangeleer word, **verspreide leer** beter is, maar indien nuwe materiaal aangeleer moet word, **gekonsentreerde leer** die beste is (Hoyt, 2002). Sekere inligting was egter **gekonsentreerd** aangebied, om optimale benutting van tyd te verseker.

Beginsels van 'n geoutomatiseerde leeromgewingsmodel (Badii & Truman, 2002) is aangepas ten einde die kreatiewe begeleidingsprogram vir moeders stimulerend aan te bied soos uit Figuur 6.9 blyk.



**Figuur 6.9 : 'n Aangepaste leeromgewingsmodel**

(Oorgeneem van, vertaal en aangepas uit Badii & Truman, 2002, p.6).

Bogenoemde figuur bied 'n opsommende en aanvullende weergawe van die begeleidingsprogram vir hierdie studie.

## 6.7 GEVOLGTREKKINGS

- Een metode om **potensiaal** te **fasiliteer** is die **samstelling van 'n begeleidingsprogram** wat 'n spesifieke behoefte aanspreek. Ten einde sodanige program egter effektief te kan benut, is dit belangrik om die onderskeie subsysteme wat 'n impak op die moeder en kleuter het, te bespreek. In die bestudering van fantasie en kreatiwiteit is dit dus noodsaaklik dat dié interaksie tussen hierdie sisteme toegelig moet word.

- Mense staan dikwels onaangeraak deur grense (ver of naby) wat hulle gestel het. Dit wat buite die grense gebeur, het nie werklik 'n impak op 'n persoon nie. Daar bestaan egter 'n **interaksie** tussen **moeder** en **kleuter** wanneer inligting oor grense heen uitgeruil word (terugvoer). Ten einde optimale kreatiwiteit en fantasie te bewerkstellig moet sisteme (moeder en kleuter) oop wees. Tyd is 'n verdere konsep vir fantasie om ondersoek te word en kreatiwiteit om beoefen te word. Kleuters beskik oor baie tyd en energie en dit is juis hierdie energievlakke wat die ekwilibrium van 'n gesin versteur. Dit versterk die siening dat die natuurlike sisteem versteur word. Die kind in die uterus is in 'n natuurlike sisteem, maar na geboorte raak hy/sy deel van 'n kulturele sisteem, waarvan die natuurlike fase en funksionering siklies is.
- Ten einde die ontwikkeling van **fantasie** en **kreatiwiteit** tot hul reg te laat kom, is **terugvoer** na en van die kleuter dus noodsaaklik. Buiten dat die moeder net **waarneem**, is sy ook 'n **aktiewe deelnemer** aan die proses. Behalwe die moeder as subsisteem speel die kleuterskool, speelgroep en portuurgroep as sisteme belangrike rolle in die kleuter se ontwikkeling. Die verhoudings waarbinne bogenoemde staan, versterk die impak en stimulasie van die kleuter. Dit bring mee dat dit nie net ekstra-individuele faktore (interpersoonlike aspekte) is wat kreatiwiteit en fantasie beïnvloed nie, maar ook intra-individuele faktore (intra-persoonlike aspekte). Die individue (moeder en kleuter) is mense in eie reg met hulle eie verbale en nie-verbale gedrag en fisiologiese aspekte. Hulle is ook interpersoonlik deel van 'n gesin, gemeenskap en kultuur. Dit bring mee dat veral op die **gesonde, positiewe** aspekte van mense gefokus word om **lewensbetekenis** te vestig, wat deur middel van **psigo-opleiding** geestesprobleme voorkóm en potensiaal ontwikkel.
- Hierdie gesonde, positiewe aspekte van menslike ontwikkeling word omvat deur die term "**psigofortologie**" en sluit nou aan by **kreatiwiteit** en **fantasie**, deurdat op die positiewe aspekte van **psigologiese gesondheid** gefokus word.
- Die teoretiese basis van **psigo-opleiding** berus op die **Algemene Sisteemteorie** as 'n meta-teorie vir programontwikkeling. Beginsels van **aksienavorsing**, asook van **verspreide** en **gekonsentreerde leer**, is gebruik om tydens die toepassingsproses verbetering aan die program aan te bring.

## HOOFSTUK 7

### DIE ONDERSOEKMETODE

Die doelstellings van hierdie hoofstuk is :

- Om die praktiese verloop (die toepassing van die loodsstudie) van programontwikkeling aan te dui.
- Om 'n duidelike uiteensetting van die eksperimentele ontwerp van die navorsing te gee.

#### 7.1 INLEIDING

In aansluiting by Hoofstuk 1, waar die doel van die studie uiteengesit is, is dit duidelik dat met hierdie studie beoog word om 'n kreatiwiteitsprogram vir moeders met 5- en 6-jarige kleuters te ontwikkel en te evalueer. Hierdie program is daarop ingestel om die moeders en hulle kleuters se kreatiwiteitsvlak deur middel van fantasie te verbreed/verhoog.

Die kreatiwiteit van die moeders en kleuters is in hierdie ondersoek die afhanklike veranderlike, terwyl die blootstelling/nie-blootstelling aan die kreatiwiteitsprogram die onafhanklike veranderlike is. Dit is duidelik dat in hierdie studie wel 'n eksperimentele ingreep is en gevolglik is die soort navorsing wat hier ter sprake is, eksperimentele navorsing (Huysamen, 1993).

Aangesien die ontwikkeling en samestelling van die kreatiwiteitsprogram die hoofokus is, sal dit eerste bespreek word. Die ondersoekgroep, meetinstrument die data-insamelingsproses, navorsingsvraag en statistiese prosedure sal daarna in meer besonderhede bespreek word.



## 7.2 DIE KREATIWITEITSPROGRAM

### 7.2.1 Rasionaal van die program

Die rasionaal van hierdie program is om moeders en kleuters te help om 'n kreatiewe fantasie-sy van die lewe te ontdek/herontdek. Baie ouers en hulle kinders verleer om kreatief te dink en op te tree. Hierdie studie het die doel om sodanige leerproses deur middel van fantasie binne die bereik van moeders en hul 5- en 6-jarige kleuters te plaas. Sodoende kan hulle lewenskwaliteit verhoog en lewensbetekenis gevestig word. Aangesien die ontwikkeling van so 'n program hoë eise aan die opsteller daarvan stel, is besluit om 'n loodsstudie te onderneem en dit word vervolgens in meer besonderhede bespreek.

### 7.2.2 Die loodsstudie

'n Loodsstudie is voor die aanvang van die eksperimentele navorsing gedoen en die doel daarvan was tweeledig van aard. Eerstens is dit gedoen om 'n aanduiding te kry van die behoefte aan 'n begeleidingsprogram om kreatiwiteit deur middel van fantasie te verbeter. Tweedens het dit ten doel gehad om praktiese idees te genereer en om praktiese probleme uit te lig. Vir hierdie doel is persone met kennis en ervaring rakende kreatiwiteit by die kleuter, betrek.

Die persone wat by die loodsstudie betrek is, was almal ervare met betrekking tot kleuterstimulasie en het twee geregistreerde sielkundiges, twee kleuterskoolhoofde, twee kleuterskoolonderwyseresse, twee ma's wat in professionele beroepe staan en drie ma's met 5- en 6-jarige kleuters, ingesluit. Voordat die loodsstudie in aanvang geneem het, is 'n voorlopige kreatiwiteitsprogram deur die navorser opgestel wat as 'n basis vir die bespreking kan dien. Hierdie konsepprogram het uit vier modules bestaan.

Tydens die loodsstudie is verskeie algemene en spesifieke terugvoer van die groeplede ontvang en dit word vervolgens bespreek.

**Algemene opmerkings** het die volgende ingesluit :

- \* Dit is van kardinale belang dat die groepsbesprekings verdeel word in kleingroepaktiwiteite (moeders in groepe van vier) en grootgroepaktiwiteite (totale groep moeders). Hierdeur word ook kans gegun aan meer introverte moeders wat nie oor die selfvertroue beskik om in die grootgroep hulle opinies te lug nie.
- \* Die program se inligting was te veel vir een dag. Die aanbieding moet oor ten minste twee tot vier dae versprei word. (Meer as vier dae sal egter veroorsaak dat verskeie deelnemers nie na die groep sal terugkeer nie).
- \* Geleentheid moet gegun word vir ruskanse, asook tyd vir vrae en besprekings.
- \* Die doel van die globale program, asook die inhoud van die onderskeie modules, moet tydens die aanvanklike module (Module 1) kortliks verduidelik word.
- \* Meer moeder-kleuteraktiwiteite word benodig om die moeder-kleuter-interaksie te versterk.
- \* Dit is nodig om van die sketse in swart en wit te laat, sodat die kleuters dit kan inkleur.

Behalwe die algemene terugvoer het die groeplede ook spesifieke terugvoer oor die vier modules verskaf.

Ten opsigte van **Module 1** is die volgende kommentaar gelewer en onderstaande aanbevelings is gedoen :

- \* 'n Aanvanklike aktiwiteit kon verwarrend wees en die doel het verlore geraak. Dit is geskrap. (Dit het gehandel oor die bou van aktiwiteite met Smartie-lekkers).
- \* Aktiwiteit M1.15 is uitgebrei sodat net die gesig van elke individu geplak word in plaas van 'n hele foto. Die lyf word geteken om die betrokkenheid en interaksie van moeder en kleuter te versterk.

- \* Meer moeder-kleuteraktiwiteite moes bygevoeg word (M1.16 en M1.17 is bygevoeg). Die moeders was egter van mening dat dit belangrik is dat die moeder en kleuter in gesprek moet tree oor dit wat die kleuter geteken het (M1.17).

Die volgende kommentaar is op **Module 2** gelewer :

- \* Van die moeders was die mening toegedaan dat hulle ook die geleentheid gegun moes word om hul eie fantasiekarakters te skep en (M2.20) is hiervolgens aangepas.
- \* ‘n Verdere aanbeveling was dat die ontwikkelingstake van die kleuter toegepas moet word, deur dit deel van die moeder-kleuteraktiwiteite te maak (M2.35 tot M2.40 is bygevoeg).
- \* M2.35B is verander vanaf “...wat ander kleuters van sy/haar ouderdom nog graag wil doen en waarvoor hy/sy nog ‘n bietjie bang is” na “wat ander kleuters van sy/haar ouderdom nog graag wil doen, wat ander kleuters van sy/haar ouderdom al kan doen”.
- \* M2.37. Die woord “bekende” moet meer uitgelig word. (Dit is in ‘n duideliker formaat gedruk).

**Module 3** het die volgende kommentaar ontlok :

- \* Die teoretiese gedeelte, M3.7, het te veel akademiese inligting bevat om te absorbeer. (Dit is verminder).
- \* “Fantasie help met die inoefening van realiteit”, behoort bygevoeg te word (M3.7).
- \* Daar bestaan soms te veel aktiwiteite. Verminder die aantal (drie aktiwiteite is as genoeg beskou) en vermeerder die verskeidenheid (M3.9 en M3.15 is verminder en die verskeidenheid is aangepas).
- \* Te veel fantasiekaarte is gebruik en van hulle is gekrap, aangesien die groep van mening was dat dit nie genoeg emosie en gedagtes ontlok het nie.

- \* Die woord “fantasie” (M3.33) moet meer uitgelig word. Dit is verander van swart en wit na kleur.

Tydens **Module 4** is die volgende aanbevelings gemaak :

- \* Aktiwiteit M4.7 moes reflekteer dat die definisie maar een van vele definisies van kreatiwiteit is.
- \* Aktiwiteit M4.8 was verwarrend en dit is duideliker gestel.
- \* Te veel aktiwiteite was ingesluit by M4.11, M4.12, M4.13, M4.18, M4.19, M4.20, M4.23 en M4.24. Dié aktiwiteite is derhalwe verminder.
- \* ‘n Aanvanklike aktiwiteit betreffende abstrakte denke was moeilik verstaanbaar en implementeerbaar. Dit het gehandel oor selfstandige naamwoorde, werkwoorde en byvoeglike naamwoorde wat met behulp van kleurkaarte in ‘n sin gebruik word. As gevolg van te veel verwarring en omslagtigheid is dit geskrap.
- \* Sketse is deur kinders en ‘n volwassene gedoen, maar eenvormigheid is verkies. (Die volwassene se sketse het meer detail bevat en is derhalwe gebruik).
- \* ‘n Vorige aktiwiteit – ‘n inkopiesak wat versier moes word - is ook geskrap, aangesien groeplede van mening was dat dit nie bydraend tot kreatiwiteit was nie.
- \* By aktiwiteit M4.20 moet ‘n ander sprokie met elke oefening gebruik word en dit is sodanig aangepas.
- \* Module M4.34 se aktiwiteite behoort verminder te word tot ‘n maksimum van vier.
- \* M4.52 (B) benodig nog struktuur en riglyne en derhalwe is Raponsie en Rooikappie as stimuli bygevoeg.

- \* Meer riglyne om kreatiwiteit aan te moedig word benodig en daar is derhalwe nog riglyne by M4.57 bygevoeg.
- \* By modules M4.69 en M4.71 moet die woord “sprokie” deur “storie” vervang word.
- \* In module M4.70 (B) moet die woord “binnelaat” vervang word met “laat inkom”.

Met inagneming van voorgenoemde kommentaar is ‘n finale kreatiwiteitsprogram saamgestel en hierdie program wat uit ses modules bestaan, word vervolgens bespreek.

### 7.2.3 Samestelling van die finale program

Die finale program (sien Bylaag A), is saamgestel na aanleiding van ‘n uitgebreide literatuurstudie, asook met behulp van die inligting wat tydens die loodsstudie en aksienavorsingsproses bekom is. Aandag is gegee aan ontwikkelingstake, fantasie en kreatiwiteit. Beginsels wat aangespreek is, het die kognitiewe aspekte van kreatiwiteit beklemtoon. Die omgewing en proses is ook indirek uitgelig, hoewel die klem meer op die produk van kreatiwiteit (logiese denke, vlotheid, oorspronklikheid, abstrakte denke, uitbouing/uitbreiding en oop denke) gefokus het. Met betrekking tot fantasie is slegs aan die moeders gevra of hulle bekend is met sprokies soos Hansie en Grietjie, Aspoestertjie, Sneeuwitjie, Goue Lökkies, Die drie varkies, Raponsie en Rooikappie. Die finale program het transparante en ‘n musiek-CD ingesluit. Die snitte van die musiek-CD het die volgende temas beklemtoon en is tydens Module 3 gespeel :

- \* Robuuste realiteit
- \* Vlietende fantasie
- \* Feëland-fuga
- \* ‘n Esoteriese towerwêreld
- \* Kabouterkaperjolle
- \* Minien se maanligminuet
- \* Sonsopkoms-serenade
- \* Die feëkoningin se fees
- \* Troltimbre
- \* Klokheldertrippel

Die finale program is uit verskillende modules saamgestel. Elke module het bepaalde doelwitte gehad en word vervolgens in meer besonderhede bespreek.

Tydens **Module 1** is gepoog om die doelwitte van die globale program aan die moeders te verduidelik en om vrae wat hulle hieroor mag gehad het, te beantwoord. Verdere oogmerke van die module was om deur middel van individuele aktiwiteite, die verskillende groeplede aan mekaar bekend te stel. In hierdie verband is 'n kleingroepaktiwiteit gedoen en dit het ook groepskohesie bevorder. Dit was ook nodig om moeders bewus te maak om wyer as die gewone te dink. Verskeie individuele aktiwiteite was die middel tot hierdie doel. Ten slotte is enkele moeder-kleuteraktiwiteite aangetoon, wat tuis aangespreek en deur die moeders en kleuters ingeoefen moes word, om die moeder-kleuterverhouding te versterk. (Terugvoer van elke module se moeder-kleuteraktiwiteite is tydens die daaropvolgende module bespreek).

Met **Module 2** was die doelwitte as volg : om wye denke verder te voer deur middel van individuele aktiwiteite en 'n grootgroepaktiwiteit, asook om die ontwikkeling van moeders en die 5- en 6-jarige kleuter in perspektief te plaas. Deur middel van kontrole-oefeninge en die samevatting, is aangeleerde begrippe versterk. Moeder-kleuteraktiwiteite wat tuis aangespreek en deur die moeders en kleuters ingeoefen moes word, is gebruik om inligting vas te lê en prakties te versterk.

**Module 3** het 'n oorsigtelike bespreking van fantasie verskaf. Die doelwitte was om deur middel van fantasiekaarte fantasie by die moeder te versterk. 'n Verdere doelwit het gesentreer om deur middel van 'n musiek-insetsel, verskeidenheid in te bou en moeders se verbeelding verder te stimuleer, asook om deur middel van die simboliek van fantasie, asook humor, moeders se verbeeldingswêreld en fantasiebelewenis te verbreed, te verryk en te stimuleer. Kontrole-oefeninge en die samevatting het verseker dat aangeleerde inligting vasgelê is. Ten slotte is moeder-kleuteraktiwiteite ook aangetoon, sodat die moeders dit tuis tesame met hulle kleuters kon inoefen.

Tydens **Module 4** was die doelwitte om 'n oorsigtelike bespreking van kreatiwiteit te verskaf en om kreatiwiteit te versterk en te ontwikkel. Dit is gedoen deur aktiwiteite wat logiese probleemoplossing, vlotheid, oorspronklikheid, abstrakte denke, uitbouing

(uitbreiding) en openheid (ooreenkomste en verskille) aanspreek, deur die moeders te laat in-oefen. Individuele aktiwiteite het die doelstellings bevestig, deurdat moeders se kreatiwiteit verder ontwikkel en versterk is. Kleingroepaktiwiteite het gepoog om groepskohesie daar te stel, asook om moeders van mekaar te laat leer. Die grootgroepaktiwiteite het ook onderlinge kreatiwiteit aangemoedig. Die kontrole-oefeninge het verseker dat moeders die module begryp. Die laaste oogmerk van hierdie module was om moeders van aktiwiteite te voorsien, waardeur hul kleuters se kreatiwiteit tuis gestimuleer kon word.

Na afloop van elke module is die lede in die ondersoekgroep versoek om die betrokke module te evalueer na aanleiding van die inhoud, aanbieding en toepassingswaarde van die betrokke module. Dit is gedoen deurdat hulle op 'n semantiese differensiaalskaal hulle response kon aantoon. Die evaluasie van die totale program is vervat in Module 5.

