

U.O.V.S. - BIBLIOTEEK

198404598901220000019



DIE INVLOED VAN 'N LEERONTWIKKELINGSPROGRAM
OP DIE AKADEMIESE FUNKSIONERING
VAN 'N GROEP AFRIKAANSSPREKENDE
ST. 5-LEERLINGE

Verhandeling

VOORGELEË TER GEDEELTELIKE VERVULLING
VAN DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD

MAGISTER SOCIETATIS SCIENTIAE
IN VOORLIGTINGSIELKUNDE

in die

FAKULTEIT SOSIALE WETENSKAPPE
(Departement Sielkunde)

aan die

UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT
BLOEMFONTEIN

LOURA DE BRUYN

Desember 1983

Studieleier : Dr. S.J. Wessels (M.A., D.Phil.)

Mede-studieleier : Prof. W.J. Schoeman (M.A., D. Phil.)

Universiteit van Oranje-Vrijstad
BLA IN

- 9 - 5 1984

T 372.14044 BRU
BIBLIOTHEK

VOORWOORD

My opregte dank aan

- *Dr. S.J. Wessels*, studieleier, vir sy leiding, belangstelling en raad.
- *Prof. W.J. Schoeman*, mede-studieleier, vir sy ondersteuning, inspirasie en leiding.
- *Die st. 5-leerlinge*, wie se samewerking hierdie ondersoek moontlik gemaak het.
- *Mnr. J. Human* vir sy bydrae by die verwerking van data.
- *Mnr. J. Norval* wat die skripsie taalkundig versorg het.
- *Mnr. D. Schoeman* vir sy bydrae by die verwerking van statistiese data.
- *Mev. R. Roodt* vir die netjiese tikversorging.
- *My ouers en skoonouers* vir hul bystand en begrip.
- *My man* wat my voortdurend aangemoedig en ondersteun het en met liefde bygestaan het.
- *My Skepper* sonder Wie ek tot niks in staat is nie en voor Wie ek in dankbaarheid my neerbuig.

Mev. L. de Bruyn

Desember 1983

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK	BLADSY
1. INLEIDING	
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	6
1.3 Doelstellings	7
2. ONTWIKKELINGSFASETTE, MOTIVERING EN PRESTASIEMOTIVERING, LEERTEORIEË	
2.1 Ontwikkelingsfasette van die leerling in die middelkinderjare	9
2.1.1 Inleiding	9
2.1.2 Fisieke ontwikkeling	11
2.1.2.1 Liggaamlike groei	11
2.1.2.2 Motoriese vaardighede	13
2.1.2.3 Psigo-seksuele ontwikkeling en bewustheid	14
2.1.3 Sosiale ontwikkeling	16
2.1.3.1 Sosiale orde	17
2.1.3.2 Die portuurgroep	17
2.1.3.3 Houdings en waardes	20
2.1.4 Spel in die middelkinderjare	21
2.1.4.1 Waarde van spel	21
2.1.4.2 Die gebruik van reëls	22
2.1.4.3 Verskillende soorte speletjies	22
2.1.4.4 Versameling	23
2.1.5 Die invloed van die gesin	23
2.1.5.1 Die rol van die ouers wanneer die kind skool toe gaan	24

2.1.5.2	Opvoedingstyle	25
2.1.5.3	Die invloed van die gesinsgrootte op gesinsverhoudinge	26
2.1.5.4	Beroepe van ouers	27
2.1.6	Die invloed van die skool as konteks vir ontwikkeling	28
2.1.6.1	Skool toe : 'n Tyd vir aanpassings	28
2.1.6.2	Die skool en die persoonlikheids=ontwikkeling van die kind	28
2.1.6.3	Die rol van onderwysers	30
2.1.7	Intellektuele en Kognitiewe ontwikkeling by die kind	30
2.1.7.1	Inleiding	30
2.1.7.2	Jean Piaget se stadium van konkrete operasionele denke	31
(a)	Konservasie	31
(i)	Konservasie van voorgesette kwantiteit of hoeveelheid	31
(ii)	Konservasie van inhoud	32
(iii)	Konservasie van lengte	32
(iv)	Konservasie van massa	32
(v)	Konservasie van volume	32
(b)	Klassifikasie	33
(c)	Reeksordening	33
(d)	Oorganklikheid	34
2.1.7.3	Kognitiewe ontwikkeling en die invloed daarvan op die gedrag van die kind	34
2.1.7.4	Ontwikkeling, leer en opvoeding	34
2.1.7.5	Sosiale interaksie	36
2.1.7.6	Geheue	36
2.1.7.7	Kreatiwiteit	37

HOOFSTUK

BLADSY

2.1.7.8	Taalontwikkeling	38
2.1.7.9	Morele ontwikkeling	38
2.1.8	Opsommend	40
2.2	Motivering en prestasimotivering	41
2.2.1	Inleiding	41
2.2.2	Motivering	41
2.2.2.1	Inleiding	41
2.2.2.2	Benaderings tot die studie van motivering	42
(a)	Biologiese benadering	42
(b)	Kulturele benadering	42
(c)	Selfaktualiseringsbenadering	43
2.2.3	Prestasimotivering	45
2.2.3.1	Omskrywing	45
2.2.3.2	Ontwikkeling van die prestasie- motief	47
2.2.3.3	Gedragsekenmerke van die prestasie= gemotiveerde	50
2.2.3.4	Prestasimotivering en akademiese prestasie	51
2.2.4	Opsommend	52
2.3	Leerteorieë	53
2.3.1	Inleiding	53
2.3.2	Thorndike se leerteorie	54
2.3.3	Sosiale leerteorie	54
2.3.4	Skinner se leerteorie	55
2.3.5	Die veldteorie van Kurt Lewin	56
2.3.6	Die leerteorie van Schein en Bennis	57
2.3.7	Die leerteorie van David Ausubel	57
2.3.8	Die leerteorie van Jean Piaget	58
2.3.9	Opsommend	61

3. LEERGEWOONTES EN GROEPWERK

3.1	Leergewoontes	62
3.1.1	Inleiding	62
3.1.2	Gedragstegnieke	63
3.1.3	Leermetodes	64
3.1.3.1	Algemene gesondheidstoestand	64
3.1.3.2	Leesvermoë	64
3.1.3.3	Werkprogram	66
3.1.3.4	Luister	67
3.1.3.5	Die PQRS-metode	68
3.1.3.6	Die Survey Q3R-metode	68
3.1.3.7	Die Organic Study-metode	69
3.1.3.8	Hersiening	70
3.1.4	Selfkontroletegnieke	71
3.1.4.1	Die ABC-Studiestelsel	71
3.1.5	Algemene voorligting ter sake by leermetodes	74
3.1.6	Motivering - Leermetode-Selfkontrole-model	75
3.1.7	Opsommend	77
3.2	Groepwerk	78
3.2.1	Inleiding	78
3.2.2	Definisie	79
3.2.3	Die verskil tussen opleidingsgroepe en ander groepe	80
3.2.3.1	Fokus op verandering in lede	80
3.2.3.2	Fokus op die hier en nou	80
3.2.3.3	Fokus op die sosiale self	81

HOOFSTUK	BLADSY
3.2.4 Die aard van opleiding in groepe	81
3.2.4.1 Geheel-persoonleer	82
3.2.4.2 Begeleide oefening	82
3.2.4.3 Emosionele veiligheid	82
3.2.5 Die voordele van groepwerk	82
3.2.6 Leer in die opleidingsgroep	83
3.2.6.1 Die ervaring van ontevredenheid deur die persoon	85
3.2.6.2 Die selektering van alternatiewe	86
3.2.6.3 Toepassing van nuwe gedrag	87
3.2.6.4 Terugvoer t.o.v. gedrag wat toegepas is	88
3.2.6.5 Veralgemening, toepassing en integrering	89
3.2.6.6 Nuwe ontoereikendhede en/of probleme	90
3.2.7 Doelstellings van groepwerk	91
3.2.8 Fases by groepwerk	92
3.2.8.1 Die aanvangs- of formuleringsfase.	92
3.2.8.2 Die besprekingstadium of middelperiode	92
3.2.8.3 Die afrondingsfase en opvolg	93
3.2.9 Groepsgrootte	93
3.2.10 Die funksie van die groepleier	94
3.2.11 Groepe met kinders : uniek?	94
3.2.12 Evaluering van groepwerk	96
3.3 Opsommend	96
 4. TEORETIESE EN PRAKTYKMODEL VIR PSIGO-OPLEIDING AS OPLOSSING IN HIERDIE NAVORSINGSPROJEK	
4.1 Inleiding	98
4.2 Teoretiese uitgangspunte onderliggend aan Psigo-opleiding	99

HOOFSTUK		BLADSY
4.3	Implikasies van Psigo-opleiding vir die ontwikkeling van 'n praktykmodel vir Psigo-opleiding	100
4.3.1	Psigo-opleiding het voorkomingsdienste as doelstelling	100
4.3.2	Psigo-opleiding het die sinvolle ontwikkeling van die mens oor sy hele lewensloop as doelstelling	100
4.3.3	Psigo-opleiding is geskik vir die ontwikkeling van meer ingewikkelde sisteme	100
4.3.3.1	Algemene Sisteemteorie	101
(a)	Definisie(s) van 'n sisteem	101
(b)	'n Sisteem as geheel	104
(c)	'n Sisteem bestaande uit subsysteme	104
(d)	Die verwantskap en interaksie van subsysteme	105
(e)	Suprasisteem	105
(f)	Grense	107
(g)	Ruimte	107
(i)	Fisieke ruimte	107
(ii)	Konsepsuele ruimte	108
(h)	Tyd	108
(i)	Energie	109
(j)	Inligting	109
(k)	Oop en geslote sisteme	109
(l)	Entropie en negentropie	110
(m)	Staat van stabiliteit	111
(n)	Terugvoer	111
4.3.4	Die proses van Psigo-opleiding is siklies van aard	115
4.3.4.1	Kubernetika	115

HOOFSTUK		BLADSY
4.3.5	Psigo-opleidingsmetodes verskil van die tradisionele terapeutiese metodes	120
4.4	'n Samegestelde praktykmodel vir Psigo-opleiding	122
4.5	Psigo-opleiding as 'n teoretiese en praktiese oplossing in hierdie navor=singsprojek	124
5.	METODE VAN ONDERSOEK	
5.1	Inleiding	134
5.2	Probleem- en doelstellings	134
5.2.1	Probleemstelling	134
5.2.2	Doelstellings	135
5.3	Veranderlikes	136
5.3.1	Leerontwikkelingsprogram as onafhank=like veranderlike	136
5.3.1.1	Doel	136
5.3.1.2	ABC-Studiestelsel as basis by die samestelling van die leerontwikke=lingsprogram	136
5.3.1.3	Algemene raamwerk van die leerontwik=kelingsprogram	141
5.3.1.4	Opsommend	146
5.3.2	Afhanklike veranderlikes	149
5.3.2.1	Akademiese prestasie	150
5.3.2.2	Tydstrukturering	152
5.3.2.3	Algemene leergedrag	158
5.4	Steekproef	167
5.5	Eksperimentele prosedure	169
5.6	Eksperimentele ontwerp	170
5.7	Hipoteses en analise van data	172

HOOFSTUK		BLADSY
5.7.1	Hipoteses en analise van data ten opsigte van die kontrole van belang= rike veranderlikes (I.K.- en V.K.-punt)	172
5.7.2	Hipoteses en analise van data ten opsigte van akademiese prestasie	174
5.7.3	Hipoteses en analise van data ten opsigte van tydstrukturering	176
5.7.4	Hipoteses en analise van data ten opsigte van algemene leergedrag	178
6.	RESULTATE EN BESPREKING VAN RESULTATE	
6.1	Inleiding	181
6.2	Resultate t.o.v. die kontrole van belangrike veranderlikes (I.K.- en V.K.-punt)	181
6.3	Resultate t.o.v. akademiese prestasie	183
6.4	Resultate t.o.v. tydstrukturering	184
6.5	Resultate t.o.v. algemene leergedrag	187
6.6	Opsomming van resultate	189
6.7	Bespreking	190
7.	OPSOMMING	199
	Bibliografie	202
	Bylaes A : <i>Leerontwikkelingsprogram vir st. 5-leerlinge</i>	217
	B : <i>Voorlopige handleiding vir die ABC-Studiestelsel</i>	272
	C : <i>Tekste van praatjies vir ouers en kinders</i>	330
	D : <i>Tydstruktureringsvraelys</i>	339
	E : <i>Tydstruktureringsvraelys aan= gepas vir metingsdoeleindes</i>	341
	F : <i>Algemene leergedrag-aktiwiteitsvorm</i>	347
	G : <i>Kwartaallikse tydsindeling vir die leerontwikkelings= program</i>	349

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 Inleiding

Wessels (1980) stel dit dat indien 'n persoon weens drui-
ping aan 'n universiteit bv. R5 000 per jaar aan inkomste
sou verbeur en dié bedrag oor 'n tydperk van 40 jaar ('n
persoon se normale werksjare) as 'n globale som teen 10%
rente per jaar belastingvry belê kon word, kan dit
R226 296,34 beloop. Wie hierdie geld verloor, is in 'n
sekere mate nie van belang nie. Wat wel van groot belang
is, is die feit dat Suid-Afrika dit nie sonder meer finan-
sieel kan bekostig dat eerstejaarstudente onnodig hul
studies verleng nie.

Venter (1980) sluit goed hierby aan:

*"Navorsing oor die eerstejaarstudent is
in landsbelang, omdat drui-
ping en uni-
versiteitsverlating van eerstejaarstu-
dente tot geweldige finansiële verliese
en verliese aan mannekrag lei." (p. 2)*

Wessels (1980) verwys verder na 'n veeltal navorsingspro-
jekte wat in Suid-Afrika gedoen is om die probleemgebiede
te identifiseer en te omlyn wat meebring dat studente op
akademiese gebied nie optimaal funksioneer nie. Uit die
meeste van hierdie navorsingsprojekte blyk dit dat onvol-
doende leermetodes 'n bydraende faktor tot nie-optimale
akademiese funksionering is of kan wees. In hierdie ver-
band kan veral verwys word na die navorsing deur Blumberg
(1969), Botha (1971), Van Niekerk (1972), Bruwer (1973)
en Wessels (1980).

Wanneer na die navorsing van Coleman (1961), Frankel (1965),
Baymur en Patterson (1965), Shaw en McCuen (1965), Morrow

en Wilson (1965), Kornich (1965) en Roth en Meyersburg (1963) gekyk word, word gemerk dat daar ook heelwat navorsing gedoen is wat handel oor die nie-optimale akademiese funksionering van die leerling gedurende die hoërskoolfase. Hier is dit veral die bevindinge van Shaw en McCuen (1965) wat die aandag trek wanneer hulle dit stel dat dit voorkom asof leerlinge wat swak presteer gedurende die hoërskoolfase, eintlik hierdie sindroom van swak prestasie saam met hulle van die laerskoolfase bring.

Goldberg (Kornich, 1965) sluit soos volg hierby aan:

"..... efforts at the senior high school level come too late. If these pupils do have the intellectual competence to do successful school work in all academic areas - an inference made from their intelligence and aptitude test score - then they must be discovered earlier."
(p. 578)

Pretorius (1975) meld in sy navorsing dat dit baie belangrik is om uitsluitel te verkry betreffende die stadium wanneer onderprestasie begin. Indien daar meer sekerheid bestaan wanneer onderprestasie begin, is dit soveel makliker om veral voorkomende hulp te verleen.

Shaw en Grubb verwys na die aanvang van onderprestasie waar hulle stel:

"..... that underachievement among bright students is not a problem which has its genesis within the educational framework, but rather one which the underachiever brings with him, at least in embryo form when he enters high school." (Pretorius, 1975, p. 6)

Van Aarde (1967) is ook van mening dat pogings in die voorkomende sin van die woord, in die laerskoolfase aangewend behoort te word om onderprestasie gedurende die sekondêre-

en tersiêre fases te verminder of te voorkom indien moontlik. In aansluiting hierby vind Nel (Pretorius, 1975) in 'n ondersoek dat onderprestasië nie aan die universiteit kop uitsteek nie, maar dat die onderpresteerder reeds in st. 3 tekens van swak prestasië getoon het. Van Aarde (1967) het in sy ondersoek ook tot die gevolgtrekking gekom dat onderprestasië alreeds op die vlak van st. 3 'n ernstige probleem is.

Pretorius (1975) beantwoord die vraag na die aanvangsfase van onderprestasië soos volg:

"Die afleiding kan dus gemaak word dat onderprestasië alreeds voor st. 3 'n probleem is. Dit beklemtoon die noodsaaklikheid van vroeë ontdekking van die onderpresteerder met die oog op sielkundige hulp. Die bevinding is in ooreenstemming met dié van Grubb (1958), D'Heurle, Mellinger en Haggard (1959)." (p. 166)

Ter samevatting kan verwys word na 'n belangrike opvolgstudie deur Scannell waar hy 'n korrelasie van 0,85 gevind het tussen prestasië in die basiese vaardighede (lees, skryf en rekene) gedurende die laerskoolfase en prestasië gedurende die eerste jaar op universiteit (Van Aarde, 1967).

Wat uit die bespreking blyk, is dat 'n kettingreaksie kan volg indien veral voorkomingsdienste nie vroegtydig, d.w.s. gedurende die laerskoolfase, aangebied word nie.

In soverre dit die toepassing van leermetodes betref in 'n poging om enige vorm van onderprestasië vroegtydig hok te slaan, kan verwys word na die opmerking van Robinson (1961). Hy beweer dat die doeltreffendheid van leer nie alleen deur langer leer of verhoogde konsentrasie verhoog kan word nie, hoewel dit 'n belangrike onderdeel van die leerproses uitmaak. Hy meld pertinent dat 'n verandering in die gehalte

van leermetode benodig word.

Van der Spuy (1983) stel dit in aansluiting hierby dat leerlinge meer hulp moet ontvang om goeie leergewoontes aan te leer:

"Om bloot te sê wat goeie metodes is, is nie genoeg nie. Die leerlinge moet gehelp word in die beoefening van bepaalde tegnieke." (p. 317)

Uit die literatuur (Schoeman, 1983) wil dit voorkom asof die terapeutiese benadering wat in die verlede op hierdie terrein gevolg is tot 'n groot mate daarvoor verantwoordelik kan wees dat daar nie genoegdoende ontwikkelings- en voorkomingswerk t.o.v. byvoorbeeld leermetodes gedoen is nie. Om egter 'n klemverskuiwing aan te bring waar dié aksent op ontwikkeling en voorkoming val, is dit vir die toekoms ook belangrik dat die voorligtingsielkundige die funksie van opleier moet kan vervul. Hierdie benadering span dus die voorligtingsielkundige as opleier in, in 'n poging om die leerling en/of student te leer hoe om te leer.

Authier et al. (1975) stip voorbeelde aan waar onder meer selfkontroletegnieke in opleiding gebruik word. Van hierdie tegnieke maak gebruik van instruksies in 'n werkboek/handleiding-vorm. Die voorligtingsielkundige/opleier gaan dan die werkboek of handleiding met die leerling deur en leer die leerling die betrokke vaardighede aan en ook hoe om hierdie formaat of werkboek te gebruik.

Talle navorsers onderstreep die belangrikheid en nuttigheid van selfkontroletegnieke by die hantering van die mens in die gedragswetenskappe (Authier et al., 1975).

Piaget (1970) glo egter dat die kind oor 'n andersoortige verstandstruktuur beskik as gevolg van sy kognitiewe ontwikkeling. Om leer dus optimaal te kan laat ontwikkel,

sal hierdie aspekte in ag geneem moet word by die toepassing van leermetodes vir die kind in die laerskool.

Bo en behalwe die behoefte aan goeie leermetodes gedurende die middelkinderjare, wil dit voorkom asof daar ook 'n behoefte aan ander persoonlike eienskappe is. Pretorius (1975) verwys hierna:

"Wat opvallend is, is dat hy (die goeie presteerder) daarop ingestel is om sy lewe te beplan en te organiseer."
(p. 31)

Hummel en Sprinthall (Pretorius, 1975) maak die belangrike opmerking dat goeie presteerders onmiddellike bevrediging vir langtermynsukses sal uitstel. Pretorius (1975) verwys verder na die belangrikheid van die ouers se aanmoediging vir selfstandige optrede deur die kind gedurende die middelkinderjare. Die feit dat die aanmoediging vir selfstandige optrede gepaard gaan met liefde, belangstelling en trots vir hul kinders, word ook as baie belangrik beskou. Uit die literatuur (Pretorius, 1975) blyk dit dat die ouers van onderpresteerders geneig is om oorbeskermd en oorbekommerd teenoor hul kinders op te tree en hulle sodoende afhanklik te hou. Dit blyk dan ook dat hierdie ouers se kinders baie meer afhanklik van hul ouers en onderwysers vir ondersteuning, hulp en aanmoediging is. Opleiding in leermetodes wat selfstandigheid stimuleer, word as van baie waarde beskou.

Wanneer na die behoefte aan goeie leermetodes sowel as na enkele fasette van goeie en onderpresteerders gekyk word, blyk die hantering daarvan ingewikkeld te wees. Van Aarde (1967) verwys na Du Toit se opmerking. Laasgenoemde stel dit dat hierdie hulp, aan bv. die onderpresteerder, deur 'n sielkundige by die skool gegee kan word. Du Toit verwys hierna soos volg:

"Intussen kan die teenwoordigheid van een besielde, begrypende persoon wat die leerlinge se volle vertroue geniet, die tyd het en die vaardigheid besit om met individue en groepe hul probleme deur te werk sodat hulle self tot groter helderheid kom en 'n steunpunt in emosionele stormtye verskaf, 'n ongelooflike verskil maak. Soos so 'n invloed deurwerk, bring dit verandering teweeg in die hele skool; selfs die gesindhede van die personeel en ouers kan 'n merkbare verandering ondergaan. Dit kan die taak en groot verantwoordelikheid wees van die opgeleide onderwyser-sielkundige of sielkunde-voorligter." (Van Aarde, 1967, p. 145)

Van Aarde (1967) stel dit dat hierdie opmerking egter die praktiese implikasie het dat daar poste vir sielkundiges aan die groot laer- en hoërskole geskep sal moet word, aangesien slegs 'n opgeleide persoon wat gedurig in voeling met die leerlinge, onderwysers en ouers kan bly, die nodige terapeutiese verhoudings met hulle sal kan aanknoop.

1.2 Probleemstelling

Uit die bespreking wil dit voorkom asof daar onderskeidelik op drie vlakke, te wete die laerskool-, hoërskool- en tersiêre vlak 'n behoefte bestaan aan leerontwikkelingsprogramme wat aan o.m. die behoeftes, soos uitgespel, kan voldoen. Omrede daar in die verlede tot 'n baie groot mate op die terapeutiese benadering by leermetodes gekonsentreer is, is min aandag aan die ontwikkelings- en voorkomingsaspek gewy (Schoeman, 1983) en het die ontwikkeling en toepassing van leerontwikkelingsprogramme uitgebly. Die feit dat

daar betreklik min voorkomingswerk t.o.v. leermetodes in die laerskoolfase gedoen is, het moontlik daartoe bygedra dat daar steeds op die onderskeie drie vlakke onnodig baie probleme betreffende leermetodes ervaar word.

'n Verdere faktor wat meehelp dat daar nie gedurende die sg. aanvangsfase van onderprestasie, nl. die middelkin=derjare, genoegdoende voorkomingswerk gedoen kon word nie, is moontlik die feit dat daar nie permanente skool=voorligters by laerskole aangestel is om 'n voorkomings=diens op die terrein van leermetodes te lewer nie. Skool=klinieke en remediërende onderwyseresse lewer wel goeie diens, maar meer in die terapeutiese sin van die woord.

1.3 Doelstellings

Omrede daar tans by laerskole geen permanente skoolvoor=ligters is nie en aanduidings, as gevolg van die finan=siële implikasie daarvan, bestaan dat dit nie in die onmiddellike toekoms sal kan gebeur nie, is die volgende die doel van hierdie navorsingsprojek:

- (a) die saamstel van 'n leerontwikkelingsprogram, geskoei op die behoeftes van die leerlinge gedurende die mid=delkinderjare;
- (b) die toepassing van 'n leerontwikkelingsprogram, in die opleidingsin van die woord, by leerlinge in die middelkinderjare;
- (c) die bepaling van die invloed van s6 'n leerontwikke=lingsprogram op die akademiese funksionering van 'n groep Afrikaanssprekende leerlinge in st. 5.

Waar die samestelling van 'n leerontwikkelingsprogram deur 'n teoretiese onderbou gerugsteun word, is dit ver=volgens belangrik om die teoretiese onderbou wat in hier=die navorsingsprojek van toepassing is, te bespreek.

- (a) Omrede die ontwikkelingstadium van die kind, by die samestelling van 'n leerontwikkelingsprogram, van die allergrootste belang is, sal hieraan aandag gegee word. Die kognitiewe ontwikkeling van die kind sal ook hier behandel word.

Om leerontwikkeling te omskryf, is dit nodig om te ondersoek wat die normaal ontwikkelende kind aanspoor tot dinamies-aksiegeoriënteerde leergedrag. Motivering en prestasie motivering sal hier onder oë geneem word.

Leer vind egter ook prosesmatig plaas. Die manier waarop leer in die middelkinderjare plaasvind, sal dus ook ondersoek moet word om sodoende die breër perspektief van die leerproses te verkry. Hier sal verskillende leerteorieë bestudeer word.

- (b) Om egter suksesvol te leer, moet sekere strategieë tot die kind se beskikking wees vir gebruik. Vervolgens sal verskillende strategieë van leer ondersoek word. Leergewoontes en groepwerk is as belangrike strategieë in die ontwikkeling van leer vir doeleindes van hierdie projek geïdentifiseer.
- (c) Om bogenoemde fasette egter tot 'n sinvolheid te verwirklik, is Psigo-opleiding as 'n teoretiese en praktykmodel gebruik as oplossing vir hierdie navorsingsprobleem.

In hierdie formaat sal die teoretiese onderbou van hierdie navorsingsprojek bespreek word. Allereers sal daar dus aan die ontwikkelingsfasette van die kind in die middelkinderjare aandag gegee word.

HOOFSTUK 2

ONTWIKKELINGSFASETTE, MOTIVERING EN PRESTASIEMOTIVERING, LEERTEORIEË

2.1 Ontwikkelingsfasette van die leerling in die middelkinderjare

2.1.1 Inleiding

Soos reeds aangedui, is die fokus van hierdie projek op die ontwikkeling van leer by die leerling in die primêre skool. Derhalwe moet die ontwikkelingsvlak van hierdie kind deurgrond word. Sodoende word belangrike aspekte uitgewys, veral met betrekking tot die kind se leermilieu.

Die tydperk tussen ongeveer die sesde en twaalfde lewensjaar word soms verskillend genoem (Stone en Church, 1979). Hierdie benaminge is onder meer laat kinderjare, preadolessensie en middelkinderjare (Kaluger en Kaluger, 1974). Die mees algemene benaming is *middelkinderjare*. Hierdie benaming dui daarop dat die tydperk van relatiewe kalmte en rustigheid geleë is tussen die vroeë kinderjare met die snelle ontwikkelings wat plaasgevind het en die woelinge van die adolessensie wat gaan volg. Ontwikkeling gedurende die middelkinderjare word soms gekenmerk deur dramatiese veranderinge in die kind. Wanneer kinders skoolgaande ouderdom bereik, is hulle gereed vir ontwikkelings in die manier waarop gedink word, geleer word, die interaksie met ander en die organisasie van hul gedrag. Die gebruik van die term *skooljare* sinspeel dan juis op die invloed van die skool wanneer kinders met formele onderwys begin waardeur hul kognitiewe, sosiale en algemene persoonlikheidseienskappe tot nuwe ontwikkeling gestimuleer word. Die gebruik van die term *bende-stadium* dui op 'n sosiale en persoonlikheidsontwikkelingsvlak wat tot beter inskakeling by die portuurgroep lei.

Freud het die middelkinderjare die jare van psigo-seksuele *latentheid* genoem (Corsini, 1979). Met die Oedipus-kompleks in die meeste gevalle deurgewerk en die konsolidasie van die superego, kan die kind hom rig tot die wyer wêreld waar die proses van opvoeding 'n meer formele ervaring word. Hierdie toestand van ontwikkeling duur voort totdat puberteit intree, met die gepaardgaande meer volwasse seksuele gevoelens.

Erikson noem hierdie tydperk die periode van *minderwaardigheid teenoor werkywer*. Kinders ontwikkel tydens hierdie periode verskeie vaardighede en vermoëns. Sukses in dié vaardighede en vermoëns lei tot 'n gevoel van bekwaamheid wat weer tot werkywer lei. Herhaalde mislukkings lei egter tot 'n gevoel van minderwaardigheid (Schiamberg en Smith, 1982).

Hoewel dit betreklik rustige jare is, word dit beklemtoon as 'n tydperk van kritieke belang vir kognitiewe en sosiaal-persoonlike ontwikkeling. Aan die begin van die middelkinderjare het kinders al begin om operasioneel te dink ten opsigte van konkrete voorwerpe en probleme. Kinders se sosiale omgewing brei ook dramaties uit wanneer hulle skool toe gaan. Uiteraard ontwikkel die kinders se belangstellings, houdings, waardes, selfbegrip en algemene vermoëns aansienlik tydens die middelkinderjare. In der waarheid word kinders voorberei vir die aanpassings van die adolessensiejare wat gaan volg.

Havighurst (Hurlock, 1980) beskryf die ontwikkelingstake van die middelkinderjare soos volg:

- (a) Leer van liggaamlike vaardighede nodig vir spel.
- (b) Organisasie van kennis t.o.v. fisieke en sosiale werklikheid.
- (c) Leer om te funksioneer binne die portuurgroep.
- (d) Bevestiging van onafhanklikheid.
- (e) Aanleer van 'n gepaste geslagtelike rol.

- (f) Ontwikkeling van fundamentele vaardighede in lees, skryf en reken.
- (g) Ontwikkeling van begrippe wat noodsaaklik is vir die alledaagse leefwyse.
- (h) Ontwikkeling van houdinge t.o.v. sosiale groepe en instansies.
- (i) Aanpassing by maats van dieselfde ouderdom.
- (j) Opbou van 'n gesonde verhouding t.o.v. homself as 'n opgroeiende wese.

Vervolgens sal die liggaamlike, sosiale, persoonlikheids-, intellektuele en kognitiewe ontwikkeling van kinders in die middelkinderjare bespreek word. In die bespreking sal verwys word na die interafhanklikheid en interverweefdheid van hierdie onderskeie komponente. Hierdie komponente is in samehang verantwoordelik vir die totale funksionering en ontwikkeling van die kind.

2.1.2 Fisieke ontwikkeling

2.1.2.1 Liggaamlike groei

Tydens die *middelkinderjare* kan gepraat word van 'n betreklik stadiger groei en ontwikkeling. Liggaamlike groei word gekenmerk deur 'n geleidelike toename in liggaamsafmetinge (Stone en Church, 1979). Die verskeie dele van die liggaam neem toe in grootte, maar word ook meer funksioneel.

Die skelet word groter, die torso word geleidelik groter en die ledemate langer. Kenmerkend vir die middelkinderjare, groei die ledemate (arms en bene) nou vinniger as die romp (Kaluger en Kaluger, 1974). Op 12-13 jaar is meisies gemiddeld 'n jaar voor seuns betreffende die ontwikkeling van die beentjies van die gewrig (carpale bene). Hierdie meting is een van die beste mediese aanduidings van fisieke ontwikkeling (Drennan, 1975).

Daar word bereken dat die gemiddelde kind elke jaar tydens die middelkinderjare 5 tot 8 cm groei (Watson en Lowry, 1967). Verdeling t.o.v. lengte hou gewoonlik verband met seksuele ontwikkeling. Die vinnigste groei by meisies vind gewoonlik ongeveer twee jaar voor die begin van die eerste maandstonde plaas. 'n Positiewe verband bestaan ook tussen lengte in die middelkinderjare en lengte in volwassenheid. Kinders wat vinnig in hierdie tydperk groei, neig om ook, wat lengte betref, langer volwassenes te wees (Keet et al., 1978).

Die kind se massa neem in hierdie stadium met tussen 1,5 en 2,75 kg toe (Watson en Lowry, 1967). Spesifiek met betrekking tot die laaste tydperk van hierdie stadium ontwikkel meisies vinniger as seuns wat massa betref. Toename in massa kom nie met dieselfde konstantheid voor as toename in lengte nie. Omgewingsfaktore blyk hier 'n belangrike rol te speel. Massa, net soos in die geval van lengte, blyk verband te hou met die aankoms van seksuele rypheid.

Die middelkinderjare is ook die tydperk wanneer die melktande vir permanente tande verruil word. Op agtjarige ouderdom verskyn die eerste agterste tande en die middelste voorste tande. Op ongeveer 9 jaar verskyn die oogtande op die onderste kaak. Die meeste kinders het al op die ouderdom 12-13 jaar hul permanente tande, behalwe die verstandtande (Drennan, 1975).

Vertragings of versnellings in liggaamsgroei mag die aanpassingsvermoë van kinders beïnvloed, wat weer op hul beurt mag manifesteer op enige gebied van die kind se aanpassingsvlakke. Die liggaamlike ontwikkeling van die kind maak dus ook deel uit van die breër perspektief van ontwikkeling en moet verreken word. Persoonlikheidsprobleme en emosionele konflikte spruit dikwels voort uit vrese vir liggaamlike ontoereikendheid. Ouers en onderwysers moet hierdie aspekte begryp en die kind moet gehelp word deur hierdie periode van aanpassing.

2.1.2.2 Motoriese vaardighede

In die geheel beskou, kan die tydperk tussen die sesde en twaalfde lewensjaar beskou word as een waarin motoriese vaardighede aangeleer word. Die omvang en diepte van die kind se motoriese leer word bepaal deur ten minste twee faktore:

- (a) Die voltooiing en verfyning van fundamentele motoriese vaardighede.
- (b) Die kind se geleenthede vir die samevoeging van fundamentele motoriese vaardighede (bv. gooi, slaan, hardloop) met spelvaardighede (Schiamberg en Smith, 1982).

Die koördinasie van die klein en groot spiere wat in die voorskoolse jare begin het, word gedurende hierdie fase voortgesit en verder verfyn. Die kind is in die middelkindderjare gereed vir bedrywighede soos lees, skryf en sportdeelname. Vordering word ook getoon t.o.v. eienskappe soos krag, akkuraatheid en ratsheid. Dit kom voor asof die kind soveel energie het dat hy nie weet wanneer om op te hou nie. Op hierdie tydstop word geëksperimenteer met nuwe bedrywighede wat nuwe vaardighede en moed verg. Die sg. "Ek daag jou" en "Volg die leier" is speletjies wat dikwels voorkom (Kaluger en Kaluger, 1974). Sodoende ontwikkel die kind meer ratsheid, bewegingspoed, liggaamskrag en beheer oor die liggaam.

Navorsing staaf bevindinge t.o.v. die toename in motoriese vaardighede gedurende hierdie ontwikkelingsfase. Daar is aangetoon dat Amerikaanse seuns tussen die ouderdom van 6 en 12 jaar beter as meisies in dieselfde ouderdomsgroep presteer in take wat krag van die bene vereis. Die meisies daarenteen oortref die seuns weer in take waar met beheersing en akkuraatheid gespring en gehop moet word (Cratty, 1970; Keogh, 1966).

Uit die bespreking blyk dit dat motoriese vaardighede dramatiese tydens die middelkinderjare ontwikkel. Hiermee saam

word die interaksie tussen motoriese vaardighede en kognitiewe vermoëns ook verder verfyn. Die ontwikkeling van motoriese vaardighede is van die uiterste belang by spel, wat op sy beurt weer 'n belangrike funksie vervul betreffende die sosiale ontwikkeling van die kind. Dit blyk dus duidelik dat hierdie kinders die plek, die ruimte en die geleentheid gebied moet word om aan bedrywighede deel te neem waardeur hierdie vermoëns ontwikkel kan word.

2.1.2.3 Psigo-seksuele ontwikkeling en bewustheid

Een van die kenmerke van die sogenaamde permissiewe samelewing van die afgelope jare is 'n meer liberale, minder beperkte sosiale en kulturele benadering van die massamedia tot seksualiteit (Kaluger en Kaluger, 1974). Seksuele bewustheid op sigself begin egter vroeg. Reeds in die babastadium is die kind afhanklik van fisieke prikkeling vir 'n gevoel van genot en veiligheid. Gedurende die vroeë kinderjare, van die ouderdom 3-5 jaar, dring dit algaande tot die kind deur dat sy fisieke kenmerke nie dieselfde is as dié van alle ander mense nie. Die graad en voorkoms van hierdie begripsvorming is afhanklik van die ouderdom van die kind, teenwoordigheid van broers en susters en opvoedingswyse van die ouers betreffende hierdie aangeleentheid. Liggaamlike kontak tussen voorskoolse kinders is nie ongewoon nie. Fisieke response word ook uitgedeel sonder inagneming van geslag (Silverman, 1974).

Hierdie besef by die kind word versterk met die toetreding tot die skool. Seuns behoort tot een groep en meisies tot 'n ander groep. Gedurende hierdie stadium is minder ernstige vorme van seksuele spel nie ongewoon nie, aangesien die kind se nuuskierigheid geprikkel word.

Die kind in die middelkinderjare sosialiseer grootliks met sy/haar eie geslag. Dit beteken egter nie dat die geslagte onbewus van mekaar is nie. Gedurende hierdie tydperk stel hulle geweldig in die menslike geslagsanatomie belang en

sal kinders poog om hul nuuskierigheid te bevredig. Belangstelling en waarneming van hul eie liggame en dié van ander meisies/seuns neem ook toe. Die fisieke selfbegrip neem dus nou ook vorm aan. Seksuele spel is op hierdie tydstep nie te wyte aan seksuele behoefte of liefde nie; dit word uit nuuskierigheid gebore. Blywende skuldgevoelens of emosionele letsels wat moontlik opgedoen kan word in hierdie verband, sal grootliks afhang van hoe die gedrag beoordeel word deur veral die kind se ouers.

Elias en Gebhard (1969) het in 'n studie t.o.v. seksualiteit gewerk met 301 seuns en 127 meisies van die ouderdom 8-12 jaar en afgepaar op grond van beroepstatus van die ouers. Hierin word bevind dat 52% van die seuns seksuele spel bedryf het met ander seuns en 34% met meisies. Van die meisies het 35% seksuele kontak met ander meisies gehad en 37% het heteroseksuele ervarings gehad. Schofield (1965) haal 'n studie aan met 932 seuns en 939 meisies om te bepaal wanneer kinders inligting inwin aangaande feite oor koïtus, verwekking van kinders en geboorte. In die navorsing het hulle gevind dat 67% van die seuns en 76% van die meisies reeds op ouderdom van 12-13 jaar hierdie inligting ingewin het.

Hierdie inligting impliseer dat die kind verkieslik nie later nie as die middelkinderjare seksuele opvoeding moet ontvang. Ná hierdie periode van inligting inwin sal daar na alle waarskynlikheid sprake wees van heropvoeding, aangesien inligting reeds by wyse van die portuurgroep ingewin sal wees. Hoewel die meeste inligting insake die seksuele via die verwysingsgroep verkry word, bring dit ook dikwels wanopvattinge en foutiewe afleidings mee. Psigo-seksuele bewustheid, toetrede tot die skool en die portuurgroep en sosiale ontwikkeling blyk onlosmaaklik gekoppel en belangrik vir totale ontwikkeling te wees.

Tesame met inligting oor die seksuele ontwikkeling van die kind gedurende die middelkinderjare, is die ontwikkeling

van 'n spesifieke geslagsidentiteit by die kind eweseer van belang. Dit blyk dat in hierdie verband daar drie sienswyses bestaan.

Een beskouing is dat daar universele, ingebore biologiese verskille tussen die geslagte, wat reeds op vroeë leeftyd na vore kom, bestaan (Elkind et al., 1978). Sulke biologiese verskille dra dan klaarblyklik daartoe by dat seuns en meisies 'n eie geslagsbewustheid ontwikkel t.o.v. geestesvermoëns en persoonlikheidstyl.

'n Tweede beskouing stel dit dat geslagsidentiteit by uitstek aangeleer word en wel deur nabootsing van die ouer van dieselfde geslag. Veral as die ouers beide fisiek en sielkundig vir die kinders beskikbaar is, die ouers se rolle in die gesin duidelik gedifferensieer is en gehandhaaf word, is dit vir die kinders maklik om met die ouer van dieselfde geslag te identifiseer en so bepaalde geslagsrolle aan te leer (Block, Von der Lippe en Block, 1973).

'n Derde teorie stel dit dat geslagsrolle bepaal word deur die wyse waarop ouers hul kinders opvoed. In sekere opsigte maak ouers 'n duidelike onderskeid in hul optrede teenoor seuns en meisies. Ouers kan geneig wees om seuns, byvoorbeeld, makliker lyfstraf toe te dien as vir hul dogters (Hoffman en Saltzstein, 1967).

Dit bly egter moeilik om een beskouing as van toepassing by alle kinders te beskou. Die mees aanvaarbare verklaring blyk te wees dat die onderskeie omstandighede en faktore, asook die interaksie tussen hierdie omstandighede en faktore tot die aanleer van 'n bepaalde geslagsidentifikasie bydra.