**Module 5** het dus as 'n verdere evaluering gedien (sien Bylaag A : M5.5 - M5.14).

**Module 6** se doelwit was om te bepaal of die program op die korttermyn geslaagd was en algemene terugvoer van die afgelope maand is verkry.

Hierdie evaluasies sal aan die einde van die volgende hoofstuk, waarin die resultate van die ondersoek aangetoon en bespreek word, aangedui word. Vervolgens sal die ondersoekgroep in meer besonderhede bespreek word.

### **7.3 DIE ONDERSOEGGROEP**

Die teikenpopulasie was moeders met 5- en 6-jarige kleuters in Afrikaanse kleuterskole en speelgroepe in Witbank en omgewing. Die name van hierdie moeders is verkry deur middel van naamlyste en uitnodigings om die program by te woon, is aan hulle gestuur.

Aangesien die begeleidingsprogram in Afrikaans aangebied is, is op Afrikaanssprekende moeders gefokus. Die enigste twee uitsluitingskriteria was dus taal en ouderdom. Dit wil sê, nie-Afrikaanssprekendes en moeders met kleuters jonger as 5 jaar en ouer as 7 jaar, is uitgesluit. Kleuters van 6-jarige ouderdom, wat reeds in die laerskool was, is ook uitgesluit.

Al die moeders met 5- en 6-jarige kleuters in privaatkleuterskole en speelgroepe (in Witbank en omgewing) is per brief uitgenooi om aan die program deel te neem. Van die 220 uitgenooide moeders het 112 geantwoord dat hulle belangstel om sodanige lewensvaardighedeprogram by te woon en is gevolglik as die ondersoekgroep geïdentifiseer. (Die program is 'n lewensvaardighedeprogram genoem ten einde vooroordeel te beperk).

Hierdie 112 moeders se name is in 'n houer geplaas en geskommel. Vervolgens is hul name ewekansig uit die houer getrek. Tydens hierdie prosedure is die stukkies papier waarop die moeders se name was, onderskeidelik in vier verskillende houers geplaas. Die eerste moeder se naam wat getrek is, is in houer 1 geplaas, die tweede in houer 2, die derde in houer 3 en die vierde in houer 4. Die vyfde naam is weer in houer 1 geplaas en daar is met hierdie proses aangehou, totdat daar 28 name in elke houer was ( $28 \times 4 = 112$ ). Vier houers is gebruik, aangesien in hierdie studie van die Solomon-viergroeponwerp gebruik gemaak word (Braver & Braver, 1988; Holdnak, Clemons & Bushardt, 1990). (Dit word in paragraaf 7.7 in meer besonderhede bespreek). Soos die naam aantoon, word met vier groepe gewerk, naamlik twee eksperimentele (een met 'n voormeting en een daarsonder) en twee kontrolegroepe (een met 'n voormeting en een daarsonder). Daar is soos volg op 'n ewekansige wyse besluit watter moeders die eksperimentele en watter die kontrolegroepe sou vorm. Die houers (met die name in) is van een tot vier genommer en ooreenstemmende kaartjies wat van een tot vier genommer is, is in 'n houer geplaas. Die nommer van die houer wat eerste getrek is se moeders is as die eksperimentele groep **met** voormeting geneem (Groep 1), die nommer van die houer wat tweede getrek is, se moeders is as die een kontrolegroep **met** 'n voormeting geneem (Groep 2), die nommer van die houer wat derde getrek is, se moeders is as die tweede eksperimentele groep **sonder** 'n voormeting geneem (Groep 3), terwyl die moeders in die houer wat oorgebly het, as die tweede kontrolegroep **sonder** 'n voormeting geneem is (Groep 4).

#### 7.4 DIE MEETINSTRUMENT

Vir die doel van hierdie navorsing is die (TTCT) Torrance Tests of Creative Thinking gebruik (Torrance, 1990; Torrance & Ball, 1984). Die rasionaal van die TTCT is om



divergente denke, sowel as kreatiewe denkvermoë te evalueer (Torrance, Ball & Safter, 1992). Dit is dus nie 'n persoonlikheidstoets nie (Palaniappan, 1998).

Die volledige TTCT bestaan uit onderskeidelik 'n nie-verbale (figuurlike vorm) en 'n verbale battery. Beide batterye besit 'n Vorm A en Vorm B wat uit soortgelyke aktiwiteite bestaan en geskik is vir kreatiwiteitsmeting van kinders tot volwassenes. In die huidige studie is slegs die nie-verbale (figuurlike vorm) gebruik, aangesien 125 toetse vir kleuters en 125 toetse vir moeders met die volledige toets afgeneem moes word, asook die feit dat die verbale battery eers geskik is vir kinders vanaf Graad Een. Hierdie studie het egter gefokus op voorskoolse 5- en 6-jarige kleuters.

Die nie-verbale battery (figuurlike vorm) bestaan uit Vorms A en B en sluit die volgende aktiwiteite in : prentkonstruksie, prentvoltooing en herhaling van figure. Hierdie aktiwiteite sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word.

**Prentkonstruksie** bestaan uit 'n enkele voorwerp, wat soos 'n eier (Vorm A) of 'n jellieboontjie (Vorm B) lyk. Die doel is om hierdie voorwerp uit te bou en dan ook 'n titel daarvoor te gee. Die fokus is op oorspronklikheid en verskaf geleentheid tot regressie (Torrance, 1990).

Tydens die subtoets, **prentvoltooing**, moet die proefpersone tien sketse voltooi, asook 'n titel vir elke skets verskaf. Dit is belangrik om aan voorwerpe te dink waaraan niemand anders dink nie (dus oorspronklikheid). Eerste idees is belangrik, asook om idees uit te bou. Die fokus is om 'n doel te vind vir skynbaar doellose aktiwiteite en om dit uit te brei, sodat 'n doel ontwikkel (Torrance, 1990).

**Herhaling van figure** bestaan uit 30 parallelle lyne (vorm A) en 36 sirkels (vorm B). Die doel is om die herhaling van figure kreatief te voltooi. Dit toets die vermoë om oor en oor na dieselfde stimulus terug te keer en om dit elke keer anders waar te neem.

Volgens Torrance (1990) word met die nie-verbale battery, die volgende **algemene aspekte** getoets, naamlik : **vlotheid, oorspronklikheid, abstraktheid van titels, uitbreiding, weerstand teen vroeë sluiting** en 'n **algemene kreatiewe indeks** kan hierdeur verkry word.

Die **Kreatiewe indeks** (Kreatiwiteitsindeks) sluit buiten bogenoemde ook die volgende addisionele faktore in : Emosionele uitdrukking, storievertelling, beweging en aksie, beskrywing van titels, sintese van onvolledige figure, sintese van sirkels en lyne, ongewone visualisering, oorsteek of verlenging van grense, humor, rykheid van beelding, kleurrykheid van verbeelding en fantasie.

Aangesien die fokus van hierdie studie is om kreatiwiteit te ontwikkel, is slegs met die Kreatiwiteitsindeks gewerk. Hierdie indeks is saamgestel uit die gemiddelde standaardtellings van vlotheid, oorspronklikheid, abstraktheid van titels, uitbreiding, weerstand teen vroeë sluiting, asook bogenoemde addisionele faktore. Die minimumtelling wat op die Kreatiwiteitsindeks behaal kon word, was 41 en die maksimumtelling 190. Hierdie indeks word dus bereken deur middel van 'n genormaliseerde standaardtelling, waarvan die gemiddelde en die standaardafwyking onderskeidelik 100 en 20 is (Torrance, Ball & Safter, 1992).

'n Volwassene wat 'n Kreatiwiteitsindekstelling van 110 behaal het, funksioneer op die 50<sup>ste</sup> persentiel met betrekking tot kreatiwiteit, terwyl 'n voorskoolse kleuter met 'n Kreatiwiteitsindeks van 104 op die 50<sup>ste</sup> persentiel funksioneer (volgens die norms van die Torrance Figuurlike Vorm B). Daar word ook aangetoon dat die gemiddelde Kreatiwiteitsindekstelling vir volwassenes 111,63 is (Figuurlike Vorm B), terwyl dit vir 5- en 6-jarige kleuters 101,85 is (Figuurlike Vorm B) (Torrance, 1990, p.18, 39 en 52).

Studies ten einde die betroubaarheid en geldigheid van die TTCT te ondersoek, is reeds gedoen (Clapham, 1998; Torrance, 1990; Torrance & Ball, 1984). Volgens Plug et al., (1997) dui **betroubaarheid** op die feit dat dieselfde resultate verkry word, indien die toets weer toegepas word. Die betroubaarheid van die TTCT is deur middel van die toets-hertoetsbetroubaarheid ondersoek en dit lewer 'n koëffisiënt van 0,90 (Clapham, 1998; Torrance, 1990; Torrance & Ball, 1984).

**Geldigheid** dui daarop dat 'n toets meet wat dit veronderstel is om te meet (Plug et al., 1997). Verskeie studies bevestig die kriterium- en inhoudsgeldigheid van die TTCT (Torrance, 1990). Die voorspellingsgeldigheid van die Kreatiwiteitsindeks vir vroue lewer 'n koëffisiënt van 0,79 (Torrance, 1990, p.7).

Dit blyk dus dat die Kreatiwiteitsindeks 'n goeie aanduider van kreatiewe potensiaal is (Torrance, Ball & Safter, 1992). Dit (die TTCT) is al as een van die bestandaardiseerde meetinstrumente (O'Neil, 1994) en die mees gevalideerde empiriese meting van kreatiewe potensiaal beskryf (Houtz & Krug, 1995).

Voordat die navorsingsvraag bespreek sal word, sal aandag eers gegee word aan die prosedures wat tydens die insameling van data gevolg is.

## **7.5 DIE INSAMELING VAN DATA**

Die prosedures wat tydens die insameling van data gevolg is, word vervolgens bespreek.

Vóór programtoepassing is die moeders en kleuters van die eksperimentele (Groep 1) en kontrolegroep (Groep 2) aan die TTCT Figuurlike battery, Vorm A, onderwerp. Hierdie tellings dien as die voortellings. Nadat die aanvanklike toetsing gedoen is, is die moeders in die eksperimentele groepe (Groepe 1 en 3) aan die kreatiwiteitsprogram blootgestel. Die program het oor vier weke gestrek. Ná afloop van die program is al die moeders en kleuters van beide die eksperimentele groepe (Groepe 1 en 3) sowel as die kontrolegroepe (Groepe 2 en 4) met die TTCT, figuurlike battery, Vorm B geëvalueer. Hierdie tellings dien as die natellings van die ondersoek. 'n Geregistreeerde sielkundige het al die toetsings gedoen.

Hierna is die kontrolegroepe moeders om etiese redes ook aan die program onderwerp.

Van die praktiese probleme wat tydens die nameting ervaar is, was onder andere die feit dat kleuters by die TTCT (Vorm B) gevoel het dat hulle al sulke prentjies geteken het. Derhalwe was hulle motivering laag. Deur aanmoediging is gepoog om dit te bowe te kom. Sommige kleuters se konsentrasievermoëns was ook laag en hulle moes voortdurend gemotiveer word om die toets te voltooi. Hierdie aanmoediging en motivering het binne die aanwysings van die toetsinstruksies van die TTCT plaasgevind. Die tydsbeperkings van die TTCT het moeders en kleuters angstig gelaat. Dit is ondervang deur moeders en kleuters te vra om hulle beste te lewer in hierdie "oefeninge". Die TTCT is dus nie as 'n "toets" voorgehou nie.

## 7.6 DIE NAVORSINGSVRAAG

Die primêre navorsingsvraag wat in Hoofstuk 1 gestel is, ondersoek die moontlikheid om kreatiwiteit van die moeders, sowel as van hulle 5- en 6-jarige kleuters deur middel van fantasie te ontwikkel deur 'n kreatiwiteitsprogram op die moeders toe te pas.

Dit is dus duidelik dat die doel van die studie tweërlei van aard is. Gevolglik is die volgende twee navorsingshipoteses ter sprake :

*Die moeders wat 'n begeleidingsprogram begrond op kreatiwiteitsbeginsels deurloop het, sal beduidend meer kreatief wees as moeders wat dit nie deurloop het nie.*

*Die kleuters van moeders wat hierdie begeleidingsprogram deurloop het, se kreatiwiteit sal beduidend hoër wees as kleuters wie se moeders dit nie deurloop het nie.*

Die statistiese prosedure wat tydens die ontleiding van die studie gevolg sal word, word in die volgende afdeling bespreek.

## 7.7 DIE STATISTIESE PROSEDURE

Voordat oorgegaan kan word om die statistiese ontledingsprosedure van die studie te bespreek, is dit eers belangrik om die statistiese ontwerp wat gevolg is, toe te lig. Vir die doel van hierdie ondersoek sal die Solomon-viergroepontwerp gebruik word (Braver & Braver, 1988). Die rede vir die gebruik van die Solomon-viergroepontwerp is weens die volgende voordele wat dit volgens Holdnak, Clemons en Bushardt (1990) inhou, naamlik :

- Dit elimineer die effek van voorttoetsensitiserings.
- Dit verskaf die beste kontrole met betrekking tot die bedreiging van interne geldigheid.
- Dit is 'n besonder sterk kontrolemeganisme.

- Dit evalueer die interaksie tussen die voortoets en die behandeling (program).
- Dit is een van die kragtige navorsingsontwerpe.

Dit is duidelik dat in hierdie geval daar vier groepe ter sprake is, naamlik twee eksperimentele en twee kontrolegroepe. Twee van die groepe word aan voortoetsing onderwerp, naamlik een van die eksperimentele groepe en een van die kontrolegroepe, terwyl die oorblywende twee groepe (een eksperimenteel en een kontrole) nie aan 'n voortoetsing onderwerp sal word nie. Lede in al vier die groepe word egter wel aan 'n nameting ten opsigte van die afhanklike veranderlike onderwerp.

Vir groter duidelikheid word die ontwerp vir hierdie studie deur Tabel 7.1 voorgestel.

**Tabel 7.1 : Voorstelling van die Solomon-viergroepontwerp vir die huidige studie**

Groep	Voortoets	Ingrep	Natoets
1	$M_1$	X	$M_2$
2	$M_3$		$M_4$
3		X	$M_5$
4			$M_6$

Nota :  $M$  = meting op die afhanklike veranderlike;  $X$  = eksperimentele ingrep

Die hoofvoordeel van die Solomon-viergroepontwerp is dat die effek van voortoetssensitiserings deur middel van hierdie ontwerp ondersoek kan word. Voortoetssensitiserings beteken dat, indien proefpersone aan 'n voortoetsing (op 'n afhanklike veranderlike) blootgestel word, hulle sensitief ten opsigte van die eksperimentele ingrep word. Gevolglik beperk dit die veralgemening van die resultate van 'n steekproef wat wel 'n voortoetsing gedoen het na 'n populasie waar geen voortoetsing

voorkom nie. Hierdie ontwerp voeg dus tot sy bestaande hoë mate van interne geldigheid ook 'n groot mate van eksterne geldigheid by.

Die statistiese ontledingstegnieke, soos deur Braver en Braver (1988) aangetoon, wat in hierdie ontwerp gevolg moet word, is redelik ingewikkeld, maar dit is 'n ontledingswyse wat baie nuttig is om die effek van die eksperimentele ingreep, sowel as van die voortoetssensitiserings te ondersoek. Tydens die aanvanklike fase van die ontledings is dit nodig om die moontlike effek van voortoetssensitiserings te ondersoek. Word  $M$  dus slegs beïnvloed deur  $X$ , indien 'n voortoets plaasvind? Indien voortoetssensitiserings wel aanwesig is, sal  $M_2$  hoër as  $M_4$  wees, **maar**  $M_5$  sal nie hoër as  $M_6$  wees nie (sien Tabel 7.1). Die statistiese toets wat hiervoor aangewend kan word, is 'n  $2 \times 2$  - tussengroepvariansie-ontleding, of te wel 'n ANOVA-ontleding op die vier groepe se natellings. Die twee faktore (hoof-effekte) wat ter sprake is, is die ingreep (ja/nee) en die voortoets (ja/nee). Om met hierdie tegniek te bepaal of voortoetssensitiserings voorkom, moet die **interaksie** tussen genoemde twee faktore (ingreep en voortoets) ondersoek word.

Indien die **interaksie statisties beduidende resultate lewer**, word die ontledings met twee toetse opgevolg. In die eerste plek word die twee hoof-effekte (ingreep en voortoets) op Groepe 1 en 2 (voortoetsing wel aanwesig) en daarna op Groepe 3 en 4 (geen voortoetsing) gedoen. Indien egter **wel** statisties beduidende resultate gevind sou word, beteken dit dat die ingreep wel 'n effek het op sowel die groepe wat voortoetsing, as dié wat nie voortoetsing gehad het nie. Indien **geen** beduidende resultate in hierdie geval gevind word nie, beteken dit dat voortoetssensitiserings wel voorkom en dat die ingreep slegs 'n invloed het, indien voortoetsing aanwesig is.

Indien die **interaksie nie statisties beduidende resultate lewer nie**, beteken dit dat geen voortoetssensitiserings voorkom nie en moet gevolglik ondersoek word of die **ingreep** wel 'n effek getoon het. Om dit te doen word die ontledings opgevolg deur die invloed van die een hoof-effek (ingreep) op die natellings te ondersoek. Indien hierdie hoof-effek **wel** statisties beduidende resultate lewer, beteken dit dat die ingreep wel 'n effek het en dat hierdie effek sonder 'n voorvereiste voorkom. Die kreatiwiteitsprogram vertoon gevolglik wel 'n beduidende effek op die kreatiwiteit van die proefpersone, ongeag of daar 'n voortoets aanwesig was of nie. Indien die hoof-effek (ingreep) egter **nie** beduidende resultate lewer nie, word die ontledings met 'n ANCOVA op die natellings opgevolg met

die voortoetstellings as die kovariante. Indien met hierdie metode wel 'n statistiese beduidende resultaat verkry word, kan ook tot die gevolgtrekking gekom word dat die ingreep (program) wel 'n invloed op die afhanklike veranderlike (kreatiwiteit) uitoefen, ongeag of daar voortoetsing aanwesig was, of nie.

Dit is egter belangrik om daarop te let dat voorgenoemde ontledings in Hoofstuk 8 op die tellings van die moeders, sowel as dié van die kleuters gedoen sal word. Die 1%-peil van beduidenheid sal in die ondersoek gebruik word.

## **7.8 GEVOLGTREKKINGS**

- Die ontwikkeling en samestelling van 'n kreatiwiteitsprogram vir moeders was die hooffokus van hierdie studie. Buiten die samestelling van sodanige program is dit ook geëvalueer ten einde die effektiwiteit daarvan te bepaal. Die rapportering en samevattende bespreking van hierdie resultate vind in Hoofstukke 8 en 9 plaas.

## HOOFSTUK 8

### RESULTATE EN BESPREKING DAARVAN

Die doelstelling van hierdie hoofstuk is om :

- Die resultate van hierdie studie voor te hou en te bespreek.

#### 8.1 INLEIDING

Tydens die bespreking van die resultate, sal die volgende prosedure gevolg word:

Die ondersoekgroep (moeders en kleuters) sal eerstens in terme van enkele biografiese veranderlikes beskryf word. Tweedens sal die navorsingshipotese ondersoek word, en laastens sal die evaluasie van die moeders rakende die program en meer spesifiek die verskillende modules, die werkboek, die individuele en groepaktiwiteite, asook die hulpmiddels wat gebruik is, aangetoon en bespreek word.

#### 8.2 BESKRYWENDE STATISTIEK

Soos reeds aangetoon, sal die beskrywende statistiek vir die ondersoekgroep rakende enkele biografiese veranderlikes nou aangebied en bespreek word. Inligting oor die moeders se ouderdomme, asook die kleuters se geslag en ouderdom is met behulp van die SAS-programmatuur (SAS Institute, 1985) bereken. Die verspreiding van hierdie veranderlikes word in Tabel 8.1 verskaf.



**Tabel 8.1 : Verspreiding van moeders en kleuters (geslag en ouderdom) volgens die vier groepe**

Veranderlikes	Groep 1		Groep 2		Groep 3		Groep 4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Moeders: Totaal	22	26,5	20	24,1	20	24,1	21	25,3
Kleuters: Seuns	10	45,5	7	35,0	8	40,0	11	52,4
: Dogters	12	54,5	13	65,0	12	60,0	10	47,6
Kleuters: Vyfjariges	14	63,6	12	60,0	13	65,0	15	71,4
: Sesjariges	8	36,4	8	40,0	7	35,0	6	28,6

Nota : Groep 1 = Eksperimentele groep 1; Groep 2 = Kontrolegroep 1; Groep 3 = Eksperimentele groep 2 en Groep 4 = Kontrolegroep 2

Vir verdere duidelikheid word die onderskeie groepe net weer bevestig.

Groep 1 : Eksperimentele groep 1 (Eksperimentele groep met voormeting)

Groep 2 : Kontrolegroep 1 (Kontrolegroep met voormeting)

Groep 3 : Eksperimentele groep 2 (Eksperimentele groep sonder voormeting)

Groep 4 : Kontrolegroep 2 (Kontrolegroep sonder voormeting)

Vanuit Tabel 8.1 is dit eerstens duidelik dat van die aanvanklike groep van 112 moeders en gevolglik 112 kleuters, net 83 moeders met hulle kleuters die projek voltooi het. Weens verskeie redes (siekte, werksverpligtinge en ander sosiale verpligtinge) het 29 moeders - en dus hulle kleuters - hulle van die projek onttrek. Nogtans verdeel die vier groepe redelik eweredig met die meeste persone in Groep 1, naamlik 22 moeders en 22 kleuters. Wat die geslag van die kleuters betref, is dit duidelik dat, met die uitsondering van Groep 4, die dogters in die meerderheid is. In Groep 4 is daar slegs een seun meer as wat daar dogters is. Wat die ouderdom van die kleuters betref, is in al vier die groepe die vyfjariges in die meerderheid. Aangesien ook die moeders se ouderdomme verkry is, is die gemiddelde

ouderdomme van die moeders, sowel as dié van die kleuters, bereken. Dit word vir die vier groepe onderskeidelik in Tabel 8.2 weergegee.

**Tabel 8.2 : Gemiddeldes en standaardafwykings van moeders en kleuters se ouderdomme, volgens die vier groepe**

Veranderlikes	Groep 1		Groep 2		Groep 3		Groep 4	
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
Moeders	34,09	3,72	32,25	3,42	32,30	3,11	31,33	3,25
Kleuters	5,36	0,49	5,40	0,50	5,35	0,49	5,29	0,46

Nota : Groep 1 = Eksperimentele groep 1; Groep 2 = Kontrolegroep 1; Groep 3 = Eksperimentele groep 2 en Groep 4 = Kontrolegroep 2

Dit is vanuit Tabel 8.2 duidelik dat die gemiddelde ouderdom van die moeders in Groep 1 effens hoër is as dié van die moeders in die ander groepe. Om te bepaal of hierdie verskil statisties beduidend is, is 'n eenrigting variansie-ontleding met behulp van die SAS-programmatuur gedoen. Hiervolgens is 'n  $F$ -waarde van 2,5 ( $p = 0,0654$ ) verkry, wat nie beduidend op minstens die 5%-peil is nie. Dieselfde prosedure is met die kleuters se ouderdomme gevolg. In hierdie geval is 'n  $F$ -waarde van 0,20 ( $p = 0,8974$ ) verkry, wat ook nie statisties beduidend op minstens die 5%-peil is nie. Gevolglik kan met 'n redelike mate van vertroue aanvaar word dat die ouderdomsverskille tussen die moeders en dié tussen die kleuters nie van so 'n aard is dat dit die resultate sal beïnvloed nie.

Daar sal nou oorgegaan word tot die toetsing van die gestelde hipotese.

### 8.3 HIPOTESETOETSING

Dit word eerstens ondersoek of die program die moeders se kreatiwiteit verbeter het en daarna of dit hul kleuters se kreatiwiteit verbeter het. Telkens sal die effek van voortoetssensitiserings eers ondersoek word.

In Tabel 8.3 word die gemiddeldes ( $\bar{X}$ ) en standaardafwykings (s) van die Kreatiwiteitsindekstellings vir die moeders en kleuters rakende die voor- en natellings vir die vier groepe verskaf. Aangesien Groepe 3 en 4 geen **voortoetsing** deurloop het nie, sal in hierdie geval geen beskrywende statistiek aangetoon kan word nie.

**Tabel 8.3 : Gemiddeldes en standaardafwykings van moeders en kleuters op die voor- en natellings van die Kreatiwiteitsindeks vir die vier groepe afsonderlik**

Veranderlikes	Groep 1		Groep 2		Groep 3		Groep 4	
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
Moeders: Voortelling	116,3	10,26	106,4	15,10	-	-	-	-
: Natelling	124,3	11,66	105,3	14,65	125,3	13,32	103,1	9,01
Kleuters: Voortelling	105,5	14,02	102,3	14,04	-	-	-	-
: Natelling	120,0	16,10	103,3	10,14	113,2	13,34	98,7	9,17

Nota : Groep 1 = Eksperimentele groep 1; Groep 2 = Kontrolegroep 1; Groep 3 = Eksperimentele groep 2 en Groep 4 = Kontrolegroep 2

In die eerste plek is dit reeds vanuit Tabel 8.3 duidelik dat die gemiddelde natellings van die moeders, sowel as dié van die kleuters, van Groepe 1 en 3 (mét ingreep) hoër is as dié van Groepe 2 en 4 (geen ingreep).

Indien die gemiddelde tellings verder ondersoek word, wil dit reeds op hierdie stadium by sowel die moeders as die kleuters voorkom of die ingreep (X) wel 'n effek op die kreatiwiteit van die proefpersone het en dat dit nie deur voortoetsing geaffekteer is nie, aangesien die natellings se gemiddelde van Groepe 1 en 3 redelik vergelykbaar is en hoër as die ander twee groepe se gemiddelde natellings is. Hierdie effek sal in die volgende uiteensetting statisties ondersoek word.

### 8.3.1 Die invloed van die program op die moeders se kreatiwiteit

Soos reeds in paragraaf 7.7 aangetoon, moet eerstens die moontlike effek van voortoetssensitiseringsonderzoek word. Vir hierdie doel is 'n 2 x 2-tussengroep-ANOVA-ontleding op die vier groepe (slegs die moeders) se natellings uitgevoer. Dit is met behulp van die SAS-rekenaarprogrammatuur gedoen. Die resultate vir die moeders se natellings verskyn in Tabel 8.4.

**Tabel 8.4 : Resultate van ANOVA op die natellings vir die moeders**

<b>Bron</b>	<b>MS</b>	<b>v</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Voortoets vs Nie (V)	37,01	1	0,25	0,6218
Ingreep vs Nie (I)	8817,50	1	58,42	0,0001*
V x I	19,65	1	0,13	0,7192
Fout	150,94	79		

\*  $p \leq 0,01$

Die resultate in Tabel 8.4 toon duidelik aan dat geen interaksie tussen die twee hoof-effekte, naamlik die ingreep en voortoetsing, voorkom nie. Gevolglik kan aanvaar word dat geen voortoetssensitiseringsonderzoek ten opsigte van die moeders voorkom nie.

Daar moet nou ondersoek word of die **ingreep** wel 'n effek getoon het. Om dit te doen word die ontledings opgevolg deur die invloed van die bepaalde hoof-effek (ingreep) op die natellings te ondersoek. Vanuit Tabel 8.4 is dit duidelik dat dit 'n statisties beduidende resultaat lewer, aangesien die berekende *F*-waarde van 58,42 op die 1%-peil beduidend is. Gevolglik kan afgelei word dat die ingreep wel 'n effek het en dat hierdie effek sonder 'n voorvereiste voorkom. Die kreatiwiteitsprogram het dus wel die kreatiwiteit van die moeders beduidend verbeter (gemiddelde natellings is hoër as die gemiddelde voortellings), ongeag of daar 'n voortoets aanwesig was of nie.

### 8.3.2 Die invloed van die program op die kleuters se kreatiwiteit

Ten einde ondersoek in te stel of voortoetssensitiserings voorkom, is 'n 2 x 2-tussengroep-variensie-ontleding op die vier groepe (slegs die kleuters) se natellings uitgevoer. Dit is met behulp van die SAS-rekenaarprogrammatuur gedoen. Die resultate vir die kleuters se natellings verskyn in Tabel 8.5.

**Tabel 8.5 : Resultate van ANOVA op die natellings vir die kleuters**

<b>Bron</b>	<b>MS</b>	<b>v</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Voortoets vs Nie (V)	815,03	1	5,17	0,0257
Ingreep vs Nie (I)	5186,67	1	32,89	0,0001*
V x I	0,00	1	0,00	0,9999
Fout	157,68	79		

\*  $p \leq 0,01$

Die resultate in Tabel 8.5 toon duidelik aan dat ook in hierdie geval geen interaksie tussen die twee hoof-effekte, naamlik die ingreep en voortoetsing, voorkom nie. Gevolglik kan aanvaar word dat geen voortoetssensitiserings ten opsigte van die kleuters voorkom nie.

Daar moet nou ondersoek word of die **ingreep** wel 'n effek getoon het. Om dit te doen word die ontledings opgevolg deur die invloed van die bepaalde hoof-effek (ingreep) op die natellings te ondersoek. Vanuit Tabel 8.5 is dit duidelik dat dit 'n statisties beduidende resultaat lewer, aangesien die berekende *F*-waarde van 32,89 op die 1%-peil beduidend is. Gevolglik kan afgelei word dat die ingreep wel 'n effek het en dat hierdie effek sonder 'n voorvereiste voorkom. Die kreatiwiteitsprogram het gevolglik wel die kreatiwiteit van die kleuters beduidend verbeter (gemiddelde natellings is hoër as die gemiddelde voortellings), ongeag of daar 'n voortoets aanwesig was of nie.

Die resultate suggereer dus dat in die geval van die moeders en die kleuters daar 'n beduidende verbetering in hulle vlakke van kreatiwiteit was, nadat hulle die program deurloop het en dat hierdie verbetering nie afhanklik is van 'n voortoetsing nie.

Vervolgens sal aandag aan die moeders se evaluering van die program en wel in terme van die verskillende modules, die werkboek, individuele en groepaktiwiteite en hulpmiddels wat gebruik is, gegee word.

## 8.4 PROGRAMMEVALUERING

### 8.4.1 Evaluering van die modules

Met behulp van kwantitatiewe navorsing is die moeders se evaluasie van die program, as terugvoer gebruik. Hierdeur kon aspekte wat nie deur die statistiese data belig is nie, uitgewys word. Dit is gedoen deur 'n semantiese differensiaal wat deur die navorser ontwikkel is. Die volgende aspekte van Modules 1 – 4 is geëvalueer : Die **inhoud**, **aanbieding** en **toepassingswaarde** van die betrokke module. Moeders is versoek om na afloop van elke module bykomende kommentaar te lewer, of aanbevelings te maak.

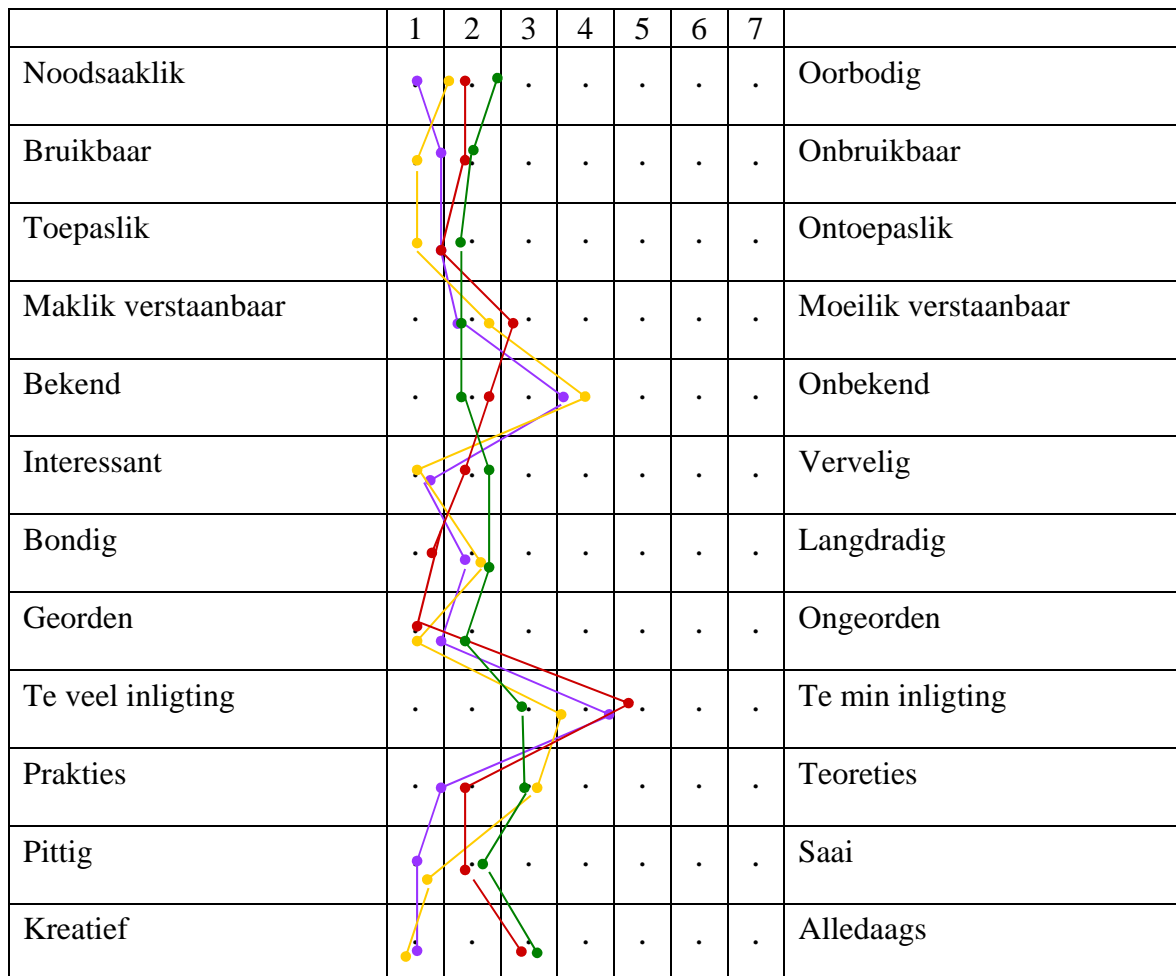
Module 5 is ook 'n evaluasie-module en tydens dié module is die program in sy geheel geëvalueer. Dit het buiten voorgenoemde drie aspekte die grootgroepaktiwiteite, kleingroepaktiwiteite, individuele aktiwiteite, inhoud van die werkboek, moeder-kleuteraktiwiteite, transparante, musiek-insetsel en globale program se evaluasie, ingesluit.

Module 6 het as opvolg gedien en moeders kon enige op- of aanmerkings met die groep deel. Die voorafgaande maand, sedert die eerste module van die program toegepas is, is bespreek. Hierdie inligting is geïnkorporeer in die hieropvolgende uiteensetting van die programmevaluering deur die moeders.

Modules 1 - 4 se evaluasie deur die moeders, sal aangetoon word (paragrafe 8.4.2 - 8.4.4), waarna die globale program se evaluasie (Modules 5 en 6) uiteengesit sal word in paragrafe 8.4.5 - 8.4.14.

## 8.4.2 Die inhoud van die modules

Rakende die inhoud van die modules, was die moeders se evaluering die volgende :



- | : Module 1
- | : Module 2
- | : Module 3
- | : Module 4

**Figuur 8.1 : Evaluasie deur die moeders rakende die inhoud van die modules**

Die moeders wat die begeleidingsprogram bygewoon het, het die inhoud van die modules as insiggewend, leersaam, stimulerend en toepaslik gevind. Die meeste moeders het gevoel dat hul ná dié program met nuwe oë na fantasie kyk.

Een moeder het die inhoud beskryf as “’n strooplekker koeksister”. Die moeder was van mening dat hulle vasgevang was deur die inhoud. Sommige moeders (vier) het meer praktiese inligting benodig.

Na aanleiding van bogenoemde profiele, kan die volgende hoogste en laagste tellings uitgelig word :

Volgens die moeders, was die inhoud van Module 1 georden en bondig, maar kon moontlik meer inligting bevat het. Module 2 is as bekend en georden ervaar en inligting was redelik alledaags. Module 3 is as noodsaaklik, pittig en kreatief beskou en die inligting was redelik onbekend en moeders sou moontlik nog meer inligting wou kry. Module 4 is as bruikbaar, toepaslik, interessant en kreatief beskou. Die inligting was hier ook onbekend en moontlik te veel.