2.1.3 Sosiale ontwikkeling

Soos wat die kind skoolgaande ouderdom bereik en die kontak met ander kinders sodoende verbreed, ontwikkel die kind se

bewustheid van en betrokkenheid by die samelewing aansienlik.

2.1.3.1 Sosiale orde

'n Bewustheid van sosiale orde bestaan reeds vroeg in die middelkinderjare en neem tydens hierdie ontwikkelings stadium toe. Tudor (Fein, 1978) het die bewustheid van sosiale klas by kinders ondersoek deur aan hulle foto's van enkele mans, vroue en kinders uit laer, middel- en hoër inkomstegroepe voor te hou. Die opdrag aan die kinders was om die foto's so te rangskik dat hulle daardeur lede van besondere gesinne kan groepeer. Die kinders kon dus gebruik maak van aanduidings soos gesigsuitdrukkings, haarstyl, kleredrag en foto's van die gesinswoning en -motor. Op ses- tot sewejarige ouderdom was die kinders slegs bewus van 'n paar leidrade waarvolgens sosiale klas bepaal kon word. Teen elfjarige ouderdom kon die meeste kinders die foto's met 'n groot mate van akkuraatheid rangskik.

2.1.3.2 Die portuurgroep

Wanneer die kind skoolgaande ouderdom bereik, betree die kind die sg. bendestadium en sosiale bewustheid ontwikkel snel. Een van die belangrikste ontwikkelingsake van die middelkinderjare is dan juis geleë in die sosialiseringproses. Die kind word lid van die portuurgroep wat 'n invloed uitoefen op die kind se gedrag en houdinge. Die portuurgroep word soos volg deur Havighurst (Hurlock, 1980) omskryf:

"..... aggregation of people of approximately the same age who feel and act together." (p. 128)

Die portuurgroep, veral by jonger kinders, is 'n spontane groep wat ontstaan met min of geen sosiaal bevestigde doelstellings. Hierdie groepe word gevorm deur die kinders self, sonder die aktiewe ondersteuning van ouers, onderwysers of

jeugleiers. Dit is 'n poging deur kinders om 'n samelewing of gemeenskap te stig wat voldoen aan hul behoeftes van die oomblik. Hierdie portuurgroep is by jonger kinders aanvanklik redelik informeel. Tydens die middelkinderjare is daar egter groter samehorigheid binne die portuurgroepe. portuurgroep sal dus in toenemende mate sekere doelstellings en belangstellings deel. Eie reëls en gedragskodes word ook geformuleer en toelating tot die groep kan deur inlywingsseremonies en die gebruik van wagwoorde beheer word.

Soos wat die kind se belangstellings verskuif vanaf die huis na die portuurgroep, begin lg. dan ook die kind se lewe beïnvloed. Die portuurgroep stel reëls vas t.o.v. maniere van aantrek, taalgebruik, spelbedrywighede en standarde van gedrag. Om tot 'n groep te behoort, bied nie slegs kameraadskap nie, maar ook 'n gevoel van trots en prestasie.

Havighurst (Hurlock, 1980) stel dit dat daar vier belangrike maniere is waarop die portuurgroep van hulp is gedurende die sosialiseringproses:

- (a) Die portuurgroep leer die kind om bande aan te knoop met kinders van sy ouderdom en om op te tree op 'n wyse wat aanvaarbaar is vir die groep.
- (b) Die portuurgroep laat die kind 'n rasonale gewete en waardes aanleer wat die morele waardes van sy ouers, wat hy aanvaar het as 'n "outoritêre gewete", tot 'n mate vervang.
- (c) Deur groepeervaringe leer die kind gepaste sosiale houdinge, soos bv. hoe om van mense te hou en hoe om die sosiale lewe en groepbedrywighede te geniet.
- (d) Die portuurgroep is die kind van hulp in sy poging om persoonlike onafhanklikheid te verkry.

Aanvaarding deur 'n portuurgroep bevorder die kind se sosialisering, omrede dit hom help om selfstandigheid te ontwikkel en sodoende ook 'n mate van onafhanklikheid van die ouers te bewerkstellig. Wanneer hierdie doelwitte van

selfstandigheid en onafhanklikheid bereik word, gewoonlik in die laat middelkinderjare of vroeë adolessensie, verval die konformiteit aan die portuurgroep en begin die kind om al hoe meer uit eie oortuiging besluite te neem en dienooreenkomstig te handel.

In die algemeen skep die portuurgroep ruimte vir die ontwikkeling van gewenste eienskappe. Die kind word geleer om demokraties op te tree, besluite word geneem met inagneming van die groep, selfsugtigheid en antisosiale individualisme word ook tot 'n groot mate uitgeskakel. Kinders leer dus gedurende hierdie fase om minder egosentries te wees en om hulself uit 'n ander oogpunt te sien. Die kind leer verder om 'n meer realistiese beeld van homself op te bou. Tuis, waar ouerlike liefdesgevoelens dikwels sterk is, leer die kind om homself te sien soos sy ouers hom sien - soms 'n superieure wese. In die portuurgroep ontstaan hierdie persoonlike vooroordeel nie so maklik nie. Wanneer die portuurgroeplede hom dus aanvaar, beskou die kind homself in 'n gunstige lig en word so 'n selfaanvaardende persoon. 'n Gevoel van eiewaarde ontstaan, wat weer belangrik is vir die ontwikkeling van die selfkonsep. Die selfkonsep is iemand se siening en waardebeoordeling van homself (Gouws et al., 1979). Eiewaarde in die middelkinderjare word nie soseer bepaal deur wat kinders kan doen nie, maar hoe hulle hulself t.o.v. die portuurgroep evalueer (Ruble, Feldman, Boggiano, 1976). Indien so 'n selfevaluering gunstig is, dra dit by tot 'n gevoel van eiewaarde en 'n positiewe selfkonsep. 'n Negatiewe selfevaluering t.o.v. die portuurgroep kan tot 'n gevoel van minderwaardigheid lei en 'n negatiewe selfkonsep tot gevolg hê.

Oormatige konformiteit en gehegtheid aan die portuurgroep is egter ook nadelig. 'n Kind kan onder groepsdruk aan bedrywighede deelneem wat ongewens of onwettig is wat die kind se persoonlikheidsontwikkeling eerder benadeel as bevoordeel. Die portuurgroep moedig dikwels die gebruik van ongewenste taal aan, sowel as houdinge van veragting t.o.v. die wat gesagsposisies beklee. Die meeste van hierdie ongewensthede

van die portuurgroeplewe is egter van oorganklike aard (Van der Westhuijzen en Schoeman, 1983).

Gloobaal gesien, is die invloed en ontwikkeling van die portuurgroep een van die belangrikste gebeurtenisse tydens die middelkinderjare. Soos uitgewys, kan die invloed van die portuurgroep ook 'n sterk motiveringsfaktor wees, aangesien aanvaarding deur die portuurgroep vir die kind van die allergrootste belang is. Logies gesien, kan dus geredeneer word dat wanneer 'n program aangebied word wat daarop gerig is om sekere kognitiewe vaardighede te stimuleer, dit aanneemlik sou wees indien dit binne die konteks van die portuurgroep aangebied sou word. Hierdeur sou natuurlike ontwikkelingspatrone soos bv. ontvanklikheid en sosiale aanvaarding sowel as gesonde mededinging as motiveringsfaktore binne groepverband benut kan word.

2.1.3.3 Houdings en waardes

Tydens die middelkinderjare ontwikkel kinders geleidelik ook sekere houdings en waardes. Waardes is gesindhede waardeur iemand of 'n groep se voorkeure en gedrag gerig word (Gouws et al., 1979). Skoolgaande kinders ontwikkel houdings en waardes wat meestal in ooreenstemming is met dié van die mense met wie hulle in hul alledaagse omgang in aanraking kom.

Daar bestaan egter 'n noue interaksie tussen al die bo genoemde faktore. Hoe gewild 'n kind is, beïnvloed sy selfkonsep, gevoel van eiewaarde, houdings en waardes en dus ook sy persoonlikheid in die algemeen. Dit kan aanvaar word dat as 'n kind oor 'n aangename persoonlikheid beskik, selfvertroue het en sy houdings en waardes sosiaal aanvaarbaar is, hy rustig en ontspanne sosiaal kan verkeer en hy na alle waarskynlikheid 'n gewilde lid van die portuurgroep sal wees. Daar is dus nie 'n eenvoudige eenrigting-verhouding van oorsaak en gevolg nie (Van der Westhuijzen en Schoeman, 1983).

2.1.4 Spel in die middelkinderjare

Sielkundige en sosiale studies bevind tans dat spel onbeperkte waarde het (Hurlock, 1980).

2.1.4.1 Waarde van spel

Spel help die kind om tot 'n volle mens te ontwikkel en het waarde t.o.v. veral die volgende dimensies (Hurlock, 1980):

- (a) Fisieke waarde : Aktiewe spel is nodig om die kind 'n kans te gee t.o.v. die ontwikkeling van sy spierstelsel en die totale fisieke ontwikkeling van sy liggaam.
- (b) Terapeutiese waarde : Die kind het behoefte om ontslae te raak van opgekropte spanninge. Spel help die kind om sy emosies uit te druk en om ontslae te raak van energie en wel op 'n wyse wat sosiale aanvaarding teweegbring.
- (c) Opvoedkundige waarde : Onderzoek en versameling help die kind om inligting te versamel t.o.v. aspekte wat nie in skoolboeke verkrygbaar is nie. Spel help die kind dus om sy leefwyse beter te begryp en te beheer en om te onderskei tussen weklikheid en fantasie.
- (d) Kreatiewe waarde : Spel bied die kind 'n geleentheid om met nuwe idees te eksperimenteer en om sodoende kreatief te wees. Hierdie kreatiwiteit word dan ook dikwels oorgedra na situasies buite die spelwêreld wat dan van groot waarde vir die ontwikkeling van die kind as mens kan wees.

- (e) Selfinsig-
waarde : Terwyl gespeel word, leer die kind homself ken en leer hy ook wat verhoudinge met ander behels. Hy kan dus makliker 'n realistiese selfkonesep vorm.
- (f) Sosiale waarde : Deur met ander kinders te speel, leer die kind hoe om sosiale verhoudinge op te bou en hoe om probleme te hanteer wat sulke verhoudinge teweegbring.
- (g) Morele waarde : Die versterking van morele standaarde is gewoonlik rigied in die portuurgroep. Die kind weet bv. dat hy eerlik sowel as 'n goeie verloorder sal moet wees as hy 'n aanvaarbare lid van die groep wil bly.

2.1.4.2 Die gebruik van reëls

Die spel van kinders in hierdie ouderdomsgroep word gekenmerk deur die spel van speletjies wat bepaalde reëls het. Die vermoë om by die reëls van die speletjie te hou, vereis fisieke, kognitiewe, emosionele en sosiale vaardighede. Deur middel van die speletjies leer die kinders dus die vaardighede aan wat hulle nodig sal hê om as volwassenes doeltreffend te kan funksioneer.

2.1.4.3 Verskillende soorte speletjies

Faktore wat die soort speletjies beïnvloed wat kinders speel, is o.a. gesondheid, motoriese ontwikkeling, intelligensie, geslag, omgewing, sosio-ekonomiese status, hoeveelheid vrye tyd en speelapparaat. In deurlopende verband word spel minder aktief en meer formeel en geslagsgerig soos die kind ouer word (Van der Westhuijzen en Schoeman, 1983).

Ten spyte van variasies te wyte aan bg. faktore, is sekere patrone van spel universeel aan kulture. Die aard van

speletjies wat gespeel word, het deur die eeue verander. Speletjies wat 'n leier vereis, georganiseerde sport en speletjies wat op fisieke vaardighede staatmaak en wat buite of in die huis gespeel kan word, is baie meer gewild vandag as vroeër.

Binnenshuise speletjies is meer gewild by meisies as seuns. Meisies is in hul spel ook minder gerig op wen of verloor as seuns. Die klem val by meisies eerder op samewerking. Seuns verkies daarenteen om buitenshuis te speel. Hul speletjies hou dikwels langer aan as dié van meisies (Fein, 1978).

2.1.4.4 Versameling

Tydens die skooljare begin kinders om gespesialiseerde versamelings op te bou, bv. seëls, ens. Skynbaar het sulke gesistematiseerde versamelings die voordeel dat dit kinders help orde skep in hul leefwêreld (Stone en Church, 1979). Hierdie verskynsel moet egter ook teen die agtergrond van die kind se intellektuele ontwikkeling gesien word. Volgens Piaget ontwikkel die kind tussen agt- en elfjarige ouderdom die vermoë om voorwerpe te kan klassifiseer. Hierdie vermoë om voorwerpe te groepeer op grond van sekere gemeenskaplike kenmerke, berus aanvanklik op die toepassing van sekere eienskappe, bv. grootte, kleur, ens. Nog later kan klassifikasie ook plaasvind op grond van abstrakte eienskappe soos bv. die waarde van voorwerpe of die teenwoordigheid van 'n bepaalde tema (Ginsburg en Oppen, 1979).

2.1.5 Die invloed van die gesin

Die feit dat die middelkinderjare 'n dramatiese uitbreiding van onder meer die kind se sosiale omgewing meebring, verminder nie die belangrikheid van die invloed wat die gesin op die kind uitoefen nie. Die huis is nog steeds die primêre versorgingsoord van die kind en die plek waar kinders onvoorwaardelik tuis en geliefd behoort te voel (Van der Westhuijzen en Schoeman, 1983).

Die kind betree dus 'n losmakingsfase op alle gebiede van sy ontwikkeling, selfs ten opsigte van studie tree geleidelik 'n strewe na groter selfstandigheid in.

Bigner (Schiamberg en Smith, 1982) beskryf die belangrikheid van ouerskap gedurende die skooljare soos volg:

"Parents remain a source of security and stability for the school-aged child during this relatively busy time in life. Children value their parents and other family members, although there is a gradual tendency not to admit this openly during the later years of this period."
(p. 347)

2.1.5.1 Die rol van die ouers wanneer die kind skool toe gaan

Wanneer die kinders skool toe gaan, bring dit ook 'n aanpassing vir die ouers mee. Die ouers moet die kinders nou toelaat om meer selfstandig te wees. 'n Balans moet gehandhaaf word ten opsigte van die hoeveelheid vryheid wat hulle hul kinders kan toelaat. Kinders moet genoeg vryheid hê sodat hulle hul eie inisiatief en onafhanklike optrede die geleentheid kan gee om te ontwikkel, maar terselfdertyd moet die ouers ook 'n bron van veiligheid vir die kind wees (Fein, 1978).

Aanduidings bestaan dat die sosio-ekonomiese stand van die gesinne waaruit kinders kom, hul sukses op skool kan beïnvloed. Dit blyk dat die sosialiseringservarings van kinders uit middelklasgesinne, kinders die beste voorberei vir die ervaring wat die skool bied en die aanpassings wat daar gemaak moet word (Alexander, Roodin en Gonnar, 1980).

Coleman bevind dan ook in verdere navorsing dat die huislike omgewing (ouers se inkomste en skoolstelsel ingesluit)

die grootste invloed op die kinders se skoolastiese sukses gehad het (Fein, 1978).

2.1.5.2 Opvoedingstyle

Ouers se gedrag beïnvloed 'n kind se gedrag op ten minste drie maniere:

- (a) Ouers dien as modelle vir hul kinders.
- (b) Die meeste ouers het spesifieke verwagtinge ten opsigte van die manier waarop hulle wil hê hul kinders moet optree.
- (c) Ouers beheer die versterkings en dissipline wat hul kinders ontvang.

In die alledaagse gesinslewe, is dit dikwels moeilik om besondere gedrag van breër en algemene opvoedingsdimensies te onderskei. Dit is dus ook baie moeilik om 'n verhouding van regstreekse oorsaak en gevolg tussen ouer-en-kind-gedrag vas te stel.

Becker (Craig, 1979) sorteer elke ouer se houdinge op die volgende kontinuum: beperktheid - permissiwiteit; warmte - vyandigheid; angstige emosionele betrokkenheid - kalme afsydigheid. Van Wyk (1983) sluit hierby aan deur te onderskei tussen die outoritêre, permissiewe en aanvaardende, begrypende ouer. Die outoritêre ouer het vaste en onbuigsame oortuiginge ten opsigte van reg en verkeerd. Die kind word selde, indien ooit, die kans gegun om sy eie standpunte te stel. Gevolglik het hy geen aandeel aan die besluite wat oor hom geneem word nie. Kinders toon dan dikwels gevoelens van ontoereikendheid, spanning en onsekerheid. Permissiewe ouers daarenteen laat die kinders weer heeltemal aan hulself oor. Kinders uit sulke huise het heel dikwels die gevoel dat niemand hul liefhet nie.

Die opvoedingstyl wat die gunstigste klimaat vir persoonlikheidsontwikkeling bied, word die aanvaardende, begrypende

dimensie genoem. Hier het die ouers 'n positiewe, aanvaarende, warme houding teenoor hul kinders. Openlike en eerlike gesprekke vind plaas tussen die ouer en kind. Hulle stel egter besliste grense en koester bepaalde verwagtinge van hul kinders. Wanneer nodig, is hulle ferm en beslis in hul optrede en sal hulle hul kinders straf indien nodig (Van Wyk, 1983).

Huislike omgewing, ouerlike betrokkenheid en opvoedingstyl vorm dus 'n intrinsieke deel van die ontwikkeling van die laerskoolkind en is dus gevolglik gekoppel aan enige program wat gerig is op enige faset van die kind se ontwikkeling, hetsy sosiaal of kognitief.

2.1.5.3 Die invloed van die gesinsgrootte op gesinsverhoudinge

Die moderne gesinslewe word gekenmerk deur veranderinge op verskeie gebiede. Die dalende geboortesifer bring mee dat kinders in al kleiner gesinne grootword. Hurlock (1980) onderskei tussen die eenkind-gesin, klein, middelslag- en groot gesinne. Die klein gesin is die gesin waar daar twee of drie kinders bestaan. Elke gesinskategorie is onderworpe aan verskillende invloede en sal verskillende huislike atmosfeer en verhoudinge tot gevolg hê. Faktore wat onder meer gesinsverhoudinge in die klein gesin beïnvloed is:

- (a) 'n Georganiseerde gesin waar genoeg tyd en aandag aan elke kind bestee kan word;
- (b) 'n demokratiese opvoedingstyl wat soms uitloop op jaloesie tussen kinders;
- (c) neiging aan ouers se kant om kinders se onderskeidelike prestasies onderling te vergelyk;
- (d) ouers is gewillig om gelyke voordele aan elke kind te gee;
- (e) delegering van take kom algemeen voor.

Daar kan egter verwag word dat elke kategorie sekere aspekte kan bevat wat sal lei tot goeie en/of ongunstige gesinsverhoudinge. Dit is dus onmoontlik om met 'n groot mate van

sekerheid te bepaal watter kategorie in elke geval die voor=deligste is. In die algemeen stem sielkundiges en sosioloë saam dat, alle faktore in aggenome, die middelslaggesin (3-4 kinders) moontlik die meeste voordele kan inhou soos beskou vanuit 'n gesinsverhoudingsraamwerk (Hurlock, 1980). Hiermee saam word gevind dat die groot gesin soms die mees=te moontlike nadele verskuil het (hoofsaaklik omdat daar nie genoeg aandag gegee kan word aan die ontwikkeling van elke kind nie).

2.1.5.4 Beroepe van ouers

Die toename in die aantal werkende moeders in die afgelope jare het 'n onvermydelike uitwerking op gesinsverhoudinge gehad. Die uitwerking van werkende moeders op die gesin is egter heel verskillend as die uitwerking van die vader se beroep op die gesin (Schiamberg en Smith, 1982). Die vader se beroep is belangrik vir die jong kind omrede dit 'n regstreekse invloed uitoefen op die kind se algemene welsyn. Die kind besef dat die vader se beroep kultureel belangrik is en dat dit sy sosiale posisie beïnvloed.

In 1951 het blanke vroue 11,3% van die arbeidersmark in Suid-Afrika uitgemaak. In 1979 styg hierdie persentasie tot 35,7% (Smart, 1981). Hoffman (1974) het in sy werk navorsing gedoen oor verskillende aspekte wat betrokke is in die gesin waarvan die moeder uithuisig is. Resultate dui daarop dat wanneer 'n moeder werk vir die bevrediging en selfverryking wat dit haar bied, sy emosioneel en regstreeks ook haar gesin, daarby baat.

Globaal gesien dui ondersoeke in hierdie verband aan dat daar vele faktore is wat bepaal wat die uitwerking op die kinders gaan wees wanneer hul moeders tot die ope arbeidsmark toetree. Van belang is die rede waarom sy werk, die beeld wat die kind van "ma-wees" het, die mate van stabiliteit wat reeds in die gesin heers, sowel as die heersende norms van die bepaalde sosiale omgewing waarbinne die gesin hom bevind. Die

feit dat die moeder werk, hoef dus nie noodwendig 'n nadelige invloed op die kind uit te oefen nie (Elkind et al., 1978).

2.1.6 Die invloed van die skool as konteks vir ontwikkeling

Kinders se sosiale omgewing brei dramaties uit wanneer hulle skool toe gaan. Die huis bly egter in die meeste gevalle nog steeds die primêre invloedsfeer vir die kind. Naas die ouerhuis oefen die skool ook 'n aansienlike invloed uit op die ontwikkeling van die kind (Van der Westhuijzen en Schoeman, 1983).

2.1.6.1 Skool toe : 'n tyd vir aanpassings

Gedurende die voorskoolse jare bemeester die kind die basiese strukture van sy taal en tesame hiermee ontwikkel mondelinge vaardighede. Volgens Schiamberg en Smith (1982) ervaar kinders wat die eerste keer die formele skool bywoon, aanpassings op die terrein van leer om te lees, skryf en sosialisering. Gedurende die skooljare moet gepoog word om te begryp hoe die strukture van mondelinge en geskrewe taal funksioneer.

Sosiale aanpassings wat gemaak moet word, behels onder meer aanpassing ten opsigte van 'n vasgestelde tydskedule, aanpassing by 'n gesagsfiguur en aanpassing by 'n groot groep kinders. Die aanpassings wat gemaak moet word, sal ook afhang van die suksesvolle interaksie van verskeie faktore. Kinders wat tuis emosionele veiligheid ervaar het, 'n mate van outonomie ontwikkel het, sal na alle waarskynlikheid makliker aanpas op skool as die kinders wat nog nie hierdie ervarings gehad het nie (Elkind et al., 1978).

2.1.6.2 Die skool en die persoonlikheidsontwikkeling van die kind

Erikson (1964) het by uitstek klem gelê op die sosiale

ontwikkeling van die individu in die formulering van sy persoonlikheidsteorie. Hy tipeer die stadium tydens die laerskooljare as die tydperk wanneer kinders gevoelens van werkywer of minderwaardigheid ontwikkel. Werkywer ontstaan en ontwikkel wanneer kinders ondersteuning en aanmoediging kry van hul ouers en onderwysers. Wanneer hierdie gebeure egter nie plaasvind nie, kan gevoelens van minderwaardigheid ontwikkel met gepaardgaande wegstansing om toekomstige take te voltooi. Dit is dus noodsaaklik dat die kind aanmoediging en positiewe versterking gedurende hierdie ontwikkelingsfase moet ervaar om die werkywer vir toekomstige take te stimuleer.

Daar blyk 'n interaksie te wees tussen sukses wat kinders in die skool behaal en die ontstaan van 'n positiewe selfbeeld. Vele studies dui daarop dat 'n aanvaardende opvoedingstyl deur die ouers verband hou met die mate van sukses wat hul kinders op skool behaal. Wanneer kinders enersyds in 'n warm, begrypende en aanvaardende atmosfeer 'n mate van outonomie geniet, maar terselfdertyd duidelik weet wat ter grense vir hulle neergelê is en andersyds wanneer ouers goeie, realistiese prestasie van hul kinders verwag en dit op 'n positiewe wyse bekragtig, ervaar kinders sukses in die algemeen en by die skool in die besonder. Die sukses wat op skool behaal word, bevorder weer 'n positiewe selfbeeld en 'n gevoel van eiewaarde by sulke kinders (Van der Westhuijzen en Schoeman, 1983).

Kinders se houding teenoor die skool beïnvloed ook verder hul aanpassing op skool. Navorsing deur Elkind et al. (1978) dui daarop dat hoe meer die kinders die geleentheid kry om aktief aan skoolbedrywighede deel te neem, hoe meer geleentheid is daar vir die kinders om gevoelens van bekwaamheid en eiewaarde te ontwikkel.

Die graad van interessantheid waarop leermateriaal aangebied word, beïnvloed weer op sy beurt die kind se houding teenoor skoolervaring. Oninteressante leermateriaal op 'n kleurlose

wyse aangebied, het 'n negatiewe uitwerking op kinders (Van der Westhuijzen en Schoeman, 1983). Daar moet dus gedurig gepoog word om leermateriaal so interessant en afwisselend moontlik aan te bied.

2.1.6.3 Die rol van onderwysers

Uit die aard van die saak oefen onderwysers 'n belangrike invloed uit op die skoolgaande kind. Soos reeds aangedui, kan onderwysers deur negatiewe of afbrekende hantering van kinders in hoë mate die kinders se persoonlikheidsontwikkeling belemmer of selfs nadelig beïnvloed. Navorsing bevind dat wanneer onderwysers realistiese en positiewe doelwitte aan kinders stel en hulle terselfdertyd aanmoedig om dit te bereik, die kinders die beste vorder en daarin slaag om so goed as moontlik te presteer (Fein, 1978).

2.1.7 Intellektuele en kognitiewe ontwikkeling by die kind

2.1.7.1 Inleiding

Aangesien hierdie navorsingsprojek gerig is op die ontwikkeling van leer by die kind, sal die kognitiewe ontwikkeling gedurende hierdie ontwikkelingsfase vervolgens meer intensief bespreek word.

Soos reeds aangedui in die uiteensetting van die ontwikkelingsstake van die middelkinderjare, is die uitbreiding van kennis en die ontwikkeling van skolastiese vaardighede vir die aanleer van lees, reken en skryf van die belangrikste vaardighede wat aangeleer moet word gedurende dié tydperk.

Die kognitiewe prosesse wat nodig is vir die bereiking van hierdie ontwikkelingsstake, sal vervolgens bespreek word.

'n Navorsers wat werk van formaat gelewer het op die gebied van intellektuele ontwikkeling, is Jean Piaget. Die middelkinderjare is volgens Piaget die stadium van konkrete operasionele denke (Piaget, 1969).

2.1.7.2 Jean Piaget se stadium van konkrete operasionele denke

Piaget (1970) stel dit dat belangrike veranderinge in die kognitiewe prosesse van die kind op ongeveer sewejarige ouderdom intree. Terwyl jonger kinders meer vaste, statiese denkpatrone het, word denkprosesse gedurende hierdie ontwikkelingsfase meer buigsaam en omkeerbaar. Die kind begin dus die vermoë tot ware redenering ontwikkel, ofte wel die stadium van konkrete operasionele denke kom te voorskyn. Operasionele denke verwys na geestesbedrywighede of -optrede in teenstelling met die fisieke bedrywighede van die sensories-motoriese stadium (Pulaski, 1971). Piaget aanvaar dat die kind 'n hele reeks nuwe vaardighede gedurende hierdie ontwikkelingsstadium aanleer (Piaget, 1970). Volgens 'n aantal van hierdie vaardighede:

(a) Konservasie

Konservasie verwys na die vermoë om te besef dat twee gelyke entiteite gelyk bly ondanks gehalteverskille, solank niks bygevoeg of weggeneem word nie (Schiamberg en Smith, 1982). Piaget het verskillende vorme van konservasie ondersoek, onder meer:

(i) Konservasie van voortgesette kwantiteit of hoeveelheid

Hierdie begrip kan gedefinieer word deur na die volgende situasie te verwys: Aan die kind word twee identiese bekere (A en B) gegee, albei gevul met gelyke hoeveelheid water. Nadat die kind saamgestem het oor die ekwivalensie van die hoeveelheid, word die water uit A of B in 'n ander beker, C, gegooi. Die kind word gevra of die hoeveelheid steeds dieselfde bly. Die hele proses word herhaal met 'n beker wat 'n ander vorm het as A of B, nl. D. Hierna word die proses 'n volgende keer herhaal; die inhoud word nou in 'n aantal kleiner bekere gegooi (E). Die kind moet dus insien dat hoeveelheid A en B gelyk is. Die oorgooi van die vloeistof van

A of B na ander bekere verander nie die hoeveelheid van A of B nie. Die kind kan dus die beginsel van konservervasie toepas (Ginsburg en Oppenheimer, 1979).

(ii) Konservervasie van inhoud

Die kind kry twee balle klei (gelyke hoeveelhede). Een van die balle word in die vorm van 'n wors gerol. Die kind moet nou besluit of die wors en die bal uit dieselfde hoeveelheid klei bestaan. Wanneer die kind dus aanhoudend bevestigend antwoord, het hy die beginsel van konservervasie van inhoud bemeester (Ginsburg en Oppenheimer, 1979).

(iii) Konservervasie van lengte

Die kind word twee stukkie tou gewys wat ewe lank is. Een stukkie tou word gegolf en aan die kind word gevra watter een van toue A of B, die langste is (Van der Westhuyzen en Schoeman, 1983). Op hierdie wyse word konservervasie van lengte ondersoek en bemeester.

In die algemeen blyk dit dat die konservering van inhoud, hoeveelheid en lengte eerste bemeester word. Hierdie bemeestering vind gewoonlik plaas op die ouderdom van ses of sewe jaar (Bee en Mitchell, 1980).

(iv) Konservervasie van massa

Die bemeestering van die konservervasie van massa vind gewoonlik plaas op die ouderdom van 9 of 10 jaar. Aan die kind word 'n skaal met twee balle klei daarop, wat ewe swaar is, gewys. Die een bal word verander in die vorm van 'n wors. Die kind word gevra wat met die skaal sal gebeur as die bal en die wors, beide van klei gemaak, daarop geplaas word (Ginsburg en Oppenheimer, 1979). Op hierdie wyse word konservervasie van massa ondersoek.

(v) Konservervasie van volume

Die kind bemeester die konservervasie van volume op die ouderdom van ongeveer 11 of 12 jaar. Twee ewe groot

kleiballe word in twee identiese houers met ewe veel water geplaas. Die balle word verwyder en die een word in die vorm van 'n wors gerol. Aan die kind word gevra wat met die watervlak sal gebeur as die bal en die wors in die houers geplaas word (Ginsburg en Oppen, 1979). Op hierdie wyse word konservasie van volume ondersoek en deur die kind bemeester.

(b) Klassifikasie

Op hierdie tydstip van ontwikkeling kan die kind aan meer as een eienskap van die voorwerp gelyk aandag gee. Kinders kan dus nou klassifiseer volgens 'n hiërargiese orde. Kinders begryp nou dat 'n sekere klas uit sub=klasse en op hul beurt uit kleiner afdelings kan bestaan. Die kind kan dus nou 'n hiërargie konstrueer en die verhoudinge tussen die vlakke van die hiërargie begryp. In die algemeen is die klassifikasie-vermoë van die kind konkreet op hierdie tydstip. Wanneer vrae gevra word oor hipotetiese of abstrakte objekte, kan die kind dikwels nie klassifiseer nie. Dit is eers later dat die kind die abstrakte betekenis van klassifikasie ten volle verstaan (Craig, 1979).

Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die kind in die middelkinderjare in staat sal wees om hoofopskrifte, subopskrifte en belangrike feite te kan onderskei en begryp - 'n faktor wat baie belangrik is by die abstrahering van leermateriaal.

(c) Reeksordening verwys na die vermoë wat kinders in hierdie ontwikkelingsstadium besit om elemente in 'n reeks, wat toeneem of afneem, te orden. Voorbeelde van hierdie ordening is om 'n reeks saam te stel van die langste na die kortste of van die donkerste na die ligste kleur (Piaget, 1970). Die ontwikkeling van hierdie vermoë is dus baie belangrik vir die aanleer van rekenvaardighede op skool.

(d) Oorganklikheid

Oorganklikheid verwys na die vermoë om die volgende afleiding te maak en te kan verstaan: indien A groter is as B en B groter is as C dan is A groter as C. Die kind kan hierdie afleiding maak sonder om A en C te vergelyk. Oorganklikheid verwys dus na 'n besondere vorm van reeks= ordening (Piaget, 1970).

Dit is belangrik om daarop te wys dat ontwikkeling 'n aan= eenlopende proses is en dat daar nie skielike veranderinge plaasvind nie. Die kind integreer nuwe inligting by sy vorige ondervinding. Die kognitiewe ontwikkeling van die kind het dus ook 'n invloed op die algemene gedrag van die kind en omgekeerd.

2.1.7.3 Kognitiewe ontwikkeling en die invloed daarvan op die gedrag van die kind

Volgens Van der Westhuijzen en Schoeman (1983) is die kind as gevolg van kognitiewe ontwikkeling beter in staat om sy wêreld te beheer. Die kind kan ander persone se siening verstaan en samewerking met ander neem toe. Dit bring dus mee dat die kind se gedrag verander ten opsigte van speel= bedrywighede, en die portuurgroep. 'n Afname in alleenspeel kom voor en fokus word nou geplaas op groepbedrywighede met reëls en spanne.

Die kognitiewe ontwikkeling stel die kind verder in staat om 'n beter sender en ontvanger van boodskappe te wees. Die kind kan nou deur sy wyse van kommunikasie die gedrag van ander mense beïnvloed en ook beskik hy oor vaardighede om sy eie gedrag en kommunikasie te beheer.

2.1.7.4 Ontwikkeling, leer en opvoeding

Een van Piaget se belangrikste bydraes was sy geloof dat die kind verskillend van die volwassene is veral betreffende sy metodes van waarneem van werklikhede en die siening van die

wêreld. Die kind is dus nie net 'n miniatuur-uitgawe van die volwassene nie, maar 'n wese met 'n andersoortige verstandstruktuur wat kwalitatief verskil van dié van die volwassene. Piaget het verder geglo dat sensitiwiteit aan die kant van die volwassene 'n belangrike komponent is in die proses om die kind te begryp. Die opvoeder moet dus op 'n buigbare manier met die kind in interaksie kan tree. Opvoeding moet dus primêr kindgesentreerd wees (Piaget, 1970).

In die praktyk gebeur dit dat opvoeders kinders in die voor- dra of verbalisasie van sekere aspekte onderrig. Hierdie gedragsvorme wat aangeleer word, impliseer egter nie noodwendig werklike begrip nie - die leerling moet dikwels die feite vir homself deurworstel en ontdek. Opvoeders moet dus poog om situasies sodoende te struktureer wat daartoe aanleiding sal gee dat die kind belang sal stel, sal wil eksperimenteer en verhoudinge tussen feite sal wil ontdek. Die geleentheid vir en moontlikheid van begeleide ontdekking moet dus geskep word. Kinders moet op so 'n wyse aangemoedig en versterk word in hul eie eksperimentele verwysingsraamwerk.

Ginsburg en Oppen (1979) stel die volgende riglyne vir opvoedingspraktyke voor:

- (a) Onderwysers moet bewus wees van die kind se huidige vlak van funksionering. Die onderwyser moet hierdie kennis as riglyn gebruik om eksperimentele situasies daar te stel en om sodoende die leerling se denke op te helder.
- (b) Opvoeding moet, hoewel dikwels binne groepsverband, gerig wees op die ontwikkeling van die individu. Daar moet dus tyd gemaak word om na die individu se eiesoortige behoeftes om te sien.
- (c) Kinders moet ook die geleentheid gebied word om beheer t.o.v. hul eie leergedrag uit te oefen. Hieruit blyk dat daar groot plooibaarheid in die onderrigproses moet wees (p. 227).

Ginsburg en Oppen (1979) verwys treffend na hierdie onder= rigproses:

"What the student needs, then, is an opportunity to learn in a rich environment which contains many potentially interesting elements. The student needs a teacher who is sensitive to his affective and cognitive needs; who can judge what materials will challenge him at a given point in time; who is able to evaluate his level of functioning and present new ideas at a level consistent with the student's intellectual and linguistic development; who can present this knowledge in a way that arouses the child's interest and activity; who can help the student when necessary and who has faith in the child's capacity to learn." (p. 229)

2.1.7.5 Sosiale interaksie

Volgens Piaget is fisieke ervaring en konkrete manipulasie nie die enigste belangrike faktore in leer nie. 'n Volgende belangrike faktor wat lei tot die verkryging van kennis, is sosiale ervaring of interaksie met ander persone. Die baie jong kind assimileer eksterne gebeure direk in sy eie verwysingsraamwerk. Hy kan dus objekte nie van 'n ander perspektief as sy eie sien nie. Sosiale interaksie help die kind om tekortkominge in sy eie denkpatrone op te spoor en dwing hom om ander gesigspunte in te sien wat in konflik met sy eie is. Sosiale interaksie is nie net van hulp by emosionele aanpassing nie, dit help ook om 'n persoon se denke op te skerp om sodoende 'n meer gerigte, logiese persoon te wees (Piaget, 1970).

2.1.7.6 Geheue

Geheue verwys in hierdie afdeling na die terughouding van

ervaring uit die verlede (Gouws et al., 1979). Met die oorgang van die pre-operasionele na die konkrete operasionele fase, toon die kind ook sekere verandering ten opsigte van die wyse waarop hy geheuetake uitvoer. Navorsing dui daarop dat kinders op nege- en tienjarige ouderdom herhaling baie doeltreffend gebruik (Van der Westhuijzen en Schoeman, 1983).

Navorsing toon verder dat kinders van standerd twee tot vier wel gebruik maak van kategorisering as strategie (Neimark, Slotnick en Ulrick, 1971). Hieruit blyk dus dat die ouer kind beter onthou omdat hy meer gesofistikeerde strategieë kan ontwikkel t.o.v. sy kognitiewe ontwikkeling. Die verandering t.o.v. geheue wat by die kind in die middelkinderejare intree, hou verband met die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede wat gedurende hierdie tydperk ontwikkel.

Daar bestaan egter ander belangrike faktore wat die geheue beïnvloed, soos byvoorbeeld motivering en spanning. 'n Sterk gemotiveerdheid om te leer, verbeter gewoonlik geheue. Die kind wend dus sy strategie deeglik en versigtig aan om beter te kan onthou (Mussen et al., 1979). Verder beïnvloed spanning geheue gewoonlik negatief. Spanning by kinders bring mee dat hulle minder aandag gee aan die toepaslike stimuli. 'n Toename in spanning bring dus 'n verswakking van geheue mee.

2.1.7.7 Kreatiwiteit

Kreatiwiteit verwys na daardie vermoë om uitdrukking te gee aan iets oorspronlik, buitengewoon of nuut (Gouws et al., 1979).

Breckenridge en Vincent (1965) glo dat kreatiwiteit by kinders 'n belangrike vaardigheid is wat ontwikkel moet word. Ouers en onderwysers moet dus geduld en bereidwilligheid aan die dag lê om kinders toe te laat om kreatief te wees, 'n redelike mate van vryheid te geniet en daar moet gewaak

word teen 'n oormaat beheer. Volgens hierdie skrywers is 'n belangrike faset wat kreatiwiteit stimuleer, die vreugde wat 'n kind put uit dit wat hy doen.

2.1.7.8 Taalontwikkeling

Volgens Hurlock (1980) leer kinders taal aan in die volgende volgorde:

- (a) Selfstandige naamwoorde.
- (b) Werkwoorde.
- (c) Byvoeglike naamwoorde.
- (d) Voorsetsels en voornaamwoorde.

Teen die laat middelkinderjare het kinders gewoonlik al bg. aspekte onder beheer. Ontwikkeling van taal vind plaas ten opsigte van 'n toename in woordeskat, spreektaal en die lengte en kompleksiteit van sinne. Hieruit blyk dat die ontwikkeling van taal gedurende die middelkinderjare nie noodwendig die verwerwing van nuwe vaardighede beteken nie, maar eerder die uitbreiding en verfyning van die basiese vaardighede waaroor die kind reeds beskik.

Van der Westhuijzen en Schoeman (1983) vra die interessante vraag: Beïnvloed taalontwikkeling die kind se denke, begripsvorming, redenering, ens.? Is kognitiewe ontwikkeling afhanklik van taalontwikkeling? Luria, (Van der Westhuijzen en Schoeman, 1983) beskryf dan ook 'n ontwikkelingsproses waar denke en taal aanvanklik verskillend ontwikkel. Taal is aanvanklik net 'n wyse van kommunikasie. Taal word egter later gebruik by die ordening van ervaring en gedrag. Op hierdie tydstip is denke dus in 'n groot mate afhanklik van die ontwikkeling van taal.

2.1.7.9 Morele ontwikkeling

Hier sal kortliks verwys word na Kohlberg se teorie van morele ontwikkeling. Kohlberg se interpretasie van moraliteit

is hoofsaaklik kognitief. Kohlberg maak in sy navorsing gebruik van etiese en morele dilemmas waarop kinders moet reageer.

Met sy navorsing onderskei Kohlberg tussen ses fases van morele ontwikkeling, wat hiërargies georden is. Daar word ook drie vlakke onderskei, met twee fases in elke vlak, waardeur die kind na morele volwassenheid beweeg (Schiamberg en Smith, 1982).

Fases in Kohlberg se teorie van morele ontwikkeling

Vlak 1 : Pre-konvensioneel

Fase 1 : Die straf en gehoorsaamheidsoriëntasie.

Fase 2 : Die instrumentele en relativistiese oriëntasie.