## 8.4.3 Die aanbieding van die modules

Die moeders het die aanbieding van die modules soos volg geëvalueer :

	1	2	3	4	5	6	7	
Noodsaaklik	●	●	●	.	.	.	.	Oorbodig
Eenvoudig	.	●	●	●	.	.	.	Ingewikkeld
Maklik verstaanbaar	.	●	●	.	.	.	.	Moeilik verstaanbaar
Interessant	●	●	●	.	.	.	.	Vervelig
Prakties	●	●	●	.	.	.	.	Teoreties
Pittig	●	●	●	.	.	.	.	Saai
Effektief	●	●	●	.	.	.	.	Oneffektief
Doelgerig	●	●	●	.	.	.	.	Nie-doelgerig
Insiggewend	●	●	●	.	.	.	.	Niksseggend
Kreatief	●	●	●	.	.	.	.	Alledaags

— : Module 1

— : Module 2

— : Module 3

— : Module 4

**Figuur 8.2 : Evaluasie deur die moeders rakende die aanbieding van die modules**

Die terugvoer was oor die algemeen gunstig. Die moeders het gevoel dat die aanbieding entoesiasies, interessant en maklik verstaanbaar was. Die gemaklike atmosfeer was bydraend tot die kursus en die aanbieders is as bekwaam beskou.

Daar was lewendige besprekings, aangesien alle groepe deur die wyse van aanbieding geleentheid gegee is om hulle opinies te lug.

Na aanleiding van bogenoemde profiele kan die volgende hoogste en laagste tellings in die aanbieding van die modules as betekenisvol beskryf word :

Die aanbieding van Module 1 is as baie prakties, insiggewend en kreatief ervaar. Dit was egter nie so maklik verstaanbaar nie en ook effe vervelig. Module 2 is as maklik verstaanbaar, pittig en kreatief beskou. Dit was ook redelik teoreties en nie heeltemal so doelgerig nie. Module 3 se aanbieding was interessant, prakties, pittig en kreatief, maar soms effe ingewikkeld. Module 4 se aanbieding is as noodsaaklik, effektief, doelgerig, insiggewend en kreatief ervaar, hoewel effe ingewikkeld.

## 8.4.4 Die toepassingswaarde van die modules

Rakende die toepassingswaarde van die modules is soos volg deur die moeders geëvalueer :

	1	2	3	4	5	6	7	
Gemaklik			.	.	.	.	.	Ongemaklik
Toepaslik			.	.	.	.	.	Ontoepaslik
Lewendig			.	.	.	.	.	Somber
Maklik verstaanbaar	.				.	.	.	Moeilik verstaanbaar
Te veel	.				.	.	.	Te min
Noodsaaklik	.				.	.	.	Inspannend
Kernagtig				.	.	.	.	Omslagtig
Effektief	.				.	.	.	Oneffektief
Bydraend tot groei			.	.	.	.	.	Nie-bydraend tot groei
Interessant			.	.	.	.	.	Vervelig
Bydraend tot fantasie			.	.	.	.	.	Nie-bydraend tot fantasie
Bydraend tot kreatiwiteit			.	.	.	.	.	Nie-bydraend tot kreatiwiteit

: Module 1

: Module 2

: Module 3

: Module 4

**Figuur 8.3 : Evaluasie deur die moeders rakende die toepassingswaarde van die modules**

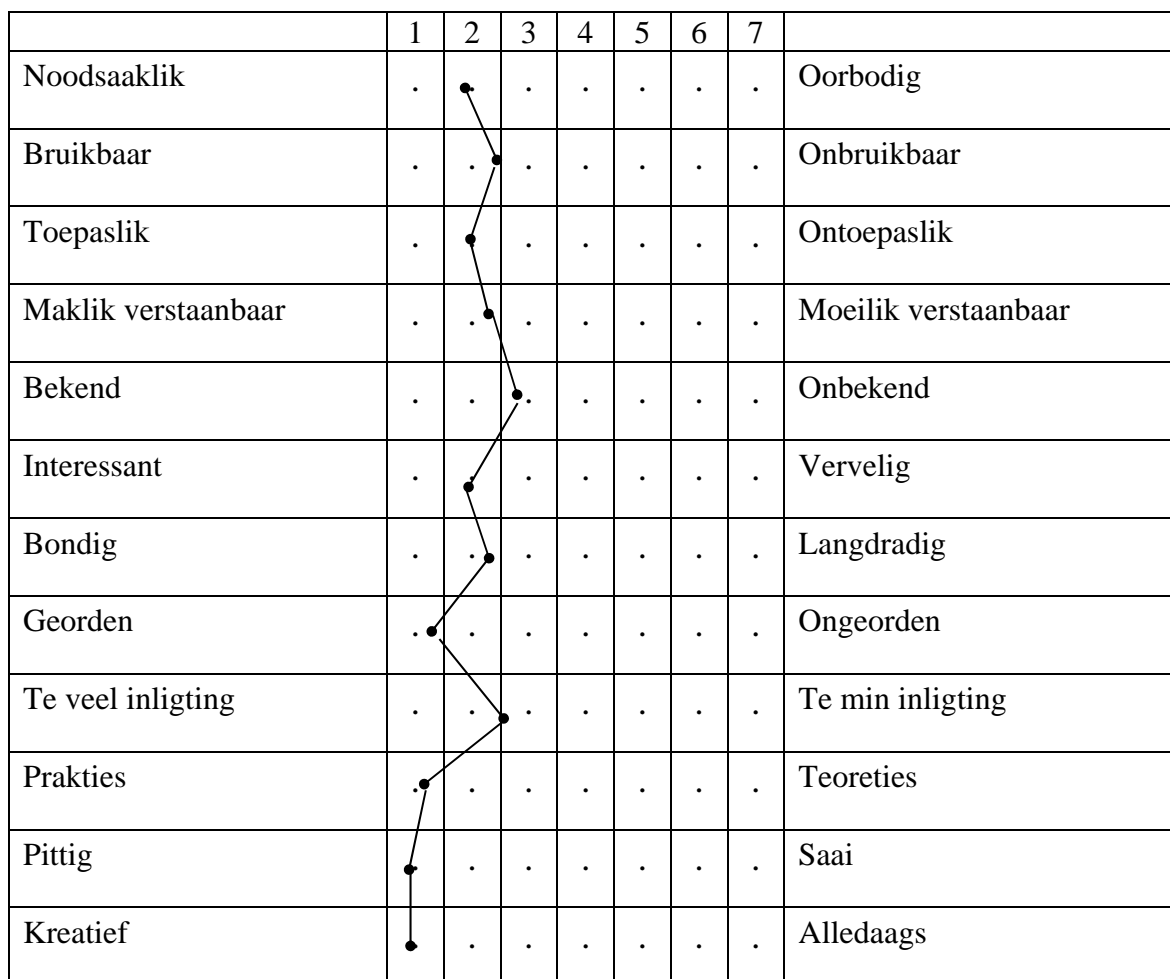
Tydsbeperkings het die besprekings soms kortgeknip, maar die algemene gevoel het bestaan dat die modules sterk toepassingswaardes besit.

Na aanleiding van die toepassingswaarde van die modules soos deur die moeders geëvalueer, kan die hoogste en laagste tellings as volg geïnterpreteer word.

Module 1 is as kernagtig en bydraend tot kreatiwiteit beskou, hoewel dit inspannend vir die moeders was. Module 2 was gemaklik en kernagtig, hoewel nie totaal effektief nie. Dit was ook effe vervelig. Module 3 se toepassingswaarde is gemaklik, toepaslik, lewendig, bydraend tot groei, interessant, bydraend tot fantasie en kreatiwiteit, beleef. Dit blyk dat betreffende die toepassingswaarde van Module 3 dit effe min is en moeders meer inligting sou verlang. Module 4 was bydraend tot groei, interessant, asook bydraend tot fantasie en kreatiwiteit. Die toepassingswaarde blyk ook inspannend en effe moeilik verstaanbaar te wees.

## 8.4.5 Die inhoud van die werkboek

Die evaluering van die moeders rakende die inhoud van die werkboek is die volgende :

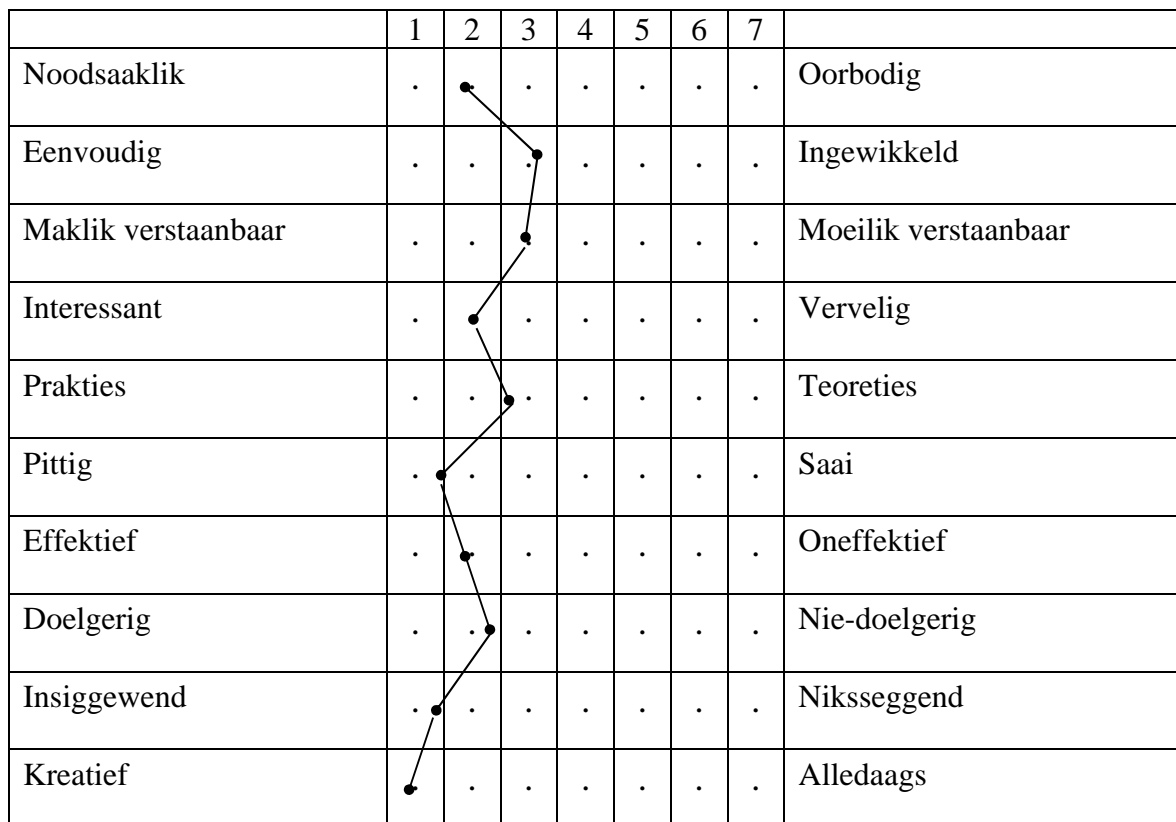


**Figuur 8.4 : Evaluasie deur die moeders rakende die inhoud van die werkboek**

Heelwat moeders was die mening toegedaan dat die werkboek se inhoud 'n kopskuif, 'n ope gedagterigting en 'n verskuiwing van geykte idees teweeggebring het. Sommige moeders was van oordeel dat die werkboek soms te veel inligting bevat het. Betreffende die globale evaluering van die inhoud van die werkboek kan die hoogste en laagste profiele geïnterpreteer word as dat die inhoud pittig, kreatief en redelik onbekend was.

## 8.4.6 Die aanbieding van die werkboek

Die aanbieding van die werkboek is soos volg deur die moeders geëvalueer :

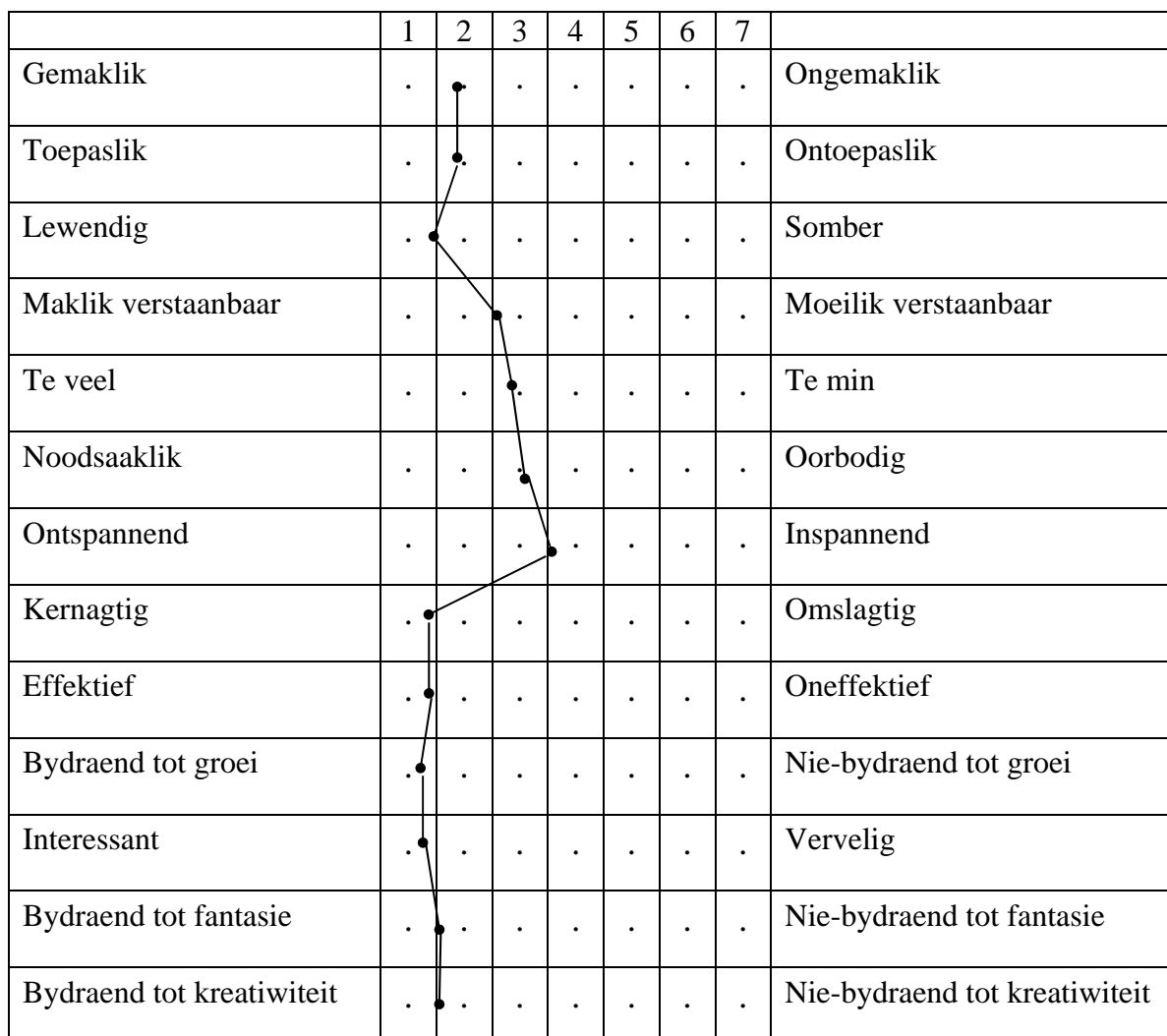


**Figuur 8.5 : Evaluasie deur die moeders rakende die aanbieding van die werkboek**

Die kommentaar rakende bogenoemde faset was as volg : Die aanbieders het gepoog om almal by die terugvoerproses te betrek. Aan die meeste moeders is genoeg tyd gegun om hulle standpunte te stel. Die aanbiedings was lewendig en leersaam. Die hoogste en laagste profiele dui daarop dat die aanbieding kreatief, hoewel soms eeffe ingewikkeld was.

## 8.4.7 Evaluering van die individuele aktiwiteite

Die moeders het die individuele aktiwiteite soos volg geëvalueer :

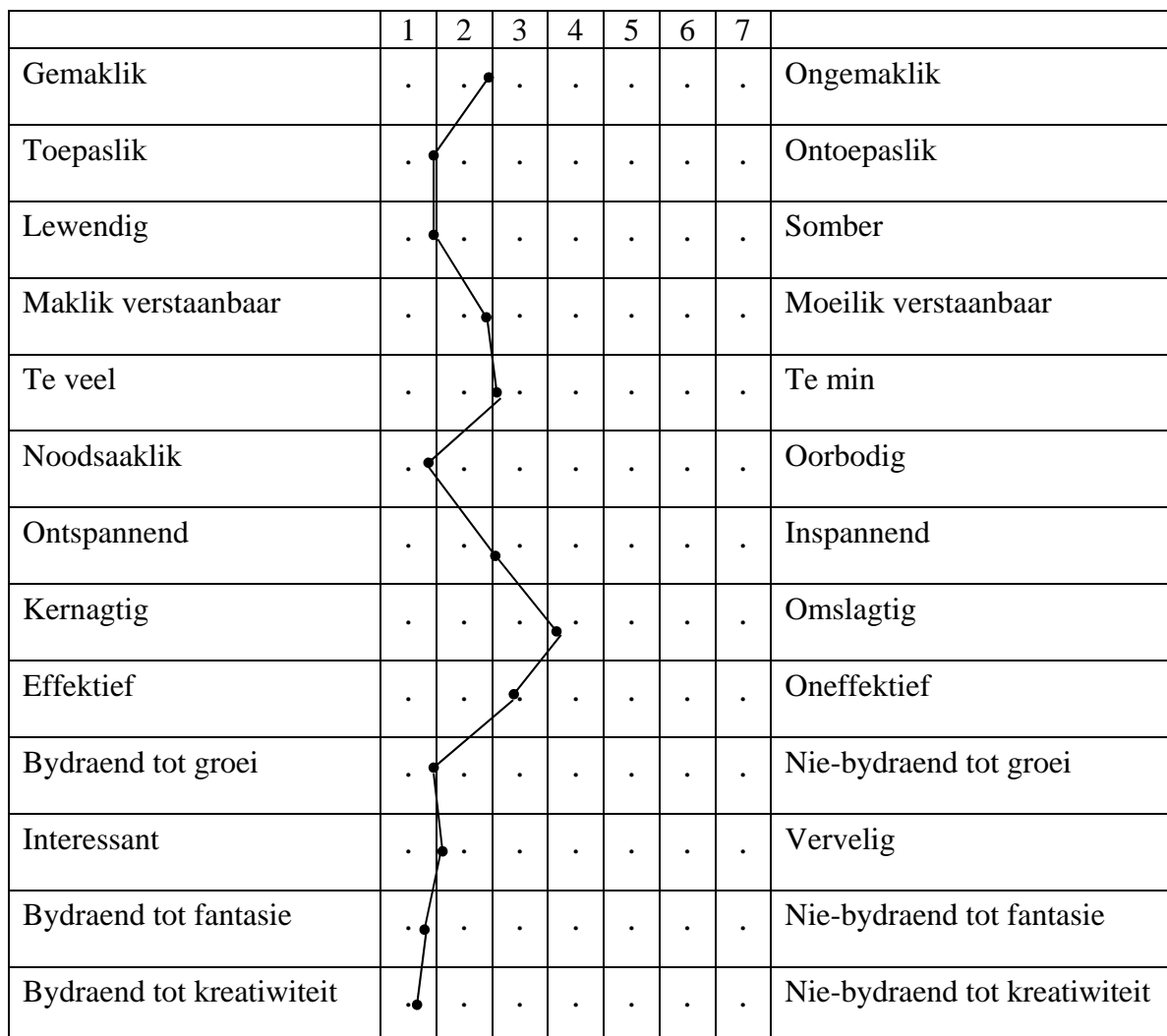


**Figuur 8.6 : Evaluasie deur die moeders rakende die individuele aktiwiteite**

Die evaluering van hierdie aktiwiteite het bevestig dat moeders die program prikkelend en prakties gevind het. Hulle was die mening toegedaan dat 'n persoon baie van haarself kon leer en dat dit bydraend tot persoonlike groei was. Sommige moeders het nog meer individuele aktiwiteite verlang, terwyl party gemeen het dat die tydsbeperking vir individuele aktiwiteite soms hulle kreatiwiteit ingeperk het. Die hoogste en laagste profiele kan as volg geïnterpreteer word : Die individuele aktiwiteite soos deur die moeders geëvalueer was bydraend tot groei, asook interessant en bydraend tot kreatiwiteit. Dit was egter inspannend.