Vlak 2 : Konvensioneel

Fase 3 : Die interpersoonlike en ooreenstemmingsoriëntasie.

Fase 4 : Die wet en orde-oriëntasie.

Vlak 3 : Na-konvensioneel

Fase 5 : Die sosiale kontrakoriëntasie.

Fase 6 : Die universele, etiese beginseloriëntasie (Schiamberg en Smith, 1982).

Die eerste vlak van morele ontwikkeling, naamlik die pre-konvensionele vlak, is kenmerkend van die morele denke gedurende die middelkinderjare. Omrede daar in hierdie navorsingsprojek met die kind in die middelkinderjare gewerk word, sal vervolgens 'n bespreking gewy word aan die pre-konvensionele fase van morele ontwikkeling.

Pre-konvensioneel

Vlak 1 : Die straf en gehoorsaamheidsoriëntasie

Die kind sien volwassenes as outoritêre gesagsfigure met mag. Reg en verkeerd word beoordeel t.o.v. die gevolge van sy gedrag. Die kind se gedrag neig weg van straf, wat ook sy

onvoorwaardelike gehoorsaamheid verklaar.

Vlak 2 : Instrumentele en relativistiese oriëntasie

Die kind volg nou reëls slegs as dit tot iemand se onmiddellike voordeel is. Die kind tree op in eie belang : "As jy dit vir my doen, sal ek dit vir jou doen."

Die kind se kognitiewe ontwikkeling stel hom in staat om oor morele, etiese aspekte te dink. Die kind se wyse van optrede word egter bepaal deur bv. die gesin, na die voorbeeld van die ouers, konsekwente dissipline, liefde en aanvaarding (Schiamberg en Smith, 1982).

2.1.8 Opsommend

Uit die bespreking van die ontwikkelingsfasette van die leerling in die middelkinderjare, blyk dat die individu 'n kompleksiteit verteenwoordig wat moeilik oorvereenvoudig kan word. Miskien is dit juis hierdie kompleksiteit wat veroorsaak dat elke kind uniek in eie reg is. Wanneer daar met die kind gewerk word, is dit die interafhanklikheid en interverweefdheid tussen die onderskeie komponente van menswees wat meebring dat in 'n navorsingsprojek soos hierdie sover moontlik, die mens in sy totaliteit betrek en verreken moet word.

Uit die ontwikkelingsielkunde blyk dit dus dat die normale ontwikkeling van die kind op 'n kontinuum beskou kan word. In sekere ontwikkelingsstadiums ontvou sekere vaardighede. In hierdie verband kan verwys word na die ontwikkeling van kognitiewe, sosiale, fisieke vaardighede en dies meer.

Waar daar in hierdie navorsingsprojek van normale en kognitiewe ontwikkeling gepraat word as belangrike komponente by leerontwikkeling, ontstaan die vraag: Waarom behaal een leerling sukses betreffende bv. leerontwikkeling en 'n ander nie, hoewel beide in dieselfde ontwikkelingsfase verkeer? Met ander woorde, wat spoor een kind tot dinamiese aksiegeoriënteerde gedrag aan, terwyl 'n ander een passief bly? Uit die

literatuur blyk dat 'n antwoord hierop moontlik in die kind se gemotiveerdheid gesetel is. Om hierdie rede sal daar vervolgens meer bespreking aan motivering, met besondere verwysing na prestasie-motivering, gewy word.

2.2 Motivering en prestasie-motivering

2.2.1 Inleiding

Navorsers wat die geesteslewe, lewensbevrediging en selfaktualiseringsbehoefte van die mens ondersoek, stel dat die motiveringsproses 'n hoogs komplekse, belangrike en aaneenlopende proses is wat onlosmaaklik gekoppel is aan die totale ontwikkeling van die individu. Om hierdie motiveringsproses teoreties van naderby te ondersoek, sal die bespreking in hierdie afdeling gewy word aan :

- (a) Motivering in die algemeen.
- (b) Prestasie-motivering in die besonder.

2.2.2 Motivering

2.2.2.1 Inleiding

Alvorens daar na prestasie-motivering in meer diepte gekyk word, is dit nodig om die meer algemene beginsels van motivering in oënskou te neem.

Volgens Cofer en Appley (1964), is daar 'n aantal benaderings wat benadruk word by die bestudering van motiveringsprosesse. Dit is moontlik om hierdie benaderings te integreer en te klassifiseer na aanleiding van die aard van die grondslae waaruit hulle voortspruit.

Om motivering, prestasie-motivering in die besonder, te begryp, is dit wenslik om opsommerderwys aan die onderskeie benaderings bespreking te wy. In hierdie bespreking sal aangedui word waar selfaktualisering as motiveringskrag in die struktuur van motiveringsteorieë inpas. Daar sal

ook aangedui word waarom die selfaktualiseringsteorie van Maslow van groot belang skyn te wees en hoe hierdie motiveringskrag aansluiting by pretasie-motivering in die besonder vind.

2.2.2.2 Benaderings tot die studie van motivering

(a) Biologiese benadering

Hierdie teoretici, onder wie Hull, Watson en Spencer, het geglo motivering is 'n fisiologiese proses. Terme soos instinkte, dryfkragte duik telkens in hierdie teoretici se werke op. Die basiese konsep waarrondom hierdie teoretiese uiteenleggings draai, was stimulus-reduksie. Die mens ervaar byvoorbeeld honger, hierdie instink spoor hom dus aan tot gedrag (byvoorbeeld eet) en word dus in hierdie sin as motivering beskou.

Ten spyte van latere modifikasies aan hierdie teorieë, het logiese en empiriese probleme opgeduik in die toepassings van hierdie teorieë op komplekse menslike prosesse. Deels as gevolg hiervan het 'n tweede been in die motiveringsteorieë sy ontstaan gehad : die sogenaamde kulturele benadering (Van der Walt, 1980).

(b) Kulturele benadering

Hierdie kulturele benadering het dan juis gepoog om antwoorde te verskaf waar die fisiologies-georiënteerde motiveringsteoretici gefaal het. Terme soos wense, gevoelens, behoeftes, eise, begeertes en motiewe fungeer sterk binne hierdie raamwerk. Waar die fisiologies-georiënteerde teoretikus die antwoorde op 'n fisiese vlak gesoek het, val die klem hier op die psigo-sosiale omgewing en aangeleerde ervarings in die ontwikkeling van verklarende veranderlikes vir die begrip van gedragsaktivering, rigting en instandhouding van gedrag (Korman, 1974).

(c) Selfaktualiseringsbenadering

'n Meer onlangse opmars in hierdie veld het plaasgevind in die vorm van sogenaamde humanistiese sielkunde. So kan Maslow se teorie van selfaktualisering hieronder geklassifiseer word.

Maslow onderskei vyf verskillende groepe behoeftes (Siegel en Lane, 1974):

- (a) biologiese behoeftes
- (b) veiligheidsbehoeftes
- (c) affiliasie- of liefdesbehoeftes
- (d) behoefte aan agting en waardering
- (e) behoefte aan selfaktualisasie.

Die eerste vier behoeftes is gebrekbehoeftes en die laaste een verteenwoordig die groeibehoeftes.

Geldenduys (1975) verklaar dat die selfaktualiserings-teorie van Maslow die denkrigting is wat die mees sinvolle verklaring van menslike motiewe bied waaroor die Sielkunde tot dusver beskik.

'n Evolusie van die motiveringsteorieë kan in Maslow se selfaktualiseringsteorie verreken word. Die aanvanklike fisiologies-georiënteerde benaderings word hier verreken deur die biologiese behoeftes, terwyl die kulturele benadering se klem op die omgewing aansluiting vind by die res van die gebrekbehoeftes.

Maslow se groepe behoeftes word in 'n hiërargie van relatiewe oorheersingskragte gerangskik. Dit impliseer dat 'n hoër behoefte eers ervaar word wanneer die voorafgaande laer behoefte minstens gedeeltelik bevredig is en die individu verseker is van gereelde bevrediging in die toekoms (Jordaan et al., 1977).

Biologiese behoeftes is die mees basiese en sterkste behoeftes. As hulle nie bevredig word nie, kan die mens geen ander behoeftes ontwikkel nie. Dit is duidelik dat hierdie behoeftes by die jong kind die primêre fokus geniet. Wanneer 'n individu se biologiese behoeftes bevredig is, streef hy na veiligheid en sekuriteit. Vir die kind, wat 'n geordende en geroetineerde, voorspelbare wêreld wil hê, is hierdie behoefte uiters belangrik. Onredelike optrede van sy ouers skep vir hom 'n gevoel van onveiligheid en selfs angs of vrees omdat niks voorspelbaar is nie. Wanneer die mens se veiligheidsbehoefte bevredig is, streef hy na liefde en aanvaarding sowel as om deel te wees van 'n groep waartoe hy behoort. Die affiliasiebehoefte word in die algemeen gekenmerk deur 'n strewe na die daarstelling en instandhouding van liefdevolle verhoudinge met mense (Van der Walt, 1980). Wanneer die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare nagespeur word, kan afgelei word dat hierdie behoefte by uitstek om bevrediging tydens hierdie ontwikkelingsvlak vra.

Met genoegsame bevrediging van die affiliasiebehoefte, word 'n behoefte aan selfagting en waardering ervaar. Hierdie gevoel van eiewaarde mag lei tot selfvertroue (Silverman, 1974).

Selfaktualisering word dus deur hierdie navorsers as die hoogtepunt of einddoel beskou van menslike ontwikkeling : 'n ideaal om na te streef (Silverman, 1974). Daar kan dus vanuit hierdie teorie geredeneer word dat, indien die affiliasiebehoefte en gevolglike selfwaardering (hoofsaaklik van toepassing op die kind in die middelkinderjare) voldoende bevredig word, die kind se potensiaal om tot selfaktualiserende wese te ontwikkel, soveel groter sal wees.

Uit die bespreking van die ontwikkeling van die kind gedurende die middelkinderjare blyk dit dat die ouerhuis en ouers steeds die primêre versorgingsoord bly en dat die portuurgroep in hierdie stadium 'n sosialiseringfunksie vervul. Dit is hier waar die kind in interaksie met ander individue

tree en ook sy toepaslike behoeftes aan sinvolle verhoudinge met ander en aan selfagting en waardering kan bevredig. Binne hierdie opset kan ouers en die portuurgroep as belangrike instrumente in die ontwikkeling van gemotiveerdheid en selfaktualisering beskou word.

Siegel en Lane (1974) verwys soos volg na selfaktualisering:

"These include the needs for fully realizing one's potential, being creative and continued selfimprovement throughout one's lifetime." (p. 306)

Hieruit kan afgelei word dat die sogenaamde selfaktualiseringsaspekte op die hele lewensterrein van toepassing is. Daar bestaan 'n voortdurende strewe na selfverbetering en die uitlewing van potensiaal. 'n Selfaktualiserende persoon is dikwels ook in die soeke na selfverbetering, gerig op sukses en prestasie. Hierdie mate van gemotiveerdheid wat 'n persoon ervaar om suksesvol te wees in dit wat hy doen, word prestasiemotivering genoem.

Met hierdie saaklike verwysing na motivering, waar selfaktualisering 'n belangrike funksie in die motiveringsproses vervul, is dit vervolgens belangrik om te let op wat met prestasiemotivering bedoel word en hoe dit inskakel binne 'n navorsingsprojek soos hierdie.

2.2.3 Prestasiemotivering

2.2.3.1 Omskrywing

Waarom poog sekere persone om sukses te behaal in 'n taak en ander nie? Waarom is sommige persone hoogs gemotiveerd om sukses te behaal en sal hulle mislukking daadwerklik beveg?

Bogenoemde vrae vorm die kern van die studie van prestasiemotiveringsprosesse. Die rede vir hierdie belangstelling

is nie moeilik te vinde nie. Antwoorde op hierdie vrae is van groot praktiese belang vir navorsers wat die doeltreffende funksionering van 'n samelewing, organisasie of skool wil ontrafel.

Uit die literatuur blyk dat dit veral navorsers soos McClelland (1977) en Atkinson (1966) is wat leiding op hierdie gebied gee het. Vir bogenoemde navorsers was prestasiegemotiveerdheid 'n belangrike voorvereiste vir prestasielewering.

McClelland et al. (1976) omskryf prestasiemotivering as:

"Success in competition with some standard of excellence," en

"Our own conception of motivation ... is based on the notion that the child's achievement expectations are the source of his achievement indication, since his own actions will then interact with those expectations in ways which will yield positive or negative affect." (p. 330)

Murray (1938) voeg die volgende by ten opsigte van prestasiegeoriënteerde optrede oor die langer termyn:

"To make intense, prolonged and repeated efforts to accomplish something difficult. To work with singleness of purpose toward a high and distant goal. To have the determination to win. To try to do everything well. To be stimulated to excel by the presence of others, to enjoy competition. To exert will power; to overcome boredom and fatigue." (p. 164)

2.2.3.2 Ontwikkeling van die prestasiemotief

Malan (1978) se siening van die prestasiemotief as 'n voorvereiste vir prestasiemotivering, blyk 'n goeie samevatting van die literatuur oor die prestasiemotief te wees. Hy stel dit soos volg:

"Die prestasiemotief is 'n dinamies bewuste motief met 'n psigologiese eerder as 'n fisiologiese begronding; is affektief-gevoelsmatig georiënteer en besit 'n evaluerende komponent deurdat individu=ele prestasie aan die norm van voortreflikheid gemeet word." (p. 19)

Wanneer daar gekyk word na die ontwikkeling van die prestasiemotief, wil dit voorkom asof die vroeë lewensjare van die kind, veral as gevolg van ervarings wat belewe word, baie belangrik is betreffende die stimulerings en ontwikkeling van vaardighede en bekwaamhede. Ervarings uit hierdie vroeë kinderjare blyk medebepalend te wees vir die prestasie-eiensigtheid (Wessels, 1980). McClelland et al. (1976) sluit hierby aan deur dit te stel dat prestasiemotivering ontwikkel as gevolg van herhaalde affektiewe ervarings wat met sekere soorte omstandighede en gedrag verband hou.

Die opvoeding wat die kind in sy vroeë lewensjare ontvang, blyk baie belangrik te wees by die aanleer van vaardighede. Kinders moet dus so vroeg as moontlik in hul lewens blootgestel word aan omgewingservarings wat as variërend, nuut, inkongruent, dissonant en kompleks waargeneem word. Ervarings wat hierdie eienskappe besit, ontlok oriënteringsrespons en veroorsaak dat die aandag geboei word (Berlyne, 1960). Uit die bespreking van die prestasiemotief blyk duidelik dat prestasiemotivering en die klimaat waarin die leerling op 'n gegewe vlak ontwikkel, nie van mekaar losgemaak kan word nie.

Scholtz (1976) wys op die belangrikheid van speelbedrywig=hede wat as van die belangrikste voorlopers van prestasie=gemotiveerdheid en vaardigheidsontwikkeling beskou word. Speel is vir die kind 'n opwindende ontdekkingstog, hy is kreatief, leer ontdekkend sy omgewing en die gevolge waar=heen handeling lei, ken. Die kind ontdek deur spel sy eie vermoëns en 'n eie standaard van voortreflikheid, hy ontdek hoe om met ander te kommunikeer en hoe om 'n staanplek in die groep te vind. Hierdie verwysing van Scholtz (1976) na die belangrikheid van speelbedrywig=hede, vind netjies aansluiting by die waarde van spel in die middelkinderjare soos by ontwikkeling bespreek.

Hoewel Heckhausen (1967) aanvaar dat positiewe of negatiewe sosiale evaluering van bepaalde gedrag versterkend inwerk op die ontwikkeling van die prestasiemotief, is kognitiewe rypwording vir hom die primêre stimulant daarvoor. Hierdie siening vind noue aansluiting by Piaget se siening van die waarde van kognitiewe ontwikkeling.

Van der Westhuizen (1973) verwys weer na die individuele verskille in prestasiemotivering en meld dat hierdie verskille waarskynlik te wyte is aan faktore in die mens se sosiaal-kulturele omgewing, opvoedingspeil van die ouers, sosiale klas, godsdiens en die huisgesin. Dit sou dus gesê kon word dat al die faktore wat persoonlikheidsveranderlikes beïnvloed, hier van toepassing is.

Kinders sal op 'n ouderdom van drie jaar redelik maklike take verkies wat hy reeds ken en dus nie groot uitdaging bied nie. Hy is egter reeds in hierdie stadium en met die uitvoer van hierdie take in staat om selfprys en selfstraf aan te wend. Dit is veral die periode van drie tot ses jaar wat uitgesonder word as gevoelig vir die aanleer van die prestasiemotief. Gedrag wat hier aangeleer word, sal jare daarna nog bestaan indien dit gereeld en toepaslik versterk word (Heckhausen, 1967).

Kinders leer dus relatief gou om hul eie handeling te beoordeel en self te besluit of hulle goed of swak gevaar het. Die kind leer dus norme aan om eie handeling te evalueer en te besluit of dit suksesvol of onsuksesvol was en beloon homself dienoooreenkomstig. Wanneer kinders in staat is om 'n uitwerking op die omgewing uit te oefen en dit te beoordeel (maklik, moeilik, ensovoorts), word hulle geleer om verantwoordelikheid te aanvaar vir die gevolge van hul daade, om suksesse en mislukkings op eie persoon te betrek, ensovoorts. Hy word dus nou sensitief vir die prestasiemotief (Wessels, 1980).

Die wyse waarop ander persone op die kind se prestasies reageer, die gevolge wat hulle aan suksesse of mislukking toedig, vorm 'n allerbelangrike invloed in die sosialisering van die prestasiemotief. Krige (1971) het byvoorbeeld bevestig dat kinders met 'n hoë prestasiemotief by die bemeestering van take met erkenning en liefde vergoed word.

Onafhanklikheidsopvoeding word wyd erken as 'n belangrike komponent in die ontwikkeling van die prestasiemotief. Volgens Heckhausen (1967) is onafhanklikheidsopvoeding op sigself gedurende die vroeë kinderjare nie voldoende nie. Ouers moet duidelike prestasieverwagtinge aan hul kinders stel en die kinders moet aangemoedig word om te presteer. Wanneer die kind presteer, moet ouers waarderend daarvan kennis neem en dit aan die kind toon. Hierdie uitgangspunt veronderstel 'n noue verbintenis tussen ouer en kind, 'n atmosfeer van vertrouwe en aangetrokkenheid (Wessels, 1980).

Kinders wat in beperkende, outoritêre gesinne grootword, voel minder selfstandig en het ook 'n mindere mate van vryheid. Kinders voel dus as gevolg van die eksterne beheer oor hul daade nie verantwoordelik vir wat met hulle gebeur en hul daade nie (Wessels, 1980). Hierdie siening stem ooreen met dié van Korman (1974). Hy wys op lae prestasie as 'n gevolg van die outokratiese beheer van gedrag.

'n Klimaat van betreklik onafhanklike gedrag op 'n vroeë ouderdom word deur Scholtz (1976) beklemtoon. Hieruit leer die kind dat hy sy handelinge en gevolge daarvan onder eie beheer kan plaas. Onder die invloed van ouerlike opvoedings=tegnieke, ontwikkel die bewuswording van persoonlike bevoegd=hedede. Die kind leer om na doelwitte te strewe en hy leer verder wat om te doen om dié oogmerke te bereik. Aanvanklik word dieselfde take met geringe variasies oor en oor uitge=voer. Later leer die kind sy vermoëns ken en vertrou. Hy leer dus om beheer te verkry oor wat met hom gebeur.

Dit is uit die voorafgaande duidelik dat dit moeilik is om enkele faktore te isoleer wat direk en alleenlik verantwoor=delik is vir die stimulering van die prestasiemotief. Hier is dus weer eens sprake van 'n komplekse interverweefdheid en interafhanklikheid van verskeie faktore wat deur aksies en reaksies daarop aanleiding gee tot die eindelike presta=siegemotiveerdheid.

2.2.3.3 Gedragskenmerke van die prestasiegemotiveerde

Indien die prestasiemotief by 'n persoon teenwoordig is, is die moontlikheid groot dat die prestasiegemotiveerde persoon dinamiese aksiegeoriënteerde gedrag sal openbaar. Hierdie persone kan uitgesonder word op grond van hul voortreflike gedrag, ondernemendheid, planmatigheid sowel as tipiese selfregulerende en selfkontrollerende optrede (Wessels, 1980).

Die prestasiegemotiveerde persoon presteer in die algemeen beter as dié persone wat nie oor dieselfde ingesteldheid beskik nie - veral waar positiewe terugvoer van prestasie verskaf word.

Die prestasiegemotiveerde stel weens sy vrees vir misluk=king eerder bereikbare mikpunte wat tog hoog genoeg is om as aansporing te dien, ten einde sy behoefte aan voortref=like prestasie te bevredig. Dit gaan dus hier om die na=strewe van realistiese doelwitte. Dit blyk dat hierdie

persone 'n besliste behoefte het aan terugvoering. Daar bestaan 'n ingesteldheid op die konkrete kennis van resultate. Hierdie ingesteldheid veroorsaak dat die persoon inligting bekom omtrent huidige werksverrigting, was as aansporing kan dien in geval van suksesvolle optrede, of die toepassing van korrektiewe optrede in die geval van afwyking (Van der Walt, 1980).

Aansluitend hierby vind daar dus voortdurend 'n herformulering van doelwitte plaas as gevolg van terugvoer wat ontvang word.

Dit kom voor asof die prestasiegemotiveerde persoon die omgewing fynkam vir prestasiegeleenthede. Die prestasiegemotiveerde verkies beroepe waarin sy persoonlike bekwaamhede sy vordering bepaal, maar waarvan die prestigewaarde hoog genoeg is om sy behoefte aan vordering op die maatskaplike leer te begunstig. Hierdie persone gee in die algemeen voorkeur aan middelmatige, hoë risiko's. Hy vermy uiterste risikoneming omdat sukses hierin as blote geluk gesien word. Hy vermy klein risiko's omdat sukses hierin weinig bevrediging inhou. Hy verkies middelmatige risiko's aangesien die resultate deur eie pogings, vasberadenheid en vaardighede beïnvloed kan word (Van der Walt, 1980).

Die prestasiegemotiveerde persoon is dus in essensie gemotiveerd om te presteer - op vele gebiede van die lewensfeer. Aangesien hierdie navorsingsprojek gerig is op die invloed van 'n leerontwikkelingsprogram op akademiese funksionering, sal vervolgens na die verband tussen prestasiemotivering en akademiese prestasie verwys word.

2.2.3.4 Prestasiemotivering en akademiese prestasie

By nadere ondersoek blyk dit dat om prestasiemotivering en akademiese prestasie te verreken, 'n derde kritiese faktor bykom, naamlik die selfkonsep van die individu (Malan, 1978).

Dit blyk dat 'n persoon se siening van homself, sy self=beeld, sy verwagtinge van homself en die lewe, miskien die heel kritiese faktor in 'n persoon se lewe is (Rademeyer et al., 1980). Selfkonsep word dan gedefinieer as 'n persoon se siening en waardebeepaling van homself. Dit sluit kognitiewe, emosionele en evaluatiewe elemente in (Gouws et al., 1979). By implikasie word akademiese potensiaal dus by bogenoemde stelling ingesluit.

Die persoon se akademiese belewenisse maak dus deel uit van die ervaringe wat hy in sy selfkonsep assimileer. Sy waarneming van homself as suksesvolle of onsuksesvolle leerling word dus op grond hiervan geopenbaar (Van der Walt, 1980). In aansluiting hierby bevind onder andere Malan (1978) en Purkey (1970) dat daar 'n duidelike, konsekwente verband tussen selfkonsep en akademiese prestasie bestaan. Malan (1978) het verder gevind dat selfkonsep, prestasie=ring en akademiese prestasie wel positief met mekaar korreleer.

2.2.4 Opsommend

Uit die bespreking van hierdie hoofstuk blyk dit dat motivering en prestasie=otivering 'n onontbeerlike funksie vervul in die ontwikkeling van 'n gesonde prestasie=gerigtheid en persoonlikheidsontwikkeling by die leerling en die volwassene. By die bestudering van motivering en prestasie=otivering, sowel as die verband daarmee met akademiese funksionering, vind mens opnuut aansluiting by die woorde van McClelland et al. (1976), wat soos volg na die kompleksiteit van hierdie saak verwys:

"The plain fact of the matter is that this whole area needs much more carefully planned research than we have conducted."
(p. 241)

Uit die bespreking van die ontwikkelingsfasette van die leerling in die middelkinderjare sowel as die motiverings- en prestasiemotiveringskomponente wat daarmee saamhang, word vele raakpunte aangetref. Hierdie raakpunte wys heen op die interafhanklikheid en interverweefdheid tussen verskillende komponente van, vir doeleindes van hierdie navorsingsprojek, die totale ontwikkeling van die leerling wat nie uit die oog verloor mag word nie.

Tot in hierdie stadium is daar dus aandag gegee aan die normale ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare. Daar is ook bespreking gewy aan die ontwikkeling van motiverings- en prestasiemotiveringsprosesse wat, soos aangedui, verantwoord waarom sommige individue tot doelgerigte aksiegeoriënteerde gedrag aangespoor kan word en andere nie.

Indien so 'n normale ontwikkelingsproses deurloop is, kan vir doeleindes van hierdie studie aanvullend gevra word hoe die kind sy potensiaal wat tot op hierdie vlak ontwikkel het, gebruik in die leersituasie. Dit het duidelik geblyk uit die Ontwikkelingsielkunde dat die kognitiewe ontwikkeling van die kind hierdie situasie kan beïnvloed, deurdat dit deel vorm van die potensiaal waaroor die kind in die middelkinderjare beskik. Teen die agtergrond gesien van hierdie kognitiewe ontwikkeling van die kind en die effek daarvan op die prestasiemotiveringsproses, bestaan daar leertheorieë wat verklaar hoe leer plaasvind. Vervolgens sal hieraan kortliks bespreking gewy word.

2.3 Leerteorieë

2.3.1 Inleiding

In die afdeling betreffende ontwikkelingsfasette van die kind, is uitgewys dat die kognitiewe ontwikkeling van die kind onder meer 'n uitwerking kan uitoefen op die leerproses. Daar ons in hierdie navorsingsprojek met leerontwikkeling te doen het, is dit in hierdie afdeling derhalwe

nodig om te let op die aansluiting van enkele leerteorieë by veral die ontwikkeling van die kind. Omrede die kognitiewe ontwikkeling van die kind egter ook 'n belangrike uitwerking op die motiveringsproses, met besondere verwysing na prestasie-motivering, kan uitoefen, sal dit verder van belang wees om te let op leerteorieë wat veral by die kognitiewe ontwikkeling van die kind aansluiting vind.

2.3.2 Thorndike se leerteorie

Thorndike verteenwoordig die meer gematigde behaviorisme aangesien hy in sy teorie die bewussyn nie geheel en al uitsluit nie. Hy laat egter die klem val op die stimulus, die respons en dan veral op wat ná die respons gebeur (Van der Spuy, 1983).

In sy poging om leer te verduidelik, het Thorndike 'n reeks wette geformuleer. Die hoofwette was:

- (a) Wet van oefening - die assosiasie wat gevorm word tussen die stimulus en respons, word versterk of raak in onbruik n.a.v. herhaling. Thorndike het in latere werke erken dat oefening alleen nie altyd voldoende is nie. Oefening alleen, sonder terugvoering of alternatiewe vorme van respons bevorder nie noodwendig altyd prestasie nie (Good et al., 1980).
- (b) Wet van effek - indien die assosiasie wat gevorm word, gepaard gaan met genot, sal dit die assosiasie versterk en omgekeerd.
- (c) Wet van gereedheid - die organisme wat fisiek en psigies gereed is om te reageer, doen dit met genot.

2.3.3 Sosiale leerteorie

Hierdie vorm van behavioristiese leer lê die klem op leer deur waarneming. Hiervolgens word aangeneem dat leer plaasvind deur die leerling bloot te stel aan 'n model wat die betrokke reaksie kan uitvoer. Bandura beweer dat die

sosiale leerteorie 'n verklaring bied vir menslike gedrag t.o.v. aaneenlopende interaksie tussen kognitiewe, gedrags- en omgewingsdeterminante. Beide mens en hul omgewing is dus wederkerige determinante van mekaar (Good et al., 1980).

2.3.4 Skinner se leerteorie

Volgens Van der Spuy (1983) bestaan Skinner se teorie uit 'n metode om gedrag op te wek deur die stimulus te manipuleer en dan die gedrag te versterk. Die persoon se gedrag word dus onder beheer van die stimulus geplaas en deur laasgenoemde reg te gebruik, kan gedrag volgens wil geproduseer word.

Skinner se teorie berus kortliks op die volgende vier primêre begrippe:

- (a) Beloning en positiewe versterking - 'n respons wat be=loon word, sal waarskynlik herhaal word.
- (b) Negatiewe versterking - 'n respons wat die organisme bevry van ongewenste of pynlike situasies sal waarskyn=lik herhaal word.
- (c) Uitwissing of geen versterking - 'n respons wat nie tot versterking aanleiding gee nie, sal waarskynlik nie herhaal word nie.
- (d) Straf - 'n respons wat tot ongewenste of pynlike situa=sies lei, sal onderduk word.

Die beperking in die behavioristies-georiënteerde benade=rings lê volgens sommige teoretici daarin dat die omvang van hul teorieë te beperk is - jy leer net as jy doen. Uit die ontwikkelingsielkunde blyk egter dat die doenfase 'n belangrike voorvereiste vir ontwikkeling is. Selfs by pres=tasiemotivering blyk dit duidelik dat die mens nie in sy doelwitte gaan slaag indien hy nie ten minste bereid is om dit in die praktyk toe te pas nie. Verskeie teoretici be=skryf die teorieë as te unitaristies van aard en stel voor dat leer, omdat dit in so baie vorme voorkom, eerder op 'n

meer pluralistiese grondslag benader moet word (Van der Spuy, 1983). Slegs sekere aspekte van menslike gedrag wat empiries verifieerbaar is, word hanteer. Hierdie teorieë maak ook volgens teoretici, nie genoegdoende voorsiening vir die verklaring van hoër intellektuele vorme van leer nie (Van der Spuy, 1983).

Hierdie benaderings het die basis gevorm waaruit nuwere teoretiese ontwikkelinge met betrekking tot die leerproses gevorm kon word. Dit was dan juis in 'n poging om van die kritiek teen die behavioristiese teorieë te ondervang, dat die volgende teoretici hul teorieë ontwikkel het (Nel et al., 1965).

2.3.5 Die veldteorie van Kurt Lewin

Volgens Lewin is leer 'n dinamiese organisasie gebaseer op die funksionering van spanningsisteme. Leer vind plaas deurdat ongestruktureerde lewensruimte gestruktureerd word. Die lewensruimte waarbinne die mens beweeg, word beskou as 'n psigologiese veld. Hierbinne ervaar die individu dus probleme wat aanleiding gee tot spanningsisteme en konflikte.

Lewin gebruik die term valensie om die aantrekkingskrag of wegstotingskrag van 'n objek vir die persoon te beskryf. 'n Objek met 'n positiewe valensie sou dus aantrekkingskrag inhou vir die persoon, terwyl 'n negatiewe valensie dui op 'n wegstotende uitwerking.

Lewin het ook drie stadia van verandering voorgestel, naamlik:

- (a) ontvriesing
- (b) verandering
- (c) herbevriesing.

2.3.6 Die leerteorie van Schein en Bennis

Die leermodel voorgestel deur Schein en Bennis (1965) is juis tot 'n groot mate geanker in hierdie drie stadia soos uitgespel deur Lewin. Volgens hierdie teoretici omvat leer kognitiewe, emosionele en gedragselemente. Leer vind hier volgens plaas in siklusse van interafhanklike stappe. Die leersiklus is 'n reeks van oorvleuelende stappe wat begin met dilemmas of verwarrende inligting wat lei tot 'n houdingsverandering. Hierdie houdingsverandering vind soos volg plaas:

Stadium 1. Ontvriesing .

- (a) 'n Gebrek aan struktuur en bevestiging moet ervaar word voordat leer in dié situasie kan plaasvind;
- (b) Induksie van skuld en angs;
- (c) Die skep van sielkundige veiligheid deur die vermindering van bedreiging is volgens hierdie teoretici ook belangrik. Daarsonder sal die persoon bloot rigied en verdedigend optree (MacGregor, 1979).

Stadium 2. Verandering

- (a) 'n Oorsig van die interpersoonlike omgewing is nodig voordat verandering kan plaasvind;
- (b) Identifikasie met 'n model is ook nodig om verandering teweeg te bring.

Stadium 3. Herbevriesing

- (a) Persoonlik - integreer nuwe response vir die houding= sisteem en die res van die persoonlikheid;
- (b) Verhouding - integreer nuwe response met bestaande verhoudinge.

2.3.7 Die leerteorie van David Ausubel

Ausubel beklemtoon die rol van die onderwyser of opvoeder. Hy glo dat georganiseerde onderrig die beste leermetode bly

en dat die opvoeder dus hier 'n kardinale rol speel (Good et al., 1980).

Ausubel gebruik die term betekenisvolle leer. Betekenisvolle materiaal is inligting met 'n logiese betekenis en betekenisvolle leer is dan die proses waarvolgens sulke materiaal op 'n substantiewe en nie-arbitrêre wyse met bestaande inligting in die leerling se kognitiewe struktuur in verband gebring word (in teenstelling met parate leer). Die betekenisvolheid van die nuwe inligting is dus 'n funksie van die verbandhoudendheid van die idees in die kognitiewe struktuur. Leer is dus hiervolgens baie afhanklik van die beskikbaarheid en stabiliteit van die relevante, bestaande inligting in die leerling se kognitiewe struktuur (Van der Spuy, 1983).

Ausubel onderskei in sy teorie twee vlakke:

- (a) Op die eerste vlak geskied leer reseptief of deur ontdekking. In die reseptiewe situasie is die materiaal reeds die finale vorm en moet dit slegs deur die leerling ingeneem word, terwyl dit in die ontdekkende situasie nie in finale vorm is nie en deur die leerling op 'n onafhanklike wyse bekom moet word.
- (b) Op die tweede vlak onderskei Ausubel tussen betekenisvolle en parate leer. Deur die vlakke te kombineer, word gevind dat leer betekenisvol reseptief, paraat reseptief, betekenisvol ontdekkend of paraat ontdekkend kan plaasvind (Good et al., 1980).

2.3.8 Die leerteorie van Jean Piaget

Daar is reeds in die afdeling oor die kognitiewe ontwikkeling van die kind na die belangrikheid van Piaget se uitgangspunte verwys. Omrede Piaget se leerteorie baie sterk by kognitiewe ontwikkeling aansluiting vind, is dit vervolgens baie belangrik om in hierdie afdeling kortliks weer na die belangrike raakpunte te verwys.

Volgens Piaget is kennis en die opdoen van kennis 'n spontane proses wat die fisiologiese, emosionele en verstandelike stelsels betrek (Copeland, 1974). Kennis behels dus nie 'n rekenaarkopie of vooraf geprogrammeerde organisasie van die werklikheid nie. Volgens Piaget beteken kennis van 'n objek die vermoë om op grond daarvan te handel, dit te modifiseer, te transformeer en die proses van transformasie te verstaan.

Piaget onderskei verder tussen kennis-as-inhoud (figuratiewe kennis) en kennis-as-proses (operatiewe kennis). Eersgenoemde ontstaan a.g.v. waarneming en navolging van voorbeelde en is dus kennis van buite. Operatiewe kennis ontstaan in die interne terugvoering van gegewens as gevolg van die persoon se interaksie met die omgewing en kom dus van binne (Brown et al., 1979).

Piaget glo voorts dat leer ondergeskik is aan ontwikkeling en dat die kind eers 'n stadium van gereedheid moet bereik voordat leer op daardie bepaalde vlak moontlik is (Piaget, 1971).

Die kind in die middelkinderjare betree die tydperk van konkrete operasionele denke. Kinders is in hierdie stadium van ontwikkeling in besit van 'n betreklik geïntegreerde kognitiewe sisteem waarmee hulle die wêreld rondom hulle kan organiseer en manipuleer (Piaget, 1971).

Dwarsdeur die proses van ontwikkeling van die kind, word kognitiewe ontwikkeling afgelei uit die aksies of gedrag van die kind. Aanvanklik is hierdie gedrag waarneembaar en oort, soos blyk uit die bedrywighede van die kleuter. Soos wat die ontwikkeling van die kind ontvou, word hierdie kognitiewe proses meer geïnternaliseerd, meer skematies en abstrak. As gevolg van interne organisasie ontstaan geïntegreerde sisteme van die aksie wat Piaget (1970) kognitiewe vaardighede noem. Hieronder ressorteer:

- (a) Reeksordening
- (b) Oorganklikheid
- (c) Klassifikasie
- (d) Konservasie.

Omrede hierdie vaardighede reeds bespreek is, sal hierdie aspekte nie verder in hierdie afdeling bespreek word nie. Dit is egter belangrik om uit te wys dat ontwikkeling van die kind volgens Piaget as 'n aaneenlopende proses beskou moet word. Daar is geen plotselinge verskuiwings nie, kinders vorder geleidelik, verkry nuwe strukture en toon nuwe gedrag.

Flavell (1963) verwys in die besonder na die begrip van kwantiteit as uitstaande gedragskenmerk van die kind in die middelkinderjare (as gevolg van die bemeestering van die beginsel van konservasie soos deur Piaget gestel). Egosentrisiteit verminder ook tydens hierdie stadium en sodoende neem samewerking met ander mense toe. Omrede die kind tot samewerking in staat is, toon hy belangstelling in groepe en speletjies. As gevolg van die ontplooiing van hierdie vaardighede, raak die kind ook tot meerdere mate in staat om beheer uit te oefen ten opsigte van sy eie gedrag. Volgens Williams en Stith (1980) leer die kind nou om 'n aksie te beplan en deur te voer, sekere aksies te inhibeer, om bevrediging te soek en te ervaar. Volgens hierdie skrywers leer die kind nou in wese die beginsel van selfbeheer of selfkontrole aan (Williams en Stith, 1980).

Piaget verwerp pogings om leer uitsluitlik prestasiegegerig te maak. Hy is van mening dat deur slegs die veranderlikes van die inset te manipuleer en dan te kyk wat die waarneembare respons is, dit wat tussen die inset en die respons plaasvind, geïgnoreer word. Hy gee wel toe dat geprogrammeerde onderrig nut kan hê, maar voel dat dit die leerling ontnem van inisiatief om die logiese opeenvolging van rede neer te herontdek (Copeland, 1974).

Dit blyk uit die bespreking van die leerteorieë dat elkeen waarna verwys is, tot 'n mindere of meerdere mate antwoorde sou kon verskaf op die vraag hoe leer plaasvind of ontwikkel. Dit wil egter voorkom of Piaget se leerteorie, met sy besondere klem op ontwikkelingsgereedheid en ineenverweefdheid met die totale ontwikkeling van die kind, die geskikste antwoord verskaf.

2.3.9 Opsommend

Uit die literatuuroorsig wat in hierdie hoofstuk deurgegee is, blyk duidelik dat wanneer 'n navorsingsprojek oor leerontwikkeling handel, die ontwikkelingsfasette van die kind deeglik verreken moet word.

Dit blyk verder dat kennis van motivering, met besondere verwysing na prestasie-motivering, sowel as van leerteorieë, handig te pas kom wanneer daar gewerk word met of verwys word na doelgerigte aksiegeoriënteerde gedrag van leerlinge. Dit is immers fasette van belang wanneer daar gewerk word met leerontwikkeling.

Kennis van hierdie komponente alleen is egter nie genoeg wanneer dit handel oor die toepassing van 'n leerontwikkelingsprogram nie. Daar sal vervolgens aandag gegee word aan die verskillende strategieë wat tot die kind se beskikking is om sodoende tot leerontwikkeling te kom.

-----oOo-----

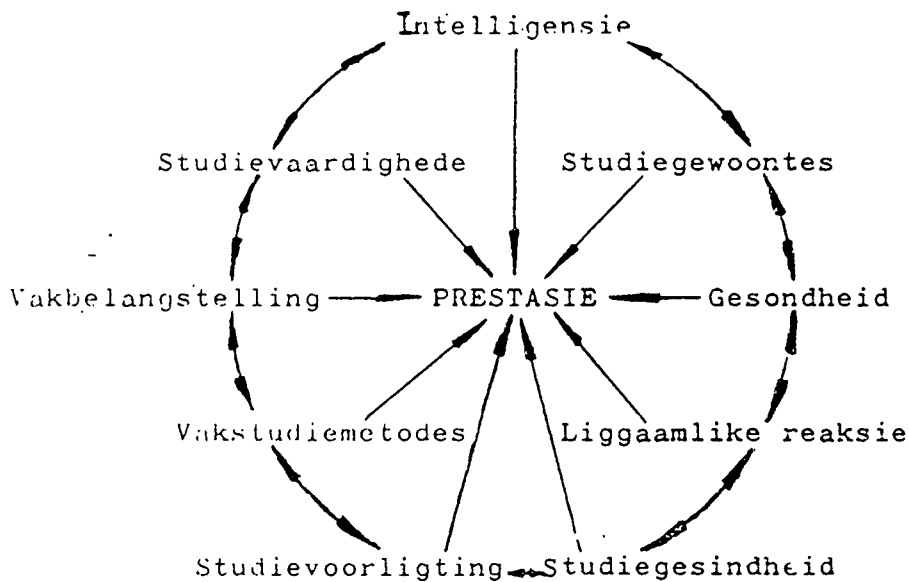
HOOFSTUK 3

LEERGEWOONTES EN GROEPWERK

3.1 Leergewoontes

3.1.1 Inleiding

Waar hierdie navorsingsprojek in besonder die klem laat val op die invloed van 'n leerontwikkelingsprogram op die akademiese funksionering van skoliere, wat dan by implikasie ook akademiese prestasie sal insluit, is dit ter inleiding alhier nodig om te verwys na Van Niekerk (1972) se skematiese voorstelling van sommige van die veranderlikes wat 'n uitwerking kan hê op die akademiese prestasie van skoliere. Figuur 3.1 is 'n skematiese voorstelling van veranderlikes wat 'n uitwerking op prestasie uitoefen.