## 8.4.8 Evaluering die kleingroepaktiwiteite

Die kleingroepaktiwiteite is soos volg deur die moeders geëvalueer :



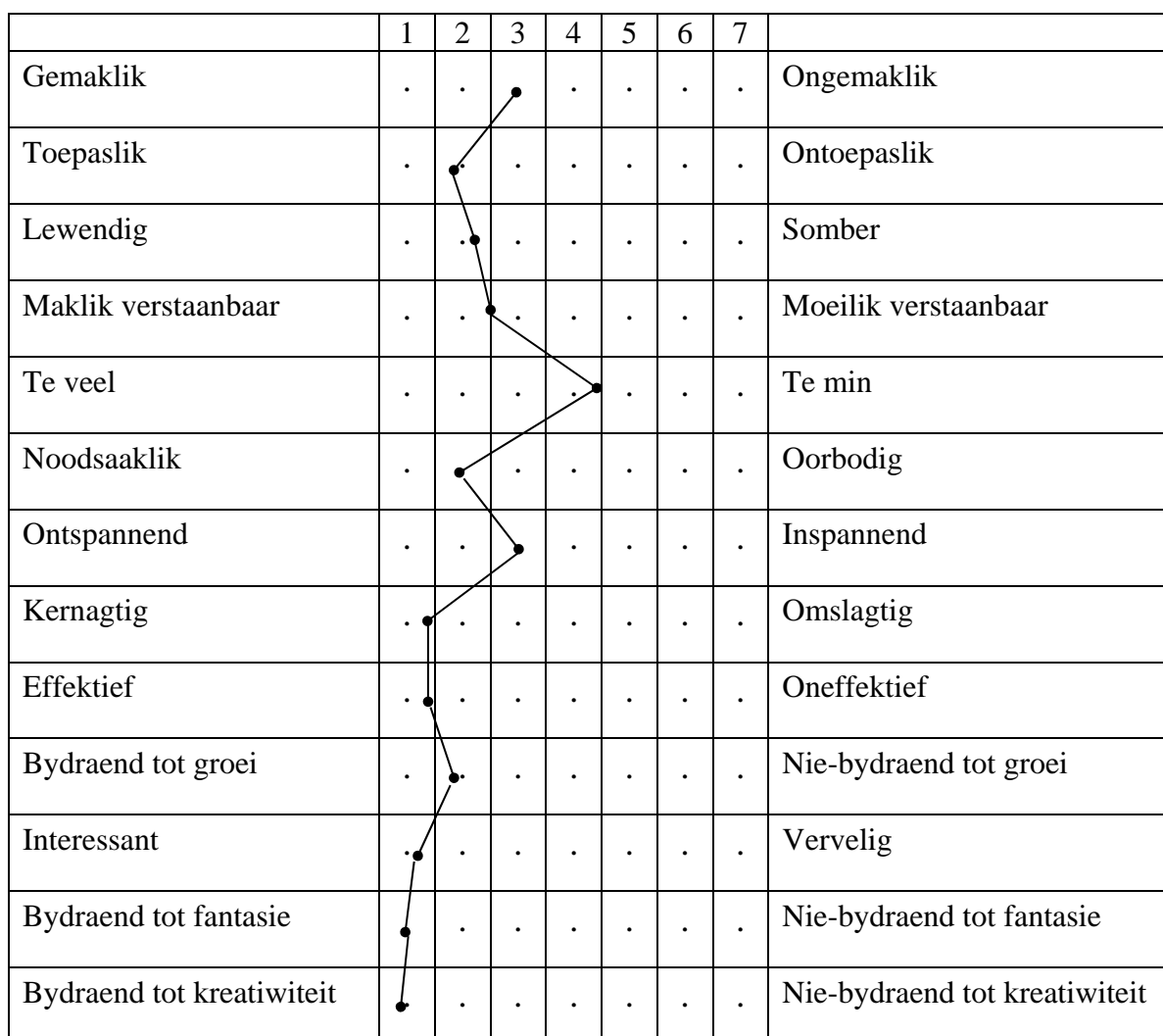
**Figuur 8.7 : Evaluasie deur die moeders rakende die kleingroepaktiwiteite**

Die moeders het gemeen dat die kleingroepaktiwiteite interessant was en hulle baie van mekaar kon leer. Die meeste moeders was positief en het gevoel dat hulle gemaklik hulle standpunte binne die kleingroep kon stel. Dit was vir sekere groeplede interessant en stimulerend om te sien hoe elke groeplid karakter aan die kleingroepe gee. Een moeder het gevoel dat sy soms in die kleingroep nie raakgesien is nie. Die hoogste en laagste profiele van die kleingroepaktiwiteite soos deur die moeders geëvalueer, dui daarop dat hierdie aktiwiteite tot fantasie en kreatiwiteit bydra, dog soms eeffe omslagtig was.



## 8.4.9 Evaluering van die grootgroepaktiwiteite

Die evaluering van die grootgroepaktiwiteite deur die moeders was die volgende :

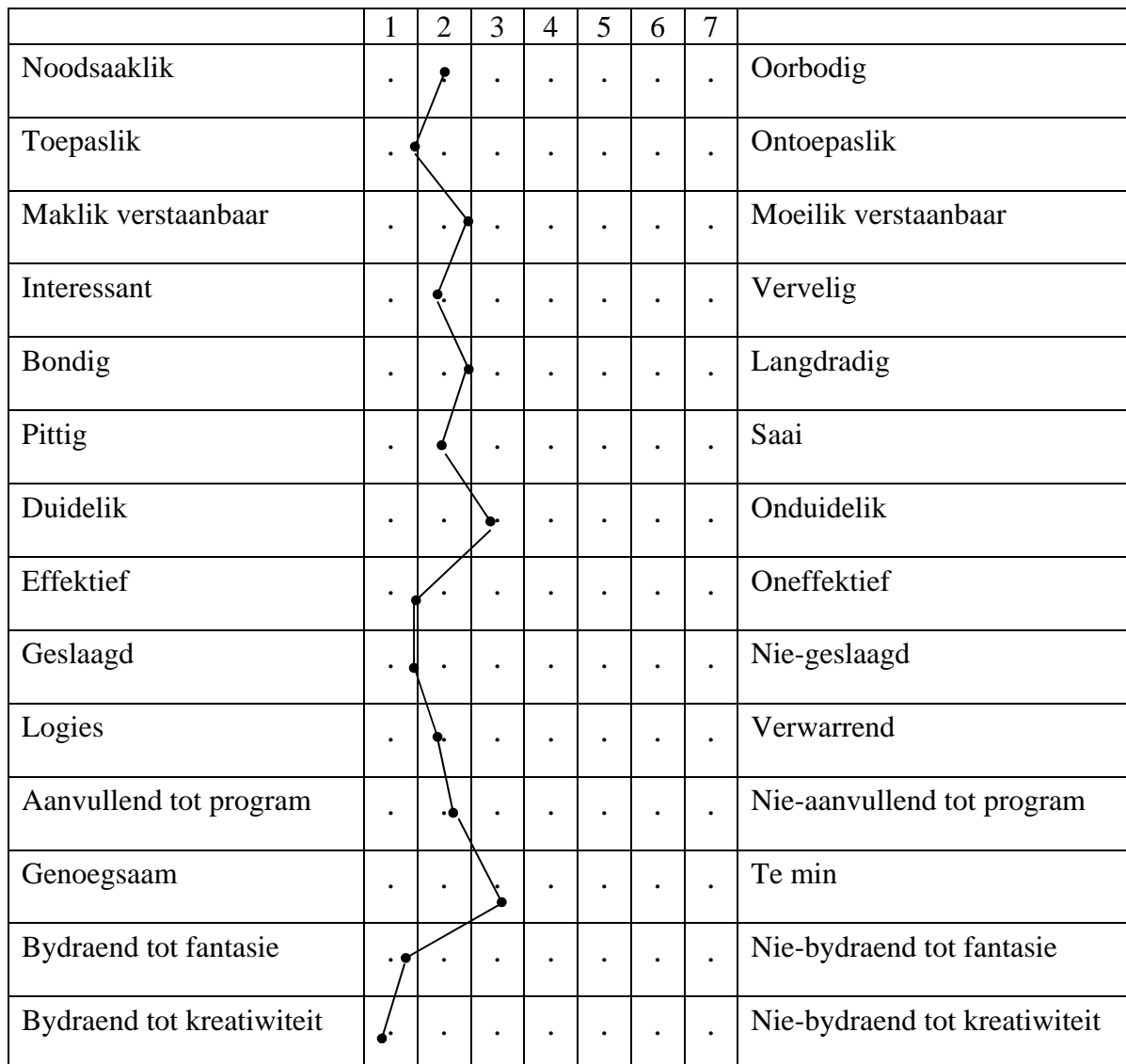


**Figuur 8.8 : Evaluasie deur die moeders rakende die grootgroepaktiwiteite**

Ander groeplede se denke het soms as 'n katalisator gedien vir idees en die samewerking van die grootgroep was spontaan, met gemaklike groeps gesprekke. Die profiele van bogenoemde kan in terme van die hoogste en laagste tellings as volg geïnterpreteer word : Die grootgroepaktiwiteite is bydraend tot fantasie en kreatiwiteit, hoewel aktiwiteite moontlik te min was.

## 8.4.10 Evaluering van die moeder-kleuteraktiwiteit

Die volgende figuur gee die evaluering van die moeder-kleuteraktiwiteit weer.

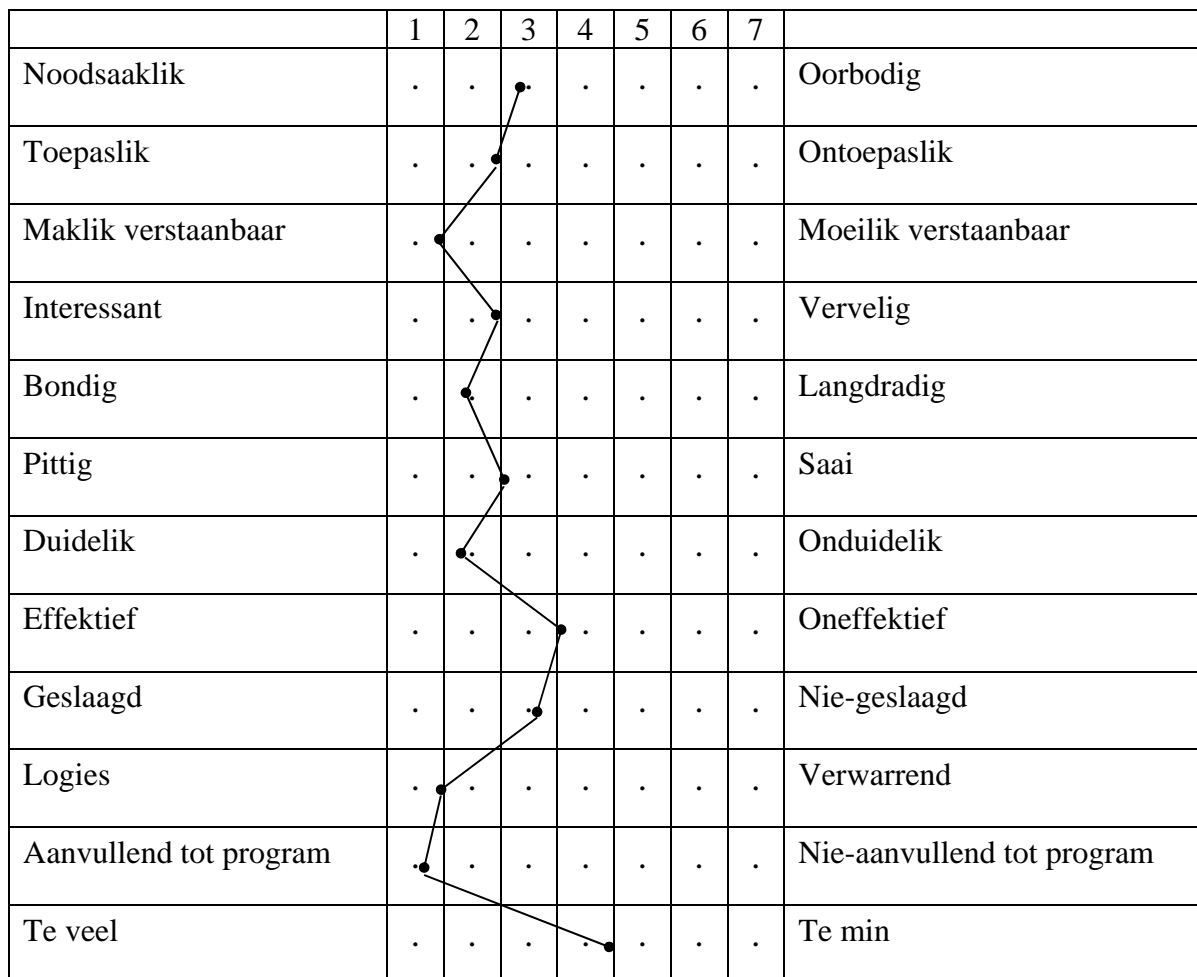


**Figuur 8.9 : Evaluasie deur die moeders rakende die moeder-kleuteraktiwiteit**

Dié aktiwiteit was baie prakties en goed deurdag. Die kleuters (en moeders) het die aktiwiteit geniet en hulle interaksie is verbeter. Die tyd wat moeder en kleuter ook saam spandeer het, is as baie positief beleef. Skaam kleuters moes dikwels aangemoedig word om deel te neem en hulle was soms huiwerig om mee te doen. Die moeder-kleuteraktiwiteit kan in terme van die hoogste en laagste profiele as volg geïnterpreteer word : Hierdie aktiwiteit was beslis bydraend tot fantasie en kreatiwiteit, maar was moontlik te min.

## 8.4.11 Evaluering van die transparante

Die evaluering van die transparante deur die moeders is soos volg :

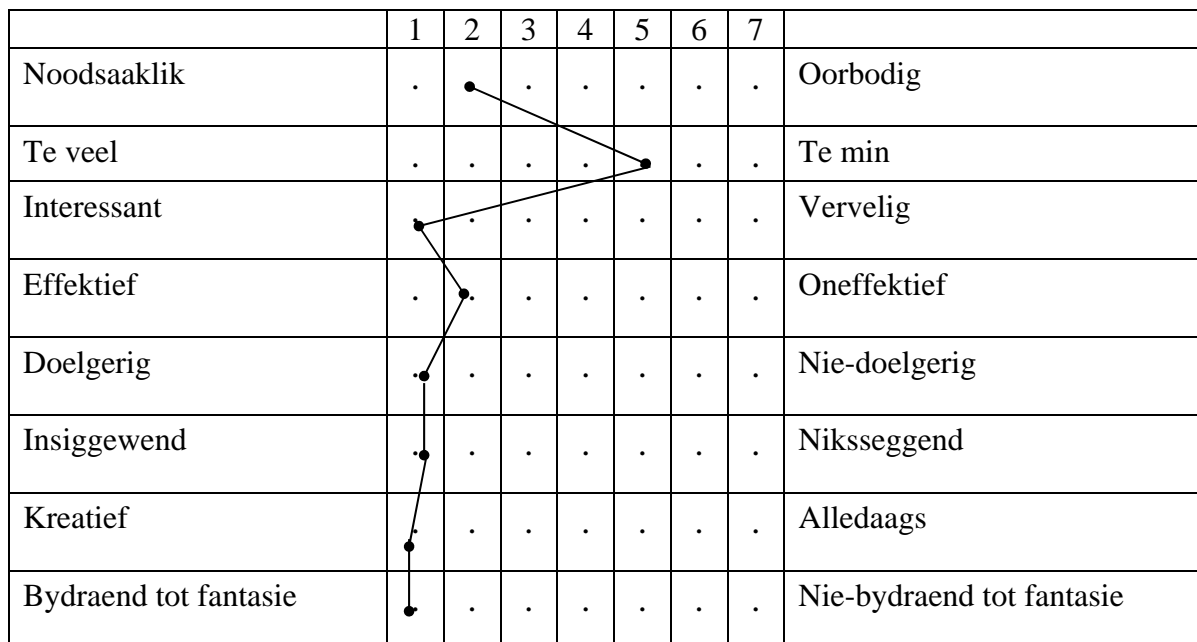


**Figuur 8.10 : Evaluasie deur die moeders rakende die transparante**

Hierdie evaluering is baie gunstig ontvang. Moeders was van mening dat die transparante hulle gehelp het om wyer te dink en dat dit ook as welkome onderbrekings gedien het. Twee moeders het gesukkel met die transparante en het gevoel dat dit oorbodig was, omdat die sketse ook in die werkboek verskyn. Die hoogste en laagste tellings dui daarop dat die transparante aanvullend tot die program en logies was, hoewel te min.