(Van Niekerk, 1972, p. 4)

Figuur 3.1 Skematiese voorstelling van veranderlikes wat 'n uitwerking op akademiese prestasie uitoefen.

Sonder om in detail hierdie verskillende veranderlikes waarna Van Niekerk (1972) verwys, te bespreek, sal daar in hierdie afdeling veral bespreking gewy word aan Kirschenbaum en Perri (1982) se vier kategorieë wat as strategieë gebruik kan word by die stimulering van leerontwikkeling.

Kirschenbaum en Perri (1982) verdeel die leergewoontes wat gebruik kan word as strategieë om leerontwikkeling te stimuleer in vier kategorieë, nl.: gedragstegnieke, leermetodes, selfkontroletegnieke en algemene voorligting. Daar sal saaklik hierna verwys word.

3.1.2 Gedragstegnieke

Die aanhangers van hierdie benadering glo dat alle gedrag, insluitend akademiese gedrag, aangeleer word en deur die omgewing in stand gehou word. Die aanname word gemaak dat indien die stimulus uit die omgewing verander, die gedrag ook sal verander (Morris, 1976).

Na aanleiding hiervan word gedragstegnieke gebruik om leerontwikkeling te stimuleer. Volgens Wark (Kruboltz en Thoresen, 1976) sluit dit stimulusbeheer in. Hiervolgens moet die kind 'n ontleding maak van betekenisvolle omgewingstimuli. Hulle verwys hierna soos volg: Leerlinge mag vind dat hulle op sekere tye van die dag of na sekere bedrywighede beter studeer. Hierdie kennis kan deur die kind gebruik word om 'n beter beplande leersituasie daar te stel.

Versterkingsprosedures word ook gebruik om leerontwikkeling te stimuleer, deurdat positiewe gedrag t.o.v. studie versterk word en negatiewe gedrag of oor die hoof gesien of bestraf word. Gedragsvorming en kontraktering word ook dikwels as besondere strategieë gebruik om leerontwikkeling aan te help (Morris, 1976).

3.1.3 Leermetodes

Leermetodes is volgens Kirschenbaum en Perri (1982) direk gerig op die verbetering van enersyds leesvermoë en andersyds effektiewe funksionering betreffende akademiese take. Daar sal vervolgens kortliks hierna verwys word.

3.1.3.1 Algemene gezondheidstoestand

Streng gesproke kan nie aan leermetodes gedink word sonder om ook die algemene gezondheidstoestand van die skolier, of wie ook al, te betrek nie. Van Niekerk (1972) verwys soos volg hierna:

"Hier word nie in die eerste plek gedink aan 'gesondheid' in teenstelling met 'siekte' nie; eerder word hier gedink aan die mate waarin die toestand van die liggaam as gebrekkig of as 'n belemmering vir die taak van studeer ondervind is. Iemand wat hardhorend of bysiende is, kan sekerlik nie as siek bestempel word nie, maar dit is 'n toestand van die betrokke sintuie wat die studiehandeling kan strem."
(p. 8)

Samevattend kan gestel word dat die skolier altyd moet sorg dra dat sy algemene gezondheidstoestand van so 'n aard is dat dit 'n gunstige fisieke klimaat skep vir die toepassing van studiemetodes.

3.1.3.2 Leesvermoë

Dit volg logies dat lees 'n integrale deel uitmaak van die leerproses. Die kind moet doeltreffend en doelgerig kan lees om sodoende behoorlik te kan leer.

Buzan (1980) beskryf die ontwikkeling van lees in ses fases:

- (a) Herkenning - dit behels die kennis van simbole.
- (b) Assimilasie - die fisieke proses waarvolgens die lig wat vanaf die woorde gereflekteer word, deur die oog opgevang en die impulse brein toe herlei word.
- (c) Intra-integrasie - die koppeling van die inligting uit die gelese gedeeltes met alle ander paslike gedagtes waaroor daar reeds beskik word.
- (d) Buite-integrasie - dit bestaan uit die ontleding, kritiese beoordeling, waardering, die keuring en moontlike verwerping van materiaal. Die nuwe kennis word dus ingepas by die kennis waaroor die individu reeds beskik.
- (e) Retensie - die berging van die inligting.
- (f) Herroeping - die vermoë om die verborge inligting weer beskikbaar te maak.
- (g) Gebruik van kommunikasie - dit kan geskied d.m.v. die geskrewe woord, gesprek, denke, ens.

Lees behels dus ook denke. Lees behels in hierdie konteks die opweeg en vergelyking van idees wat op papier gedruk is. Om suksesvol hierin te wees, moet die leerling weet wat hy ten doel het en dan die nodige vaardighede inspan om dit te verkry. Om sinvol met leermateriaal om te gaan, sou doeltreffende lees dus belangrik wees. 'n Leerling wat gevolglik daarna streef om sy leergewoontes te verbeter en bewus is van gebreke in sy leestegniek, sal besin oor metodes om hierdie gebreke uit die weg te ruim. In hierdie verband bied Armstrong (1956) die volgende wenke aan:

- (a) Die leerling moet verwag om te onthou wat hy lees.
- (b) Die leerling moet weet waarom hy die gedeelte lees.
- (c) Daar moet na idees gesoek word en nie woorde nie.
- (d) Die leerling moet oefen om elke paragraaf te onthou

en in sy gedagtes op te som.

- (e) Die leerling moet konsentreer op wat hy lees. Daar is ander tye vir drome.
- (f) Die leerling moet aan homself vrae vra oor dit wat hy gelees het.

Uit hierdie bespreking blyk dit duidelik dat lees 'n baie belangrike faset van die leerproses uitmaak. Uit die literatuur blyk verder dat 'n gebrek aan 'n vasgestelde werkprogram by baie leerlinge onderprestasie tot gevolg het. Om hierdie rede sal vervolgens bespreking aan die waarde van 'n vasgestelde leerprogram as 'n leermetode gewy word.

3.1.3.3 Werkprogram

Volgens Maddox (1967) is die algemeenste tekortkoming in leer die leerling se onvermoë om gereelde en werk wat konsentrasie vereis, te doen. Die enigste manier om hierdie tekortkoming te bowe te kom, is om 'n vaste werkprogram te hê.

'n Vaste werkprogram hou volgens Maddox (1967) 'n veeltal van voordele vir die leerling in. In hierdie verband kan gedink word aan:

- (a) Tyd word bespaar.
- (b) Beskikbare tyd kan meer doeltreffend gebruik word.
- (c) Tyd word beter versprei.

Morgan en Deese (1969) glo in aansluiting by die siening van Maddox dat die volgende aspekte belangrik is by die opstel van 'n werkprogram:

- (a) 'n Goeie werkprogram maak voorsiening vir die dinge wat die leerling graag wil doen. Benewens studie sal daar dus ook voorsiening gemaak word vir sport, sosiale aspekte, ens. Hierdie aspek is ook van die uiterste belang vir die totale ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare.

- (b) Die program moet aanpasbaar wees vir die veranderende behoeftes. Indiwidue verskil van mekaar en sal hul tyd verskillend bestee.
- (c) Die werkprogram mag nie te veeleisend opgestel wees nie. Indien die eise te groot is om na te kom, sal die leerling moed verloor en sal die proses van opbou van voortgesette motivering geblokkeer word. Hierdie opmerking vind nou aansluiting by die bespreking van prestasie-motivering.
- (d) Die program moet daarvoor voorsiening maak dat meer tyd aan moeiliker as aan makliker take toegewys word.
- (e) Langtermynretensie en begrip word bevoordeel indien die werk versprei word. Hier kan 'n ewewigtige werk-program van hulp wees vir die langer termyn.

Uit hierdie bespreking blyk dit dat 'n vasgestelde studie-program as leermetode vir 'n leerling van groot waarde kan wees.

3.1.3.4 Luister

In die huidige opvoedingsstelsel is die opvoeder of opleier gedurig met sy leerlinge in kommunikasie en is dit belangrik dat die leerlinge luister na die boodskap wat oorgedra word.

Om te luister is 'n komplekse handeling wat oefening vereis. Die nadeel van swak luister, is dat die verlore materiaal nie maklik herwin word nie. 'n Leerling wat nie alles hoor nie, is verder baie vatbaar vir die vorming van wanindrukke. Armstrong (1956) doen die volgende nuttige wenke betreffende luister aan die hand:

- (a) Die leerling moet leer om reg van die begin af te luister na die persoon wat 'n boodskap oordra.
- (b) Leerlinge moet luister na sy medeleerlinge se vrae en antwoorde.

- (c) Die leerling moet antisiperend luister.
- (d) Die brein, oog en oor moet saamwerk. Daar moet teen afdwaling van die gedagtes gewaak word.
- (e) Leerlinge moet krities, denkend en met begrip luister.

Waar die komponente gesondheid, leesvermoë, werkprogram en luister 'n belangrike direkte of indirekte funksie by enige leermetode vervul, sal daar vervolgens na meer besondere metodes verwys word.

3.1.3.5 Die PQRS-metode

Van der Spuy (1983) verwys saaklik na hierdie metode wat gaan oor die verkryging van kennis van die inhoud van werk, deur die vyf verskillende stappe weer te gee.

Stap 1 : Voorskou : 'n Algemene indruk moet van die werkinhoud verkry word.

Stap 2 : Vraagstelling : 'n Lys van toepaslike vrae oor die werk moet opgestel word.

Stap 3 : Lees : Die gedeelte wat geleer moet word, word met begrip deurgelees.

Stap 4 : Uiteensetting : Die gelese inhoud word in die leerling se eie woorde weergegee deur dit bv. neer te skryf.

Stap 5 : Toetsing : Kennis van die inhoud van die werk wat geleer moet word, moet getoets word.

3.1.3.6 Die Survey Q3R-metode

Hierdie metode, wat basies gaan om die verkryging van 'n geheeloorsig van die werk is deur die Ohio-universiteit ontwikkel (Morgan en Deese, 1969) en word ook in vyf stappe weergegee:

Stap 1 : Oorsig : Die leerling verkry eers 'n algemene oorsig van die inhoud. Dit kan gedoen word deur hoofopskrifte en opskrifte na te gaan.

Stap 2 : Vraagstelling : Opskrifte word in vrae omskep. Dit prikkel die leerling se nuuskierigheid en verhoog sy begrip.

Stap 3 : Lees : Die stuk word gelees. Hierdie lees is 'n soeke na antwoorde op die vrae wat in stap 2 gestel is.

Stap 4 : Samevatting : Die antwoorde op die vrae word sonder om na die boek te verwys, weergegee.

Stappe 2, 3 en 4 word vir elke afdeling van die boek herhaal.

Stap 5 : Oorsig : Die leerling kry nou 'n geheeloorsig van die werk. Verbande tussen verworwe kennis en afdelings word nou gesoek.

Hierdie metode se uitleg stem basies ooreen met Van Niekerk (1980) se vraagstellende en verbandsoekende benadering tot studie, deurdat die leerling voortdurend gestimuleer word tot redenering en begrip.

3.1.3.7 Die Organic Study-metode

Buzan (1980) beskryf die Organic Study-metode as bestaande uit twee stadia met vier onderafdelings. Die eerste stadium is voorbereidend van aard en bestaan uit die volgende onderafdelings:

- (a) Tyd - hoeveel tyd is beskikbaar om die werk te hanteer?
- (b) Hoeveelheid - hoeveel werk moet gehanteer word?
- (c) Kennis - die individu bepaal hoeveel kennis hy van die werk het.

- (d) Vrae - 'n stel vrae word oor die werk wat bemeester moet word, opgestel.

Die tweede stadium is toepassend van aard en het die volgende onderafdelings:

- (a) Oorsig : 'n Oorsig oor die inhoud van die werk om die aard van die materiaal, byvoorbeeld geskrewe gedeeltes, tabelle en grafieke te bepaal.
- (b) Voorskou : 'n Voorskou word gedoen om sodoende aan die hand van die kennis van die begin en einde van die stuk werk te bepaal waaroor die afdeling van die werk handel.
- (c) Aanvulling : Nadat die voorskou-stadium afgehandel is, is dit nodig om op meer detail te let en sodoende die nodige aanvulling te kry.
- (d) Hersiening : Nadat die eerste drie stadiums afgehandel is, vind die hersiening plaas deur by herhaling die werk deur te werk.

3.1.3.8 Hersiening

Hoewel hierdie komponent op een of ander wyse in van die reeds gemelde leermetodes voorkom, word dit hier as gevolg van die belangrikheid daarvan in meer besonderhede herhaal.

Leerlinge dink aan eksamen as een van die onvermydelike, maar minder aangename dinge in die lewe en gaan dit in baie gevalle met vrees en bewing tegemoet. Leerlinge met goeie leergewoontes, wat deeglike hersiening insluit, hoef hulle egter nie so deur 'n eksamen te laat ontstel nie. Vir so 'n leerling hou die eksamenuitslae die beloning vir sy harde werk in. Eksamenvrees kan in baie gevalle toegeskrif word aan ondoeltreffende voorbereiding (Van der Spuy, 1983).

Hersiening behoort reg aan die begin van die jaar, kwartaal of kursus te begin en nie net voor die eksamen nie.

Staton (Van der Spuy, 1983) beweer dat materiaal selde ná slêgs een keer se leer geken word en dat dit meer voordelig is om die tyd wat aan 'n besondere onderwerp gewy word, oor 'n tydperk te versprei. Dit is egter belangrik dat motivering, konsentrasie, organisasie en begrip by elk van die herhalings teenwoordig is.

3.1.4 Selfkontroletegnieke

Kirschenbaum en Perri (1982) se derde indeling van leer=gewoontes en -metodes wat leerontwikkeling kan stimuleer, blyk selfkontroletegnieke te wees. Hieronder word self-monitor, selfevaluering en probleemoplossing ingesluit.

Dit is hier van groot belang dat die leerling moet aanleer hoe om homself te monitor en te evalueer ten einde sy leervaardighede te verbeter. Die rol van die onderwyser of opvoeder as kontroleerder vervaag hoe ouer die kind word. Die leerling se funksionering word met die loop van die tyd meer selfregulerend van aard en hy moet sy leerbeplanning dus dienoooreenkomstig aanpas.

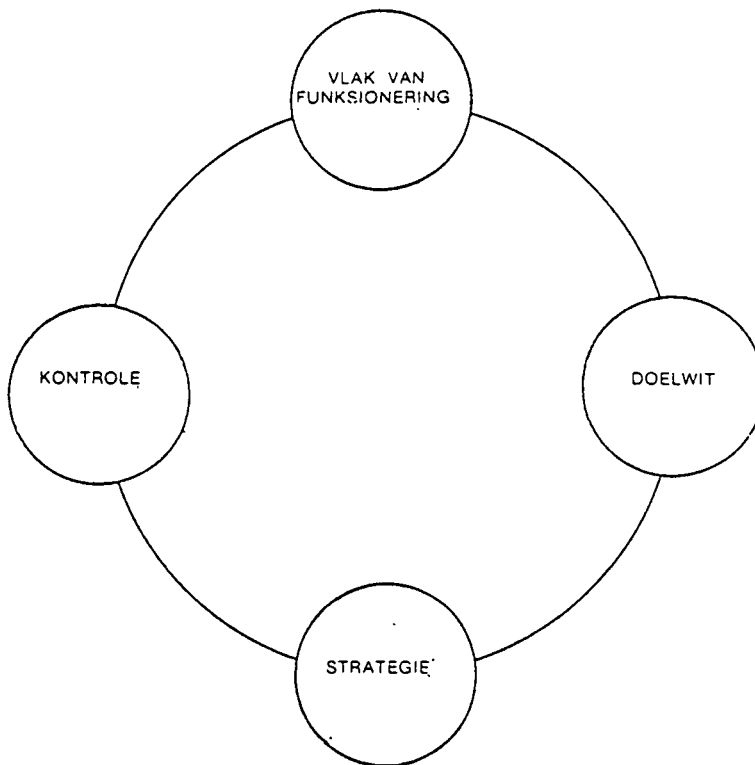
Uit die literatuur blyk dat die ABC-Studiestelsel (Wessels et al., 1982) saamgestel is om aansluiting te vind by dié sikliese, selfregulerende uitgangspunt. Omrede die ABC-Studiestelsel in die leerontwikkelingsprogram van hierdie navorsingsprojek gebruik word, is dit vervolgens van belang om in hierdie afdeling saaklik na hierdie stelsel te verwys.

3.1.4.1 ABC-Studiestelsel

Die ABC-Studiestelsel is aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat deur Wessels, Schoeman en Sharp (1982) ontwikkel. Soos reeds vermeld, vind hierdie studiestelsel aansluiting by 'n sikliese selfregulerende, selfkontrollerende benadering wat uit die volgende vier komponente bestaan, te wete:

- (a) Vlak van funksionering;
- (b) Doelwitformulering;
- (c) Strategiebeplanning en -toepassing;
- (d) Kontrole.

Figuur 3.2 is 'n skematiese voorstelling van hoe hierdie selfkontrolesiklus lyk.



(Wessels, Schoeman en Sharp, 1982)

Figuur 3.2 Skematiese voorstelling van 'n selfkontrolesiklus.

Die volgende saaklike omskrywing gee 'n aanduiding van hoe hierdie selfkontrolesiklus saam met die onderskeie komponente in die praktyk toegepas word.

Alvorens die kind begin met sy beplanning, in die sin van die formulering van realistiese doelwitte, is dit nodig dat hy eers oor die huidige vlak van funksionering sal besin. Hoewel vlak van funksionering na menige fasette van menswees kan verwys, sal daar vir alle praktiese doeleindes, tensy anders vermeld, na akademiese funksionering verwys word. Wessels et al. (1982) stel ook voor dat, in 'n poging om die skolier te help om realistiese doelwitte vir elke toets en eksamen in elke vak te bepaal, daar 'n doelwittegniek beskikbaar is.

Om skoliere te help om hierdie doelwitte te bereik, is daar verskillende strategieë in die vorm van tegnieke beskikbaar. Die belangrikheid van luister uigesluit, word daar verder veral verwys na die volgende strategieë:

- (a) Studierooster. Hierdie tegniek is veral geskik om die skolier te help by die effektiewe benutting van tyd.
- (b) Opsommings. Hierdie tegniek help die skolier om sy werk te orden, logies te rangskik en maklik te memoriseer. Dit is tydbesparend en veral van belang by leervakke.
- (c) Hersiening. Deur hierdie tegniek te gebruik, kan die skolier met 'n oogopslag sien hoeveel werk al hersien is en hoeveel werk nog hersien moet word.

In 'n poging om die skolier te help om te bepaal of hulle hul doelwitte bereik het al dan nie, maak die ABC-Studiesstelsel voorsiening vir verskeie kontroletegnieke. In hierdie verband kan verwys word na:

- (a) Selfevalueringskontrole. Met behulp van hierdie tegniek kan die skolier bepaal of hulle suksesvol is met die benutting van hul studietyd.

- (b) Hersieningskontrole. Die hersieningskontrole is 'n tegniek wat die skolier(e) help om hul hersiening op 'n dag-tot-dag-basis te kontroleer.
- (c) Puntkontrole. Hierdie tegniek hou boek van al die skolier se akademiese toets- en eksamenuitslae. Dit bied aan die skolier 'n grafiese voorstelling van die akademiese prestasie en toon tot watter mate daar by die realistiese doelwitformulering(s) uitgekóm is al dan nie.

Om al hierdie tegnieke in 'n sinvolle verband bymekaar te hou, word aanbeveel dat die leerling van 'n "Flip File" gebruik maak, wat meebring dat hy die tegnieke, wat benodig word, in die plastiese lêers kan inskuif, om sodoende 'n werk- of organisasieboek te vorm. Al die onderskeie tegnieke word in blokvorm aangebied, terwyl al die tegnieke saam 'n pakket, nl. die ABC-Studiestelsel, vorm.

Uit die bespreking van hierdie studiestelsel wil dit blyk asof die skolier enersyds die geleentheid gebied word om leervaardighede te ontwikkel, maar andersyds ook die geleentheid gebied word om sy leergedrag te kontroleer. Dit wil voorkom asof die benadering van Wessels et al. (1982), veral wat die selfkontrole-tegnieke betref, aansluiting vind by die uitgangspunte van Kirschenbaum en Perri (1982) soos aangedui in die inleiding van hierdie afdeling.

3.1.5 Algemene voorligting ter sake by leermetodes

Algemene voorligting-tegnieke vorm die vierde been van die indeling van Kirschenbaum en Perri (1982).

Hierdie algemene voorligting omvat nie-direktiewe en affektiewe prosedures wat daarop gerig is om persoonlike aanpassings te verbeter. Die aanname is dat leerlinge wat leerprobleme ervaar, ook persoonlike, sosiale en emosionele probleme ondervind. Indien hierdie faktore betrokke is by leerprobleme, dan kan algemene voorligting

dus doeltreffend wees om sodanige probleme reg te stel.

Hierdie algemene voorligting is in die algemeen gerig op die aanvaarding van die self en 'n verbeterde selfkonsep. 'n Beter begrip van die self sal die skolier in staat stel om 'n beter akademiese aanpassing te kan maak. Hierdie algemene voorligting aan skoliere met leerprobleme word dikwels saam met direkte opleiding in leermetodes gebruik (Kornich, 1965).

'n Belangrike aspek van hierdie benadering is dat baie van hierdie algemene voorligting in groepsverband gehanteer is. Baymur en Patterson (Kornich, 1965) doen aan die hand na aanleiding van navorsing wat hul gedoen het, dat groepvoorligting doeltreffend kan wees wanneer dit gerig is op leerprobleme, sonder dat daar noodwendig spesifiek net aan persoonlike aanpassingsprobleme aandag geskenk word.

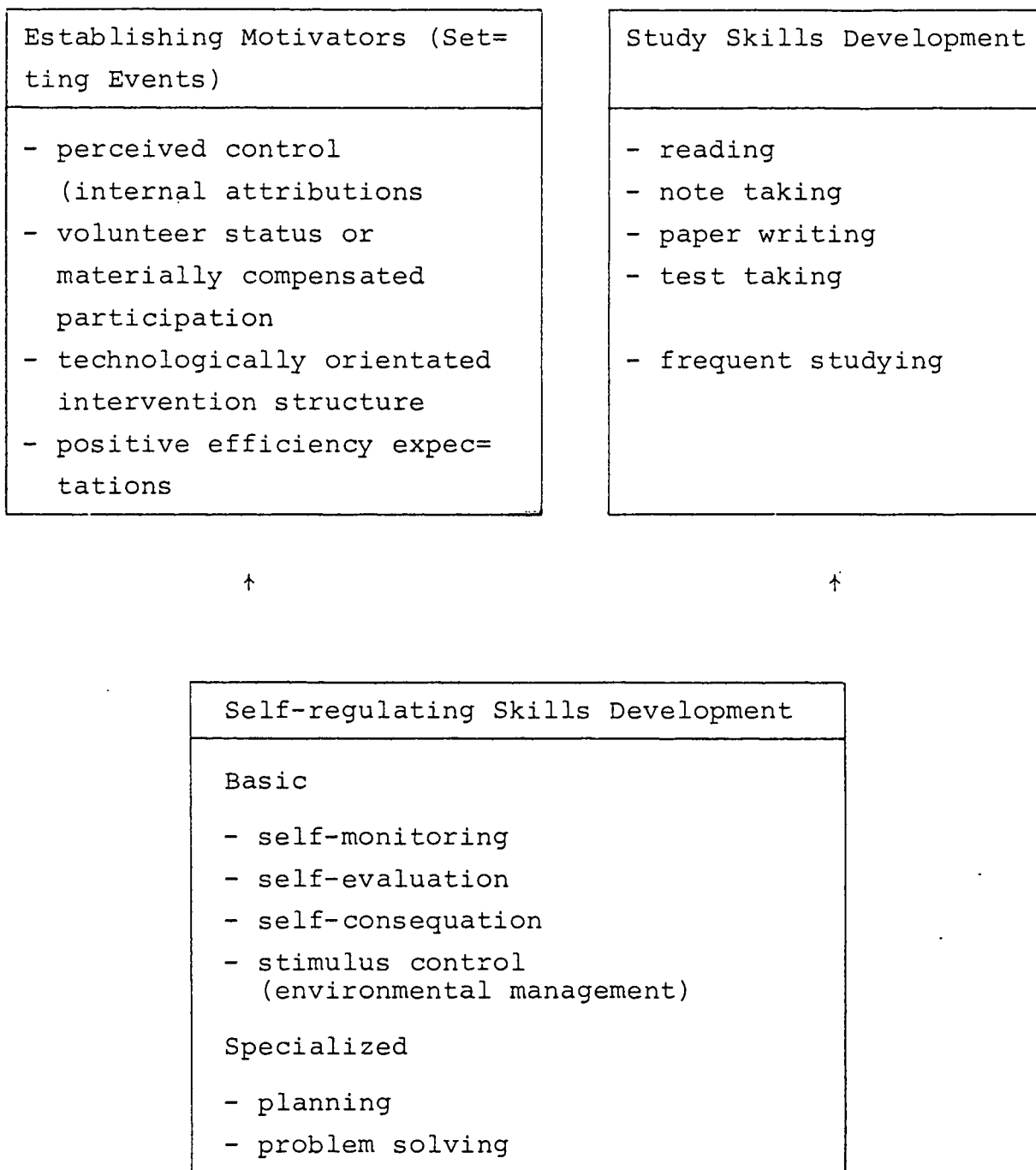
3.1.6 'n Motivering-leermetode-selfkontrole-model

Kirschenbaum en Perri (1982) gaan voort om op grond van die voorafgaande, drie belangrike komponente uit te wys wat die proses van leerontwikkeling beskryf.

Skoliere moet eerstens 'n mate van kontrole ervaar met betrekking tot die ingreep wat gemaak word. Hierdie verkryging van beheer kan volgens dié navorsers 'n kragtige motiveringsfaktor word.

Tweedens het skoliere wat leerprobleme ondervind in die meeste gevalle 'n onkunde aangaande leermetodes of -vaardighede. Die aanleer van hierdie take is soms 'n moeilike proses wat lank kan neem en wat aangehelp kan word deur die motiveringsfaktor wat gepaard gaan met die ervaring van 'n beheer van die ingreep wat gedoen word. Opleiding in selfkontrole-vaardighede blyk van die uiterste belang te wees om hierdie proses op die lang termyn in stand te hou.

Hierdie geïntegreerde model of heuristiese raamwerk betreffende strategieë in die leerontwikkelingsproses, word meer volledig in figuur 3.3 uiteengesit.



(Kirschenbaum en Perri, 1982, p. 91)

Fig. 3.3. 'n Voorstelling van 'n Motivering-leermetode-selfkontrole-model.

3.1.7 Opsommend

In hierdie afdeling is veral Kirschenbaum en Perri (1982) se vier kategorieë, wat as strategieë gebruik kan word by die stimulering van leerontwikkeling, bespreek, nl. gedragstegnieke, leermetodes, selfkontroletegnieke en algemene voorligting op die leerterrein. Daar is verder in hierdie afdeling verwys na Kirschenbaum en Perri (1982) se geïntegreerde model of heuristiese raamwerk betreffende strategieë in die leerontwikkelingsproses.

Volgens hierdie heuristiese raamwerk, blyk dit dat die ABC-Studiestelsel hierby goed aansluit. Die leerling verkry beheer oor sy studies deurdat hier van 'n selfkontrolesiklus gebruik gemaak word, wat weer tot volgehoue motivering t.o.v. die studies kan lei. Daar word verder ook van die selfkontrolesiklus gebruik gemaak om gepaste leermetodes aan die leerlinge te leer (die selfkontrolesiklus en leermetodes sluit dan nou aan by die laaste twee komponente van genoemde model).

Wat verder van belang by die ABC-Studiestelsel is, is dat daar voorsiening vir individuele verskille gemaak word, waarin baie klem op die ontwikkeling van die self geplaas word. Die ontwikkeling van die self vind aansluiting by een van die ontwikkelingstake van hierdie stadium, nl. die verkryging van onafhanklikheid en outonomie (Hurlock, 1980).

Die bespreking van leergewoontes as strategie in die ontwikkeling van leer word dus hiermee afgesluit. In oorsleueling met leergewoontes as strategie is daar ook uitgewys dat groepvoorligting effektief gebruik kan word in die ontwikkeling van leer (Kornich, 1965). Groepwerk kan hiervolgens dus as 'n verdere strategie gesien word vir die ontwikkeling van leer. Daar sal vervolgens aandag geskenk word aan die teoretiese onderbou van groepwerk.

3.2 Groepwerk

3.2.1 Inleiding

Daar is in 'n vorige afdeling daarop gewys dat groepwerk deur sommige navorsers as 'n doeltreffende strategie in die ontwikkeling van leer beskou word. Wanneer daar egter na die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare gekyk word, blyk dit dat hier ondersteunende fasette bestaan, wat die toepassing van groepwerk as strategie van leer beklemtoon.

Vir die kind om tot volle gesosialiseerde wese te ontwikkel, is ander indiwidue en omgang met hulle van die grootste belang. Hierdie feite is reeds beklemtoon in 'n vorige hoofstuk betreffende die ontwikkeling van die leerling in die middelkinderjare. Aansluitend hierby is die belangrikheid van die portuurgroep ook aangeraak en uitgelig. Dit is dus duidelik dat interaksie in groepsverband enersyds baie belangrik is op hierdie ontwikkelingsstadium vir die totale ontwikkeling van die indiwidu, insluitende kognitiewe ontwikkeling. Kognitiewe ontwikkeling is weer op sy beurt noodsaaklik vir die daarstelling van effektiewe leer. Vergelyk in hierdie verband die leerteorie van Piaget soos bespreek in hoofstuk 2.

Andersyds stem navorsers in die algemeen saam dat, soos reeds na verwys, groepwerk 'n belangrike funksionele instrument geword het in ons veranderende wêreld. Rioch (1970) stel dit soos volg:

"The shift in perspective from the individual to the group is difficult to make in actual practice although it is often given lip service. It is like a shift to a higher order of magnitude, which is not easy when the lower order is in itself very complex and by no means thoroughly understood. But

the shift is necessary in order to grasp social phenomena. From this perspective it is often possible to see the problems of the individual or the pair in a new light." (p. 56)

In samehang met bogenoemde feite kan dit gestel word dat daar 'n ernstige mannekragtekort in die Sielkunde bestaan wat veroorsaak dat groephantering noodwendig tot 'n groter mate toegepas sal word. Dit is egter belangrik om te meld dat groepwerk in hierdie navorsingsprojek meer in die voor=komende sin van die woord gebruik sal word en nie noodwen=dig vir terapeutiese doeleindes nie. Daar moet egter ge=meld word dat, al sou daar van groephantering in die voor=komende sin van die woord gebruik gemaak en gepraat word, dit steeds tot 'n mindere of meerdere mate 'n terapeutiese uitwerking kan hê. Omrede hierdie navorsingsprojek o.m. 'n oorwegend voorkomende funksie vervul, is die groephantere=ring dus meer opleidingsgerig.

Met hierdie inleiding as agtergrond, is dit nodig om ver=volgens 'n definisie van groepwerk te verskaf.

3.2.2 Definisie

Shaw (1971) definieer groepe t.o.v. die volgende aspekte: waarneming, motivering, doelstellings, organisasie, inter=afhanklikheid en interaksie. Groeplede het dus elk 'n waarneming of indruk van mekaar, sodat daar later reageer kan word op elke individuele lid. Verder word 'n groep gevorm omdat daar geglo word dat dit behoeftes sal bevre=dig. Navorsers van groepsgedrag glo verder dat elke groep uit strukturele elemente (rolle, posisie, norme) en verhou=dinge tussen sodanige elemente bestaan, sowel as 'n regu=lerende funksie tussen hierdie aspekte. 'n Groep bestaan verder uit 'n aantal individue wat interafhanklik van me=kaar is in die sin dat een gebeurtenis wat een lid sal beïnvloed, waarskynlik ook al die ander lede kan beïnvloed.

Ten laaste bestaan 'n groep uit 'n aantal individue wat in interaksie met mekaar verkeer, wat die groepe onderskei van 'n toevallige byeenkoms van mense.

Ter aanvulling van bogenoemde, word volstaan met die definisie van Venter (1972). 'n Groep bestaan hiervolgens uit twee of meer persone wat as 'n hegte eenheid in 'n beplande verhouding tot mekaar staan en tussen wie daar 'n afgebakende, besliste en beplande wisselwerkende patroon of wyse van optrede en handeling ontwikkel waardeur hulle dan binne 'n bepaalde situasie vasgestelde, gemeenskaplike doelstellings nastreef ten einde besondere behoeftes van die lede te bevredig.

3.2.3 Die verskil tussen opleidingsgroepe en ander groepe

Om bogenoemde definisie te omskryf en met inagneming van die doelstellings van hierdie projek, word opleidingsgroepe bespreek. Sulke groepe verskil van klaskamergroepe, psigo-terapeutiese groepe en wel spesifiek m.b.t. die volgende aspekte:

3.2.3.1 Fokus op verandering in lede

'n Opleidingsgroep plaas klem op die verbetering van besondere vaardighede. Lede kan dus sekere probleme ontleed, weer probeer en leer uit die ervaring. Die groep kom saam vir 'n vooropgestelde periode. Dit word aangeneem dat die lede van hierdie groepe ná opleiding sal voortgaan om op te tree op die nuwe en meer doeltreffende wyses wat hulle in die opleidingsgroep geleer het.

3.2.3.2 Fokus op die hier en nou

In samehang met die vorige punt word bevind dat die opleidingsgroep konsentreer op probleme wat die groep en individuele lede huidiglik ondervind. Hierdie probleme word uitgewys, bespreek en ander maniere van optrede word voorgestel

en toegepas. 'n Opname van huidige funksionering word dus voortdurend gedoen met die oog op 'n meer doeltreffende wyse van handeling (Brammer en Shostrom, 1982).

3.2.3.3 Fokus op die sosiale self

Die vraag word dikwels gevra wat die verskil is tussen 'n opleidingsgroep en 'n psigoterapeutiese groep, ook wat die sosiale self betref. Beide groepe het ten doel om hul lede se gedrag te modifiseer en beide gebruik die inhoud van die hier en nou vir dié doel.

Hoewel alle positiewe veranderinge in mense terapeutiese eienskappe het, bestaan daar belangrike verskille tussen opleiding en terapie. In 'n terapeutiese groep is die deelnemers pasiënte. In die opleidingsgroep is die lede ontevrede met hul vaardighede en/of verhoudinge. Groepslede van 'n opleidingsgroep sal dus wil leer hoe om sekere aspekte van hul lewe beter te hanteer (Miles, 1971).

In 'n opleidingsgroep is die ingesteldheid dikwels minder gekonsentreerd op die innerlike redes waarom iemand iets doen. Die groep is meer ingestel op die manier waarop 'n lid sekere aspekte hanteer, wat die uitwerking daarvan is en hoe die groepslid sekere vaardighede kan verbeter. 'n lid van die groep kan dus ontdek hoe sy innerlike probleme sy doeltreffendheid belemmer, maar die opleidingsgroep is nie gerig op die hantering van al die kompleksiteit van ernstige emosionele probleme nie. 'n Opleidingsgroep is eerder gerig op die ontwikkeling van die sosiale self - leer hoe sy gedrag ander beïnvloed en omgekeerd (Miles, 1971).

3.2.4 Die aard van opleiding in groepe

Opleiding het verandering ten doel in die individu soos reeds aangetoon. Opleiding is dikwels in die verlede gekoppel aan straf-versterking en die aanleer van meer meganiese take (bv. toiletopleiding). Meer onlangs het die

woord opleiding egter 'n breër betekenis verkry, soos bv. in "Human Relations Training." Opleiding plaas die klem dan meer spesifiek op die volgende aspekte:

3.2.4.1 Geheel-persoonleer

Hierdie term dui daarop dat die proses van aanleer van vaardighede in groepe nie eng gesentreerd is nie. Idees, waardes, houdinge, morele oortuiginge, denke is betrokke by die geheel-persoonontwikkeling (Miles, 1971).

3.2.4.2 Begeleide oefening

Opleiding behels ook oefening: Herhaalde uitvoering van gedrag met onmiddellike terugvoer van inligting t.o.v. die resultate van die uitgevoerde taak. Die individu moet kan eksperimenteer met sy eie gedrag, hy moet kan leer wat die gevolge daarvan is en dit aanpas indien nodig. Hierdie soort leer word somtyds probeer-en-sukses-leer ("trial-and-success") genoem.

3.2.4.3 Emosionele veiligheid

Die groepsmilieu word dus die plek waar groepslede kan eksperimenteer met nuwe gedrag, verhoudinge en vaardighede. Die individu betree dus 'n situasie waar nuwe situasies en/of gedrag ondersoek moet word. Logies gesproke moet die persoon dus veiligheid ervaar in die situasie om hierdie gedrag uit te voer (Bothma, 1980).

3.2.5 Die voordele van groepwerk

Omrede daar in hierdie navorsingsprojek van opleidingsgroepe gebruik gemaak word, sal daar nie na al die voordele van groepwerk in die algemeen verwys word nie. Daar sal slegs na dié voordele wat betrekking het op opleidingsgroepe, verwys word.

Gazda (1978) verwys soos volg na 'n aantal voordele:

"Approximate a real life situation, or a small community of peers, through which each member can test reality, practice identification, obtain feedback and support, store ideas, feelings and concerns leading to personal growth and improved inter-personal relations." (p. 58)

Die groep dien as eksperimentele laboratorium waar die lede 'n sekere soort gedragswyse binne die groep met sy ontvanklike milieu kan uittoets. Groeplidmaatskap kan vir die lid van groot waarde wees deurdat die lede bewus is van die feit dat daar ander mense is wat min of meer dieselfde soort probleme of behoeftes ervaar (Hardy en Cull, 1974).

Sekere behoeftes van die individu kan ook in die groep tot uiting kom, byvoorbeeld om aanvaar te word en om deel te wees van 'n groep. Aanvaarding is, soos reeds gesien, baie belangrik vir leerlinge in die middelkinderjare. Dit veroorsaak dat aanvaarding deur lede van die groep positiesief op hierdie individue inwerk en hulle kan versterk.

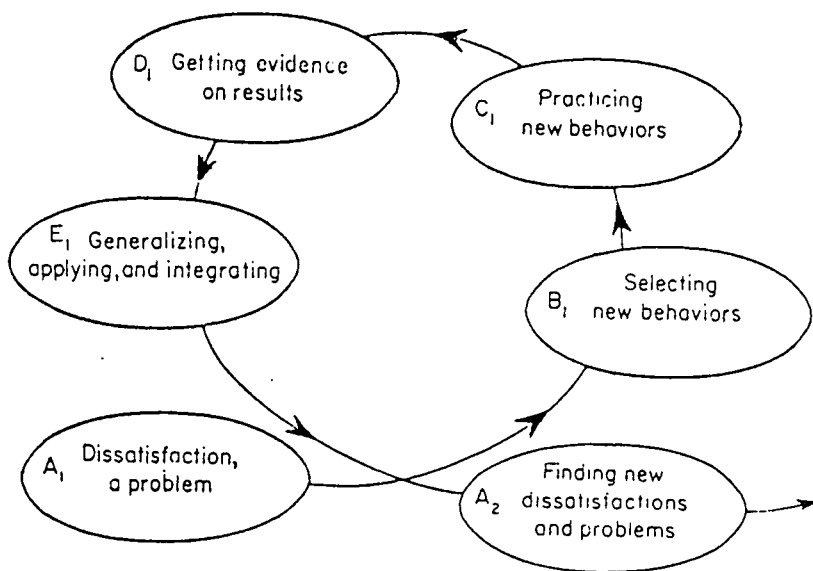
Gazda (1978) en Hardy en Cull (1974) beklemtoon verder die voordeel van tydbesparing. Meer mense kan dus op 'n gegee oomblik deur een groepleier bereik word as wat die geval met individuele werk is.

3.2.6 Leer in die opleidingsgroep

Die aspekte wat bespreek sal word, se grondslag is in werklikheid in die meer algemene riglyne van leer, maar is aangepas t.o.v. meer doeltreffende leer in groepe.