## 8.4.12 Evaluering van die musiek-insetsel

Die evaluering van die musiek-insetsel is soos volg geëvalueer :

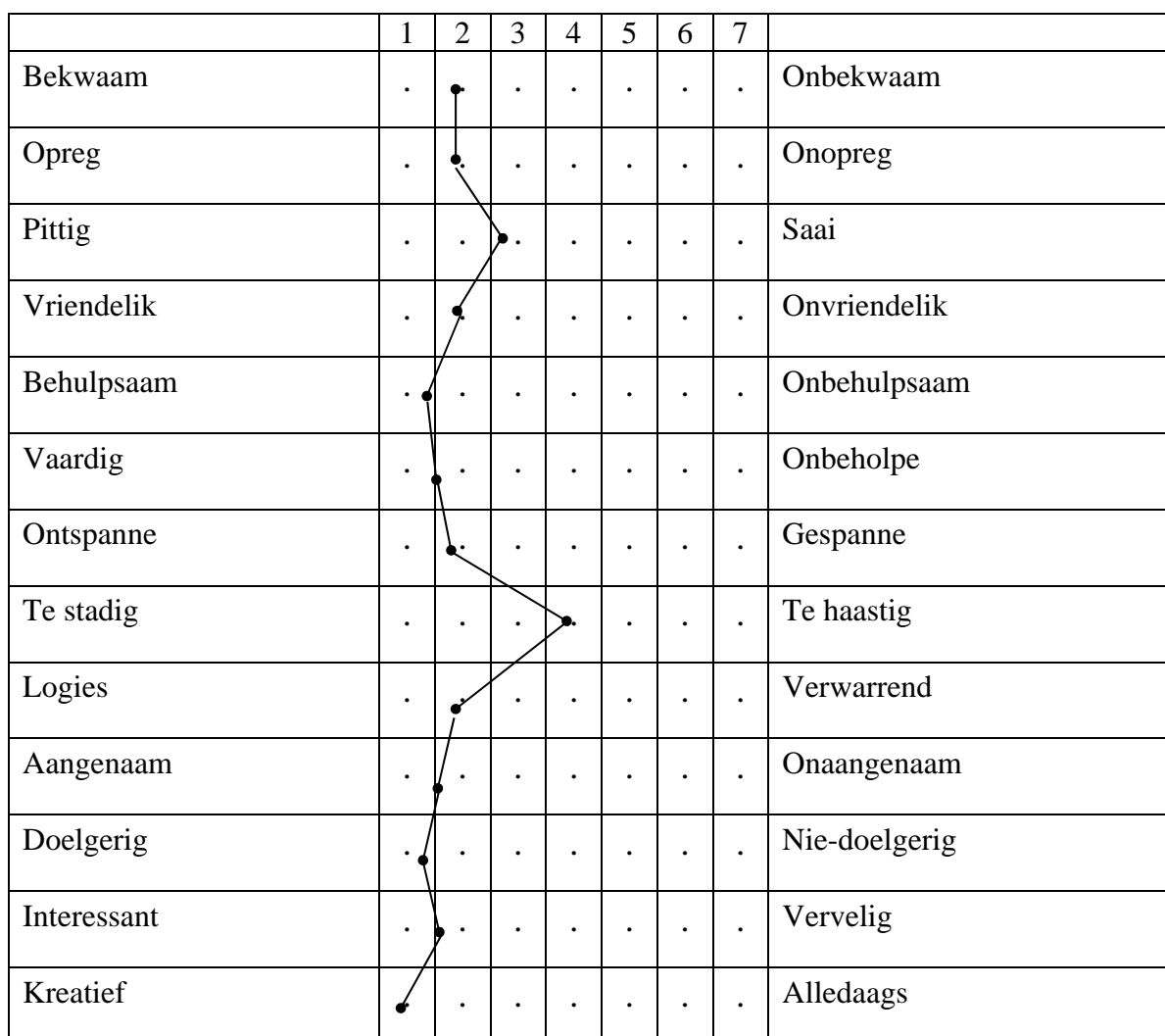


**Figuur 8.11 : Evaluasie deur die moeders rakende die musiek-insetsel**

Die musiek-insetsel was kalmerend, nodig en ontspannend. Van die kommentaar was dat die moeders geïnspireerd was deur die musiek om hulself in fantasie in te leef. Drie moeders het gevoel dat die musiek steurend op hul konsentrasievermoëns ingewerk het, deurdat hulle na die agtergrondmusiek geluister het en nie opgelet het nie. Die hoogste en laagste tellings dui daarop dat die musiek-insetsel kreatief en bydraend tot fantasie was, maar dat daar te min daarvan was.

## 8.4.13 Evaluering van die groepleiers se aanbiedingsvermoëns

Die groepleiers se aanbiedingsvermoëns is soos volg :

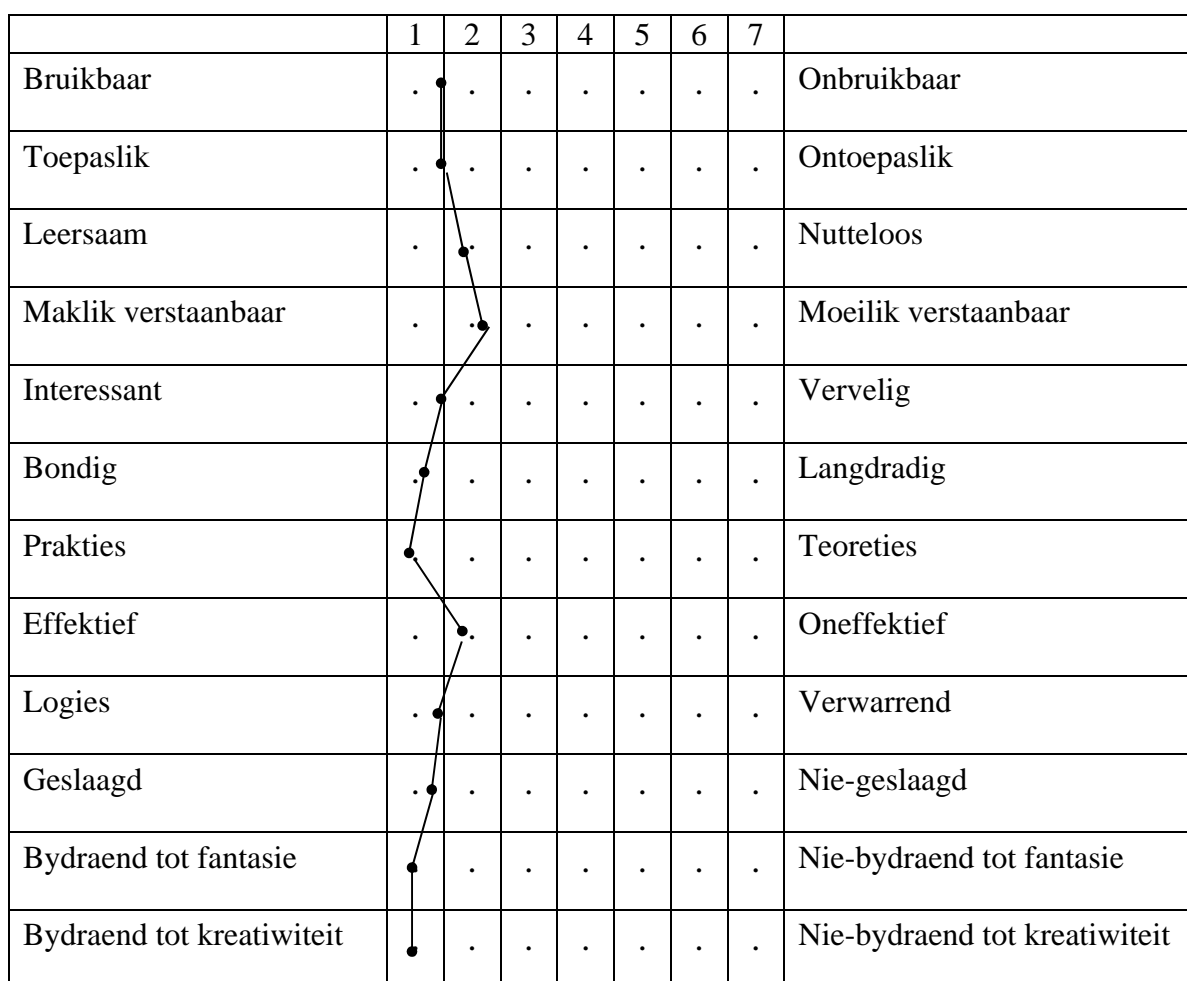


**Figuur 8.12 : Evaluasie deur die moeders rakende die groepleiers se aanbiedingsvermoëns**

Die onderskeie groepleiers se aanbiedingsvermoëns was professioneel, maar verstaanbaar. Daar was toepaslike antwoorde op die vrae tydens die besprekings. Groepleiers het die inligting egter soms te vinnig behandel. Die groepleiers se aanbiedingsvermoëns kan dus aan die hand van bogenoemde profiel as volg geëvalueer word (slegs die hoogste en laagste tellings word gebruik). Hulle was kreatief, hoewel te haastig.

## 8.4.14 Evaluering van die globale program

Die globale program, soos deur die moeders geëvalueer, vertoon die volgende profiel :



**Figuur 8.13 : Evaluasie deur die moeders rakende die globale program**

Alle moeders wat die program bygewoon het, het gevoel dat hulle op die een of ander manier daarby baat gevind het. Hulle was van mening dat hulle meer kreatief kon dink en nou 'n beter idee het om hul kleuters kreatief te benader. Die program was positief en moeders se idees is gestimuleer. Die idees van die globale program was bruikbaar en die program was “anders” as die meeste programme wat al voorheen bygewoon is. Die kursus is dus aan te bevele. Die globale program soos deur die moeders geëvalueer, se profiel bevat die volgende hoogste en laagste tellings : Die globale program is as prakties beleef en is bydraend tot beide fantasie en kreatiwiteit. Dit blyk egter dat dit soms moeilik verstaanbaar was.

## 8.5 GEVOLGTREKKINGS

- Dit blyk dat die program suksesvol op die korttermyn was om kreatiwiteit van sowel die moeder as die kleuter te verhoog.
- Ten opsigte van die werkboek is die samevattende gevolgtrekkings soos volg :
  - Die moeders het die werkboek baie interessant en vernuwend gevind.
  - Die moeder-kleuteraktiwiteite is as prakties en maklik uitvoerbaar gesien.
  - Die interaksie tussen die moeder en die kleuter het verbeter.
  - Die musiek-insetsel was van waarde en het bygedra tot die fantasie-belewenis van die moeder.
  - Die inhoud van die werkboek was pittig en kreatief.
  - Die fantasie-dimensie het tot gevolg gehad dat moeders met nuwe oë na die lewe begin kyk het.
  - Die aanbieding van die werkboek was effe ingewikkeld en die individuele aktiwiteite, soms inspannend. Die grootgroepaktiwiteite, moeder-kleuteraktiwiteite, transparante en musiek-insetsels was ook moontlik te min.

## HOOFSTUK 9

### SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

Die doelstellings van hierdie hoofstuk is om :

- 'n Samevatting te gee op grond van die bevindinge van hierdie navorsing. (Dit sal gedoen word deur antwoorde te verskaf op die spesifieke navorsingsvrae wat in Hoofstuk 1 gestel is).
- Leemtes van hierdie studie aan te spreek.
- Aanbevelings vir verdere navorsing uit te lig.

Die primêre navorsingsvraag handel daarvoor of dit **moontlik is om kreatiwiteit van moeders en hulle 5- en 6-jarige kleuters deur middel van fantasie te ontwikkel?** Hierdie navorsingvraag impliseer vier spesifieke navorsingsvrae :

#### 9.1 NAVORSINGSVRAE EN ANTWOORDE

##### 9.1.1 **In watter teoretiese raamwerk kan die ontwikkeling van kreatiwiteit deur middel van fantasie geplaas word?**

Psigofortologie is in hierdie navorsing gebruik as 'n meta-teorie vir die ontwikkeling van kreatiwiteit deur middel van fantasie. Hierdie paradigma-skuif bevestig die verskuiwing binne die Sielkunde vanaf psigopatologie na psigofortologie.

Binne dié paradigma-skuif van psigofortologie kan kreatiwiteit dus gesien word as 'n bron van sterkte.



Kreatiwiteit beklemtoon selfaktualisasie, lewensbetekenis en ‘n algemene gevoel van psigologiese welstand. Dit verhoog ‘n persoon se psigologiese weerbaarheid, deurdat stressore en eise effektief en uniek hanteer word. Kreatiwiteit word hierdeur bevestig as ‘n eienskap van psigofortologie.

### 9.1.2 **Is dit moontlik om deur die bestudering van bestaande literatuur ‘n duidelike verband tussen fantasie en kreatiwiteit aan te toon?**

Fantasie behels veel meer as net sprokies en sluit ook mites, stories, fabels, legendes en verbeelding in. Deur middel van fantasie en kreatiwiteit word logika verby die grense van realiteit gestrek, ten einde die wêreld van die kind te eksploreer. Volwassenes leef net in “hierdie” wêreld, terwyl “daardie” wêreld net vir kinders beskore is. Volwassenes het ook verlear om vrye teuels aan verbeelding en kreatiwiteit te gee en fantasie te eksploreer. Fantasie is vir menige volwassene ‘n taboe-onderwerp en net vir kinders beskore. Volwassenes laat dit egter buite rekening dat kreatiewe drome en dagdrome indirek lei tot en deel van fantasie vorm. Intuisie en die psigiese komponente is afgeskeep en is net as deel van die parapsigologie deur ‘n handjievol mense bestudeer. Geloof in wonderwerke en die spirituele komponente (wat ook ‘n deel van fantasie en kreatiwiteit vorm) is net in hoogs uitsonderlike kringe bespreek. Buiten al die voorafgaande faktore, mag daar ook komponente van fantasie en kreatiwiteit bestaan wat tot dusver nog onbekend is. Dit is ‘n feit dat fantasie nie in opposisie tot realiteit staan nie, maar dat fantasie eintlik ‘n uitbreiding van realiteit is. So word die grense van realiteit herontdek, oorgesteek en geherdefinieer, ten einde ‘n nuwe veld of domein daar te stel. Dit sluit nou aan by kreatiwiteit, waar die doel is om soveel moontlike alternatiewe te ondersoek en om grense kreatief te buig en oor te steek. Fantasie word dus nie beperk deur die grense van realiteit nie en is ‘n proses wat hom leen tot ‘n beter kreatiewe toepassing.

Deur fantasie kreatief aan te wend, kan probleme, eise en stressore op unieke wyses oorkom word.

### 9.1.3 **Kan bestaande of nuwe literatuur ‘n aanduiding gee dat kreatiwiteit deur middel van fantasie ontwikkel kan word?**

Konvensionele benaderings het ontoereikend geword om eise en stressore te hanteer. Dit is dus nodig om logika verby die grense van realiteit te strek. Dit is daarom belangrik om denke wat voorheen as ontoepaslik en onmoontlik geklassifiseer is, te herevalueer. Sodoende word kreatiewe fantasie deur middel van die **Kreatiwiteitskringloop** (Hoofstuk 5, paragraaf 5.9) en die **Fantasie- tornado** (Hoofstuk 4, paragraaf 4.10) tot die **Kreasie-meta-model** (Hoofstuk 5, paragraaf 5.11) geïntegreer. Die Kreasie-meta-model beklemtoon die interaksie tussen fantasie en kreatiwiteit, aangesien die rol van fantasie dikwels in die verlede gering geskat en soms ontken is. Hierdie model is ‘n nuwe teoretiese meta-model, aangesien bestaande teoretiese modelle nie ‘n duidelike verband tussen fantasie en kreatiwiteit kon aantoon nie.

Deur middel van die Kreasie-meta-model blyk dit dat dit wel moontlik is om kreatiwiteit deur middel van fantasie te ontwikkel.

### 9.1.4 **Hoe betekenisvol is die toepassing van ‘n program ten opsigte van die ontwikkeling van kreatiwiteit deur middel van fantasie?**

Die resultate van hierdie studie dui daarop dat by beide eksperimentele groepe (Groepe 1 en 3) van die moeders, sowel as die kleuters, ‘n verhoging in kreatiwiteit voorgekom het. Dié navorsing het dus voldoen aan die primêre navorsingsdoelstelling, naamlik die verbetering van kleuterkreatiwiteit deur middel van fantasie.

Betreffende die inhoud, aanbieding en toepaslikheid van die program soos beoordeel deur die eksperimentele groepe, is die volgende gevind :

Soos reeds bespreek in Paragraaf 8.5 is die program baie gunstig ontvang en is dit gesien as bydraend tot fantasie en kreatiwiteit.

Hoewel sommige oefeninge kompleks en omslagtig en grootgroeptiwiteite weer te min was, was die globale program betekenisvol.

Die moeders was van mening dat hulle, sowel as hul 5- en 6-jarige kleuters, op die een of ander manier baat gevind het by die program.

## **9.2 LEEMTES VAN HIERDIE STUDIE**

Hierdie studie het slegs op Afrikaanssprekende moeders en kleuters gefokus. Deur die program vir anderstalige moeders en kleuters aan te pas, kan die resultate moontlik meer veralgemeen word. Dit blyk dus nodig te wees om 'n meer verteenwoordigende steekproef in terme van taal te verkry.

Aangesien taalgroepe se kultuur-ondervinding (fantasieë) drasties van mekaar kan verskil (vergelyk legendes van swart kulture met Westerse beskrywings), is die toepaslikheid en veralgemeenbaarheid met betrekking tot ander kultuurgroepe, beperk.

Tydens hierdie program is daar klem gelê op verbale sowel as nie-verbale komponente. Slegs nie-verbale komponente is egter gemeet, omdat die TTCT-verbale vorm gestandaardiseer is vir volwassenes en skoolgaande kinders, terwyl die TTCT-figuurlike vorm gestandaardiseer is vir volwassenes, skoolgaande en voorskoolse kinders. Deur die verbale komponente ook te meet, sal 'n meer betroubare evaluasie van die program gemaak kan word.