Na die bespreking van die aard van opleiding, sowel as die voordele van groepwerk, sal vervolgens na die proses van

leer in die groep gekyk word. Miles (1971) stel hierdie leerproses in figuur 3.4 skematies soos volg voor:



(Miles, 1971, p. 38)

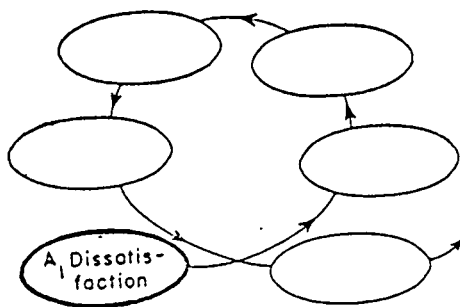
Figuur 3.4 Verskillende stappe gedurende die leerproses

Uit figuur 3.4 blyk dat leer meer as 'n rasionele proses is. Op elk van die genoemde stadia in die siklusse proses, word die individu gekonfronteer met 'n emosionele konnotasie - 'n verandering in die ek. Om hierdie rede

behels leer dikwels nie altyd die netjiese, stapsgewyse proses soos verwag word in die rasionele uiteensetting van die leerproses nie, hoewel dit altyd 'n belangrike doelwit bly om na te streef.

3.2.6.1 Die ervaring van ontevredenheid deur die persoon

Voordat enige verandering of leer kan plaasvind, moet die individu glo dat groepwerk hom van hulp kan wees en moet 'n sekere mate van ontevredenheid ervaar word met eie houdinge, begrip, gedrag, vaardigheid, ens. Die persoon moet dus 'n mate van ontevredenheid en ontoereikendheid ervaar op een of ander gebied van sy lewe. Figuur 3.5 is 'n skematiese voorstelling van die ervaring van ontevredenheid deur die persoon.



(Miles, 1971, p. 39)

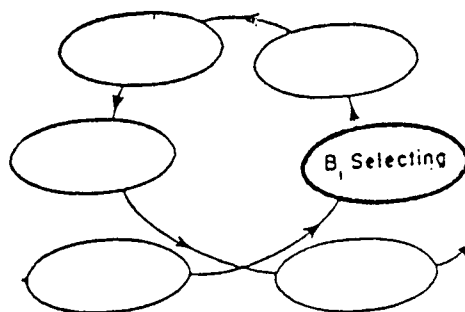
Figuur 3.5 Die ervaring van ontevredenheid deur die persoon.

Die ervaring van hierdie ontoereikendheid kan egter soms problematies wees. Die persoon kan die self beskerm deur te glo ander is verantwoordelik vir sy ontoereikendheid. Vrees vir straf en mislukking kan ook die erkenning van 'n probleem op 'n besondere gebied blokkeer.

'n Atmosfeer van veiligheid en sekuriteit binne die groep mag moontlik veroorsaak dat die persoon sy fokus van ander na homself kan verskuif in sy soeke na 'n antwoord vir sy onvergenoegsaamheid. Die primêre motivering vir verbetering word dus stapsgewys opgebou om van die betrokke self te kom i.p.v. eksterne kragte (Miles, 1971).

3.2.6.2 Die selektering van alternatiewe

Nadat die probleemgebiede geïdentifiseer is en die bereidwilligheid deur die persoon tot opleiding uitgespel is, volg die volgende stap outomaties. Die individu moet nou bewus gemaak word van alternatiewe wat moontlik behulpzaam kan wees om die probleem wat'ervaar word, te hanteer. Die individu moet dus nou *kreatief* en *selektief* dink aan oplossings. Aksie-hipoteses word dus nou hier geformuleer. Figuur 3.6 is 'n skematiese voorstelling van iemand wat met so 'n seleksieproses besig is.



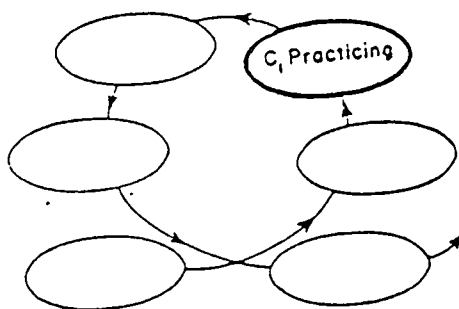
(Miles, 1971, p. 41)

Figuur 3.6 Die selektering van alternatiewe

Die groepsituasie dra daartoe by dat die omvang van alternatiewe vir 'n bepaalde probleem verbreed kan word. Hiervoor is 'n kreatiewe, nie-veroordelende atmosfeer weer eens baie belangrik. Wanneer die lede van 'n groep ervaar dat almal teenwoordig bereid is om deel te neem aan die proses van leer en verandering, word die globale leerproses daadwerklik aangehelp.

3.2.6.3 Toepassing van nuwe gedrag

Nadat die seleksieproses deur die persoon afgehandel is, word na die volgende fase beweeg, nl. die toepassing van die nuwe gedrag. Figuur 3.7 is 'n skematiese voorstelling van die beweeg na die fase van toepassing van nuwe gedrag.



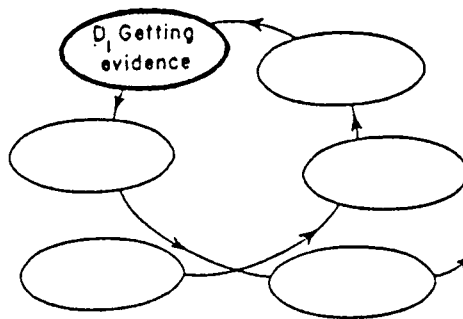
(Miles, 1971, p. 42)

Figuur 3.7 Toepassing van nuwe gedrag

Die persoon wat eksperimenteer met nuwe gedrag wil graag bewyse hê betreffende die doeltreffendheid van dit wat hy beoog om te doen.

3.2.6.4 Terugvoer t.o.v. gedrag wat toegepas is

Dit sal nie help dat 'n persoon voortgaan met die toepassing van nuwe gedrag en hy kry nie terugvoer betreffende die suksesvolheid daarvan al dan nie. Figuur 3.8 is 'n skema= tiese voorstelling van 'n persoon se posisie betreffende die sikliese funksionering, soos deur Miles (1971) voorgestel.



(Miles, 1971, p. 43)

Figuur 3.8 Terugvoer op gedrag wat toegepas is.

Vir die doeltreffendste terugvoer moet die volgende in gedagte gehou word:

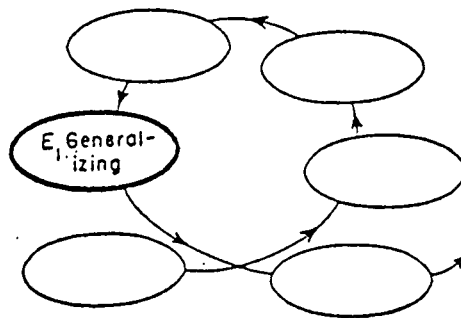
- (a) Terugvoer moet duidelik en onverdraaid wees.
- (b) Terugvoer moet afkomstig wees van 'n nie-bedreigende, betroubare bron.

- (c) Terugvoer moet so spoedig moontlik nadat die nuwe gedrag of aksie uitgevoer is, deurgegee word.

Die krag van die sg. "Human Relations Training" is blykbaar afkomstig van die inbou van gereelde terugvoermeganismes wat in die opleidingopset ingebou is (Rosenfeld, 1973).

3.2.6.5 Veralgemening, toepassing en integrering

Daar die persoon nou weet wat suksesvol en onsuksesvol vir hom was, moet hy nou hierdie nuwe kennis integreer in die self en ook veralgemeen na sy daaglikse lewensomstandighede. Hiermee kan selfs die groep behulpsaam wees deur die gee van aanmoediging en versterking. Figuur 3.9 verwys na daardie fase in die siklus waar dit gaan oor veralgemening, toepassing en integrering.

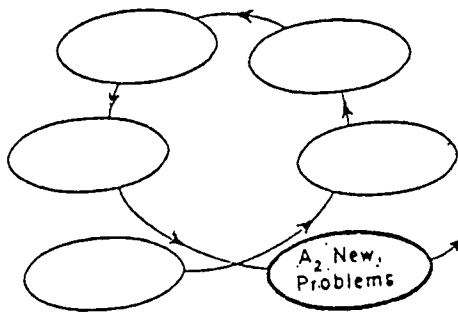


(Miles, 1971, p. 44)

Figuur 3.9 Veralgemening, toepassing en integrering.

3.2.6.6 Nuwe ontoereikendhede en/of probleme

Nadat terugvoer verkry is t.o.v. die gevolge van sy gedrag, kan dit moontlik wees dat die persoon beseft dat sy gedrag steeds in 'n mate ontoereikend is of selfs nou ontoereikend in 'n ander opsig kan wees. Hier kan die groep as sulks weer eens 'n belangrike inset lewer. Die proses in geheel word dan weer herhaal. Figuur 3.10 toon dat die einde van een siklus as 't ware weer die begin van 'n volgende siklus kan wees.



(Miles, 1971, p. 44)

Figuur 3.10 Nuwe ontoereikendhede en/of probleemgebiede.

Uit die bespreking van dié siklusfunksionering blyk dat dit baie belangrik is dat die leerling die proses van leer na behore begryp. Hierdie begrip mag selfs belangriker wees as die aanleer van besondere vaardighede (Miles, 1971):

"Getting this conception of learning built into the person is even more important than his learning specific skills of 'handling conflict,' 'stimulating participation,' or whatever. If the learner has learned how to grow and learn, how to take an experimental approach to the

problems of group life he encounters, then he will grow and learn on the job." (p. 45)

3.2.7 Doelstellings van groepwerk

Daar sal in hierdie afdeling verwys word na doelstellings soos dit betrekking het op opleidingsgroepe. Miles (1971) dui egter aan dat groepe nie altyd op 'n rigiede wyse onderskei kan word t.o.v. opleiding of terapeutiese effek nie. 'n Lid van 'n opleidingsgroep kan ontdek hoe sy emosionele probleme sy doeltreffendheid belemmer, hoewel hierdie insig nie as primêre doelstelling van die opleidingsgroep gedien het nie. Dit wil dus voorkom of die interaksie en wisselwerking tussen mense sekere prosesse ontkoppel wat nie altyd as doelwit gestel is nie. Teen hierdie agtergrond sal daar nou na algemene doelstellings met groepwerk, wat egter ook in sekere gevalle op opleidingsgroepe betrekking het, verwys word.

Dinkmeyer en Muro (1979) verwys in hierdie verband na die volgende doelstellings:

- (a) Verbeterde selfkennis by elke individu;
- (b) Ontwikkeling van sosiale vaardighede en interpersoonlike vermoëns;
- (c) Probleemhantering en besluitnemingsvaardighede;
- (d) Die ontwikkeling van sensitiwiteit vir ander se behoeftes en veral die vermoë om empaties te wees;
- (e) Die ontwikkeling van die vermoë en moed om rasonale waagstukke aan te gaan;
- (f) Aanmoediging van groeplede om konkrete doelstellinge na te streef sodat terugvoer in interaksie gestimuleer word;
- (g) Ontwikkeling van 'n gevoel van betrokkenheid by, en aanvaarding deur andere, te ervaar.

3.2.8 Fases by groepwerk

Daar bestaan 'n verskeidenheid van teorieë betreffende die fases en die klem val nie altyd op dieselfde aspekte nie. Dit is egter so dat daar tydens die verskillende fases van groepontwikkeling sekere beplanningsaspekte deurgevoer moet word om die groepsproses so doelgerig en vaartbelyn moontlik te maak.

Navorsers soos Whitely en Gordon (1979) verwys in hul navorsing na drie fases by groepwerk wat van belang is en vervolgens bespreek sal word.

3.2.8.1 Die aanvangs- of formuleringsfase

Die aanvangsfase in groepwerk word as van besondere betekenis vir die gladde verloop van die volgende fases beskou. Dit blyk dat dit juis gedurende hierdie fase is dat veral die doelstellings van die opleidingsprogram gespesifiseer moet word. Hiermee saam moet die individu ook op hul verantwoordelikhede tydens die aanbieding van die opleidingsprogram gewys word (Whitely en Gordon, 1979). Dit blyk verder uit die literatuur dat die behoefte tot verandering by die individu deur die opleier geïntensifiseer moet word. Groepslede moet aansluitend hierby begin glo dat die program vir hulle tot voordeel kan wees. Die groep blyk gedurende hierdie aanvangsfase veral op die leiding van die groepleier aangewese te wees.

3.2.8.2 Die besprekingstadium of middelperiode

Tydens hierdie fase ervaar lede angstigheid en soms selfs weerstand, grootliks vanweë die onbekendheid van die situasie wat tegemoet gegaan word. Verandering van die lede se gedrag en ou gedragspatrone word nou 'n werklikheid. Weerstand is dikwels kenmerkend van hierdie fase (Van der Walt, 1980). Volgens Bennis en Shepard (Miles, 1971) is weerstand 'n positiewe teken in die ontwikkelingsproses van

die groep - 'n teken dat die program begin inslag vind.

3.2.8.3 Die afrondingsfase en opvolg

Hierdie fase van die program besit noodwendig 'n meer evaluerende karakter. Hierdie terugkoppelingsfase is van die allergrootste belang vanweë die feit dat dit die groep se barometer van groepfunksionering en bereiking van realistiese doelwitte is (Van der Walt, 1980).

Die laaste gedeelte van 'n program behoort voorsiening te maak vir bedrywigheide wat die individu losmaak van die sterk invloed van die groepservaring. Daar is dus 'n behoefte om 'n brug te skep tussen groepsbedrywigheide en die toepassing daarvan in die alledaagse lewenswandel (bv. bespreking van veralgemening, ens.). Om hierdie losmakingsfase verder te akkommodeer, blyk geleidelike uitfasering van die groepservaring die antwoord te wees (Miles, 1971). Hoewel hierdie kenmerk meer by die terapeutiese groep voorkom, maak dit tot mindere of meerdere mate deel uit van die proses by opleidingsgroepe.

Hoewel geen program ooit die oplossing vir alle probleme in 'n besondere situasie kan gee nie, kan dit die lid van 'n groep voorsien van beter metodes om sy eie antwoorde te soek. Die persoon moes dus in die proses geleer word hoe om te leer.

Miles (1971) verwys treffend hierna wanneer hy dit soos volg stel:

"The end of a program should seem more like a comma than an exclamation point." (p. 93)

3.2.9 Groepsgrootte

Die meeste navorsers is dit eens dat doeltreffendheid en kommunikasie optimaal voorkom by groepe van tien tot twaalf

lede (Shaw, 1971). Wanneer hierdie stelling egter fyner ontleed word, word interessante waarnemings gemaak. Dit wil voorkom of groepsdeelname afneem soos die grootte van die kinders se groep toeneem. (Minder tyd is vir elke lid in verhouding beskikbaar en hulle voel meer bedreig.) Verder word ook aangedui dat groter differensiasie bestaan tussen die bedrywigste lid in die groep (dikwels die leier) en ander lede soos die groep se grootte toeneem.

Volgens Shaw (1971) is lede van groter groepe minder betrokke by die groep, ervaar groter spanning en is minder tevrede met groepsvordering as lede van 'n kleiner groep. Dit wil dus voorkom of kleiner groepe 'n groter mate van groepskohesie het, wat weer belangrik is vir die voortstuwing van die groep as geheel.

3.2.10 Die funksie van die groepleier

Dinkmeyer en Muro (1979) beskou die groepleier as 'n fasiliterende persoon. Hy behoort sorg te dra dat elke lid in belang van hul eie ontwikkeling 'n bydrae lewer.

Die groepleier sal hom uit die aard van die saak aanpas by die sonderlingheid van elke groep, groepsituasie en lid van 'n groep. Die groepleier sal dus gedurig rekening moet hou met die wesenlike elemente van enige sisteem ter wille van die groeiproses.

3.2.11 Groepe met kinders : uniek?

Die meeste navorsing oor groepwerk is gedoen op volwassenes. Die belangrikheid om kinders op te lei, word egter erken en 'n groot deel van hierdie opleiding vind in groepe plaas.

Dit wil voorkom of die groeps-grootte en -samestelling deur dieselfde faktore beïnvloed word as by volwasse groepe.

Volgens Shaw (1971) is die kind se behoefte aan affiliasie by die groep dikwels sterker as by volwassenes.

Betreffende geslagsverskille het Daniels (Shaw, 1971) gevind dat akademiese prestasie hoër is by groepe waar albei geslagte teenwoordig is. Die begaafde en minder begaafde kind het beter vordering getoon in gemengde groepe as in groepe waar slegs een geslag teenwoordig was.

Teenstrydig met die algemene opvatting dat homogene groepe (volgens vermoëns gegroepeer) prestasie bevorder, bevind Goldberg (Shaw, 1971) die volgende:

- (a) Beter akademiese prestasie in meer heterogene groepe.
- (b) Verhoogde eiewaarde by meer heterogene groepe.
- (c) Groepering van homogene groepe toon geen noemenswaardige verbeterings betreffende belangstellings en houdinge teenoor die skool nie.

Gazda (1978) steun egter in teenstelling met bogenoemde die beginsel van homogeniteit binne groepe. Die homogene groepsamestelling het die groepskohesie-teorie as onderliggende rasionaal. 'n Homogene groep het meer groepskohesie tot gevolg, wat deur Yalom (1975) as 'n voorvereiste vir suksesvolle groepwerk beskou word.

Ten spyte hiervan bestaan daar nog heelwat teenstrydigheid hieroor en is nog navorsing nodig om hierdie saak op te klaar.

Torrance (Shaw, 1971) vind ook dat kreatiwiteit by kinders tot 'n groter mate voorkom wanneer hulle in groepe funksioneer as wanneer hulle alleen is. Kinders is ook meer kreatief in klein groepe as in groot groepe.

In sommige aspekte verskil groepe met kinders dus van dié van volwassenes, maar die algemene beginsels van groepwerk met volwassenes is dus ook van toepassing op groepe met

kinders. Die hantering van kinders in groepe blyk dus nie so uniek te wees nie.

3.2.12 Evaluering van groepwerk

Met betrekking tot die suksesvolheid van groepwerk bestaan daar uiteenlopende menings. Navorsers soos Shapiro (1978) het in sy navorsing bevind dat groepwerk suksesvol was. Daar bestaan ook aanduidinge dat groepwerk egter negatiewe gevolge kan hê (Lieberman et al., 1973).

Samevattend sou gestel kon word dat groepwerk positiewe sowel as negatiewe gevolge kan besit - afhangend vir watter doeleindes en op watter wyse groepwerk toegepas word (Ohlsen, 1977).

3.3 Opsommend

Om aansluiting by enersyds die inhoud van hoofstuk 2, en andersyds die primêre doelstelling van hierdie navorsingsprojek, te wete die ontwikkeling en toepassing van 'n leerontwikkelingsprogram, te vind, is leergewoontes en groepwerk in hierdie hoofstuk bespreek.

By leergewoontes is veral verwys na Kirschenbaum en Perri (1982) se vier kategorieë wat as strategieë gebruik kan word om leerontwikkeling te bespreek, nl. gedragstegnieke, leermetodes, selfkontroletegnieke en algemene voorligting betreffende leerontwikkeling. Ter samevatting is verwys na Kirschenbaum en Perri (1982) se geïntegreerde model of heuristiese raamwerk betreffende strategieë in die leerontwikkelingsproses. Dit het verder uit hierdie afdeling geblyk dat veral die ABC-Studiestelsel, as leermetode, wye, sinvolle, praktiese toepassingsmoontlikhede besit wat die kind gedurende die middelkinderjare kan help in sy strewe na outonomie, selfregulerende funksionering.

By groepwerk is verwys na Venter (1972) se definiëring

van groepe waarna die verskil tussen veral opleidings- en terapeutiese groepe bespreek is. Verder is ook aandag gegee aan die aard van opleiding in groepe en die voordele van groepwerk. By die bespreking van leer in die opleidingsgroep is veral verwys na Miles (1971) se sikliese benadering betreffende die verskillende stappe wat gevolg word gedurende die leerproses. Naas die verwysing na Miles (1971) se verskillende stappe in die leerproses, is saaklik verwys na die doelstellings en fases van groepwerk, groeps-grootte en die funksie van die groepleier.

Nadat daar tot die slotsom gekom is dat groepwerk met kinders nie uniek is nie, is daar samevattend gestel dat groepwerk positiewe sowel as negatiewe gevolge kan inhou. Die mening is egter dat in 'n navorsingsprojek soos hierdie, waar klem op die voorkomende aard daarvan geplaas word, groepwerk van baie waarde kan wees.

Uit die afdeling oor groepwerk blyk dit duidelik dat daar in die toekoms in toenemende mate van groepwerk, in die opleidingsin van die woord, gebruik gemaak kan word en dat dit trouens 'n handige, doeltreffende instrument in die hand van die bekwame groepleier kan wees.

Waar daar sover bespreking gewy is aan die ontwikkelingsfasette van die leerling gedurende die middelkinderjare, motivering en prestasie-motivering, leerteorieë, leergewoontes en groepwerk as teoretiese onderbou by die toepassing van 'n leerontwikkelingsprogram, bly die vraag steeds of daar nie 'n oorhoofse teoretiese model bestaan wat kan voldoen aan die besondere behoeftes van 'n navorsingsprojek soos hierdie nie.

Uit die literatuur blyk dit dat die teoretiese model vir Psigo-opleiding 'n ideale model is wat voldoen aan die behoeftes van 'n navorsingsprojek soos hierdie. Vervolgens sal hierdie model bespreek word.

HOOFSTUK 4

TEORETIESE EN PRAKTYKMODEL VIR PSIGO-OPLEIDING AS OPLOSSING IN HIERDIE NAVORSINGSPROJEK

4.1 Inleiding

Verskeie navorsers soos Von Bertalanffy (1968), Kramer en De Smit (1977) het in hul navorsing gewys op die belangrikheid van die gebruik van 'n teoretiese model in navorsing.

Waar hierdie navorsingsprojek basies sentreer om opleiding in leerontwikkeling, volg dit dat die teoretiese model vir Psigo-opleiding, soos deur Schoeman (1983) uiteengesit, as teoretiese model gebruik kan word om in die behoeftes van hierdie navorsingsprojek te voorsien.

Schoeman (1983) verwys dan ook baie treffend na Ivey en Simek-Downing se definiëring van Psigo-opleiding as hy die volgende weergee:

"Psigo-opleiding is gerig op die voorkoming van geestesprobleme en die ontwikkeling van menslike potensiaal. Dit behels die opleiding van individue en groepe in vaardighede, insigte en bevoegdhede ten einde hul lewe meer sinvol en doelgerig te lewe."
(Schoeman, 1983, p. 1)

Uit hierdie definiëring blyk dit duidelik dat ons in Psigo-opleiding wegdoen met die tradisionele mediese model en veral met die ontwikkeling van vaardighede te doen het - 'n aspek wat 'n baie belangrike doelwit van hierdie navorsingsprojek uitmaak. Dit gaan, volgens Schoeman, by Psigo-opleiding juis oor 'n kliënt se ontevredenheid (of ambisie) waarvolgens doelwitte geformuleer en opleiding in vaardighede

verskaf word. Die hele proses hou egter nie hier op nie en sal eers met die doelwitbereiking al dan nie bepaal of die formulering van 'n volgende doelwit of ambisie nodig is en nagestreef moet word. Hierdie uitgangspunt vind noue aansluiting by die sikliese, skematiese voorstelling van die verskillende stappe gedurende die leerproses soos deur Miles (1971) uiteengesit onder groepwerk.

4.2 Teoretiese uitgangspunte onderliggend aan Psigo-opleiding

Schoeman (1983) maak melding van die belangrike feit dat die geskiedenis van die Sielkunde heenwys op die belangrikheid van leer as vorm van menslike gedrag. Hy stel dat die verwantskap tussen die aanleer van gedragsvorme en die rol wat die sielkundige (as opleier) in die proses kan inneem, lank reeds duidelik in die werk van Dollard en Miller (1950) en Mowrer (1950) te bespeur is.

Schoeman (1983) wys baie pertinent daarop dat dit die onderliggende mensbeskouing van die Eksistensieel-humanistiese modelle in die Sielkunde is wat 'n besondere oopheid geskep het vir die ontwikkeling van Psigo-opleiding. Hier verwys hy veral na die beskouings soos

*"die mens as verantwoordelik en vry,
die mens se eie vermoë om doelwitte te stel en
te bereik, en
die mens se strewe na selfaktualisasie"*
(Schoeman, 1983, pp. 3-4)

wat 'n klimaat vir groei en 'n ontwikkelingsmodel in die Sielkunde geskep het. Dit is veral die werk van Rogers (1951), Skinner (1971) en Ellis (1963) wat volgens Schoeman (1983) 'n groot uitwerking op die ontwikkelingsproses van Psigo-opleiding gehad het. Die beïnvloeding van hierdie uitgangspunte is volgens hom duidelik waarneembaar in die werk van Psigo-opleiers soos Guernsey et al. (1971),

Carkhuff (1967, 1971, 1981) en Ivey (1974, 1980).

4.3 Implikasies van Psigo-opleiding vir die ontwikkeling van 'n praktykmodel vir Psigo-opleiding

Naas die ander teoretiese uitgangspunte wat op hierdie navorsingsprojek van toepassing is en reeds bespreek is, vervul hierdie afdeling op 'n besondere wyse in van die praktykbehoefte van hierdie projek.

Schoeman (1983) onderskei in hierdie afdeling vyf verskillende moontlikhede waarna die navorser sal wil verwys en, waar moontlik, meer in diepte bespreek.

4.3.1 Psigo-opleiding het voorkomingsdienste as doelstelling

Die eerste implikasie is dat Psigo-opleiding voorkomingsdienste as doelstelling het. Die mooi en dinamiese implikasie hiervan is dat die Voorligtingsielkunde hom in die toekoms in toenemende mate noodwendig sal moet wend tot gemeenskapsvoorligting, sosiale voorligting en organisasieontwikkeling.

4.3.2 Psigo-opleiding het die sinvolle ontwikkeling van die mens oor sy hele lewensloop as doelstelling

Die tweede implikasie is dat Psigo-opleiding sinvolle ontwikkeling van die mens oor sy hele lewensloop as doelstelling het. Dit bring mee dat die Ontwikkelingsielkunde, soos trouens ook in hierdie navorsingsprojek, 'n belangrike teoretiese verklaringsmodel vir Psigo-opleiding is.

4.3.3 Psigo-opleiding is geskik vir die ontwikkeling van meer ingewikkelde sisteme

Die derde baie belangrike implikasie is dat Psigo-opleiding geskik is vir die ontwikkeling van meer ingewikkelde sisteme.

Dit bring egter mee dat die Algemene Sisteemteorie as meta-teorie vir Psigo-opleiding besonder geskik is. Om egter te verstaan wat met die Algemene Sisteemteorie verstaan word, is dit vervolgens nodig om in detail na hierdie meta-teorie te verwys. Die struktuur waarmee Schoeman et al. (1983) die Algemene Sisteemteorie weergegee het, sal ook 'n belangrike riglyn by die hantering van die inhoudelike van dié meta-teorie bly.

4.3.3.1 Algemene Sisteemteorie

Volgens Bertalanffy (1968) is die sisteembenadering 'n nie-lineêre model wat berus op die volgende drie aannames:

- (1) Georganiseerde kompleksiteite kan gesien word as sisteme van interafhanklike elemente;
- (2) Werklikheid word gedefinieer t.o.v. die geheel. Hiervolgens voer die Algemene Sisteemteorie aan dat die geheel meer is as dié van die dele;
- (3) Die sisteem se omgewing word as belangrik beskou.

Om die begrip sisteem te omskryf, is dit nodig om vervolgens te let op die definisie(s) van 'n sisteem.

(a) Definisie(s) van 'n sisteem

Die betekenis van die woord "sisteem," soos dit gebruik word in die Algemene Sisteemteorie, is afgelei van die samevoeging van twee Griekse woorde "sun," wat saam beteken en "histanai," wat plaas beteken (Schoeman et al., 1983).

In die literatuur betreffende die Algemene Sisteemteorie bestaan daar 'n hele reeks definisies. Von Bertalanffy (1973) definieer 'n sisteem soos volg:

"A system can be defined as a set of elements standing in interrelation." (p. 55)

Hall en Fagen (1975) definieer 'n sisteem dan as 'n stel van objekte met verhoudings tussen die objekte en hul attribute. 'n Sisteem bestaan dus uit subsisteme - 'n stel elemente of objekte - wat, vanweë hul interafhanklikheid gekenmerk word deur organisasie, interaksie en interafhanklikheid. As gevolg van hierdie interafhanklikheid van dele, bestaan die aanname dat 'n verandering in een element die hele sisteem kan beïnvloed (Von Bertalanffy, 1968). Dit is dus bykans onmoontlik om 'n sisteem en verhoudinge in isolasie te sien. Uit die voorafgaande kan afgelei word dat sisteemfunksionering verhouding impliseer en verhouding kan slegs plaasvind binne 'n sisteem. Aanluitend hierby kan realiteit as 'n geheel gesien word bestaande uit 'n hiërargie van sisteme in interaksie (Boulding, 1968).

Sisteme bestaan dus altyd binne 'n omgewing of supra-sisteem. 'n Sisteem se relevante omgewing word dus soos volg gedefinieer:

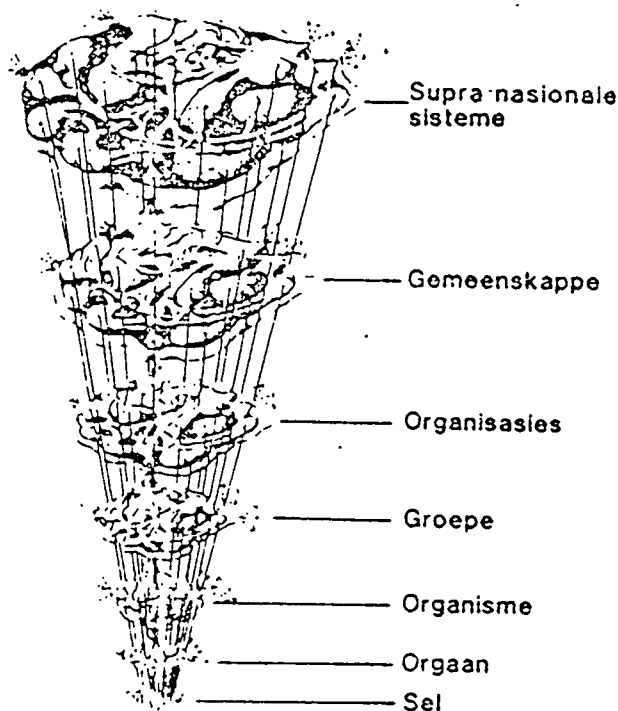
"The set of all objects a change in whose attributes affect the system and also those objects whose attributes are changed by the behaviour of the system." (Hall en Fagen, 1975, p. 56)

'n Ingewikkelde lewende struktuur met 'n uiteenlopende aantal prosesse kan volgens die Algemene Sisteemteorie in hiërargiese vlakke georden word. Miller (1978) onderskei sewe vlakke in hierdie hiërargie, hoewel hy geredelik toegee dat daar moontlik meer as sewe vlakke in hierdie hiërargie van sisteme kan wees.

Die konsepsuele raamwerk van Miller is volgens Schoeman (1983) veral geskik as meta-teorie vir Psigo-opleiding. Miller orden komplekse lewende sisteme in die volgende sewe verskillende hiërargiese vlakke:

- (a) selle,
- (b) organe ('n versameling van sekere selle),
- (c) organisme (onafhanklike vorms van lewe en dus die mens),
- (d) groepe (gesinne, komitees, werkgroepe, ens.),
- (e) organisasies (stede, sake-ondernemings, skole, ens.),
- (f) gemeenskappe (etniese groepe, nasies, ens.),
- (g) supra-nasionale sisteme (sisteme wat bestaan uit 'n versameling van gemeenskappe).

So 'n hiërargies-geordende struktuur word skematies in fig. 4.1 voorgestel:



(Miller, in Schoeman, 1983, p. 9)

Figuur 4.1 Skematiese voorstelling van die hiërargies-geordende lewende sisteem.

By 'n bespreking van die vlakke word die volgende procedure in die Algemene Sisteemteorie gebruik: ná identifisering van die vlak waarop die navorser hom wil toespits, word daardie vlak as die sisteem benoem. Die sisteem net bokant hierdie vlak word die supra-sisteem genoem en die sisteem op die daaropvolgende vlak die suprasupra-sisteem. Die vlak net laer as die een waarop die navorser wil werk, word die subsisteem genoem (Miller, 1978).

Die feit dat 'n sisteem volgens vlakke georden is, impliseer nie dat die verskynsels op die verskillende vlakke geïsoleerd is nie, daar vind vertikale sowel as horisontale interaksie plaas (Jordaan en Jordaan, 1980).

(b) 'n Sisteem as geheel

Die eenheid of geheel van 'n sisteem word weerspieël deur die bekende uitspraak dat 'n sisteem meer is as die som van die dele of subsisteme. Al die subsisteme lewer wel 'n bydrae tot die sisteem, maar al die eienskappe van die sisteem as geheel, is nie afleibaar van die eienskappe van die subsisteme nie (Miller, 1978). Dit veronderstel dat 'n sisteem as 'n geheel oor eienskappe of funksies beskik wat nie by subsisteme aangetref word nie. By lewende sisteme word daar selfs integreringsfunksies aangetref waardeur die sisteem saamgebind word tot 'n aktiewe, selfregulerende en ontwikkelende eenheid (Miller, 1978).

(c) 'n Sisteem bestaande uit subsisteme

Binne 'n sisteem, behalwe t.o.v. die heel kleinste sisteem, kan daar subsisteme binne 'n sisteem onderskei word. In die literatuur word subsisteme op verskillende wyses aangedui, byvoorbeeld as komponente, dele, eenhede, objekte en elemente.

Dieselfde betekenis word gewoonlik aan hierdie begrippe geheg. Daar word egter voorkeur aan die begrip sub=sisteem gegee, aangesien dit selfverklarend is en verwarring uitskakel.

Elke sisteem bestaan dus uit twee of meer subsisteme. Subsisteme kan onbeperk in verskeidenheid wees (Hall en Hagen, 1969), maar elke subsisteem het 'n gedifferensieerde funksie (Jordaan en Jordaan, 1980). Hierbenewens kan elke subsisteem ook deel uitmaak van 'n ander sisteem (Hall en Hagen, 1969).

(d) Die verwantskap en interaksie van subsisteme

Die verwantskap van subsisteme is hul gemeenskaplikheid waardeur die sisteem as geheel gebind word (Hall en Hagen, 1969). Dit word ook beskrywe as die verhouding of onderlinge verband tussen die subsisteme en die sisteem as geheel. 'n Subsisteem maak dus slegs deel uit van 'n sisteem indien daardie subsisteem ten minste 'n verwantskap met een ander subsisteem veronderstel.

Indien daar nou 'n verwantskap bestaan tussen 'n subsisteem en ander subsisteme, het daardie subsisteme 'n invloed of uitwerking op die ander subsisteme en by implikasie dus ook op die hele sisteem. Die uitwerking van verwante subsisteme word binne sisteem-teoretiese verband as interaksie beskryf. Geen subsisteem kan hiervolgens 'n onafhanklike invloed op die sisteem as geheel hê nie (Ackoff, 1978).

(e) Suprasisteem

Die suprasisteem van enige sisteem is dus die daaropvolgende sisteem op die hoër vlak in die hiërargiese orde van sisteme. Miller (1978) aanvaar dat elke sisteem, behalwe die heel grootste sisteem, 'n

suprasisteem het. Die suprasisteem kan ook beskrywe word as alles wat buite die grense van 'n sisteem lê en gevolglik word die suprasisteem as sinoniem met die omgewing beskou (Von Bertalanffy, 1968).

Om te kan oorleef verkeer 'n sisteem in voortdurende interaksie met die suprasisteem (Miller, 1978). Die interaksieproses het 'n uitwerking op die sisteem, asook op die suprasisteem, aangesien die sisteem sowel as die suprasisteem beïnvloed en verander word. As voorbeeld kan die portuurgroep in die middelkinderjare en die inskakeling van die kind hierby, genoem word: die nuwe lid word beïnvloed om bepaalde norme na te volg, maar aan die ander kant beïnvloed die nuwe lid ook die groep deurdat sy inskakeling 'n sterker gevoel van sekuriteit by die groep laat ontwikkel.

Om 'n lewende sisteem dus te beskrywe, te evalueer of te ondersoek, moet die navorser die omgewing in ag neem. Weens die ingewikkelde aard van die omgewing, is dit ook moeilik om te bepaal watter veranderlikes binne die suprasisteem 'n uitwerking op die sisteem het. Net so is dit moeilik om te bepaal watter omgewingsveranderlikes op hul beurt deur die sisteem beïnvloed word (Hall en Hagen, 1969). In hierdie navorsingsprojek word ondersoek ingestel na die ontwikkeling van leer in die *middelkinderjare* en word slegs gespekuleer oor watter omgewingsveranderlikes hierdie verandering tot gevolg het. Hoewel aanvaar word dat die kind in die middelkinderjare ook op sy beurt 'n invloed op die suprasisteem het, val hierdie aspek uit die aard van die saak buite die doelstelling van hierdie ondersoek en sal dit nie bespreek word nie.

Wanneer daar gepraat word van subsysteme en suprasisteme, volg dit logies dat 'n begrensing van subsysteme bestaan. Dit word vervolgens bespreek.

(f) Grense

Die onderskeid tussen 'n sisteem en die suprasisteem word alleen moontlik gemaak deur die identifisering van grense. Rademeyer (1978) stel dit dat die waarneming van hierdie grens wat as denkbeeldig en deurdringbaar beskou word, grootliks van die waarnemer sal afhang. Grense is dus nie noodwendig natuurlike grense nie, maar meestal abstrak, relatief en veranderlik (Ruesch, 1951). Grense is verder dinamies van aard en impliseer ook dat 'n sisteem 'n bepaalde ruimte beslaan (Miller, 1978).

Rademeyer (1978) verduidelik verder dat die sisteembegrip voorgestel kan word as 'n sirkel met al die elemente daarvan as punte binne die sirkel. Verbindingslyne tussen die punte verteenwoordig dan die interafhanklikheid van die elemente. Alles buite die sirkel is gevolglike die omgewing waarbinne die sisteem funksioneer. Op so 'n wyse maak die term grens tussen die sisteem en die omgewing onderskeid. Voorts impliseer dit ook dat daar binne die sisteem meer energie uitgeruil word as tussen die sisteem self en sy omgewing.

(g) Ruimte

Miller (1978) onderskei twee soorte ruimtes wat by 'n sisteem kan voorkom, te wete 'n geografiese of fisieke ruimte en 'n abstrakte of konsepsuele ruimte.

(i) Fisieke ruimte

Fisieke ruimte impliseer eenvoudig die ekstensies oor 'n bepaalde punt. 'n Sisteem bestaan dus binne 'n fisieke afgebakende en gedifferensieerde gebied. So 'n sisteem is dan onderhewig aan dieselfde beperkinge as die fisieke ruimte. Fisieke ruimte word erken deur alle wetenskaplike navorsers en binne hierdie ruimte

word alle data ingesamel (Miller, 1978).

(ii) Konsepsuele ruimte

Konsepsuele of abstrakte ruimte word deur die mens self geskep of afgelei. Die vertolking en betekenis van so 'n ruimte, die waarneming van verhoudings in so 'n ruimte en die metings wat binne dergelike ruimte plaasvind, is gewoonlik afhanklik van menslike waarneming (Miller, 1978).

In vergelyking met fisieke ruimte, het konsepsuele ruimte egter dikwels 'n sterker uitwerking op lewende sisteme. 'n Voorbeeld wat deur Miller (1978) verskaf word, is dat mense met dieselfde belangstellings (abstrakte ruimte) eerder geneig sal wees om interpersoonlike verhoudinge te ontwikkel as mense wat in dieselfde fisieke ruimte woon.

(h) Tyd

Die verband tussen tyd en ruimte is reeds deur die Griekse filosowe beskryf. Die mens is byvoorbeeld gekoppel aan tyd wat kontinuïteit en verandering bring. Hierdie voortdurende transformasieproses wat met tyd gepaard gaan, is 'n onomkeerbare proses (Wiener, 1967).

Tyd hou verder die moontlikheid van meting in. Dit is egter nie net tyd op sigself wat gemeet kan word nie, maar ook verskynsels soos ontwikkeling, groei, verandering en agteruitgang wat met tyd verband hou (Miller, 1978). Tyd, as 'n basiese begrip in die Algemene Sisteemteorie, word gedefinieer as die bepaalde oomblik wanneer 'n struktuur bestaan of wanneer 'n proses plaasvind. Met proses word weer bedoel alle veranderinge van die sisteem wat oor 'n tydperk plaasvind. Die Ontwikkelingsielkunde is 'n voorbeeld van 'n vakdisipline waarin daar 'n besondere belangstelling in tyd en ontwikkeling, wat met tyd gepaard gaan, getoon word.

(i) Energie

Lewende sisteme benodig energie vir voortbestaan. Met energie word eenvoudig bedoel die vermoë of krag om werk of arbeid te verrig (Miller, 1978). Daar vind 'n in- en uitvoer van energie oor die grense van 'n sisteem plaas en daar is ook 'n uitruiling van energie tussen die subsisteme (Von Bertalanffy, 1973). Verhoogde energie binne een subsisteem gaan gepaard met verhoogde druk, spanning of ongemak in daardie subsisteem en daar bestaan dan 'n natuurlike neiging vir die energie om na die subsisteme met laer vlakke van energie te vloei. Op hierdie wyse word die ewewig weer in die sisteem herstel.

(j) Inligting

Lewende sisteme vereis nie net energie vir voortbestaan nie, maar benodig ook inligting. Hoewel inligting nie uitgedruk kan word in terme van energie nie, is daar wel ooreenkomste tussen die vloei van energie en inligting, soos byvoorbeeld die in- en uitvloei oor die grense heen en die uitruiling van energie tussen subsisteme (Rapoport, 1969).