Fantasie is maar een onontginde aspek van kreatiwiteit. Navorsing gerig op ander aspekte van kreatiwiteit (byvoorbeeld humor, musiek en strokiesprente), kan help om 'n breër prentjie daarvan te skep.

## **9.3 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

- Die program kan na ses maande weer geëvalueer word, ten einde vas te stel of die effek daarvan standhoudend was.
- Die Fairy Tale Test (FTT) is 'n toets wat verder ondersoek kan word en wat 'n bydraende dimensie in die evaluasieproses van fantasie kan meebring. Dié toets is

egter slegs geskik vir kinders van 7-12 jaar en was tydens hierdie navorsingsprojek nog nie algemeen beskikbaar nie (Coulacoglou, 2000 & 2002; Coulacoglou & Kline, 1995).

- Die aanpassing van hierdie program, ten einde ander kultuurgroepe te akkommodeer.
- Daar kan ook ag geslaan word op aspekte en aanpassings kan gemaak word na aanleiding van die evaluering van die program deur die moeders.

#### 9.4 SLOT

**Fantasie** is ‘n **onderskatte element** van **kreatiwiteit** en in die verlede is daar nie veel hierop gefokus nie. Net soos met kreatiwiteit, ontdek fantasie die onbekende realiteit en is ‘n deel daarvan. Dit is daar om kindwees en volwassene wees te verenig en begrip vir dáárdie wêreld van die kleuter by te reken by híérdie wêreld van die volwassene. Kinders wat sonder fantasie groot word, se lewens is saai en eng en sonder opwinding. ‘n Kreatiewe lewe is egter maklik binne elkeen se bereik.

Fantasie is dáárdie deel van realiteit wat verby die gewone grense gestrek is, ten einde lewensbetekenis te vestig. Fantasie maak ‘n mens se gejaagde lewe net soveel ryker en meer vervuld. Dit versterk kreatiwiteit, deurdat dit juis op die uitsonderlike, die onontginde en die unieke, fokus.

Oor ‘n 100 jaar sal ons kan terugkyk en sê : “**Eendag, lánk, lánk gelede ...**”

**BIBLIOGRAFIE**

Adams, J. (1989). *Stress : A positive approach*. London : David & Charles.

Adams-Price, C.E. (Ed.). (1998). *Creativity and successful aging*. New York : Springer.

Allen, J.R. (1998). Of resilience vulnerability and a woman who never lived. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, **7** (1), 53-71.

Anastasi, A (1970). *Psychological Testing* (3<sup>rd</sup> edition). London : Macmillan.

Andersen, H.C. (1979). Works. In W.T. McLeod (Ed.), *Collins gem : Dictionary of quotations* (p.18). London : Williams Collins & Sons.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco : Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1984). The sense of coherence as a determinant of health. In J.D. Matarazzo, S.M. Weiss, J.L. Herd & S.M. Weiss (Eds), *Behavioural health: A handbook of health enhancement and disease prevention* (pp.114-129). New York : John Wiley.

Antonovsky, A. (1987a). *Unravelling the mystery of health : how people manage stress and stay well*. San Francisco : Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1987b). Health promoting factors at work : the sense of coherence. In R. Kalimo, M.A. El-Batawi & C.L. Cooper (Eds), *Psychological factors at work and their relation to health* (pp.67-104). Chichester : John Wiley.

Antonovsky, A. (1991). The structural sources of saluthogenic strengths. In C.L. Cooper & R. Payne (Eds), *Personality and stress. Individual differences in the stress process* (pp.67-104). Chichester : John Wiley.

Antonovsky, A. (1992). Can attitudes contribute to health? *Advances : The Journal of Mind-Body Health*, **8** (4), 33-49.

Atkinson, B.J. & Heath, A.W. (1990, June). Further thoughts on second-order family therapy- this time it's personal. *Family Process*, **29** (2), 145-155.

Attebery, B. (1992). *Strategies of fantasy*. Indianapolis : Indiana University Press.

Aucamp, H. (1980). *Papawerwyn*. Kaapstad : Tafelberg Uitgewers.

Aucamp, H. (1990). 'n Bepaalde soort verbeelding? In H. Roos, *Lewe met woorde* (pp.1-33). Kaapstad : Tafelberg Uitgewers.

Badii, A. & Truman, S. (2002). *Cognitive factors in interface design : An E-learning environment for memory performance and retention optimisation*. Retrieved 30/01/2002 from the "World Wide Web". <http://www.trusoft.co.uk/Badii&TrumanPaper.doc>

Baer, J. (1996, June). Does artistic creativity decline during elementary school? *Psychological Reports*, **78** (3), 927-930.

Bailin, S. (1988). *Achieving extraordinary ends : An essay on creativity*. Boston : Kluwer Academic Publishers.

Baldwin, C.B., Colangelo, N. & Dettman, D.F. (1984). Perspectives of creativity throughout the life span. *The creative child and adult quarterly*, **IX** (1), 9-17.

Barasch, D.S. (1997, November). Creativity – how a child develops through the years. *Family life*, 54-58.

Barker, P. (1998, November). Mental Models and lifelong learning. *Innovations in education and training international*, **35** (4), 310-318.

Barnard, C. (Red.). (1997). Druk met jou duim. *Goue Ure*, **4**, 6-7.

Bearse, C.I. (1992, May). The fairy tale connection in children's stories : Cinderella meets Sleeping Beauty. *The Reading Teacher*, **45** (9), 688-695.

Beaumont, J.G. (Ed.). (1990). *The Marshall Cavendish encyclopedia of personal relationships. Human Behaviour. Thinking more effectively*, **VOL 10**. New York : Marshall Cavendish.

Beavin, J.H., Jackson, D.D. & Watzlawick, P. (1967). *Pragmatics of human communication : a study of interaction patterns, pathologies and paradoxes*. New York : W.W. Norton.

Becvar, D.S. & Becvar, R.J. (2000). *Family Therapy – a systemic integration (4<sup>th</sup> edition)*. London : Allyn & Bacon.

Benoist, J. & Cathebras, P. (1993). The body : From an immateriality to another. *Social Sciences and Medicine*, **36** (7), 857-865.

Berland, D.I. (1982). Disney and Freud. Walt meets the Id. *Journal of popular culture*, **15**, 93-104.

Bettelheim, B. (1987). *A good enough parent*. London : Thames & Hudson.

Bettelheim, B. (1988). *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. New York : Viking Penguin.

Beukes, C.J. & Koekemoer, J.H. (1993, September). Metafoor, teologie, verbeelding : 'n postmoderne beskouing. *Hervormde Teologiese Studies*, **49** (3), 595-608.

Bierlein, J.F. (1999). *Living myths. How myth gives meaning to human experience*. New York : Ballantine Wellspring.

Bjorklund, D.F. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, **122** (2), 153-169.

Boden, M.A. (Ed.). (1994). *Dimensions of creativity*. London : MIT Press.

Bosma, B. (1992). *Fairy tales, fables, legends and myths* (2<sup>nd</sup> edition). London : Teachers College Press.

Bouma, R.G. (2000). *Psigofortologie by die leergestremde leerder*. Ongepubliseerde doktrale proefskrif. Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Braver, M.C.W. & Braver S,K, (1988). Statistical treatment of the Solomon four-group design : A meta-analytic approach. *Psychological Bulletin*, **4** (1), 150-154.

Brooks, R.B. (1994). Children at risk : fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychology*, **64** (4), 545-552.

Buzan, T. (1994). *Harnessing the parabrbrain*. Cambridge : Colt Books.

Buzan, T. & Buzan, B. (1996). *The mind map book*. London : BBC Books.

Buzan, T. & Keene, R. (1994). *Buzan's book of genius*. London : Stanley Paul.

Buzan, T. & Keene, R. (1996). *The age heresy*. London : Ebury Press.

Christiansen, J. & Christiansen, J.L. (1997). Using protective factors to enhance resilience and school success for at risk students. *Intervention in School and Clinic*, **33** (2), 86-91.



Cicchetti, D. & Toth, S.L. (1992). The role of developmental theory in prevention and intervention. *Development and Psychopathology*, **4** (4), 489-493.

Clapham, M.M. (1998, April). Structure of figural forms A and B of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Educational and Psychological Measurement*, **58** (2), 275-283.

Coetzee, A. (1997). *Kreatief ... jy!* Pretoria : J.P. van der Walt.

Coetzee, S. & Cilliers, F. (2001, April). *Psychofortology – Explaining Coping Behavior in Organizations*. Retrieved 20/12/2001 from the “World Wide Web”.  
<http://www.siop.org/tip/backissues/TipApr01/08Coetzee.htm>

Coley, J.D. (2000, January/February). On the importance of comparative research. The case of folkbiology. *Child Development*, **71** (1), 82-90.

Cooper, P. & Upton, G. (1990). An ecosystemic approach to emotional and behavioural difficulties in schools. *Educational psychology*, **10** (4), 301-321.

Cottle, T.J. (1991). Let the children play. *The Child Care Worker*, **9** (2), 8.

Coulacoglou, C. (2000). The cross cultural and clinical values of fairy tales and the Fairy Tale Test. *Somatic Inkblot Society. Journal of Projective Psychology and Mental Health*, **7** (1), 27-38.

Coulacoglou, C. (2002). *Fairy Tale Test Manual*. Toronto : Multi Health Systems.

Coulacoglou, C. & Kline, P. (1995). The Fairy Tale Test : A novel approach in projective assessment. *British Journal of Projective Psychology*, **40** (2), 10-31.

Cox, M.J. & Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology*, **48**, 243-267.

Craig, G.J. (1996). *Human Development* (7<sup>th</sup> edition). New Jersey : Prentice Hall.

Craig, J. & Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and imagination in Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **29** (4), 319-326.

Crain, W.C. (1992). *Theories of development. Concepts and applications* (3<sup>rd</sup> edition). New Jersey : Prentice Hall.

Crosse, J. (1998). *The element illustrated encyclopedia of mind, body, spirit and earth*. Boston : Element Books.

Csikszentmihalyi, M. (1994). The domain of creativity. In D.H. Feldman, M. Csikszentmihalyi & H. Gardner, *Changing the world : A framework for the study of creativity* (pp.190-212). Westport : Praeger.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity : Flow and the psychology of discovery and invention*. New York : Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.313-335). Cambridge : Cambridge University Press.

Danilewitz, D. (1991). The therapeutic effects of fairy tales. *South African Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, **3** (2), 58-63.

Davidson, B. (1997). *Fantasy, imagination & intuition*. Retrieved 15/10/2001 from the "World Wide Web". <http://www.spiritweb.org/Spirit/relationships-of-tranformation-04.html>

Davis, G.A. (1991). Teaching creative thinking. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (pp.236-244). London : Allyn and Bacon.

Davis, N. (1996). *Once upon a time... Therapeutic stories that teach and heal*. Maryland : Oxon Hill.

De Bono, E. (1990). *Lateral thinking. A textbook of creativity*. London : Penguin Books.

De Moss, K., Milich, R. & De Mers, S. (1993, August). Gender, creativity, depression, and attributional style in adolescents with high academic ability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **21** (4), 455-467.

Degenaar, J. (1992, August). Imagination and myth. *South African Journal of Philosophy*, **11** (3), 67-74.

Dickenson, P. (1986). Fantasy : The need for realism. *Children's literature in education*, **17** (1), 39-47.

Dieckmann, H. (1991). The favourite fairy-tale of childhood. In R.K. Papadopoulos & G.S. Saayman (Eds), *Jung in modern perspective. The master and his legacy*. Bridport : Prism Press.

Doyle, R. & Kulpinski, D. (Eds). (1994). *Mindpower. Develop your creative skills*. London : Dorling Kindersley Books.

Du Toit, S.J. & Kruger, N. (1991). *The child : An educational perspective*. Pretoria : Butterworths.

Ebersohn, H. (2001). *Die verband tussen kreatiewe denke en psigologiese weerbaarheid by kinders in hulle laat middelkinderjare*. Ongepubliseerde meestersgraadverhandeling. Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Eccles, J.C. (1991). *Evolution of the brain. Creation of the Self*. London : Routledge.

Edmunds, M.C. (1988). The story as play. *Preschool years*, **18**, 35-39.

Falconar, T. (2000). *Creative intelligence and self-liberation*. Bancyfelin, Carmarthen : Crown House Publishing.

Feldman, D.H. (1999). The development of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.169-186). Cambridge : Cambridge University Press.

Fisher, R. (1995). *Teaching children to learn*. London : Stanley Thornes.

Fishken, A.S (1998). Issues in studying creativity in youth. In A.S. Fishken, B. Cramond & P. Olszewski-Kubilius (Eds), *Investigating creativity in youth : Research & methods*. Cresskill, NJ : Hampton Press.

Fishken, A.S. & Johnson, A.S. (1998, September). Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roeper Review*, **21** (1), 40-46.

Flack, J.D. (1985). *Once upon a time. Creative problem solving. History through fairy tales*. New York : D.O.K. Publishers.

Ford, M. & Ford, J. (1995). *Imagining worlds*. New York : McGraw-Hill.

Fourie, D.P. (1991). *The development of ecosystemic thinking*. Unpublished manuscript. Pretoria : University of South Africa.

Freeman, J. (1993). *The Sleeping Beauty Syndrome*. London : Sheldon Press.

Fremantle, S. (1993). Once upon a time : A study of children's response to fairy tales. In P. Pinsent (Ed.), *The power of the page. Children's books and their readers* (pp.55-65). London : David Fulton.

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping*. London : Routledge.

Funes, M. (2000). *Laughing matters – live creatively with laughter*. Dublin : Gill & Macmillan.

Gardner, H. (1993). Seven creators of the modern era. In J. Brockman (Ed.), *Creativity* (pp.28-47). New York : Simon & Schuster.

Gardner, R.A. (1980). *Dr. Gardner's fairy tales for today's children*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Gilead, S. (1991, March). Magic abjured : Closure in children's fantasy fiction. *Publications of the Modern Language Association of America (PMLA)*, **106** (2), 277-293.

Goleman, D. & Kaufmann, P. (1992, March). The art of creativity. *Psychology Today*, **25** (2), 40-49.

Grove, S. (1999). *Gryp terug jou siel!* Pretoria : Human & Rousseau.

Hanson, B.G. (1995). *General Systems Theory beginning with wholes*. Washington D.C. : Taylor & Francis.

Hardy, M., Heyes, S., Crews, J., Rookes, P. & Wren, K. (1990). *Studying child psychology*. London : Butler & Tanner.

Hayes, A.M. & Strauss, J.L. (1998). Dynamic Systems Theory as a paradigm for the study of change in psychotherapy : An application to cognitive therapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **66** (6), 939-947.

Hill, O.W. & Clark, J.L. (1998, March). Childhood fantasy, creativity and an internal epistemic style. *Journal of Social Behavior & Personality*, **13** (1), 177-183.

Hoffman, L. (1985). Beyond power and control : Toward a “second order” family systems therapy. *Family Systems Medicine*, **3** (4), 381-396.

Holbek, B. (1987). *Interpretation of fairy tales*. Helsinki : Academica Scientiarum Fennica.

Holdnak, B.J., Clemons, T.C. & Bushardt, S.C. (1990). Evaluation of organisation training by the Solomon four group design : A field study in self-esteem training. *Journal of Managerial Psychology*, **5** (5), 25-31.

Hollingsworth, S., Noffke, S.E., Walker, M. & Winter, R. (1997). Epilogue : What have we learned from these cases on action research and educational reform? In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research : A casebook for educational reform* (pp.312-317). London : The Falmer Press.

Hollis, M. (1994). *The Philosophy of Social Science*. Cambridge : Cambridge University Press.

Houtz, J.C. & Krug, D. (1995). Assessment of creativity : Resolving a mid-life crisis. *Educational Psychology Review*, **7** (3), 269-300.

Houston, J. (1982). *The possible human*. New York : G.P. Putnam's Sons.

Howes, C. (1985, October). Sharing fantasy. Social pretend play in toddlers. *Child Development*, **56** (5), 1253-1258.

Hoyt, D. (2002). *Untitled normal page Transfer : Practice*. Retrieved 30/01/2002 from the "World Wide Web". <http://www.yukonflats.net/curriculum/mastery.htm>.

Hron, A. (1998, February). Metaphors as didactic means for multimedia learning environments. *Innovations in education and training international*, **35** (1), 21-28.

Humbert, E.G. (1991). Active Imagination according to C.G. Jung. In R.K. Papadopoulos & G.S. Saayman (Eds), *Jung in modern perspective. The master and his legacy* (pp.89-108). Bridport : Prism Press.

Hurlock, E.B. (1978). *Child Development* (6<sup>th</sup> edition). Auckland : McGraw Hill.

Hutchison, M. (1994). *Mega brain power*. New York : Hyperion.

Huysamen, G.K. (1993). *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Johannesburg : Southern.

Jamison, K.R. (1989). Mood disorders and patterns of creativity in British writers and artists. *Psychiatry*, **52** (2), 125-134.

Jamison, K.R. (1993). *Touched with fire : Manic depressive illness and the artistic temperament*. New York : Free Press.

Janse van Rensburg, J. (1998, Maart/Junie). Regterbreinstrategieë vir pastorale terapie. *Nederduits Gereformeerde Teologiese Tydskrif*, **Deel XXXIX** (1&2), 65-78.

Jenkins, E. (1991, August). Fantasy and the supernatural in literature. *Crux*, **25** (3), 31-35.

Jordaan, W.J. & Jordaan, J.J. (1998). *Mense in konteks* (3<sup>de</sup> uitgawe). Sandton : Heinemann.

- Kahn, A.P. (1998). *Healthy aging : A study of self-perceptions of well-being*. Unpublished PhD dissertation, Union Institute.
- Kail, R.V. & Cavanaugh, J.C. (2000). *Human Development. A lifespan view*. (2<sup>nd</sup> edition). Belmont : Wadsworth/Thomson Learning.
- Kallestad, W. (1998). *Be your own creative coach*. Michigan : Zondervan Publishing House.
- Kapp, J.A. (Red.). (1990). *Kinders met probleme. 'n Ortopedagogiese perspektief*. Pretoria : J.L. van Schaik.
- Kiely, T. (1993, January). The idea makers. *Technology Review*, **96** (1), 32.
- Kokot, S.J. (1992). *Understanding giftedness. A South African perspective*. Pretoria : Butterworths.
- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and processes contributing to resilience : the resilience framework. In M.D. Glantz & J.L. Johnson (Eds), *Resilience in development : positive life adaptations* (pp.179-224). New York : Kluwer Academic.
- Larson, R.W. & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world : work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, **125** (6), 701-736.
- Le Roux, M. (1988, Oktober). Eensame kinders en verbeeldingsmaats. *Klasgids*, **23** (4), 3-17.
- Lehane, S. (1979). *The creative child*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Levy, J. (1985, May). Right brain, left brain : Fact and fiction. *Psychology Today*, **38/39**, 42-44.



Lewis, M.D. (2000, January/February). The promise of Dynamic Systems Approaches for an integrated account of human development. *Child Development*, **71** (1), 36-43.

Lindberg, L. & Swedlow, R. (1985). *Young children. Exploring and learning*. London : Allyn & Bacon.

List, K. & Renzulli, J.S. (1991). Creative women's developmental patterns through age thirty-five. *Gifted Education International*, **7** (3), 114-122.

Louw, D.A. (1998). Intelligensie. In D.A. Louw & D.J.A. Edwards (Reds), *Sielkunde : 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika* (2<sup>de</sup> Uitgawe) (pp.305-350). Johannesburg : Heinemann.

Louw, D.A. & Edwards, D.J.A (Reds). *Sielkunde : 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika* (2<sup>de</sup> Uitgawe). Johannesburg : Heinemann.

Louw, D.A., Gerdes, L. & Meyer, W.F. (1985). *Menslike Ontwikkeling*. Pretoria : Haum.

Louw, D.A., van Ede, D.M. & Louw, A.E. (1998). *Menslike Ontwikkeling* (3<sup>de</sup> hersiene uitgawe). Pretoria : Kagiso Tersiêr.

Maree, K. (1995). *Benut jou potensiaal – Jy's sterstof*. Pretoria : J.L. v. Schaik.

McCrae, R.R., Costa, P.T. (Jr), Ostendorf, F., Angleiter, A., Hřebíčková, M., Avia, M.D., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M.L., Kusdil, M.E., Woodfield, R., Saunders, P.R. & Smith, P.B. (2000). Nature over nurture : temperament, personality and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, **78** (1), 173-186.

Meador, K.S. (1992). Emerging Rainbows : A review of the literature on creativity in preschoolers. *Journal for the education of the gifted*, **15** (2), 163-181.

Mendecka, G. (1996, December). Development of creativity through performing arts. *High ability studies, December 7* (2), 151-156.

Meyer, R. (1997). *The wisdom of fairy tales*. Edinburg : Floris Books.

Miller, A. (1995). *Pictures of a childhood*. London : Virago Press.

Miller, E.E. & Lueth, D. (1986). *Self imagery. Creating your own good health*. California : Celestial Arts.

Miller, J.G. (1978). *Living systems*. New York : McGraw-Hill.

Moomal, Z. (1999). The relationship between meaning in life and mental well-being. *South African Journal of Psychology*, **29** (1), 36-41.

Moore, C. (1997a). The self-actualisation theory of Abraham Maslow. In W.F. Meyer, C. Moore & H.G. Viljoen, *Personology - from individual to ecosystem* (pp.437-457). Sandton : Heinemann.

Moore, C. (1997b). The ecosystemic approach. In W.F. Meyer, C. Moore & H.G. Viljoen, *Personology - from individual to ecosystem* (pp.555-588). Sandton : Heinemann.

Moorhead, G. & Griffin, R.W. (1998). *Organizational behavior. Managing people and organizations* (5<sup>th</sup> edition). Boston : Houghton Mifflin.

Moriarty, C. (2000). *The Miami Storyteller Guild 11/23/2000. After Turkey Dinner Let Fantasy Entertain You*. Retrieved 30/11/2000 from the "World Wide Web". <http://www.miamystorytellersguild.com/november%2023.htm>

Muller, P. (1994). *Kreatiwiteit. Vra is verpligtend*. Pretoria : Benedic Boeke.

Mumford, M.D., Mobley, M., Uhlman, C.E., Reiter-Palmon & R., Doares, L. (1991). Process analytic models of creative thought. *Creativity Research Journal*, **4** (2), 91-122.

Myers, T.P. (Ed.). (1999). *The soul of creativity – insights into the creative process*. California : New World Library.

Neethling, K. (1997, Februarie). Kreatiwiteit : die onderskeidende faktor. *Die Unie*, 10 & 12.

Neethling, K. & Rutherford, R. (1997). *Kreatiwiteit laat jou wondere verrig* (2<sup>e</sup> uitgawe). Pretoria : Benedic Boeke.

Neethling, K. & Rutherford, R. (1999). *Oopkop ouers. Skep 'n opwindende toekoms vir kinders en tieners*. Vanderbijlpark : Carpe Diem Boeke.

Neethling, K. & Slabber, H. (1999). *Oopkop ouers. Skep 'n opwindende toekoms vir voorskolers*. Vanderbijlpark : Carpe Diem Boeke.

Neethling, K., Quass, H. & Slabber, H. (1999). *Oopkop ouers. Skep 'n opwindende toekoms vir kinders*. Vanderbijlpark : Carpe Diem Boeke.

Neihart, M. (September, 1999). The impact of giftedness on psychological well-being : What does the empirical literature say? *Roepers Review*, **22** (1), 10-17.

Nel, S.E.M. (1998). *'n Dinamiese koherensiemodel vir die salutogeniese benadering tot stres*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Nickerson, R.S. (1999). Enhancing creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.329-430). Cambridge : Cambridge University Press.

O'Neil, H.F. (1994). The measurement and teaching of creativity. In H.F. O'Neil & M. Drillings (Eds), *Motivation : Theory & Research* (pp.245-263). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Oaklander, V. (1988). *Windows to our children*. New York : Gestalt Journal Press.

Oberholzer, H.H. (2002). *'n Program vir die ontwikkeling van interpersoonlike vaardighede by voorskoolse kinders met die oog op resultaatgerigte onderwys*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Ochse, R. (1994). *The makings of creative genius*. Cowies Hill : Gecko Books.

Oslie, P. (1998). *Make your dreams come true*. California : Amber-Allen.

Palaniappan, A.K. (1998). Figural creativity and cognitive preference among Malaysian undergraduate students. *The Journal of Psychology*, **132** (4), 381-388.

Parker, I. (1996). Psychology, science fiction and postmodern space. *South African Journal of Psychology*, **26** (3), 143-149.

Parnes, S.J. (1998). *Optimaliseer jou breinkrag*. Pretoria : Benedic Boeke.

Phares, E.J. (1991). *Introduction to personality (3<sup>rd</sup> edition)*. New York : Harper Collins.

Phelps, K.E. & Woolley, J.D. (1994). The form and function of young children's magical beliefs. *Developmental Psychology*, **30** (3), 385-394.

Pianta, R.C. & Walsh, D.J. (1996). *High-risk children in schools : Constructing sustaining relationships*. New York : Routledge & Kegan-Paul.

Piek, H. (1994, Herfs). Stimuleer die kind se kreatiwiteit. *Ek en my kind*, 13-17.

- Piek, J.P. (1984). Die kleutertydperk. In D. Louw, L.C. Gerdes & W.F. Meyer (Reds), *Menslike Ontwikkeling* (pp.221-277). Pretoria : Haum.
- Pienaar, L. (1990). Die kind en kreatiwiteit. *Lantern*, **39** (3), 16-18.
- Plug, C., Louw, D.A.P., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. (1997). *Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek*. Johannesburg : Heinemann.
- Policastro, E. & Gardner, H. (1999). From case studies to robust generalizations : An approach to the study of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.213-225). Cambridge : Cambridge University Press.
- Popper, K.R. & Eccles, J.C. (1977). *The self and its brain*. London : Springer-Verlag.
- Pretorius, T.B. (1998). *Fortitude as stress-resistance : Development and validation of the fortitude questionnaire (FORQ)*. Belville : University of the Western Cape.
- Rademeyer, G. (1978). *General systems theory and human behaviour*. Bloemfontein : University of the Orange Free State.
- Rhodes, C. (1990). Growth from Deficiency Creativity to Being Creative. *Creativity Research Journal*, **3** (4), 287-299.
- Rhue, J.W. & Lynn, S.J. (1997). Hypnosis and storytelling in the treatment of sexually abused children. In J.W. Rhue, S.J. Lynn & I. Kirsch (Eds), *Handbook of Clinical Hypnosis* (pp.455-478). Washington DC : American Psychological Association.
- Roos, H. (1993, Junie). Mite, sage, epos en sprokie : die transformasie van tradisionele patrone in twee Afrikaanse romans uit 1991. *Tydskrif vir literatuurwetenskap*, **9** (2), 302-312.

Rosengren, K.S. & Hickling, A.K. (1994, December). Seeing is believing : Children's explanations of commonplace, magical and extraordinary transformations. *Child Development*, **65** (6), 1605-1626.

Rothenberg, A. (1990). *Creativity & madness : New findings and old stereotypes*. Baltimore : John Hopkins University Press.

Rothman, J. (1999). *The Action Evaluation Research Institute. The Action Evaluation Project*. Retrieved 17/01/2002 from the "World Wide Web". <http://www.ariassociates.haverford.edu>

Runco, M.A. (1992). Children's divergent thinking and creative ideation. *Developmental Review*, **12**, 233-264.

Runco, M.A. (Ed.). (1994). *Problem finding, problem solving and creativity*. New Jersey : Ablex Publishing.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials : A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, **52**, 141-166.

Ryan, R.M. & Frederick, C. (1997, September). On energy, personality and health : Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, **65** (3), 529-565.

Samples, B. (1993). *The metaphoric mind. A celebration of creative consciousness*. (2<sup>nd</sup> edition). California : Jalmar Press.

Sandor, A. (1991, Spring). Myths and the fantastic. *New Literary History*, **22** (2), 339-358.

Santrock, J.W. (1993). *Children* (3<sup>rd</sup> edition). Madison : Brown & Benchmark.

Santrock, J.W. (1997). *Life-span development* (6<sup>th</sup> edition). London : McGraw-Hill.

SAS Institute (1985). *SAS user's guide : Statistics version (5<sup>th</sup> edition)*. Cary : Author.

Savva, S.E. (1988, April). The significance of fairy tales in the education of the child. *Education Bulletin*, **32** (1), 4-13.

Schoeman, M.J. (1990, September). Holisme : Die herowering van 'n ou wysheid in 'n moderne konteks. *Hervormde Teologiese Studies*, **46** (3), 267-292.

Schoeman, W.J. (1981). *Sisteesontwikkeling : 'n uitdaging aan die sielkunde* . Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit.

Schoeman, W.J. (1983). *'n Teoretiese model vir Psigo-opleiding*. Bloemfontein : Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, **55**, 5-14.

Shaffer, D.R. (1999). *Developmental Psychology. Childhood & adolescence (5<sup>th</sup> edition)*. London : Brooks & Cole.

Shaw M.P. (1994). Affective components of scientific creativity. In M.P. Shaw & M.A. Runco (Eds), *Creativity and affect* (pp.3-43). Norwood, NJ : Ablex.

Sheldon, K.M. & Houser-Marko, L. (2001, January). Self-concordance, goal attainment and the pursuit of happiness : Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, **80** (1), 152-165.

Shone, R. (1998). *Creative visualization*. Vermont : Destiny Books.

Siegler, R.S. (1986). *Children's thinking*. New Jersey : Prentice-Hall.

Sigelman, C.K. & Shaffer, D.R. (1995). *Life-span human development* (2<sup>nd</sup> edition). California : Brooks & Cole.

Smolucha, L. & Smolucha, F. (1986, December). A fifth Piagetian Stage . The collaboration between imagination and logical thought in artistic creativity. *Poetics*, **15** (4-6), 475-491.

Smuts, H.E. (1992). An interactional approach to creativity. *South African Journal of Psychology*, **22** (2), 44-51.

Snowden, P.L. & Christian, L.G. (1999, February/March). Parenting the young gifted child : Supportive behaviors. *Roeper Review*, **21** (3), 215-221.

Snyman, K. (1988, December). Imaginary worlds : Myth, fairy tale, fantasy and science fiction – part II. *School Media Centre*, **20** (2), 46-51.

Solms, H.M., Le Roux, S.S. & Ferreira, G.V. (1991). Die betekenis van die kleuterverhaal vir die selfaktualisering van die preprimêre skoolkind. *Pedagogiekjoernaal*, **12** (1), 95-104.

Somerville, R. (Ed.). (1993). *Secrets of the inner mind. Journey through the mind and body*. Amsterdam : Time-life Books.

Speer, D.C. (1970). Family systems : Morphostasis and morphogenesis, or is homeostasis enough? *Family Process*, **9** (3), 259-277.

Starker, S. (1985). *F-states. The power of fantasy in human creativity*. California : Newcastle Publishing.

Steenberg, E. (1987). *Fantasie en die kinderboek – 'n kernhandleiding*. Bloemfontein : Haum.



Steenberg, E. (1991, Augustus). Die kinderkyker of- leser en die bose. *Klasgids*, **26** (3), 69-71.

Sternberg, J. (2000, May). In search of the zipperump-a-zoo. *The Psychologist*, **13** (5), 250-255.

Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1996, July). Investing in creativity. *American Psychologist*, **51** (7), 677-688.

Stone, J.D. (1994). *Soul Psychology. Keys to ascension*. Sedona : Light Technology.

Strongman, K. (1987). *The psychology of emotion* (3<sup>rd</sup> edition). New York : John Wiley & Sons.

Strümpfer, D.J.W. (1990). Salutogenesis : A new paradigm. *South African Journal of Psychology*, **20** (4), 265-276.

Strümpfer, D.J.W. (1995). The origins of health and strength : from “salutogenesis” to “fortigenesis”. *South African Journal of Psychology*, **25** (2), 81-89.

Sutherland, Z., Monson, D.L. & Arbuthnot, M.H. (1981). *Children and books*. Illinois : Scott, Foresman & Company.

Taylor, M. (1997, December). The role of creative control and culture in children’s fantasy/reality judgments. *Child Development*, **68** (6), 1015-1017.

Torrance, E.P. (1990). *Torrance Tests of Creative Thinking. Norms – technical manual. Figural (Streamlined) Forms A & B*. Bensenville : Scholastic Testing Service.

Torrance, E.P. (1994). *Creativity just wanting to know*. Pretoria : Benedic Books.

Torrance, E.P. & Ball, O.E. (1984). *Torrance Tests of Creative Thinking (Revised) manual. Figural forms A & B*. Bensenville : Scholastic Testing Service.

Torrance, E.P. & Ball, O.E., Safter, H.T. (1992). *Torrance Tests of Creative Thinking. Streamlined scoring guide Figural A and B*. Bensenville : Scholastic Testing Service.

Treffinger, D.J., Isakson, S.G. & Dorval, K.B. (1994). Creative problem solving. In M.A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving and creativity* (pp.223-236). New Jersey : Ablex Publishing Corporation.

Tuan, Y.F. (1990, September). Realism and fantasy in art, history and geography. *Annals of the Association of American Geographers*, **80** (3), 435-446.

Twerski, A.J. (1988). *When do the good things start?* West Sussex : Ravette Books.

Tyler, K. (1996, March). Systems thinking and Ecosystemic psychology. *Educational Psychology*, (1), 21-34.

Van der Zanden, J.W. (1997). *Human Development* (6<sup>th</sup> edition). New York : McGraw Hill.

Van Eeden, C. (1996). *Psigologiese welstand en koherensiesin*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Van Jaarsveld, A. (2000). *'n Voorlopige ondersoek na die radikale terugkeer tot die sprokie en fantasie*. Referaat gelewer vir die Afrikaanse Letterkunde Vereniging, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Van Niekerk, E. (1996). *Paradigms of mind. Personality perspectives in context*. Johannesburg : Thomson International.

Van Staden, C.J.S. (1994). Hoekom moet kinders naboots as hulle kreatief kan wees? *Kleuterklanke*, **19** (2), 26-31.

Van Wyk, D. (1983). *Die verhouding tussen ouer en kind*. Kaapstad : Human & Rousseau.

Venter, L. (1998). 'n *Kreatiwiteitsprogram vir kleuters*. Ongepubliseerde magistergraadverhandeling. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Visser, M.J. (2001). *Lewensvaardigheidsopleiding as MIV/VIGS-Voorkomingstrategie : 'n Sisteemteoretiese evaluering*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Universiteit van Pretoria.

Von Franz, M.L. (1985). *Interpretation of fairy tales*. Dallas : Spring Publications.

Von Franz, M.L. (1999). *The cat. A tale of feminine redemption*. Toronto : Inner City Books.

Walker, M. (1998). Action research and participatory research in South Africa. In J. Mouton, J. Muller, P. Franks & T. Sono (Eds), *Theory and method in South African human sciences research : Advances and innovations* (pp.239-253). Pretoria : Human Sciences Research Council.

Wayfarer, J. (1995). *Why am I here?* Pretoria : Helpful Books.

Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in head start children. Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **66** (5), 715-730.

Weisberg, R.W. (1986). *Creativity. Genius and other myths*. New York : W.H. Freeman and Company.

- Weisberg, R.W. (1993). *Creativity : beyond the myth of genius*. New York : Freeman.
- Weiten, W. (1992). *Psychology : Themes and variations*. California : Brooks & Cole.
- Wendland-Carro, J., Piccinini, C.A. & Millar, W.S. (1999, May/June). The role of an early intervention on enhancing the quality of mother-infant interaction. *Child Development*, **70** (3), 713-721.
- Whitley, M. (1983, February). Administrative use of Systems Analysis to troubleshoot a problematic work situation. *Journal of Psychological Nursing and Mental Health Services*, **21** (2), 25-31.
- Winner, E. (2000, January). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, **55** (1), 159-169.
- Wissing, M.P. & Van Eeden, C. (1997, September). *Psychological well-being : A fortigenic conceptualization and empirical clarification*. Paper presented at the Annual Congress of the Psychological Society of South Africa, Durban, South Africa.
- Wissing, M.P. & Van Eeden, C. (2002). Empirical clarification of the nature of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, **32** (1), 32-44.
- Woolley, J.D., Phelps, K.E., Davis, D.L. & Mandell, D.J. (1999, May/June). Where theories of mind meets magic : The development of children's beliefs about wishing. *Child Development*, **70** (3), 571-587.
- Young, J. (1990). Storytelling. *Preschool years*, **20**, 30-36.