Beide Rapoport (1968) en Von Bertalanffy (1968) stel dit dat inligting verband hou met, en gemeet kan word ten opsigte van besluite. In hierdie sin dra inligting by tot groter sekerheid. Inligting dra dus by tot groter ordelikheid en organisasie binne 'n sisteem (Miller, 1978).

(k) Oop en geslote sisteme

Wanneer daar 'n uitruil van energie of inligting oor die deurdringbare grense van 'n sisteem heen plaasvind, stel dit so 'n sisteem in staat om in 'n wisselwerking met die omgewing te tree. So 'n sisteem word dan as

'n oop sisteem gedefinieer. Daar bestaan in die literatuur eenstemmigheid dat lewende sisteme as oop sisteme geklassifiseer kan word, hoewel verskillende grade van oopheid aangetref word (Buckley, 1967).

Teenoor oop sisteme word die grense van geslote sisteme as ondeurdringbaar beskou sodat daar geen uitruil van energie of inligting plaasvind nie. Geslote sisteme is meestal konsepsuele sisteme soos wat 'n mens byvoorbeeld in wiskunde sal aantref (Buckley, 1967).

Die verskil tussen oop en geslote sisteme word soms ook beskryf deur die begrippe morfostase en morfogenese. Morfostase verwys na die neiging van die sisteem om homself te handhaaf, ongeag die invloed van die omgewing. Morfogenese is die proses waardeur die sisteem 'n nuwe struktuur ontwikkel sodat dit kan aanpas by die invloed van die omgewing. Morfogenese is 'n eienskap van alle lewende sisteme en dui daarop dat die sisteem oor die potensiaal beskik om in 'n komplekse sisteem te ontwikkel (Miller, 1978).

(1) Entropie en negentropie

Entropie en negentropie word in die Algemene Sisteemteorie verklaar ten opsigte van die vloei van energie en inligting.

'n Sisteem kan slegs funksioneer as daar 'n minimum hoeveelheid energie beskikbaar is vir die gebruik van die sisteem. Hoe minder die wisselwerking, hoe groter is die mate van die agteruitgang en disintegrasie wat 'n sisteem begin toon. Indien daar geen wisselwerking plaasvind nie, word 'n statiese toestand bereik wat as 'n maksimum toestand van entropie bekend staan. Die toestand tussen 'n stadium van maksimum-entropie en minimum-entropie word soms ook aangedui as negentropie (Litterer, 1969).

Entropie word ook verklaar ten opsigte van die inligtingsvlak: hoe minder inligting uitgeruil word, hoe groter is die mate van entropie. Entropie kan beskou word as die mate van wanorde, wanorganisasie of toevaligheid wat in 'n sisteem teenwoordig is.

(m) Staat van stabiliteit

In die wisselwerkingsproses met die komponente van die suprasisteem, strewe die sisteem daarna om 'n toestand van stabiliteit of ewewig te handhaaf. Daardeur versker die sisteem 'n ordelike bestel, nie net tussen die sisteem en die suprasisteem nie, maar ook tussen die subsysteme. Op hierdie wyse verhoed die sisteem dat groot variasies in die omgewing die sisteem vernietig (Schoeman et al., 1983).

In die Algemene Sisteemteorie word onderskei tussen twee stabiliteitstoestande, te wete 'n nie-progressiewe stabiliteitstoestand en 'n progressiewe stabiliteitstoestand. In eersgenoemde geval word die ewililibrium nou ná 'n periode van onbestendigheid herstel tot dieselfde oorspronklike toestand. In die progressiewe stabiliteitstoestand bereik die sisteem weer 'n toestand van ewewigtheid, maar dit verskil van die oorspronklike toestand (Miller, 1978). Bowler (Schoeman et al., 1983) noem dit weer 'n toestand van ewilibrasie om dit te onderskei van 'n toestand van ewililibrium. 'n Nie-progressiewe stabiliteits-toestand is 'n eienskap van 'n geslote sisteem, terwyl 'n progressiewe stabiliteitstoestand 'n kenmerk is van 'n oop sisteem, soos 'n persoonlikheidsisteem (Von Bertalanffy, 1973).

(n) Terugvoer

Rademeyer (1978) stel dit baie duidelik dat in die geval van lewende sisteme die aanhoudende uitruil van energie oor die sisteemgrens heen onontbeerlik is.

Lewende sisteme is produktief, wat daarop neerkom dat sowel 'n uitset as 'n inset teenwoordig is. Sonder enige inset mag 'n optimale toestand van entropie ontwikkel met gepaardgaande disintregrasie.

Om meer prakties te wees, kan verwys word na Van't Hoff se wet in die fisiese chemie, nl. dat 'n verlaging in temperatuur tot die vertraging van chemiese reaksies lei. Die teenoorgestelde is egter by warmbloedige diere waar: as die temperatuur verlaag, vind 'n paradoksale versnelling van die metaboliese prosesse plaas. Rademeyer (1978) sê dat hierdie verskynsel slegs verklaar kan word deur die terugvoerbegrip:

"The output of a living system is coupled with the input in such a way that when the output reaches a certain critical level, a certain input is effected in order to bring the desired output back within desired limits." (pp. 7-8)

Hierdie soort terugvoerpatroon word in 'n groot verskeidenheid vorme van fisiologiese regulerings aangetref en kan saamgevat word onder die begrip homeostasie. Daar kan dus volstaan word deur te stel dat dinamiese wisselwerking tussen lewende sisteme en hul omgewing van terugvoer afhanklik is.

Schoeman (1983) stel dit dat uit die skematiese voorstelling van die hiërargies geordende, lewende sisteem (vergelyk fig. 4.1) en met verrekening van die gemelde beginsels van die Algemene Sisteemteorie, dit wil voorkom asof Psigo-opleiding in die toekoms aan die volgende ingewikkelde sisteme aandag moet gee:

- (a) indiwidue
- (b) groepe
- (c) organisasies
- (d) gemeenskappe.

Die taak van Psigo-opleiers word aan die hand van die konsepsuele raamwerk van lewende sisteme deur Schoeman (1983) soos volg deur hom beskryf:

"Op die vlak van die organisme sal dit moontlik wees om die menslike persoonlikheid as 'n lewende sisteem te beskouw. Hieruit spruit die moontlikheid voort om al die bestaande kennis oor die individuele persoonlikheid te integreer en aan te wend. Wanneer die praktisyn van Psigo-opleiding die bestaande korpus van kennis aanwend in terme van fasette soos persoonlikheidsontwikkeling, lewensloopontwikkeling ens., sal sy praktyk in die toekoms voorwaar na waarde geag word.

Die hiërargiese vlak van groepe skep, ondanks die ontwikkeling van gesinsterapie, besondere uitdagings aan die Psigo-opleier. 'n Hoër vlak in die hiërargie van lewende sisteme sal noodwendig 'n meer komplekse sisteem na die Psigo-opleier bring. In ooreenstemming met die Algemene Sisteemteorie sal dit vir die Psigo-opleier in die toekoms dus 'n uitdaging wees om daardie elemente of subsisteme van byvoorbeeld 'n gesinsisteem te identifiseer en die meeste ontvanklik is vir die insette van die sielkundige. Volgens die Algemene Sisteemteorie sal dit 'n verandering of ontwikkeling in die totale sisteem te weeg bring. Hiervolgens wil dit voorkom asof die ontwikkeling van ouerbegeleidingsprogramme vir die praktyk van die Voorligtingsielkundige die nodige dividende sal lewer. By die

hoër hiërargiese vlakke sal die sielkundige van die toekoms ook die interdisiplinêre aard van die betrokke sisteem moet verreken.

Op die vlak van organisasie het die Voorligtingsielkundige, in teenstelling met die bedryfsielkunde, nog min ontwikkelingswerk gedoen. In die verlede het die Voorligtingsielkundige as lid van 'n organisasie, byvoorbeeld 'n skool, hom hoofsaaklik op die individuele kliënt toegespits. Die Psigo-opleier wat sy taak vanuit die konsepsuele raamwerk van lewende sisteme benader, sal noodwendig ook 'n bydrae kan lewer tot die ontwikkeling van die organisasie (bv. die skool). In hierdie verband sal die taak van die Voorligtingsielkundige, soos sy kollegas uit ander dissiplines, meer dié van 'n konsultant vir die bestuur van die organisasie wees. Die Voorligtingsielkundige kan bv. in 'n skool as konsultant vir die personeel optree. Insgelyks kan die sielkundige konsultant wees vir die huisouers van 'n kinderskool ten opsigte van die ontwikkeling van gesinstrukture.

Op 'n soortgelyke wyse sal die Psigo-opleier van die toekoms ook 'n bydrae kan lewer tot die ontwikkeling van gemeenskappe. Die ontwikkeling van hierdie vlakke skep 'n uitdaging vir die Voorligtingsielkundige wat totaal afwyk van die huidige konsep van die praktyk. Hierdie ontwikkelingstake sal waarskynlik swaar leun op die professionalisering

en praktisering van die sosiale sielkunde en sosiologie. In ons huidige politieke en militêre tydsgewrig sal die skepping van geestesgesondheids-ondersteuningstelsels binne die gemeenskap van onskatbare waarde wees. So 'n ontwikkeling kan meebring dat die sielkundige die leiers van 'n gemeenskap oplei in die hantering van krisis. Krisishantering deur die sisteem self, hou goeie belofte in.

Die uitdaging wat die ontwikkeling van komplekse gesonde sisteme vir die Voorligtingsielkundige skep sal, in die lig van die eienskappe van 'n oop sisteem, nooit stagneer nie en die praktyk van Psigo-opleiding altyd stimuleer." (Schoeman, 1983, pp. 9-12)

4.3.4 Die proses van Psigo-opleiding is siklies van aard

Die vierde implikasie is dat die proses van Psigo-opleiding siklies van aard is. Hierdie sikliese proses stel die sisteem met selfregulerende eienskappe in staat om sy gedrag deur middel van selfregulerende kubernetiese siklusse te monitor.

Om egter die begrip kubernetika beter te verstaan, is dit nodig om dit eers te bespreek.

4.3.4.1 Kubernetika

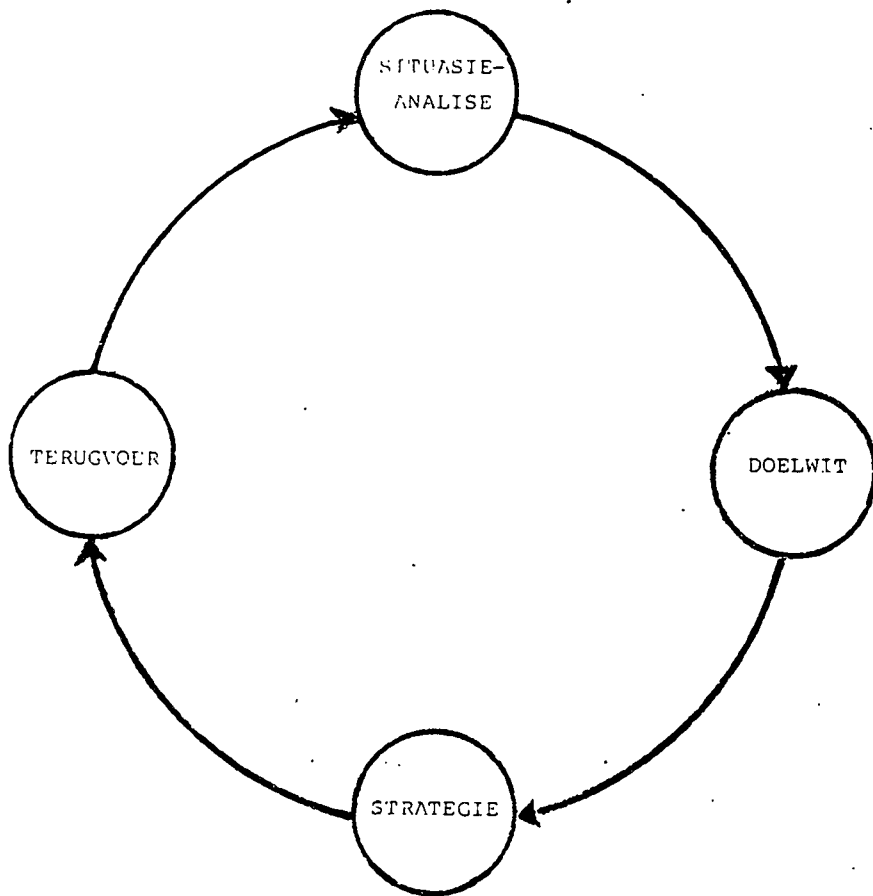
Kubernetika is in die jare veertig deur Wiener ontwikkel as 'n wetenskap wat die gedragsprosesse van sisteme bestudeer (Schoeman, 1983).

Kramer en De Smit (1977) verwys op hul beurt soos volg na die huidige stand van kubernetika:

"..... have in part joined the Society for General Systems Research and have come to regard cybernetics as part of general systems theory, but also that societies of cyberneticians have widened their approach toward systems theory, as in the World Organizational of General Systems and Cybernetics."

(p. 4)

Rademeyer (1978) sluit hierby aan wanneer hy aanvoer dat kubernetika die wetenskap van die beheer van ingewikkelde sisteme deur middel van inligting is. Hy dui aan dat die wisselwerking tussen 'n ingewikkelde, lewende sisteem en sy suprasisteem noodsaaklikerwys saamhang met die werking van 'n kubernetiese siklus of sisteem. Die bestudering van kubernetika toon 'n selfkontrolerende beheersiklus wat van die allergrootste belang is vir enige optimale sisteem-funksionering. Figuur 4.2 is 'n voorstelling van hoe so 'n siklus daar kan uitsien.



Figuur 4.2 Skematiese voorstelling van menslike gedrag as selfregulerende sisteem.

Hierdie siklus toon dat daar 'n behoefte tot verandering ontstaan het, waarna die doelwit (1) gestel is. Enige doelwit vereis gedragshandelinge wat strategieë (2) genoem word. Enige strategie wat toegepas word, toon 'n uitwerking (terugvoer : 3), wat vergelyk word met 'n kriterium (doelwit : 1). Die funksioneringsvlak (4) wat verkry word, gee aanleiding tot sekere verwagtings wat dan weer aanleiding gee tot die stel van 'n verdere doelwit. Hierdie terugvoerproses van inligting word gebruik om die strategie aan te pas

vir groter doeltreffendheid. Wanneer hierdie kubernetiese siklusse mekaar opvolg aan die hand van doelwit, strategie en terugvoer (kontrole), vind groei plaas (Wessels, 1980).

Rademeyer (1978) verdeel die kontrolesisteen in die volgende stappe:

- (a) Die ewewigtige toestand van die sisteem word versteur a.g.v. omgewingstudie;
- (b) Die sisteem reageer met doelgerigte (strategiese) gedrag in 'n poging om die sisteem weer na 'n ewewigtige toestand te laat terugkeer;
- (c) Die aard van die strategiese gedrag word bepaal deur die inligtingsterugvoer wat verlang word. Hierdie terugvoer stel die sisteem in staat om te bepaal tot watter mate en wyse die volgende ewewigstoestand (doel) bereik is;
- (d) Die kritiese beginsel t.o.v. die kubernetiese siklus soos toegepas op menslike leer, is die beginsel van selfkontrole in die afwesigheid van enige huidige eks-terne versterkingskontingente. Kanfer en Phillips (1970) som op deur dit te stel dat kennis van resultate en interne kriteria soos selfkontrole in terme van gewenste doelwitte, die leerproses fasiliteer. Hierdie feit verduidelik dan die verband tussen self-monitor, prestasiekriteria en selfversterking.

Kuberneties gesien is die mens 'n dinamiese, selfregulerende stelsel. Soos reeds gesien, gaan dit by dinamiese regulerende stelsels om homeostase. Die mens as sisteem is onderhewig aan steurings, waaronder ook sy drifte tel, wat moet teengewerk word om 'n dinamiese ewewig, homeostase, te handhaaf (Du Preez, 1976).

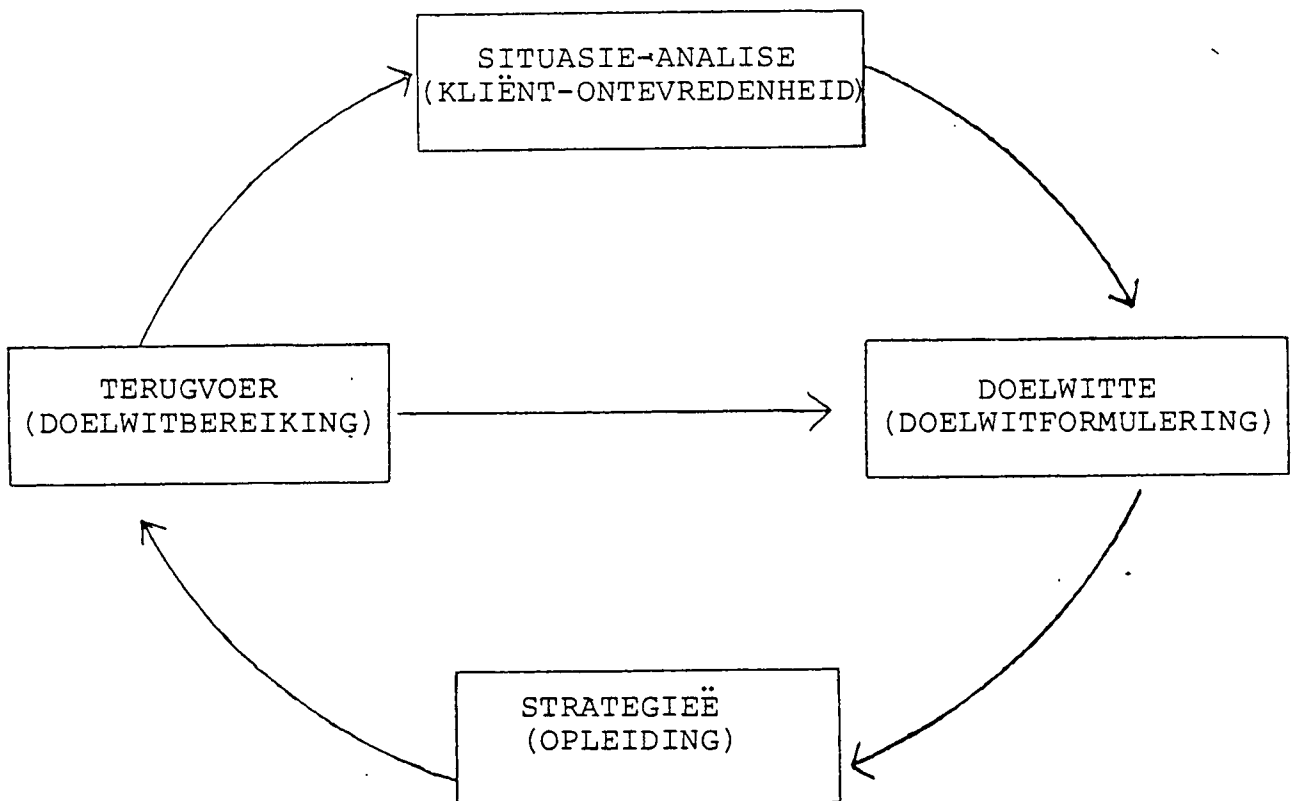
Terugkoppeling word sentraal gestel in Smith et al. (1966) se poging om die beginsels van die kubernetika op die gebied van die opvoeding van toepassing te maak. Omdat die mens kan leer, verbeter hy volgens hierdie siening sy

vermoë om die natuur en omgewing te beheer en te verander. Leer is dus volgens die kubernetika 'n proses waardeur terugkoppelpatrone so gereorganiseer word dat die individu beheer oor sy eie gedrag met betrekking tot gebeure in sy omgewing verkry.

Sin ontstaan dus vir die mens wanneer hy deur terugkoppeling beheer verkry in bepaalde situasies wat betrekking het op die groter aspek van ingewikkelde menslike stelsels. Die nut van sy kennis brei uit namate hy deur terugkoppeling beheer verkry oor meer gekompliseerde begrippe en tegnieke. (Smith en Smith, 1966).

Aansluitend hierby is opvoeding of opleiding, kuberneties gesien, die toegepaste wetenskap van die menslike ontwikkeling sowel as die toegepaste wetenskap van die menslike leer. Menslike eienskappe verander dus van die individu se geboorte tot sy dood en derhalwe moet die opvoedingsleer rekening hou en aangepas word by die besondere ontwikkelingspeil op daardie tydstip (Du Preez, 1976).

Schoeman (1983) stel dat ten opsigte van die proses van Psigo-opleiding die kubernetiese siklus soos volg in Figuur 4.3 voorgestel kan word:



(Schoeman, 1983, p. 17)

Figuur 4.3 Skematiese voorstelling van Psigo-opleiding en die kubernetiese siklus.

Schoeman (1983) stel in hierdie opsig dit duidelik dat die teorie van selfkontrole, soos vervat in die kubernetika, ook baie belangrik vir die leerproses is. Hy stel dat die doeltreffendheid van strategieë soos kennis van resultate, die eie monitor van gedrag, die eie versterking van gedrag en duidelike doelwitformulering duidelik blyk uit die werke van Martin en Pear (1983), Macgregor (1979), Kolb en Boyatzis (1970) en Kanfer en Philips (1970).

4.3.5 Psigo-opleidingsmetodes verskil van die tradisionele terapeutiese metodes

Die vyfde implikasie is dat Psigo-opleidingsmetodes op die volgende wyse van die tradisionele terapeutiese metodes verskil:

- (a) direkte opleiding,
- (b) konsultasie-opleiding, en
- (c) psigo-tegnologie.

Omrede daar van Psigo-opleidingsmetodes, veral op die terrein van die Voorligtingsielkunde, in die toekomst in toenemende mate gebruik gemaak sal moet word, is dit nodig om uit te spel hoe Schoeman (1983) hierdie Psigo-opleidingsmetodes omskryf.

Direkte opleiding impliseer daardie opleiding van individue en ander sisteme in besondere vaardighede, insigte en bevoegdhede - soos wat die geval dan ook in hierdie navorsingsprojek is, waar dit sentreer om die vaardighede in leerontwikkeling. Direkte opleiding is dus nie 'n "pasiënt" se "terapie" ten einde hom gesond te maak nie; dit verskuif die rol van die voorligtingsielkundige as dokter na opleier.

Die voorligtingsielkundige kan verder ook konsultasie-opleiding gee waar hy kliënte oplei wat verantwoordelik sal wees vir die ontwikkelings- en voorkomingsdienste in besondere sisteme. Die kliënt wat in hierdie geval dan die agent vir verandering in die sisteem is, kan die Psigo-opleier kom raadpleeg ten opsigte van ontwikkelingsprobleme en/of -behoefte wat hy of sy ervaar.

Psigo-tegnologie impliseer volgens Schoeman (1983) die ontwikkeling van tegnologiese hulpmiddels wat die voorligtingsielkundige tydens opleiding kan gebruik. Hierdie hulpmiddels kan 'n volledige opleidingsprogram vorm of kan in samehang met ander opleidingsmetodes gebruik word. Wanneer daar na psigo-tegnologie as hulpmiddels verwys word, kan die volgende genoem word:

- (a) rekenaar
- (b) selfdoen-modules en opleidingsprogramme
- (c) werkboeke

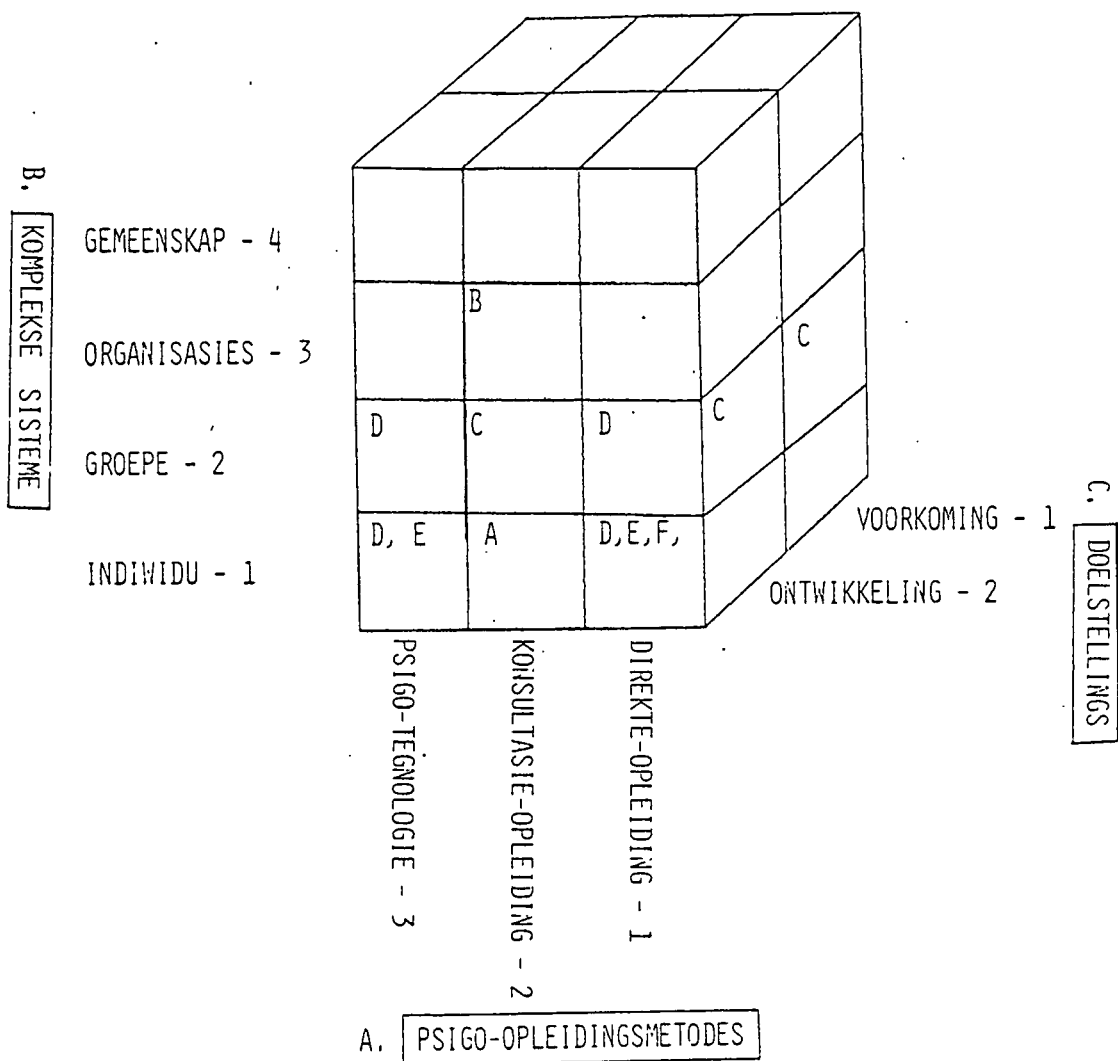
- (d) oudio- en videomodelle
- (e) klankskyfriereekse
- (f) oudio-visuele elektroniese hulpmiddele
- (g) massamedia, ens.

In sy samevatting van sy werk oor Psigo-opleiding, gee Schoeman (1983) 'n samegestelde praktykmodel vir Psigo-opleiding waarna vervolgens verwys sal word.

4.4 'n Samegestelde praktykmodel vir Psigo-opleiding

Schoeman (1983) verwys in hierdie afdeling na die werk van Morrill, Oelting en Hurst, wat 'n kubus-model vir die praktyk van Voorligtingsielkunde ontwikkel het. Hy stel dit verder dat indien die kubus as konsepsuele raamwerk gebruik word, die teoretiese begronding van Psigo-opleiding duidelik hierby kan inpas. Die samestelling van so 'n praktykmodel van Psigo-opleiding word skematies in Figuur 4.4 voorgestel.

'N SAMEGESTELDE MODEL
VIR PSIGO-OPLEIDING



(Schoeman, 1983, p. 22)

Figuur 4.4 'n Skematiese voorstelling van 'n samegestelde model vir Psigo-opleiding.

Uit figuur 4.4 blyk dit dat hierdie model voorsiening maak vir 24 afgebakende areas waarin die praktyk van Psigo-opleiding, en dan by implikasie ook die Voorligtingsielkunde, beoefen kan word.

Schoeman (1983) se opmerking dat slegs enkele van hierdie areas deur die Voorligtingsielkunde beheers word, dui op 'n uitdagende, dinamiese toekoms wat op die voorligtingsielkundige wag.

Dit blyk dus dat Psigo-opleiding, wat by implikasie die Algemene Sisteemteorie omsluit, as 'n verwysingsraamwerk vir hierdie studie kan dien. Vervolgens sal hierdie model as teoretiese oplossing vir hierdie studie bespreek word.

4.5 Psigo-opleiding as 'n teoretiese en praktiese oplossing in hierdie navorsingsprojek

Alvorens daar bespreking gewy word aan die redes waarom Psigo-opleiding as 'n verwysingsraamwerk vir hierdie studie kan dien, is dit nodig om saaklik te verwys na 'n bondige samevatting van die verskillende afdelings, as teoretiese onderbou, wat reeds in hierdie navorsingsprojek bespreek is.

Omrede daar in hierdie navorsingsprojek met skoliere in st. 5 gewerk word, was dit allereers nodig om die ontwikkeling van die kind gedurende die middelkinderjare te bespreek.

Verder was dit nodig om motivering te bespreek met die klem op prestasie-motivering, omrede dit 'n belangrike veranderlike blyk te wees wat 'n kind gedurende die leerproses

stimuleer tot dinamiese leergedrag. Nadat daar kennis geneem is van dié veranderlikes wat optrede betreffende die leerproses stimuleer, is verwys na enkele leerteorieë met klem op die teorie van Jean Piaget. Piaget se verwysing na die belangrikheid van kognitiewe ontwikkeling verduidelik hoe leer op hierdie stadium plaasvind en vind in hierdie opsig nou aansluiting by die ontwikkelingsfasette van die kind soos in die eerste afdeling van hoofstuk 2 bespreek.

Waar daar in hierdie navorsingsprojek 'n leerontwikkelingsprogram, as opleidingsprogram ontwikkel is, was dit nodig om 'n teoretiese verkenning op die terrein van strategieë wat leer kan fasiliteer, te doen. Uit die bespreking van leergewoontes as 'n strategie in die ontwikkeling van leer, is die ABC-studiestelsel hier as toepaslik geïdentifiseer. Hierdie studiestelsel bestaan uit die volgende komponente:

- (a) vlak van funksionering
- (b) realistiese doelwitformulering
- (c) strategiebeplanning en toepassing, en
- (d) kontrole oor of terugvoer van o.m. die strategieë wat toegepas is.

Groepwerk is verder in die soeke na strategieë om leer te ontwikkel, as belangrik geïdentifiseer (Baymur en Patterson, 1965). Uit die Ontwikkelingsielkunde is die portuurgroep ook as 'n belangrike veranderlike geïdentifiseer in die totale ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare (Schiamberg en Smith, 1982). Omrede hierdie leerontwikkelingsprogram dus binne groepverband aangebied is, was dit nodig om die verskeie fasette van groepwerk te ondersoek. Omrede hierdie leerontwikkelingsprogram ook as 'n opleidingsprogram in leermetodes gesien kan word, was dit van belang om aan groepwerk in die opleiding en nie in die terapeutiese sin van die woord nie, aandag te gee.

Nou ontstaan die vraag: Tot watter mate kan Psigo-opleiding as teoretiese en praktiese oplossing in hierdie studie dien?

Om dit te kan beantwoord, is dit vervolgens nodig om na die belangrikste fasette van Psigo-opleiding te verwys en dan aan te toon tot watter mate dit aansluiting by van die belangrikste fasette van hierdie navorsingsprojek, soos reeds uitgespel, vind.

Op hierdie tydstip van die bespreking is dit belangrik om weer eens op Schoeman (1983) se verwysing van Ivey en Simek-Downing se definiëring van Psigo-opleiding te let:

"Psigo-opleiding is gerig op die voorkoming van geestesprobleme en die ontwikkeling van menslike potensiaal. Dit behels die opleiding van individue en groepe in vaardighede, insigte en bevoegdhede ten einde hul lewe meer sinvol en doelgerig te lewe."
(Schoeman, 1983, p. 1)

Sonder om die verband tussen hierdie definisie en die doelstellings van hierdie navorsingsprojek breedvoerig te bespreek, sou die opmerking gemaak kon word dat dié projek dit wat in die definisie vermeld word, ten doel het.

Soos reeds vermeld in die inleiding van Psigo-opleiding, is die ontwikkeling van leervaardighede 'n belangrike doelwit van hierdie projek. Die hele uitgangspunt van die doelwit wat nagestreef word, ontwikkeling van menslike potensiaal, sluit nou aan by die belangrikste fasette van die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare, prestasieмотivering, die ABC-studiestelsel en groepwerk. Om die ontwikkeling van menslike potensiaal te fasiliteer, is dit belangrik om dié ontwikkeling van die mens op 'n spesifieke stadium in sy lewe te deurgrond. Om hierdie rede is daar dus aandag gewy aan die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare wat dus aansluiting vind by die vereiste van

ontwikkeling van menslike potensiaal gestel vir Psigo-opleiding.

'n Prestasiegemotiveerde persoon word gekenmerk, soos bespreek, deur selfkontrollerende en ondernemende gedrag. Prestasiegemotiveerdheid spoor 'n individu dus aan tot meer sinvolle, doelgerigte en selfaktualiserende gedrag. Die beginsels van prestasiemotivering sluit dus ook nou aan by die vereiste gestel vir ontwikkeling van menslike potensiaal in Psigo-opleiding. Die leerstrategie, die ABC-Studiestelsel, met die klem op selfkontrole t.o.v. studie en begeleide leiding tot onafhanklike eie selfbeheer wat voorheen nie bestaan het nie, kan ook in hierdie sin as ontwikkeling van menslike potensiaal beskou word. Wat groepwerk betref, word veral verwys na Miles (1971) se uiteensetting van die verskillende stappe van die groepsleerproses: nl. dat die individu ontevredenheid ervaar, doelwitte kan stel, strategieë kan implementeer, terugvoer kan ontvang en hernieude doelwitte kan stel.

Bogenoemde bespreking betreffende die ontwikkeling van menslike potensiaal sluit aan by Schoeman (1983) se verwysing na die Eksistensieel-humanistiese modelle, wat basies sentreer om die mens se beskouings t.o.v. sy vermoë om doelwitte te stel en te bereik en die strewe na selfaktualisasie.

Schoeman (1983) stel dit duidelik dat Psigo-opleiding voorkomingsdienste as doelstelling het. Soos reeds herhaaldelik verwys, is die doelwit van die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram in hierdie navorsingsprojek nie terapeuties van aard nie, maar meer ontwikkelingsgerig en voorkomend van aard. Dit is dan juis die inagnome van die ontwikkelingsfasette van die individu, aanpassing van die opleiding hierby, sowel as die uiters belangrike selfregulering en selfkontrolering t.o.v. vaardighede aangeleer wat die persoon in staat stel om beheer oor sy eie gedrag te verkry. Omrede die persoon dus in beheer is van sy gedrag, studiegedrag of andersins, is die persoon in staat

om sy eie probleme en behoeftes in die toekoms te identifiseer, te remedieer of te voorkom.

Schoeman (1983) stel dit verder dat Psigo-opleiding sinvolle ontwikkeling van die mens oor sy hele lewensloop as doelstelling het. Sinvolle leerontwikkeling van die kind in die middelkinderjare sou dus goed by Schoeman (1983) se stelling aansluit. Schoeman (1983) meld verder dat die implikasie van sinvolle ontwikkeling verder beteken dat die Ontwikkelingsielkunde 'n belangrike teoretiese verklaringsmodel vir Psigo-opleiding is. In dié navorsingsprojek word die Ontwikkelingsielkunde dus ook as 'n belangrike teoretiese verklaringsmodel gebruik. Hier is die ouers en portuurgroep, soos aangedui, as veranderlikes geïdentifiseer as van belang in die totale ontwikkeling van die kind vir doeleindes van hierdie projek.

Schoeman (1983) maak 'n verdere belangrike opmerking in die stelling dat Psigo-opleiding geskik is vir die ontwikkeling van meer ingewikkelde sisteme. Hy meld egter verder dat die Algemene Sisteemteorie as meta-teorie hiervoor besonder geskik is. Sonder om te veel uit te woor die ooreenkomste tussen die Algemene Sisteemteorie binne Psigo-opleidingsverband en Algemene Sisteemteorie binne die verband van hierdie navorsingsprojek, kan volstaan word met die stelling dat dit by albei gaan oor o.m. die uitruil van energie of inligting op horisontale, sowel as vertikale basis.

Daar is op horisontale vlak slegs op die kind in die middelkinderjare gekonsentreer. Hoewel hierdie horisontale sistemiese uitbreiding dus ook op die groepe (ouers) en organisasie (skool) van toepassing kon wees, val dit buite die bestek van hierdie studie en sal daar hierby volstaan word. Die organisme (kind) bestaan op horisontale vlak uit 'n aantal subsisteme. Hierdie subsisteme kan vir doeleindes van hierdie projek, gedefinieer word uit die Ontwikkelingsielkunde en sluit die kognitiewe,

sosiale, emosionele, seksuele, motoriese, persoonlike en fisieke vlakke in. Die interverweefdheid tussen hierdie vlakke wat in hoofstuk 2 beskryf is, kan dus in sisteem=terme as interafhanklikheid en energie-uitruiling tussen subsisteme bestempel word. Wat die vertikale hiërargiese vlakke betref, is dit veral die organisme (kind), groep(e) (groep: kinders en ouers) en organisasie (skool) wat by die toepassing van die leerontwikkelingsprogram betrek is. Wat die inskakeling by organisasies betref, verwys Schoeman (1983) treffend hierna soos volg:

"Op die vlak van organisasies het die Voorligtingsielkundige, in teenstelling met die bedryfsielkunde, nog min ontwikkelingswerk gedoen. In die verlede het die Voorligtingsielkundige as lid van 'n organisasie, byvoorbeeld 'n skool, hom hoofsaaklik op die individuele kliënt toegespits. Die Psigo-opleier wat sy taak vanuit die konsepsuele raamwerk van lewensde sisteme benader, sal noodwendig ook 'n bydrae kan lewer tot die ontwikkeling van die organisasie (bv. die skool). In hierdie verband sal die taak van die Voorligtingsielkundige, soos sy kollegas uit ander dissiplines, meer dié van 'n konsultant vir die bestuur van die organisasie wees. Die voorligtingsielkundige kan bv. in 'n skool as konsultant vir die persoonel optree." (pp. 11-12)

Daar sou verder ook 'n saak uitgemaak kon word waarom die ander fasette (bv. gemeenskap) van die Algemene Sisteem=teorie volgens sisteembeginsels op een of ander wyse 'n belangrike funksie binne hierdie navorsingsprojek vervul. Dit val egter buite die raamwerk van hierdie studie. Daar sal dus volstaan word met hierdie verduideliking betreffende die ontwikkeling van komplekse sisteme soos van

toepassing op hierdie projek.

Volgens Schoeman (1983) is die proses van Psigo-opleiding siklies van aard. Soos by prestasiemotivering en leerstrategieë (ABC-Studiestelsel en groepwerk) aangedui, is dit veral die selfregulerende eienskappe wat nie net die kind se beplanning vergemaklik nie, maar ook gedurende die leerproses die kind se leerproses stimuleer. Wanneer daar gedink word aan die ABC-Studiestelsel en opleidingsgroepwerk wat bespreek is, en dit in verband gebring word met Psigo-opleiding, met besondere verwysing na kubernetiese beginsels, dan blyk dit juis die sikliese proses te wees wat die sisteem (bv. kind) met selfregulerende eienskappe in staat stel om sy gedrag deur middel van selfregulerende kubernetiese siklusse te monitor. Dit is juis hierdie monitor van eie gedrag wat 'n belangrike funksie by die ontwikkeling van leervaardighede vervul. Schoeman (1983) verwys soos volg hierna wanneer hy stel dat die doeltreffendheid van strategieë soos kennis van resultate, die monitor en versterking van eie gedrag en duidelike doelwitformulering reeds uit die werke van Martin en en Pear (1983), Macgregor (1979), Kolb en Boyatzis (1970) en Kanfer en Philips (1970) spreek.

Schoeman (1983) stel dit verder dat Psigo-opleidingsmetodes op die volgende wyse van die tradisionele terapeutiese metodes verskil:

- (a) direkte opleiding,
- (b) konsultasie-opleiding, en
- (c) psigo-tegnologie.

Om die koppeling tussen hierdie metodes van Psigo-opleiding en die metodes van hierdie navorsingsprojek beter te verstaan, is 'n verdere omskrywing nodig. Direkte opleiding behels daardie opleiding van individue en ander sisteme in besondere vaardighede, insigte en bevoegdhede, soos in hierdie navorsingsprojek, waar dit sentreer om die

vaardighede in leerontwikkeling.

Die voorligtingsielkundige kan verder volgens Psigo-opleiding ook konsultasie-opleiding gee. Hy lei kliënte op wat verantwoordelik sal wees vir die ontwikkelings- en voorkomingsdienste in besondere sisteme. Hoewel in= direk van aard, het ook ten minste een ouer van elke kind die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram bygewoon. Die ouers en die kinders was soms gelyktydig in een lokaal terwyl die program aangebied is, terwyl die ouers by die ander sessies al die verrigtinge kon volg vanuit 'n waar= nemingslokaal agter 'n eenrigtingvenster met die nodige klankvoorsiening. Hierdie leiding aan die ouers sou kon kwalifiseer as indirekte konsultasie-opleiding.

Psigo-tegnologie impliseer volgens Schoeman (1983) die ontwikkeling van tegnologiese hulpmiddels wat die voor= ligtingsielkundige tydens opleiding kan gebruik. Hierdie hulpmiddels is òf 'n volledige opleidingsprogram òf kan saam met ander opleidingsmetodes gebruik word. Wanneer daar na psigo-tegnologie verwys word, kan die volgende hulpmiddels gebruik word:

- (a) rekenaar
- (b) selfdoenmodulus en -opleidingsprogramme
- (c) werkboeke
- (d) oudio- en videomodelle .
- (e) klankskyfiereekse
- (f) oudio-visuele, elektroniese hulpmiddele
- (g) massamedia, ens.

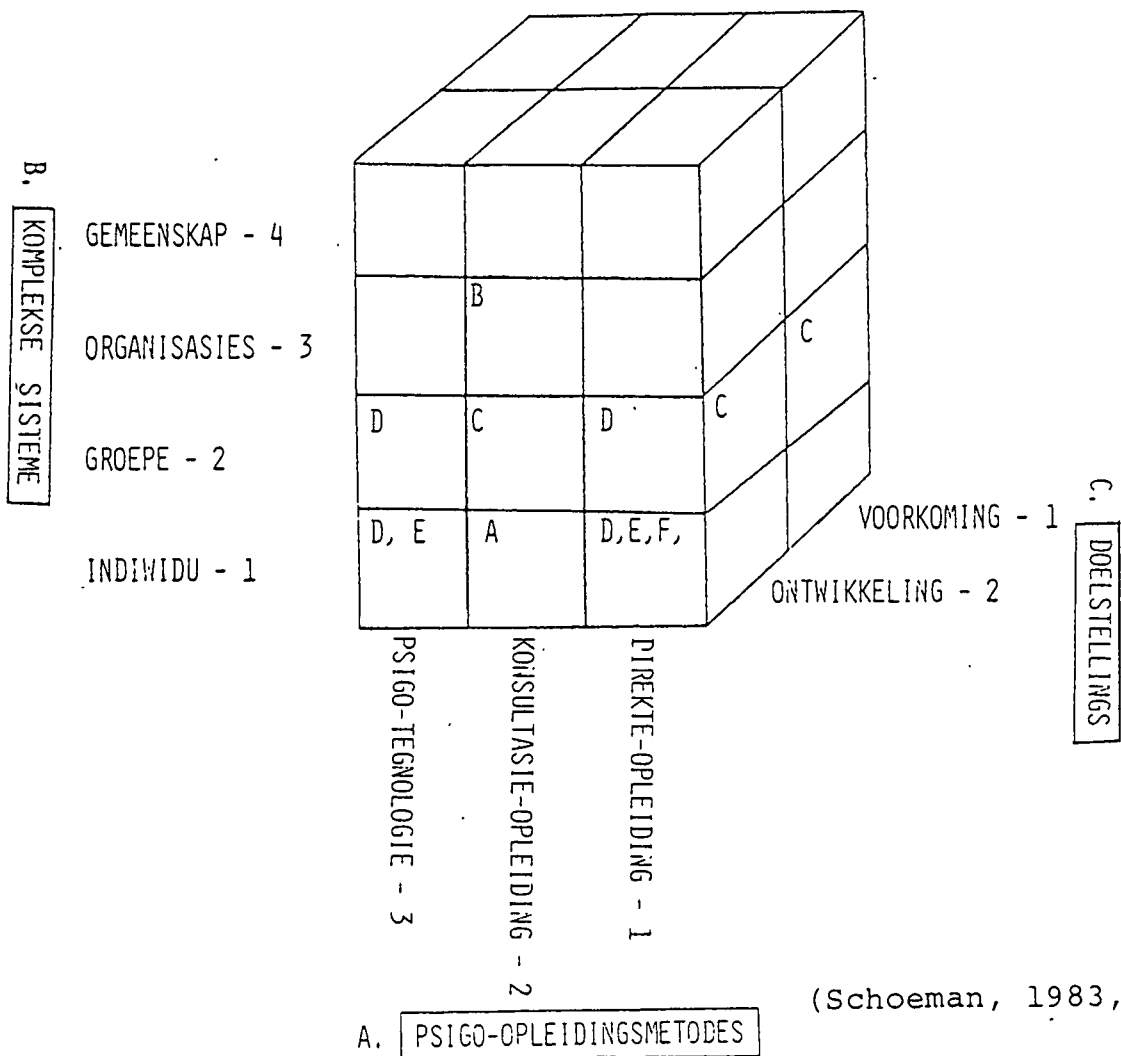
In die opleidingsprogram van hierdie navorsingsprojek, wat in die metode van ondersoek uiteengesit word, is onder meer gebruik gemaak van selfdoenmodules, werkboeke, videomodelle en klankskyfiereekse. So is ook die ABC-Studiestelsel wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is, 'n leerontwikkelings= program wat bestaan uit 'n handleiding en werksvelle.

Uit die bespreking blyk dit duidelik dat in hierdie navorsingsprojek gebruik gemaak word van:

- (a) direkte opleiding
- (b) konsultasie-opleiding en
- (c) psigo-tegnologie.

Wanneer daar ter samevatting gekyk word na die samegestelde praktykmodel vir Psigo-opleiding (Schoeman, 1983), kan gevra word tot watter mate hierdie navorsingsprojek daarby aansluiting vind.

Figuur 4.5 is 'n skematiese voorstelling van 'n samegestelde model vir Psigo-opleiding.



Figuur 4.5 'n Skematiese voorstelling van 'n samegestelde model vir Psigo-opleiding.

Wanneer die doelstellings en inhoud van hierdie navorsingsprojek met figuur 4.5 vergelyk word, kan dit gestel word dat hierdie navorsingsprojek aansluiting vind by die volgende:

- (a) Psigo-opleidingsmetodes
 - (i) direkte opleiding
 - (ii) konsultasie-opleiding (indirek)
 - (iii) psigo-tegnologie
- (b) Komplekse sisteme
 - (i) individu
 - (ii) groepe
 - (iii) organisasies
 - (iv) gemeenskappe (baie indirek)
- (c) Doelstellings
 - (i) voorkoming
 - (ii) ontwikkeling.

Met al hierdie vergelykende besprekings in gedagte, kan daar nou teruggekeer word na die vraag wat daar aan die begin van hierdie afdeling gevra is: Tot watter mate kan Psigo-opleiding as teoretiese en praktiese oplossing in hierdie studie dien?

Ná die besprekings kan die vraag nou beantwoord word. Omrede daar soveel raakpunte tussen Psigo-opleiding (teoretiese uitgangspunte en praktykmodel) en hierdie navorsingsprojek bestaan, kan Psigo-opleiding met reg beskou word as 'n teoretiese en praktiese oplossing in hierdie navorsingsprojek.

Vervolgens sal die hantering van die metode van ondersoek bespreek word, waarin besonderhede van die praktiese en toepassingsaspekte weergegee sal word.

HOOFSTUK 5

METODE VAN ONDERSOEK

5.1 Inleiding

Waar daar in hierdie navorsingsprojek inleidend verwys is na die behoefte aan ontwikkeling en toepassing van leerontwikkelingsprogramme gedurende die middelkinderjare, is dit opgevolg met 'n bespreking van die teoretiese onderbou wat die ontwikkeling van die leerontwikkelingsprogram vir hierdie navorsingsprojek rugsteun.

Waar daar in hoofstuk 4 bespreking gewy is aan die rasionaal waarom Psigo-opleiding as teoretiese en praktykmodel dinamiese uitdagings aan die Voorligtingsielkunde in die toekoms bied, sowel as aan die rasionaal waarom Psigo-opleiding as teoretiese en praktykmodel 'n oplossing in hierdie navorsingsprojek is, sal die metode van ondersoek wat in hierdie navorsingsprojek toegepas is, bespreek word. Hoewel daar reeds in hoofstuk 1 na die probleem- en doelstellings van hierdie navorsingsprojek verwys is, is dit aan te beveel dat daar vervolgens weer eens saaklik hier na verwys word.

5.2 Probleem- en doelstellings

5.2.1 Probleemstelling

Uit die inleiding van hoofstuk 1 blyk dit asof daar onderskeidelik op drie vlakke, te wete die primêre, sekondêre en tersiêre vlakke 'n behoefte aan leerontwikkelingsprogramme bestaan. Omrede daar in die verlede tot 'n groot mate op die terapeutiese benadering by leermetodes gekonsentreer is, is betreklik min aandag aan die ontwikkelings- en voorkomingsaspekte gewy (Schoeman, 1983) en het die ontwikkeling vir toepassing van leerontwikkelingsprogramme agterweë gebly. Die feit dat daar betreklik min

voorkomingswerk ten opsigte van leermetodes in die laerskoolfase gedoen is, het moontlik daartoe bygedra dat daar steeds op die onderskeie vlakke (primêre, sekondêre en tersiêre vlakke) onnodig baie probleme betreffende leermetodes ervaar word.

'n Verdere faktor wat meehelp dat daar nie gedurende die sg. aanvangsfase van onderprestasie, nl. die middelkinderjare, genoegdoende voorkomingswerk gedoen word nie, is moontlik die feit dat daar nie permanente skoolvoorligters by laerskole aangestel is om die saak van voorkomingsdienste op die terrein van leermetodes te dien nie. Skoolklinieke en onderwysers lewer wel goeie diens, maar meer in die terapeutiese sin van die woord.

5.2.2 Doelstellings

Omrede daar tans by laerskole geen permanente skoolvoorligters is nie, sowel as die feit dat daar nie aktief weinig indien enige leerontwikkelingsprogramme toegepas word, het hierdie navorsingsprojek ten doel:

- (a) Die saamstel van 'n leerontwikkelingsprogram, geskoei op die behoeftes van die leerling gedurende die middelkinderjare;
- (b) Die toepassing van 'n leerontwikkelingsprogram, in die opleidingsin van die woord, by leerlinge in die middelkinderjare;
- (c) Die bepaling van die invloed van só 'n leerontwikkelingsprogram op die akademiese funksionering van 'n groep Afrikaanssprekende skoliere in st. 5.

Dit blyk dus dat vir hierdie navorsing die blootstelling aan die leerontwikkelingsprogram as onafhanklike veranderlike dien. As afhanklike veranderlike dien akademiese gedrag of funksionering. Vir die doeleindes van hierdie projek word akademiese gedrag soos volg beskou:

- (a) Die mate waartoe 'n verandering in akademiese prestasie voorkom;
- (b) Die mate waartoe die kind se tydstrukturering verander het;
- (c) Die mate waartoe die algemene leergedrag van die kind verander het.

Met die probleem- en doelstellings van hierdie navorsingsprojek vars in die geheue, sal vervolgens bespreking gewy word aan die veranderlikes wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is.

5.3 Veranderlikes

Die leerontwikkelingsprogram wat vir toepassing in hierdie navorsingsprojek saamgestel is, sal as onafhanklike veranderlike bespreek word, terwyl akademiese prestasie, tydstrukturering en algemene leergedrag as afhanklike veranderlikes aandag sal geniet.

Vervolgens sal die onafhanklike veranderlike in hierdie navorsingsprojek, die leerontwikkelingsprogram, bespreek word.

5.3.1 Leerontwikkelingsprogram as onafhanklike veranderlike

5.3.1.1 Doel

Die oorhoofse doelstelling van die leerontwikkelingsprogram (vergelyk bylaag A) wat vir doeleindes van hierdie navorsingsprojek saamgestel is, is die ontwikkeling en verfyning van leervaardighede by die kind in die middelkinderjare.

5.3.1.2 ABC-Studiestelsel as basis by die samestelling van die leerontwikkelingsprogram

Die ABC-Studiestelsel (Wessels, Schoeman en Sharp, 1982)

vorm die basis van die leerontwikkelingsprogram. Die leerontwikkelingsprogram bestaan uit agt sessies, waar die ABC-studiestelsel sistematies ingeskakel word.

Waar daar in hoofstuk 3 reeds oorsigtelik na die ABC-Studiestelsel as leermetode verwys is en daar in hoofstuk 4 aangetoon is hoe hierdie stelsel by Psigo-opleiding as teoretiese oplossing in hierdie navorsingsprojek aansluiting vind, is dit vervolgens nodig om die inhoud van die ABC-Studiestelsel as basis by die ontwikkeling van 'n leerontwikkelingsprogram in hierdie navorsingsprojek, saaklik te bespreek.

Die ABC-Studiestelsel is uit die literatuur betreffende leergewoontes geïdentifiseer as 'n gepaste leerstrategie om in die behoefte van hierdie navorsingsprojek te voldoen.

By die bespreking van die ooreenkoms tussen die ABC-Studiestelsel en Psigo-opleiding het dit geblyk dat juis die feit dat die ABC-Studiestelsel volgens die beginsels van die kubernetiese siklus funksioneer, die aanname regverdig dat die individuele sisteem (kind in die middelkinderjare), wat hierdie leermetode gebruik, se funksionering as self-regulerend beskou word. Hiervolgens is elke individuele sisteem tot 'n groot mate in staat om eie funksionering betreffende leerontwikkeling te beheer en sodoende aan te pas indien nodig. Indien die kind dus 'n sikliese manier van dink en doen op die terrein van leerontwikkeling toepas, is hy in staat om ook toekomstige behoeftes op hierdie terrein uit te ken en te hanteer. Menslike gedrag word dus hiervolgens as 'n kubernetiese sisteem beskou (MacGregor, 1979). Die kind beskik dus oor 'n werkwyse wat voorkoming en ontwikkeling in die hand werk.

Die ABC-Studiestelsel is in die handel in pakketvorm beskikbaar. Die gebruiksaanwysings van die onderskeie

werkvelle word netjies in die "Voorlopige handleiding vir die gebruik van die ABC-Studiestelsel - Wessels, Schoeman en Sharp, 1982" uiteengesit. Omrede hierdie handleiding, wat in boekievorm verskyn, nie in hierdie projek ingebind kan word nie, sowel as die feit dat daar in hierdie navorsingsprojek van twee ABC-werkveltoevoegings gebruik gemaak word, wat in 'n volgende handleiding sal verskyn, word dié deel van die handleiding wat in hierdie navorsingsprojek gebruik word, in bylaag B weergegee.

Dit is vervolgens belangrik om kortliks te verwys na hoe die leerlinge opleiding, binne die raamwerk van selfkontrollerende, selfregulerende siklusfunksionering, in die ontwikkeling van die onderskeie leervaardighede tydens hierdie navorsingsprojek ontvang het. Vir besonderhede kan bylae A en B geraadpleeg word.

(a) Vlak van funksionering

Piaget (1970) stel dit dat daar by die toepassing van 'n leermetode voorsiening gemaak moet word vir die feit dat die opleier die kind se huidige vlak van funksionering moet kan identifiseer om sodoende sinvolle leiding te kan gee. Ook Kurkjian en Banks (1978) se uitgangspunt in hierdie verband, vind aansluiting by Piaget (1970) se gedagtegang.

Daar is tydens die aanbieding van die program aan die leerlinge deur die opleier uitgewys dat wanneer 'n mens die selfkontrolesiklus, soos bespreek in die voorlopige handleiding vir die gebruik van die ABC-Studiestelsel, vir leerbeplanningsdoeleindes aanwend, daar altyd van 'n sekere vertrekpunt gebruik gemaak moet word. Hierdie vertrekpunt staan in die handleiding van die ABC-Studiestelsel bekend as "Vlak van funksionering." Vanaf die bekende, soos bv. die gemiddelde eksamenprestasie van die vorige kwartaal, kan nou o.m. akademiese puntdoelwitte in die huidige

kwartaal se toetse of die eksamen geformuleer word.

(b) Formulerings van realistiese doelwitte

Die leerlinge is gedurende die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram, opgelei in die vaardigheid om realistiese doelwitte te kan formuleer en na te streef. Soos dit blyk uit die bespreking van die prestasie-motivering in hoofstuk 2, is die formulerings en nastreef van realistiese doelwitte baie belangrik by die spesifieke en algemene ontwikkeling van die kind (Van der Walt, 1980).

(c) Die toepassing van strategieë

(i) Tydstrukturering:

By die bespreking van hierdie vaardighede is aan die leerlinge verduidelik dat hul beplanning betreffende tydsgesbruik op die kort sowel as die lang termyn, van groot belang is. In hierdie verband kan maar net gedink word aan die aksent wat Morgan en Deese (1969) op doeltreffende tydsbenutting plaas om enigsins die belangrikheid hiervan na waarde te kan skat.

(ii) Opsommings:

Neimark, Slotnick en Ulrich (1971) maak in hul navorsing melding dat die kind op hierdie tydstep van ontwikkeling daartoe in staat is om te kan kategoriseer en om soms selfs gesofistikeerde geheuestrategieë, soos abstrahering, te kan gebruik, hoewel op 'n meer konkrete vlak. Piaget (1970) vind hierby aansluiting as hy dit stel dat daar nie van die kind in die middelkinderjare, wat nog konkreet-operasioneel dink, verwag kan word om 'n leermetode te bemeester wat te veel abstrakte redenering vereis nie. Om dus hierdie stadium van konkrete-operasionele denke te fasiliteer, is die volgende aspekte beklemtoon wat volgens Piaget (1970) belangrik is in die opleiding van die kind

in hierdie stadium: struktuur, geheuestrategieë, afwisseling (in die vorm van kleur), kategorisering, begeleide oefening (vergelyk bylae A en B).

Waar die leerling in st. 5 egter nie noodwendig oor 'n goeie vaardigheid in die maak van opsommings of oor abstrahering hoef te beskik nie, omrede sy geheue op die korter gerigte inhoudsvrae hom steeds hoë punte kan besorg, raak die leergerigte vakke se inhoudsvrae al langer van aard en raak 'n verfynde vaardigheid in abstrahering al hoe meer belangrik (Robinson, 1961). Dit was dus in hierdie afdeling nodig om aandag aan die bekendstelling en daarna aan die verfyning van abstrahering te gee.

(iii) Hersiening:

In hierdie afdeling is eerstens die belangrikheid van hersiening aan die leerlinge uitgewys (Van der Spuy, 1983). Hierna is daar aan die leerlinge getoon hoe hulle in die praktyk te werk kan gaan om die beginsels van hersiening toe te pas.

(d) Gebruik van kontroletegnieke

Opleiding in hierdie vaardigheid word veral deur Ginsburg en Opper (1979) as van groot waarde beskou. Schoeman (1983) verwys ook na die belangrikheid van kontroletegnieke waar hy dit stel dat dit 'n belangrike komponent van die selfregulerende of selfkontrolesiklus uitmaak.

Wat kontroletegnieke betref, is opleiding gegee in hersiening (betreffende die hoeveelheid bladsye wat reeds hersien is en nog hersien moet word) en punte (betreffende toets- en eksamenpunte).

Uit die bespreking van die ABC-Studiestelsel by leermetodes, die bespreking van die aansluiting daarvan by Psigo-opleiding,

sowel as die bespreking daarvan in hierdie afdeling, blyk dat dit veral die selfregulerende, selfkontrollerende funksie van hierdie sikliese stelsel, sowel as die feit dat dit in pakketvorm in die handel beskikbaar is en dus met gemak binne groepverband gebruik kan word, is wat dit 'n sinvolle, handige studiestelsel maak om binne 'n navorsingsprojek soos hierdie gebruik en toegepas te word.

5.3.1.3 Algemene raamwerk van die leerontwikkelingsprogram

Die leerontwikkelingsprogram wat vir die doeleindes van hierdie navorsingsprojek saamgestel en toegepas is, bestaan uit agt sessies, waarvan die eerste sessie 'n inleidingsessie is (vergelyk bylaag A). Aangesien die inleidingsessie nie so 'n sistematiese struktuur soos sessies 1-7 in die leerontwikkelingsprogram besit nie, waar o.m. na die doelwit(te), strategie(ë) en kontrole van elke sessie verwys word, sal daar vervolgens meer volledig na die doelwitte van die inleidingsessie verwys word.

(a) Inleidingsessie

Die doelwitte van die inleidingsessie kan soos volg saamgevat word:

- (a) Om die leerlinge en ouers meer vertrouwd te maak met die administratiewe, organisatoriese aspekte by die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram.
- (b) Om aan die leerlinge en die ouers te verduidelik waarom dit nie 'n mors van tyd is om genoegdoende aandag aan die ontwikkeling en verfyning van leervaardighede te bestee nie.
- (c) Om aan die leerlinge en hul ouers die algemene stappe van leerbeplanning, geskoei op die beginsels van die ABC-Studiestelsel, oor te dra.
- (d) Om aan die leerlinge en hul ouers te verduidelik wat met leerbeplanning volgens die selfkontrolesiklus

bedoel word.

(e) Om aan die leerlinge en ouers, deur middel van twee video-bande, waarvan die tekste deur die navorser geskryf is, die boodskap van prestasiemotivering en goeie kommunikasie onderskeidelik tuis te bring. Veral prestasiemotivering is by die leerling as 'n belangrike voorvereiste beskou om optimaal uit die leerontwikkelingsprogram te kon put.

(f) Om aan die leerlinge en ouers die boodskap oor te dra dat net die kennis van leermetodes, wat van hulp mag wees by die leerproses, nie voldoende is by die ontwikkeling en verfyning van leervaardighede nie. Die boodskap van huiswerk ná elke sessie vir die volgende sessie het juis oefening in leervaardighede ten doel gehad.

(b) Sessies 1-7

Sessies 1-7 het elk uit die volgende stappe bestaan:

(a) 'n Herinnering aan die belangrike stappe in beplanning.

(b) Die stel van doelwitte vir die sessie.

(c) Die formulering en toepassing van strategieë om by die doelwitte van die sessie uit te kom.

(d) Die kontrolering of daar by die doelwitte van elke sessie uitgekom is.

(e) Wat die leerling(e) in die stadium nadat die kontrolefase afgehandel is, weet.

(f) Die huiswerk vir die volgende sessie.

As gevolg van die feit dat sessies 1-7 'n struktuur het wat in die leerontwikkelingsprogram (vergelyk bylaag A) tot 'n groot mate siklies uiteengesit en bespreek word, sal daar nie 'n bespreking van die inhoud van die onderskeie sessies, soos die geval met die inleidingsessie was, wees nie. Om enige inligting betreffende

die inhoud van die onderskeie sessies te bekom, word na die leerontwikkelingsprogram, soos dit verskyn in bylaag A, verwys.

(c) Video- en skyfieprogramme

Inleidingsessie

Een van die doelwitte van hierdie sessie was om aan die leerlinge en ouers met behulp van twee video-bande, waarvan die tekste deur navorser geskryf is (vergelyk bylaag C), die boodskap van prestasie-motivering en goeie kommunikasie onderskeidelik tuis te bring. Hierdie video-bande is afsonderlik aan die leerlinge en ouers vertoon, waarna 'n bespreking gevoer is. Hoewel die samestelling van die video-programme nie uitsluitlik modellering ten doel gehad het nie, kan die modelleringseffek van die video-bande wat saamgestel is, nie uitgesluit word nie. Powell (1973) verwys na die voordele van 'n video-program, waar hy dit treffend soos volg stel:

*"It has the quality of immediacy
It has authority
It can focus attention closely and for a
relatively long time." (p. 159)*

Die basiese beginsels, wat in die teks van die praatjies saamgevat en weergegee word, sentreer basies rondom:

- (i) Die belangrikheid van goeie kommunikasie tussen ouer en kind (Truax en Carkhuff, 1967).
- (ii) Die belangrikheid van 'n ontvanklike milieu by die huis (Van Wyk, 1983).
- (iii) Die belangrikheid van onafhanklikheidsopvoeding (Heckhausen, 1967).

- (iv) Die belangrikheid van aksiegeoriënteerde gedrag (Van der Walt, 1980).
- (v) Die belangrikheid van 'n positiewe houding en die opbou van die selfkonsep (Malan, 1978).
- (vi) Die belangrikheid van die interne beheer van dade (Wessels, 1980).
- (vii) Die belangrikheid van die stel van realistiese doelwitte (Wessels, 1980).
- (viii) Die belangrikheid van die beklemtoning van strategie-toepassing ten einde die doelwitte wat geformuleer is, te bereik (Schoeman, 1983).
- (ix) Die belangrikheid van terugvoer betreffende bv. leergedrag (Schoeman, 1983).
- (x) Die belangrikheid van erkenning en versterking van bv. leergedrag (Krige, 1971).

Sessie 1

Tydens SESSIE 1 is die volgende doelwit betreffende SIKLUSFUNKSIONERING gestel: "Ons wil graag seker maak dat almal verstaan wat met beplanning volgens SIKLUSFUNKSIONERING, soos dit in die ABC-Studiehandleiding uiteengesit word, bedoel word." By strategie is aangetoon dat dit deur middel van 'n *skyfiereeks* gedoen sal word. Hierdie skyfiereeks, gebaseer op die ABC-Studiehandleiding, is tydens die sessie vertoon en bespreek.

Sessie 2

Tydens SESSIE 2 is die volgende doelwit betreffende OPSOMMINGS gestel: "Om die huiswerk oor OPSOMMINGS met julle te bespreek." By strategie is aangetoon dat daar na skyfies in hierdie verband gekyk sal word. Skyfies wat gemaak is van opsommings deur ander kinders, wat studieleiding by 'n universiteit ontvang, is gedurende hierdie sessie voorgehou met die doel

om slegs as voorbeeld te dien.

Sessie 4

Tydens SESSIE 4 is die volgende doelwit betreffende OPSOMMINGS gestel: "Gedurende hierdie sessie sal veral klem gelê word op die probleme wat met OPSOMMINGS ervaar word." By strategie is aangetoon dat daar na 'n video-opname gekyk sal word, en waarna wel gekyk is, om te hoor hoe kinders wat studiebegeleiding aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat ondergaan het en reeds ver gevorder is met opsommings, dit in die praktyk ervaar en wat die uitwerking daarvan op hul akademiese funksionering was.

(d) Werkboek ("Flip File")

Hoewel daar in die ABC-Studiehandleiding na die gebruik van die "Flip File" verwys word, is dit van belang om te meld dat die doelwit van die gebruik daarvan in hierdie leerontwikkelingsprogram gesetel is in die feit dat die verskillende werkvelle van die onderskeie tegnieke van die ABC-Studiestelsel wat gebruik is in 'n sinvolle verband, bymekaar gehou kon word. Hierdeur is die werkvelle van die gebruikte tegnieke in die plastiese blaaie van die "Flip File" ingeskuif. Omrede die werkvelle, waarop die leervaardigheidsoefeninge gedoen is, in die plastiese lêers ingeskuif is, is daar na die "Flip File" as die werkboek verwys.

(e) Betrokkenheid van die ouers

Omrede die kind in 'n ontwikkelingstadium is waarvan die betrokkenheid van die ouers t.o.v. leerontwikkeling nog belangrik is, is die ouer(s) gevra om sekere van die sessies by te woon om vertrouwd te raak met die inhoud van die leerontwikkelingsprogram wat aan hul kinders gebied is.

Uit dié program (vergelyk bylaag A) blyk dit dat die ouers versoek is om die inleidingsessie en sessies 1, 4 en 7 by te woon.

Die ouers is tot so 'n mate by die leerontwikkelingsprogram van hul kinders betrek dat hulle in staat sou wees om ná afhandeling daarvan onduidelikhede te kon opklaar en sodoende die plek van die opleier te kon inneem.

(f) Betrekking van die portuurgroep

Die portuurgroep vervul op hierdie stadium van die ontwikkeling van die kind 'n belangrike sosialiseringsfunksie. Omrede groepwerk ook geïdentifiseer is as 'n belangrike strategie in die ontwikkeling van leer (Baymur en Patterson, 1965), is daar dus op grond van hierdie feite besluit om die program op 'n groepbasis aan te wend.

Die portuurgroep is dus betrek om sodoende te rig op die algemene ontwikkeling van die kind. In samehang hiermee is die leerlinge wat betrek is by die program in twee groepe verdeel. Hierdie groepe was bekend as groepe A en B en is voortdurend in vasvrae betrek. Die weners is aan die einde van die program aangewys. Uit die Ontwikkelingsielkunde blyk dit dat kompetisie en spel op hierdie stadium sterk funksioneer (Hurlock, 1980). Deur 'n kompetisie-element in die program in te bou, is 'n verdere motiveringskomponent dus betrek om die program te fasiliteer.

5.3.1.4 Opsommend

Ter samevatting kan gestel word dat die leerontwikkelingsprogram 'n doelgerigte, sistematiese poging is om die leervaardighede van die kind in die middelkinderjare te ontwikkel en te verfyn. Daar sal *kursories* verwys word na die

raakpunte tussen die leerontwikkelingsprogram in die teoretiese onderbou vir hierdie projek:

(a) Ontwikkelingsielkunde

Die betrekking van die ouers by hierdie leerontwikkelingsprogram was dus 'n poging om 'n belangrike faset van die leefwêreld van die kind in die middelkinderejare te verreken, soos dit blyk uit die ontwikkeling van die kind op hierdie tydstip. Die aanbieding van die program op 'n groepbasis beklemtoon ook die belangrikheid van die portuurgroep op hierdie stadium. Die groep is in twee verdeel en vasvrae is deurgaans gehou, om kompetisie en spel uit die Ontwikkelingsielkunde te verreken.

(b) Prestasiemotivering

Prestasiemotivering is uit die literatuur geïdentifiseer as 'n belangrike vereiste in die ontwikkeling van dinamiese, prestasiegerigte gedrag. Hierdie faset is dus ook verreken in die leerontwikkelingsprogram. Vervolgens sal sonder veel omhaal verduidelik word hoe te werk gegaan is.

Bo en behalwe die feit dat hierdie leerontwikkelingsprogram die geleentheid vir sistematiese, stapsgewyse leer bied, wat by implikasie die gemotiveerdheid van die kind om te wil werk, kan verhoog, was dit veral die ouer- en prestasiemotiveringspraatjie wat die potensiaal tot 'n ontvanklike, meelewende klimaat by die ouer en kind onderskeidelik skep - 'n klimaat van gemotiveerdheid.

(c) Die leerteorie van Jean Piaget

In die teoretiese onderbou van hierdie projek is tot die slotsom gekom dat Piaget (1970) se beskrywing van hoe leer tydens die middelkinderjare plaasvind en gesamentlike uiteensetting van kognitiewe ontwikkeling, die beste aansluiting vind by die doelstelling van hierdie projek.

Omrede Piaget (1970) meld dat die kind in die middelkinderjare konkreet-operasioneel dink en dat daar nie van die kind gedurende hierdie ontwikkelingsfase verwag kan word om 'n leermetode te bemeester wat te veel abstrakte redenering vereis nie, was dit 'n belangrike doelstelling by die samestelling van hierdie leerontwikkelingsprogram om die struktuur en inhoud daarvan so duidelik en eenvoudig moontlik te hou. Die stapsgewyse toepassing van die ABC-Studiestelsel binne die raamwerk van die algemene leerontwikkelingsprogram, sowel as die gebruik van die baie visuele voorstellings, was pogings om binne die wêreld van die kind, op die vlak van die middelkinderjare, te bly.

Uit die bespreking van die leerontwikkelingsprogram, soos vir hierdie navorsingsprojek saamgestel, blyk dit dat die gerigtheid op eie optrede, selfregulering en selfbeheer as van groot waarde vir die ontwikkeling van die kind geag word. Dit blyk verder uit die leerontwikkelingsprogram dat die kind stelselmatig gelei word tot onafhanklikheid en uiteindelik selfbeheer wat sy leer betref.

- (d) Strategieë van leerontwikkeling : leergewoontes en groepwerk.

In die soeke na geskikte strategieë vir leerontwikkeling wat tot die kind se beskikking is in die middelkinderjare, is die ABC-Studiestelsel en groepwerk uitgewys. Die ABC-Studiestelsel is dus in die leerontwikkelingsprogram vervat en maak ook verder voorsiening vir die ontwikkeling van gemotiveerdheid. Dit is juis die beginsels van eie optrede, selfregulering en selfbeheer wat by die siklusfunksionering van die ABC-Studiestelsel sowel as die leerontwikkelingsprogram ingebou is, wat die kind die gevoel kan laat verkry dat hy in beheer van sake kom. Maar meer belangrik, dat hy meer vreugde in sy lewe kan ervaar. Dit blyk uit die literatuur dat dit veral die ervaring van vreugde en sukses is wat 'n positiewe uitwerking op die gemotiveerdheid van die kind kan hê (Wessels, 1980).

Met die belangrikheid van die portuurgroep in die middelkinderjare en die waarde van groepwerk as strategie vir leerontwikkeling, is besluit om hierdie leerontwikkelingsprogram op 'n groepsbasis aan te bied.

Omrede daar in hoofstuk 4 reeds bespreking gewy is aan die opkoppeling tussen die leerontwikkelingsprogram en Psigo-opleiding, kan volstaan word deur dit te stel dat die hele leerontwikkelingsprogram goeie aansluiting by die teoretiese en praktiese onderbou van Psigo-opleiding vind.

Waar die leerontwikkelingsprogram as onafhanklike veranderlike in hierdie afdeling bespreek is, sal daar vervolgens verwys word na die afhanklike veranderlikes in hierdie navorsingsprojek.

5.3.2 Afhanklike veranderlikes

Soos reeds vroeër by die verwysing na die verskillende veranderlikes aangetoon, sal akademiese gedrag soos verteenwoordig deur

- (a) akademiese prestasie,
- (b) tydstrukturering, en
- (c) algemene leergedrag

as afhanklike veranderlikes in hierdie navorsingsprojek beskou en bespreek word. Die invloed van die leerontwikkelingsprogram op die akademiese funksionering van die leerling in hierdie navorsingsprojek word bepaal deur die invloed van die leerontwikkelingsprogram op akademiese prestasie, tydstrukturering en algemene leergedrag onderskeidelik.

Om egter enigsins 'n idee te kry van dit wat met elk van die afhanklike veranderlikes bedoel word, is dit vervolgens nodig om bespreking aan die doel, inhoud, metode en prosedure wat by elk van die afhanklike veranderlikes gevolg is, te wy.

5.3.2.1 Akademiese prestasie

- (a) Doel

Hoewel die doel van hierdie navorsingsprojek meer gesetel was in die invloed van die leerontwikkelingsprogram op die *akademiese funksionering* van die leerling in die middelkinderjare, is dit voor die handliggend dat akademiese prestasie altyd 'n belangrike deel van akademiese funksionering sal uitmaak. Om hierdie rede was dit belangrik om as aanvullende doelwit op die invloed van die leerontwikkelingsprogram op die akademiese prestasie van die leerlinge te let.

- (b) Inhoud

Daar is van die rapporte van die st. 5-leerlinge van die betrokke Afrikaansmedium primêre skool wat aan hierdie navorsingsprojek deelgeneem het, gebruik gemaak. Vir doeleindes van hierdie navorsingsprojek

is slegs die V.K.-punt (Vergelykende kwosiënt) gebruik. Dié punt is die beste vergelykende aanduider van die prestasie behaal.

Om te weet watter vakke se punte vir die berekening van die V.K.-punt van elke leerling deur die skool in berekening gebring word, is dit vervolgens nodig om na hierdie vakke te verwys:

Afrikaans
Engels
Wiskunde
Wetenskap
Aardrykskunde
Geskiedenis.

Om egter te weet hoe akademiese prestasie, of V.K.-punt vir doeleindes van hierdie navorsingsprojek bereken word, is dit vervolgens nodig om na die metode te verwys.

(c) Metode

Die formule vir die berekening van die vergelykende kwosiënt is as volg:

$$\text{V.K.-punt} = \frac{\text{gemiddelde persentasie van leerling}}{\text{gemiddelde persentasie van klas}} \times \frac{50}{1}.$$

In stede van om te kyk na verhoogde gemiddelde persentasie van die leerling (wat nie noodwendig 'n verbetering is nie, omrede die klas as geheel meer kon verbeter het as wat die geval by die leerling is), word die V.K.-punt vir doeleindes van hierdie navorsingsprojek gebruik omrede dit die prestasie van die klas vir elke betrokke eksamen ook verreken.

Waar daar nou kennis geneem is van hoe die V.K.-punt bereken word, is dit nodig om te let op die prosedure wat gevolg is om die V.K.-punte van die leerlinge wat

tydens die eksamen van die tweede en derde kwartale behaal is, te in.

(d) Prosedure

Die V.K.-punt van elke leerling (eksperimentele en kontrolegroep) van die eksamen van die tweede (voormeting) en derde kwartaal (nameting) onderskeidelik, is deur die skoolhoof vir doeleindes van hierdie navorsingsprojek beskikbaar gestel.

Toetspunte is gedurende die derde kwartaal deur die leerlinge, wat die leerontwikkelingsprogram deurloop het, persentasiegewys op die puntkontroleform (vergeelyk bylaag B) ingevul. Gedagtig aan die doelwitte wat deur die leerlinge gestel is, is hierdie verkreeë toetspunte met die leerlinge bespreek.

Vir statistiese doeleindes is die V.K.-punte van die betrokke leerlinge van die skoolhoof verkry.

5.3.2.2 Tydstrukturering

(a) Doel

Waar hierdie navorsingsprojek sentreer rondom die invloed van die leerontwikkelingsprogram op die akademiese funksionering van die leerling, en tydsbenutting of -beplanning 'n belangrike deel van akademiese funksionering uitmaak, was dit die doel van hierdie afdeling om te bepaal wat die invloed van die leerontwikkelingsprogram op die tydstrukturering of tydsgebruik van veral die leeraktiwiteite is. Omrede die hoeveelheid tyd aan leeraktiwiteite spandeer 'n belangrike deel (vergelyk leergewoontes en -metodes in hoofstuk 3) van kort en/of lang termyn akademiese prestasie uitmaak, was dit belangrik om leerlinge hierdie vaardighede te laat oefen en daarna te kyk wat die

effek van die oefenproses op veral hoeveelheid tyd gebruik aan leeraktiwiteite is.

Om egter te weet wat onder tydstrukturering verstaan word, is dit vervolgens nodig om na die inhoud van die begrip, soos wat dit in hierdie navorsingsprojek gebruik word, te verwys.

(b) Inhoud

Wanneer daar na die benutting van tyd verwys word, sou 'n mens, as gevolg van die feit dat die breër ontwikkeling van die kind gedurende hierdie ontwikkelingsfase van groot waarde is, versigtig wees om nie sonder meer slegs dié tipe vrae te vra wat slegs op studie- of leertyd betrekking het nie.

Om hierdie rede is 'n tydstruktureringsvraelys saamgestel wat gerig was op die breër funksionering van die kind sodat hulle dienoreenkomstig hul tyd kon beplan.

Die inhoud van die begrip tydstrukturering en/of -beplanning word vir doeleindes van hierdie navorsingsprojek in agt aktiwiteite ingedeel, nl.:

- (a) Huiswerk
- (b) Hersiening
- (c) Lees (nie huiswerk of hersiening)
- (d) Sport
- (e) Stokperdjie(s)
- (f) Enige ander buitemuurse bedrywighede
- (g) Radio
- (h) Televisie.

Uit die literatuur (Maddox, 1967) betreffende leerge-wontes en -metodes is aangetoon dat tydstrukturering

by die ontwikkeling van leer van die uiterste belang is. Indien die kind weet dat sy leefwêreld uit meer as een faset bestaan, is dit ook belangrik dat hy weet dat dit beter is as hy vir elke aktiwiteit in terme van *tyd benodig* en *tyd spandeer* beplan. Wanneer daar gedink word aan die interafhanklikheid tussen die verskillende fasette van kindwees (soos wat bv. in hierdie tydstruktureringsvraelys vervat is), sou die aanname gemaak kon word dat indien die kind op 'n beplande wyse deel sou hê aan al die aktiwiteite soos vervat in die vraelys, hy op só 'n wyse die saak van sy breëre ontwikkeling kon dien. Indien beplanning in die algemeen 'n positiewe effek op die breër ontwikkeling van die kind kan uitoefen, is dit so dat beplanning t.o.v. skoolwerk 'n positiewe effek op die ontwikkeling van leer in die besonder sal uitoefen.

Lees, kyk na televisie en luister na die radio mag o.a. aktiwiteite wees wat belangrik is vir die ontwikkeling van konsepte wat benodig mag word vir die alledaagse lewenswyse, sowel as by die ontwikkeling van bv. houdings t.o.v. sosiale groepe en instansies by die kind. Deelname aan sportaktiwiteite mag op sy beurt weer daartoe bydra dat die kind se fisiese vaardighede verder ontwikkel. Uit die bespreking van die ontwikkelingsfasette van die kind gedurende die middelkinderjare soos in hoofstuk 2 weergegee, het geblyk dat daar 'n belangrike interaksie tussen o.a. fisiese en kognitiewe ontwikkeling bestaan.

Uit die bespreking blyk dat, hoewel nie noodwendig op 'n liniêre basis nie, daar wel op 'n sisteemteoretiese grondslag interaksie en interafhanklikheid tussen die verskillende aktiwiteite bestaan, wat van belang is by die ontwikkeling van die kind in die algemeen, wat by implikasie die ontwikkeling van leer by die kind in die besonder insluit.

Waar daar in hierdie afdeling bespreking aan die inhoud van tydstrukturering gewy is, is dit vervolgens aanvullend nodig om te verwys na die metode wat in hierdie verband in hierdie navorsingsprojek gevolg is.

(c) Metode

Die tydstruktureringvraelys (vergelyk bylaag D) is gebruik om tydbenutting deur die leerling op die onderskeie aktiwiteite van toepassing gedurende die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram, te bepaal.

Die agt aktiwiteite is op die tydstruktureringvraelys aangebring. Vir elk van die aktiwiteite by elke leerling moes die *TYD SPANDEER AAN* (in ure en/of minute) die onderskeie aktiwiteite aan die einde van elke dag ingeskryf word. Sodra die tyd ingeskryf was, moes die leerling sy/haar handtekening daarnaas aanbring as bevestiging dat die tye wat weergegee is, korrek is. Hierna is die vorm na die ouer geneem wat gekontroleer het of die tyd wat ingevul is, korrek was. Die tyd wat aan die onderskeie aktiwiteite spandeer is, is met 'n swart balpuntpen ingevul.

Elke week is die voltooide tydstruktureringvraelys gedurende die sessie met die leerlinge individueel bespreek, waarna dit opgeneem is en nuwe vorms aan die leerlinge vir voltooiing gedurende die volgende week, uitgedeel is.

Naas die belangrikheid van die doel, inhoud en metode word daar vervolgens verwys na die prosedure wat in hierdie navorsingsprojek, betreffende tydstrukturering, gevolg is.

(d) Prosedure

Die prosedure by die bepaling van tydstrukturering van die leerlinge kan in drie fases weergegee word:

Fase 1 : Voormeting van tydstrukturering

Tydens die eerste sessie van die eksperimentele prosedure (waarna later weer verwys sal word) is daar 'n voormeting (eksperimentele en kontrolegroep) van tydstrukturering gedoen. Die prosedure wat by hierdie voormeting van tydstrukturering gevolg is, was as volg: Elke ouerpaar is saam met die kind individueel gesien. Aan elke gesin (ouers) en kind is gestel dat dit die beginfase van die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram is, en dat dit vir die opleier belangrik is om te bepaal hoe die kind se tidsverdeling aan aktiwiteite, daar uitgesien het.

Hierna is die instruksie vir die invul van die tydstruktureringvraelys aan die ouer(s) en kind verduidelik. Omrede die tydstruktureringvraelys (vergeelyk bylaag D), wat vir doeleindes van die meting van tydstrukturering tydens die verloop van die leerontwikkelingsprogram gebruik is, nie prakties met gemak by 'n eenmalige meting (soos by voor- en nameting) toegepas kon word nie, is besluit om 'n aangepaste vorm (vergeelyk bylaag E) te gebruik.

Die prosedure wat in Fase 1 gevolg is, verskil van die een by metode en Fase 2 weergegee, in dié sin dat:

(a) By die voormeting het die ouer(s) en die kind gesamentlik besluit hoeveel tyd daar aan die onderskeie aktiwiteite bestee is.

(b) In stede van om 'n spesifieke tyd spandeer aan die onderskeie aktiwiteite uit te werk, moes 'n kruisie gemaak word by die tydkatgorie wat onder elke aktiwiteit van toepassing was.

- (c) Hierdie tydberekening (keuse van tydkatégorie) moes gesamentlik gedoen word (deur ouer(s) en kind) ten opsigte van die onderskeie aktiwiteite soos wat die kind dit in die algemeen gedurende die *tweede kwartaal* gedoen het.

Fase 2 : Meting van tydstrukturering gedurende die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram

Soos by metode vermeld, is die tydstruktureringsvorm (vergelyk bylaag D) gebruik om die tydstrukturering van die leerlinge gedurende die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram te monitor, te bepaal en te rig. Die metode wat gedurende hierdie fase gebruik is, is dié een wat by metode bespreek is. Tydens elke sessie is na elke leerling se tydstrukturering= vraelys gekyk en die nodige versterking gegee indien dit verdien was. Waar daar nie 'n verbetering by tyd= beplanning ingetree het nie, is individueel met die leerling daaroor gepraat.

Fase 3 : Nameting van tydstrukturering

Die tydstruktureringvraelys (vergelyk bylaag E) is gebruik om die nameting van tydstrukturering te doen.

Tydens die laaste sessie van die eksperimentele procedure (waarna later weer verwys sal word), is die laaste meting van tydstrukturering gedoen. Die procedure en instruksies wat tydens hierdie sessie en fase gevolg en gegee is, is basies dieselfde as dié wat by voormeting gedoen is. Die enigste verskil in vergelyking met voormeting was:

Hierdie tydberekening moes gesamentlik gedoen word (deur ouer(s) en kind) ten opsigte van die onderskeie aktiwiteite soos wat die kind dit in die algemeen gedurende die *derde kwartaal* gedoen het.

Vir doeleindes van statistiese verwerking in hierdie afdeling, is slegs gebruik gemaak van dié aktiwiteite wat direkte verband hou met tyd spandeer aan huiswerk en hersiening.

Items 1, 2 en 3 (vergelyk bylaag E) is hier gebruik. Studietyd per week is dus vir elke betrokke leerling bereken vir statistiese verwerkingsdoeleindes.

5.3.2.3 Algemene leergedrag

(a) Doel

Waar hierdie navorsingsprojek sentreer rondom die invloed van die leerontwikkelingsprogram op akademiese funksionering by die leerling, dui die begrip akademiese funksionering op 'n breër begrip as slegs akademiese prestasie van die leerling. Omrede daar in hierdie navorsingsprojek gepoog is om die mens in die breër sin van ontwikkeling as slegs akademiese prestasie te betrek, was dit juis die doel van hierdie afdeling om te let op die effek van die leerontwikkelingsprogram op die algemene leergedrag van die leerling. Die doel van die implementering van algemene leergedrag is die ontwikkeling van daardie vaardighede wat op gedragskenmerke, studiegedrag en die selfkontrolesiklus betrekking het.

Om egter te verstaan wat onder algemene leergedrag verstaan word, is dit vervolgens nodig om na die inhoud van die begrip, soos wat dit in hierdie navorsingsprojek gebruik word, te verwys.

(b) Inhoud

Die inhoud van die begrip algemene leergedrag word vir doeleindes van hierdie navorsingsprojek in drie breë

kategorieë ingedeel, nl.:

- (i) Gedragskenmerke
- (ii) Studiegedrag
- (iii) Implementering van die selfkontrolesiklus.

Onder elk van hierdie drie breë kategorieë word 'n verdere indeling gemaak:

- (a) Gedragskenmerke
 - (i) Vriendelikheid
 - (ii) Netheid
 - (iii) Gehoorzaamheid
 - (iv) Takies by die huis.
- (b) Studiegedrag
 - (i) Studiegesindheid
 - (ii) Gedissiplineerdheid t.o.v. skoolwerk
 - (iii) Gekonsentreerd studeer.
- (c) Implementering van selfkontrolesiklus
 - (i) Doelgerigtheid in studie
 - (ii) Bly by 'n studierooster
 - (iii) Opsommings maak in studie
 - (iv) Hersiening van skoolwerk
 - (v) Kontroleer skoolwerk deur die kwartaal.

Wanneer daar gesoek word na 'n aansluiting tussen algemene leergedrag en die teoretiese onderbou van hierdie navorsingsprojek, sou gestel kon word dat die gedragskenmerke uit die Ontwikkelingsielkunde verreken kon word. Goeie gedragskenmerke kan, volgens sisteembegeinsels, meehelp dat 'n individuele sisteem (kind) in die algemeen met groter gemak en doeltreffendheid kan funksioneer. Deur bv. vriendelik te wees, is dit

moontlik dat aanvaarding deur die portuurgroep, wat van groot belang by algemene ontwikkeling is, makliker verkry sal word. Verder, deur vriendelik, netjies en gehoorsaam te wees sowel as om die takies by die huis te doen, mag meebring dat goeie verhoudinge met die ouers ontwikkel en gehandhaaf kan word. Omrede die kind in die middelkinderjare, wat die ontwikkelingsproses betref, nog tot 'n redelike mate van die ouers afhanklik is, behoort 'n stabilisasie van 'n mooi verhouding tussen ouer en kind 'n positiewe effek op die algemene funksionering van die kind te hê.

Die aanname (Piaget, 1970) dat die kognitiewe ontwikkeling, wat as belangrik vir die ontwikkeling van leer by die kind beskou word, gefasiliteer kan word deur ander ontwikkelingsfasette tydens hierdie ontwikkelingsstadium, verleen aan die inskakeling van gedragskenmerke in hierdie afdeling groter betekenis.

Uit die Ontwikkelingsielkunde sou die aanname verder gemaak kon word dat die kind se studiegedrag positief beïnvloed kan word deur goeie gedragskenmerke. Dit kan verder gestel word dat indien 'n kind, op hierdie stadium van ontwikkeling, se studiegedrag (wat studiegesindheid, gedissiplineerdheid en konsentrasie omsluit) negatief is, die kanse baie goed is dat hierdie kind probleme kan ervaar betreffende die suksesvolle implementering van die selfkontrolesiklus wat gerig is op leerontwikkeling.

Uit die bespreking blyk dit dat indien 'n kind probleme ervaar wat gedragskenmerke en studiegedrag betref, die kind probleme mag ondervind by die aanleer van leervaardighede soos onder die implementering van die selfkontrolesiklus na verwys is.

Waar daar in hierdie afdeling bespreking aan die inhoud van algemene leergedrag gewys is, is dit

vervolgens aanvullend nodig om te verwys na die metode wat in hierdie verband in hierdie navor=singsprojek gevolg is.

(c) Metode

Die algemene leergedragvorm (vergelyk bylaag F) is gebruik om algemene leergedrag gedurende die aanbiede=ding van die leerontwikkelingsprogram te bepaal.

Die twaalf aktiwiteite, soos verdeel onder die onderskeie hoofkategorieë, te wete gedragskenmerke, studiegedrag en implementering van die selfkontrolesiklus, is op die algemene leergedragvorm van elke leerling aangebring. Vir elk van hierdie aktiwiteite moes daar aan die einde van elke dag (Sondag uitgesluit) 'n punt toegeken word. Die puntetoekenning word op 'n 9-punt skaal met 'n swart balpuntpen aangebring. Die puntetoekenning ten opsigte van elke aktiwiteit is soos volg bereken:

- | | |
|--------------------|-----------|
| 1 - Baie swak | |
| 2 - Swak | Swak |
| 3 - Nie swak | |
| 4 - Laag gemiddeld | |
| 5 - Gemiddeld | Gemiddeld |
| 6 - Hoog gemiddeld | |
| 7 - Amper goed | |
| 8 - Goed | Goed |
| 9 - Baie goed | |

Om egter die algemene leergedragvorm meer kleurvol, met 'n groter terugvoereffek te maak, is die versoek gerig dat die blokkies, by elke dag van die maand, langs die onderskeie aktiwiteite as volg met kleurpenne ingekleur word:

Puntetoekenning	Kleur
1-3	Blou
4-6	Rooi
7-9	Geel.

Naas die belangrikheid van die doel, inhoud en metode is dit vervolgens belangrik om te verwys na die prosedure wat in hierdie navorsingsprojek, betreffende algemene leergedrag, gevolg is.

(d) Prosedure

Die prosedure by die bepaling van die algemene leergedrag van die leerlinge kan in drie fases weergegee word:

Fase 1 : Voormeting van algemene leergedrag

Tydens die eerste sessie van die eksperimentele prosedure (waarna later weer verwys sal word) is daar 'n voormeting (eksperimentele en kontrolegroep) van algemene leergedrag gedoen. Die prosedure wat by hierdie voormeting van algemene leergedrag gevolg is, was as volg:

Elke ouerpaar is saam met die kind individueel gesien. Aan elke gesin (ouer(s) en kind) is gestel dat dit die beginfase van die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram (ook kursus in studiemetodes genoem) is. Juis omrede dit die beginfase was, was dit belangrik dat die ouer(s) en kind die opleier(s) sou help om soveel as moontlik van die algemene leergedrag van die kind te weet.

Hierna is die instruksies vir die invul van die algemene leergedragvorm, soos verduidelik by metode, aan die ouer(s) en die kind verduidelik. Omrede die algemene leergedragvorm (vergelyk bylaag F), wat vir doeleindes van die meting van algemene leergedrag

tydens die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram gebruik is, nie prakties met gemak by 'n eenmalige meting (soos by voor- en nameting) aangewend kon word nie, is besluit om 'n aangepaste vorm geskoei op die beginsels van bylaag F, te gebruik wat by 'n eenmalige meting toepaslik voorkom. Figuur 5.1 is 'n algemene leergedragvorm wat vir voor- en nametingdoeleindes van algemene leergedrag in hierdie navorsingsprojek gebruik is.

	AKTIWITEITE	PUNTETOEKENNING								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Vriendelikheid									
2.	Netheid									
3.	Gehoorsaamheid									
4.	Takies by die huis									
5.	Studiegesindheid									
6.	Gedissiplineerdheid t.o.v. skoolwerk									
7.	Gekonsentreerde studie									
8.	Doelgerigtheid in studie									
9.	Bly by 'n studierooster									
10.	Opsommings maak in studie									
11.	Hersiening van skoolwerk									
12.	Kontroleer skoolwerk									

Figuur 5.1 Algemene leergedragvorm wat vir voor- en nametingsdoeleindes ontwerp is.

Soos reeds vermeld, was die instruksies vir die invul van die algemene leergedragvorm (fig. 5.1) min of meer dieselfde as wat by metode en Fase 2 omskryf is. Die verskille is:

(a) By die voormeting het die ouer(s) en die kind gesamentlik besluit watter skaalpunt, by puntetoekenning, toegeken moes word.

(b) In stede van om 'n skaalpunt (1-9) toe te ken, moes slegs 'n kruisie getrek word by die skaalpunt wat langs elke aktiwiteit deur die leerling verdien is.

(c) Hierdie puntetoekenning moes gesamentlik gedoen word (deur ouer(s) en kind) ten opsigte van die onderskeie aktiwiteite soos wat die kind dit in die algemeen gedurende die tweede kwartaal verdien het.

Fase 2 : Meting van algemene leergedrag gedurende die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram

Soos by metode vermeld, is die algemene leergedragvorm (vergelyk bylaag F) gebruik om die algemene leergedrag van die leerlinge gedurende die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram te monitor en te bepaal. Die metode wat gedurende hierdie fase gebruik is, is dié een wat by metode bespreek is.

Die metode wat tydens fase 2 gebruik is, verskil ietwat van die prosedure wat tydens die voormetingsessie gevolg is. In stede van om gesamentlik (ouer(s) en kind) 'n puntetoekenning te maak, is daar 'n algemene leergedragvorm (vergelyk bylaag F) aan die ouer(s) en een aan die kind oorhandig. Elk moes dus onafhanklik van mekaar, vir die duurte van die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram, 'n puntetoekenning ten opsigte van elke aktiwiteit aan die einde van elke dag (Sondag uitgesluit) doen en dit daarna inkleur. Die rasionaal vir die onafhanklike puntetoekenning was dat die vorm van die ouers ook as kontrol funksie kon dien. Tydens elke sessie is dus na beide (ouer en kind) se onafhanklike algemene leergedragvorme gekyk en die nodige versterking gegee

indien dit verdien was. Waar daar nie 'n verbetering was nie, is individueel met die leerling daarvoor gepraat.

Fase 3 : Nameting van algemene leergedrag

Tydens die laaste sessie van die eksperimentele procedure (waarna later weer verwys sal word), is die laaste meting van algemene leergedrag gedoen. Die procedure en instruksies wat tydens hierdie sessie gevolg en gegee is, is basies dieselfde as dié wat by voormeting gedoen is. Figuur 5.1, met dieselfde instruksies as by voormeting, is weer eens gebruik om die laaste meting, as nameting, van algemene leergedrag te doen..

Die instruksies vir die invul van die algemene leergedragvorm (fig. 5.1) is min of meer dieselfde as wat by metode en Fase 2 omskryf is. Die verskille is:

- (a) By die nameting het die ouer(s) en die kind gesamentlik besluit watter skaalpunt, by puntetoekenning, toegeken moes word.
- (b) In stede van om 'n skaalpunt (1-9) toe te ken, moes slegs 'n kruisie getrek word by die skaalpunt wat langs elke aktiwiteit toegeken is.
- (c) Hierdie puntetoekenning moes gesamentlik gedoen word (deur ouer(s) en kind) ten opsigte van die onderskeie aktiwiteite soos wat die kind dit in die algemeen gedurende die derde kwartaal verdien het.

Vir doeleindes van statistiese verwerking is gebruik gemaak van die tellings van al twaalf aktiwiteite. 'n Toename in enige van hierdie aktiwiteite sou dus aanduidend wees dat verandering en verbetering plaasvind. 'n Gemiddelde syfer van al twaalf aktiwiteite vir elk van die betrokke leerlinge, is dus gebruik vir statistiese doeleindes.

Waar daar in hierdie hoofstuk bespreking gewy is aan die probleem- en doelstellings van hierdie navorsingsprojek sowel as aan die onafhanklike en afhanklike veranderlikes wat in hierdie navorsingsprojek gebruik word, is dit vervolgens nodig om te verwys na die aard en samestelling van die steekproef wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is.

5.4 Steekproef

Daar is vir doeleindes van hierdie navorsingsprojek, voor die aanvang van die steekproeftrekking, besluit om met agt leerlinge per groep, d.w.s. agt leerlinge in die eksperimentele groep en agt leerlinge in die kontrolegroep, te werk. Uit die literatuur (Shaw, 1971) blyk dat 'n groep bestaande uit agt tot tien lede 'n ideale grootte is om mee te werk. Die praktiese implikasie was dat die agt leerlinge van die eksperimentele groep by sommige van die sessies, tydens die implementering van die leerontwikkelingsprogram, ook met hul ouer(s) gekom het. Dit het meegebring dat die grootte van die groep soms baie groot geraak het. By die samestelling van die grootte van die groep moes hierdie faktor dus ook verreken word.

Die populasie waaruit die steekproef getrek is, het bestaan uit 'n groep st. 5-leerlinge van 'n Afrikaansmedium primêre skool te Bloemfontein. 'n Kennisgewing is deur die skoolhoof aan alle st. 5-leerlinge uitgestuur, waarin die navorsingsprojek bekend gestel word en daar gevra is wie aan so 'n navorsingsprojek sou wou deelneem. Van die totale groep st. 5-leerlinge het 32 leerlinge te kenne gegee dat hul graag deel aan so 'n navorsingsprojek sou wil hê. Op die basis van toevalsyfers is 16 leerlinge geselekteer. Hierdie 16 leerlinge is vervolgens ewekansig aan twee groepe (die eksperimentele en kontrolegroep) toegewys. Tabel 5.2 gee 'n aanduiding van die samestelling van die groepe in hierdie navorsingsprojek.

Tabel 5.2 Samestelling van groepe

Groep	N
Groep 1 : Eksperimentele groep	8
Groep 2 : Kontrolegroep	3
Totaal	16

Waar dit in hierdie navorsingsprojek handel oor die ontwikkeling van leer by die kind in die middelkinderjare, wat dus akademiese prestasie by implikasie insluit, sou dit belangrik wees om die V.K.-punt I.K.-tellings van die betrokke leerlinge in die beplanning te verreken. Dit sou dus belangrik wees om te verseker dat die groepe nie van mekaar verskil het by aanvang ten opsigte van die veranderlikes nie.

Alvorens daar in hierdie hoofstuk verwys word na die eksperimentele ontwerp, hipoteses en analise van data, sal daar vervolgens oorsigtelik na die eksperimentele prosedure wat in hierdie navorsingsprojek gevolg is, verwys word.

5.5 Eksperimentele prosedure

Die leerontwikkelingsprogram vir st. 5-leerlinge is gedurende die derde kwartaal van 1983 aan die eksperimentele groep aangebied. Die etiese vraag het ontstaan tot welke mate dit billik en regverdig is om die kontrolegroep slegs vir kontroledoeleindes in hierdie navorsingsprojek te gebruik en nie aan hulle die geleentheid te bied om ook die leerontwikkelingsprogram te deurloop nie. As oplossing vir hierdie etiese vraag is besluit dat die kontrolegroep wel vir kontroledoeleindes gedurende die derde kwartaal van 1983 gebruik sou word, maar dat dieselfde leerontwikkelingsprogram wat vir die eksperimentele groep gedurende die derde kwartaal van 1983 aangebied is, gedurende die vierde kwartaal van 1983 aan die kontrolegroep aangebied sou word.

Die aanbieding van die navorsingsprojek aan die eksperimentele groep, het in sy geheel oor 'n periode van tien weke gestrek, wat tien sessies ingesluit het. Twee van hierdie tien sessies is onderskeidelik vir voor- en nametingsdoeleindes in beslag geneem. Agt van die vermelde tien sessies is deur die implementering van die leerontwikkelingsprogram in beslag geneem.

Die verwelkoming van onderskeidelik die eksperimentele en kontrolegroep, (hoewel by twee afsonderlike geleenthede) saam met hul ouers, is gedurende die eerste sessie van die aanbieding van die navorsingsprojek gedurende die derde kwartaal van 1983 gedoen. By hierdie geleentheid is daar aan die eksperimentele groep, saam met hul ouers, 'n kennisgewing uitgedeel wat die verloop van die program gedurende die derde kwartaal gestruktureer het om sodoende enige onsekerheid in hierdie verband uit die weg te ruim (vergelyk bylaag G).

Tydens hierdie eerste sessie gedurende die derde kwartaal van 1983 is die voormeting betreffende tydstrukturering en algemene leergedrag by beide groepe gedoen soos reeds

by die bespreking van die afhanklike veranderlikes na verwys. Die akademiese prestasie (van beide groepe) se inligting in terme van V.K.-punt was op hierdie stadium reeds deur die skool aan die navorser beskikbaar gestel.

Vir die volgende agt sessies, gedurende die derde kwartaal van 1983, is die leerontwikkelingsprogram (vergelyk bylaag A) by die eksperimentele groep toegepas.

Tydens die tiende sessie, gedurende die derde kwartaal van 1983, is die nameting betreffende tydstrukturering en algemene leergedrag by beide groepe gedoen soos reeds by die bespreking van die afhanklike veranderlikes na verwys. Die akademiese prestasie (van beide groepe) se inligting in terme van V.K.-punt was op hierdie stadium nog nie beskikbaar nie en is aan die begin van die vierde kwartaal van 1983 deur die skool aan die navorser beskikbaar gestel.

Die tiende sessie van die navorsingsprojek gedurende die derde kwartaal van 1983, was formeel die laaste sessie van die eksperimentele groep vir doeleindes van die navorsingsprojek.

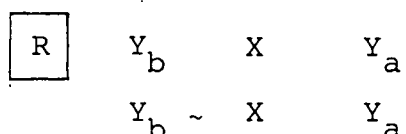
Waar daar kennis geneem is van die eksperimentele prosedure wat in hierdie navorsingsprojek gevolg is, sal vervolgens bespreking gewy word aan die eksperimentele ontwerp wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is.

5.6 Eksperimentele ontwerp

Die eksperimentele ontwerp wat vir hierdie navorsingsprojek geselekteer is, is 'n voor- en nametingskontrole-ontwerp (Kerlinger, 1973). Hierdie ontwerp maak voorsiening vir die gebruik van twee groepe waarvan die een groep opleiding ontvang en die ander nie. Die belangrikste kenmerk van hierdie ontwerp is dat dit voorsiening maak vir die feit dat die proefpersone voor en na die ingreep, in

hierdie navorsingsprojek die implementering van 'n leer=ontwikkelingsprogram, getoets word. Die effek van die ingreep word gereflekteer in die hoeveelheid verandering vanaf die voor-ingreepevaluering tot die na-ingreepevaluering.

Kerlinger (1973) verskaf die volgende diagrammatiese voorstelling vir hierdie ontwerp:



R = steekproef ewekansig geselekteer

X = eksperimentele ingreep

Y = afhanklike veranderlikes.

Volgens Kerlinger (1973) het hierdie ontwerp die belangrike voordeel dat dit o.a. die bedreigings vir interne geldigheid kontroleer. Solank as die ingreep-periodes en duurte tussen die voor- en na-ingreeptoetsing dieselfde vir beide groepe is, word faktore soos toevallige ervarings, rypwording, die invloed van herhaalde toetsing en blootstelling aan navorsingsapparaat, gekontroleer.

Hierdie ontwerp besit egter ook beperkinge. 'n Belangrike beperking van hierdie ontwerp is juis geleë in die toepassing van 'n voortoets. 'n Eenvoudige effek van toetsing, dit wil sê herhaalde administrasie van 'n toets, word deur die gebruik van hierdie ontwerp gekontroleer. Wat egter nie deur die gebruik van hierdie ontwerp gekontroleer word nie, is die voortoetssensitisasie-effek. Dit is moontlik dat die ingreep 'n effek het, juis omrede die voortoets die proefpersone sensitiseer tot die ingreep. Hoewel dit nie die interne geldigheid van die resultate bedreig nie, beteken dit eerder dat, as daar 'n voortoetssensitisasie-effek was, die resultate van die studie slegs tot proefpersone

wat 'n voortoets ontvang het, veralgemeen kan word (Kazdin, 1980). Om die vraag, tot watter mate proefpersone sonder opleiding sou verbeter het, te beantwoord, word daar 'n kontrolegroep by dié eksperimentele ontwerp ingesluit. Op hierdie groep word 'n voor- en nameting gedoen, maar ontvang self nie die ingreep nie.

Wat hierdie navorsingsprojek betref, is daar by die eksperimentele groep 'n voormeting gedoen, die eksperimentele ingreep of die implementering van die leerontwikkelingsprogram het plaasgevind, waarna 'n nameting gedoen is. By die kontrolegroep is die voor- en nametings, net soos by die eksperimentele groep, gedoen, maar het nie die eksperimentele ingreep deurloop nie. Ná die formele afhandeling van die nameting by beide groepe, is die leerontwikkelingsprogram, om etiese redes, aan die kontrolegroep aangebied.

5.7 Hipoteses en analise van data

5.7.1 Hipoteses en analise van data ten opsigte van die kontrole van belangrike veranderlikes (I.K. en V.K.-punt)

As gevolg van die relatief klein steekproef wat hier gebruik is, moes daar eers gekontroleer word of die eksperimentele en kontrolegroepe by aanvang ten opsigte van dié belangrike veranderlikes, gelyk was.

Vir die doel van hierdie kontrole is die volgende hipoteses geformuleer:

Nul-hipotese 1 :

Daar bestaan geen verskil tussen die I.K.-tellings van die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 1 :

Daar bestaan 'n verskil tussen die I.K.-tellings van die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering.

Nul-hipotese 2 :

Daar bestaan geen verskil tussen die V.K.-punte van die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 2 :

Daar bestaan 'n verskil tussen die V.K.-punte van die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering.

Om hierdie hipoteses te toets, is gebruik gemaak van die U-toets van Mann Whitney. Dié toets is gebruik omrede hier sprake is van:

- (a) 'n klein steekproef ($N = 8$),
- (b) twee onafhanklike groepe, en
- (c) die metings minstens op 'n ordinale skaal is (Du Toit, 1975).

Die berekening van die U-toetsstatistiek van die Mann-Whitney-toets word met die volgende formule bereken:

$$U_A = n_A n_B + \frac{n_B(n_B + 1)}{2} - T_B$$

$$U_B = n_A n_B - U_A$$

U word gelyk gestel aan die kleinste van U_A en U_B (Huysamen, 1980, p. 130).

Indien nul-hipoteses 1 en 2 aanvaar word (geen verskil tussen groepe op die I.K.-tellings en V.K.-punte nie), kan aangeneem word dat die groepe gelyk is ten opsigte van bg. belangrik geïdentifiseerde veranderlikes en kan met verdere analise voortgegaan word.

5.7.2 Hipoteses en analise van data ten opsigte van akademiese prestasie

Daar is in 'n vorige afdeling aangedui dat, vir doeleindes van hierdie projek, akademiese prestasie as afhanklike veranderlike in terme van die V.K.-punt, bereken sal word. Die V.K.-punt is dus geïdentifiseer as 'n belangrike veranderlike, waarop die groepe by aanvang van die program, gelyk moes wees.

Indien nul-hipotese 2 aanvaar word, sou dit impliseer dat dié groepe gelyk was ten opsigte van V.K.-punt vóór programimplementering en word die volgende hipoteses gestel:

Nul-hipotese 3(a) :

Daar bestaan geen verskil in V.K.-punt tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 3(a) :

Daar bestaan 'n verskil in V.K.-punt tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering.

In die toetsing van bogenoemde hipoteses is weer eens van die U-toets van Mann Whitney gebruik gemaak en wel om die volgende redes:

- (a) 'n klein steekproef ($N = 8$),
- (b) twee onafhanklike groepe, en
- (c) die metings is minstens op 'n ordinale skaal (Du Toit, 1975).

Indien alternatiewe hipotese 2 aanvaar word, verskil die groepe by aanvang ten opsigte van V.K.-punt. Die voor- en nametingskontrole-ontwerp maak in hierdie geval voorsiening daarvoor dat elke groep nou sy eie kontrole kan word. Die eksperimentele groep se voormeting kan dus nou met die eksperimentele groep se nameting vergelyk word. Dieselfde

kan met die kontrolegroep gedoen word (Kerlinger, 1973).
In hierdie geval word die volgende hipoteses gestel:

Nul-hipotese 3(b) :

Daar bestaan geen verskil tussen die voor- en nameting van die eksperimentele groep ten opsigte van V.K.-punt nie.

Alternatiewe hipotese 3(b) :

Daar bestaan 'n verskil tussen die voor- en nameting van die eksperimentele groep ten opsigte van V.K.-punt.

Nul-hipotese 3(c) :

Daar bestaan geen verskil tussen die voor- en nameting van die kontrolegroep ten opsigte van V.K.-punt nie.

Alternatiewe hipotese 3(c) :

Daar bestaan 'n verskil tussen die voor- en nameting van die kontrolegroep ten opsigte van V.K.-punt.

Nul- en alternatiewe hipoteses 3(b) en 3(c) word getoets met behulp van die Wilcoxon-toets. Die redes vir die gebruik van hierdie toets, is die volgende:

- (a) 'n klein steekproef ($N = 8$),
- (b) afgepaarde groepe, en
- (c) metings kan ten minste op 'n ordinale skaal geplaas word (Du Toit, 1975).

Die berekening van die toetsstatistiek van die Wilcoxon-toets word soos volg gedoen:

T_+ : som van die rangordes wat op positiewe verskiltellings betrekking het.

$$T_- : \frac{N(N + 1)}{2} - T_+$$

waar T gelyk is aan die kleinste van T_+ en T_-
(Huysamen, 1980, p. 151).

5.7.3 Hipoteses en analise van data ten opsigte van tydstrukturering

Ten einde te bepaal of die groepe by aanvang gelyk was ten opsigte van tydstrukturering, word die volgende hipoteses gestel:

Nul-hipotese 4 :

Daar bestaan geen verskil in tydstrukturering tussen die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 4 :

Daar bestaan 'n verskil in tydstrukturering tussen die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering.

Daar is besluit om in die toetsing van bogenoemde hipoteses ook van die U-toets van Mann Whitney (Huysamen, 1980) gebruik te maak en wel om die volgende redes:

- (a) 'n klein steekproef ($N = 8$),
- (b) twee onafhanklike groepe, en
- (c) metings is minstens op 'n ordinale skaal (Du Toit, 1975).

Indien nul-hipotese 4 aanvaar word, sou dit impliseer dat die groepe gelyk was ten opsigte van tydstrukturering vóór programimplementering en word die volgende hipoteses gestel:

Nul-hipotese 5(a) :

Daar bestaan geen verskil in tydstrukturering tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 5(a) :

Daar bestaan 'n verskil in tydstrukturering tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering.

Indien alternatiewe hipotese 4 aanvaar word, verskil die groepe by aanvang ten opsigte van tydstrukturering. Vervolgens sal die voor- en nametings van die eksperimentele groep en die voor- en nametings van die kontrolegroep vergelyk word. Die motivering hiervoor is aangevoer in 'n vorige afdeling (vergelyk 5.7.2). In hierdie geval word die volgende hipoteses gestel:

Nul-hipotese 5(b) :

Daar bestaan geen verskil tussen die voor- en nameting van die eksperimentele groep ten opsigte van tydstrukture=ring nie.

Alternatiewe hipotese 5(b) :

Daar bestaan 'n verskil tussen die voor- en nameting die eksperimentele groep ten opsigte van tydstrukturering.

Nul-hipotese 5(c) :

Daar bestaan geen verskil tussen die voor- en nameting van die kontrolegroep ten opsigte van tydstrukturering nie.

Alternatiewe hipotese 5(c) :

Daar bestaan 'n verskil tussen die voor- en nameting van die kontrolegroep ten opsigte van tydstrukturering.

Nul- en alternatiewe hipoteses 5(b) en 5(c) word getoets met behulp van die Wilcoxon-toets (Huysamen, 1980). Die redes hiervoor is die volgende:

- (a) 'n klein steekproef ($N = 8$),
- (b) afgepaarde groepe, en
- (c) metings is ten minste op 'n ordinale skaal (Du Toit, 1975).

5.7.4 Hipoteses en analise van data ten opsigte van algemene leergedrag

Ten einde vas te stel of die groepe by aanvang gelyk was ten opsigte van algemene leergedrag, word die volgende hipoteses gestel:

Nul-hipotese 6 :

Daar bestaan geen verskil in algemene leergedrag tussen die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 6 :

Daar bestaan 'n verskil in algemene leergedrag tussen die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering.

Daar is besluit om in die toetsing van bogenoemde hipoteses ook van die U-toets van Mann Whitney gebruik te maak (Huysamen, 1980). Die redes hiervoor is die volgende:

- (a) 'n klein steekproef ($N = 8$),
- (b) twee onafhanklike groepe, en
- (c) metings is ten minste op 'n ordinale skaal (Du Toit, 1975).

Indien nul-hipotese 6 aanvaar word, sou dit impliseer dat die groepe gelyk was ten opsigte van algemene leergedrag vóór programimplementering en word die volgende hipoteses gestel:

Nul-hipotese 7(a) :

Daar bestaan geen verskil in algemene leergedrag tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 7(a) :

Daar bestaan 'n verskil in algemene leergedrag tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering.

Indien alternatiewe hipotese 6 aanvaar word, verskil die groepe by aanvang ten opsigte van algemene leergedrag. Dan sal die voor- en nametings van die eksperimentele groep en die voor- en nametings van die kontrolegroep vergelyk word. Die motivering hiervoor is reeds in 'n vorige afdeling bespreek (vergelyk 5.7.2). Die volgende hipotese word dan gestel:

Nul-hipotese 7(b) :

Daar bestaan geen verskil tussen die voor- en nameting van die eksperimentele groep ten opsigte van algemene leergedrag nie.

Alternatiewe hipotese 7(b) :

Daar bestaan 'n verskil tussen die voor- en nameting van die eksperimentele groep ten opsigte van algemene leergedrag.

Nul-hipotese 7(c) :

Daar bestaan geen verskil tussen die voor- en nameting van die kontrolegroep ten opsigte van algemene leergedrag nie.

Alternatiewe hipotese 7(c) :

Daar bestaan 'n verskil tussen die voor- en nameting van die kontrolegroep ten opsigte van algemene leergedrag.

Nul- en alternatiewe hipoteses 7(b) en 7(c) word getoets met behulp van die Wilcoxon-toets (Huysamen, 1980). Die redes hiervoor is die volgende:

- (a) 'n klein steekproef ($N = 8$),
- (b) afgepaarde groepe, en
- (c) metings is ten minste op 'n ordinale skaal (Du Toit, 1975).

Waar daar in hierdie hoofstuk bespreking gewy is aan die metode van ondersoek wat in hierdie navorsingsprojek gevolg is, sal daar in die volgende hoofstuk verwys word na die resultate wat in hierdie navorsingsprojek verkry is, waarna 'n interpretasie van hierdie resultate gegee sal word.

-----oOo-----

HOOFSTUK 6

RESULTATE EN BESPREKING VAN RESULTATE

6.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is 'n volledige uiteensetting gegee van die uitvoering van die eksperimentele fase en daar is verder 'n uiteensetting gegee van die hipoteses en analise van data. Vervolgens sal die hipoteses aan die hand van die resultate van die ondersoek getoets en bespreek word.

6.2 Resultate t.o.v. die kontrole van belangrike veranderlikes (I.K.- en V.K.-punt).

Ten opsigte van die kontrole van belangrike veranderlikes is die volgende hipoteses geformuleer:

Nul-hipotese 1 :

Daar bestaan geen verskil tussen die I.K.-tellings van die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 1 :

Daar bestaan 'n verskil tussen die I.K.-tellings van die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering.

Nul-hipotese 2 :

Daar bestaan geen verskil tussen die V.K.-punte van die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 2 :

Daar bestaan 'n verskil tussen die V.K.-punte van die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering.

In die toetsing van hierdie hipoteses is daar gebruik gemaak van die U-toets van Mann Whitney (Huysamen, 1980). Redes vir die gebruik van hierdie toets is reeds uiteengesit in 5.7.1.

Die voorafgaande hipoteses is getoets en die resultate verskyn in tabel 6.1.

Tabel 6.1 U-waardes en beduidendheidspeile vir I.K.-tellings en V.K.-punte

	Waargenome U-waardes	Kritieke U-waardes	α -waardes van die kritieke waardes
I.K.-telling	23,5	15	0,05
V.K.-punte	32	15	0,05

* beduidend op $\alpha = 0,05$.

Dit blyk dus volgens tabel 6.1 dat daar geen beduidende verskil (op die 5%-vlak) tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ten opsigte van beide I.K.-tellings en V.K.-punte vóór programimplementering bestaan nie.

Na aanleiding van tabel 6.1 kan die resultate soos volg in terme van die hipoteses gestel word:

Nul-hipotese 1 : aanvaar

Alternatiewe hipotese 1 : verwerp

Nul-hipotese 2 : aanvaar

Alternatiewe hipotese 2 : verwerp.

Dit blyk dus dat die groepe by aanvang gelyk was ten opsigte van genoemde belangrike veranderlikes en kan met verdere analise van data voortgegaan word. Na aanleiding van die uiteensetting in die vorige hoofstuk, kan daar nou met verdere analise van data voortgegaan word (vergelyk 5.7.1).

6.3 Resultate ten opsigte van akademiese prestasie

Nul-hipotese 2 is in die vorige afdeling aanvaar, wat impliseer dat die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering nie verskil het ten opsigte van V.K.-punte nie (waar akademiese prestasie vir doeleindes van hierdie program in terme van V.K.-punt bereken is). Die volgende hipoteses is nou gestel:

Nul-hipotese 3(a) :

Daar bestaan geen verskil in V.K.-punt tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 3(a) :

Daar bestaan 'n verskil in V.K.-punt tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering.

In die toetsing van hierdie hipoteses is daar gebruik gemaak van die U-toets van Mann Whitney (Huysamen, 1980). Redes vir die gebruik van hierdie toets is uiteengesit in 5.7.2. Die voorafgaande hipoteses is getoets en die resultate verskyn in tabel 6.2.

Tabel 6.2 U-waardes en beduidendheidspeil vir akademiese prestasie

	Waargenome U-waarde	Kritieke U-waarde	α -waarde van die kritieke waarde
V.K.-punt	23	13	0,05

* beduidend op $\alpha = 0,05$.

Volgens tabel 6.2 blyk dit dus dat hier geen beduidende verskil (op die 5%-peil) in V.K.-punt was tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering nie.

Na aanleiding van tabel 6.2 kan die resultate soos volg in terme van die hipoteses gestel word:

Nul-hipotese 3(a) : aanvaar

Alternatiewe hipotese 3(a) : verwerp.

Daar kan dus uit die voorafgaande resultate afgelei word dat die leerontwikkelingsprogram geen beduidende invloed (op die 5%-vlak) op akademiese prestasie gehad het nie.

6.4 Resultate ten opsigte van tydstrukturering

Ten opsigte van tydstrukturering is die volgende hipoteses geformuleer:

Nul-hipotese 4 :

Daar bestaan geen verskil in tydstrukturering tussen die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 4 :

Daar bestaan 'n verskil in tydstrukturering tussen die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering.

In die toetsing van hierdie hipoteses is daar gebruik gemaak van die U-toets van Mann Whitney (Huysamen, 1980). Redes vir die gebruik van hierdie toets is uiteengesit in 5.7.3.

Die voorafgaande hipoteses is getoets en die resultate verskyn in tabel 6.3.

Tabel 6.3 U-waardes en beduidendheidspeil vir tydstrukturering

	Waargenome U-waarde	Kritieke U-waarde	α -waarde van die kritieke waarde
Tydstrukturering	* 12	15	0,05

* beduidend op $\alpha = 0,05$.

Dit blyk dus volgens tabel 6.3 dat daar wel 'n beduidende verskil (op die 5%-vlak) tussen die eksperimentele en kontrolegroepe was ten opsigte van tydstrukturering.

Na aanleiding van tabel 6.3 kan die resultate soos volg in terme van die hipoteses gestel word:

Nul-hipotese 4 : verwerp

Alternatiewe hipotese 4 : aanvaar.

Alternatiewe hipotese 4 word aanvaar, wat impliseer dat die groepe van mekaar verskil het ten opsigte van tydstrukturering vóór programimplementering. Volgens die uiteengesette hipoteses in 5.7.3 word die volgende hipoteses gestel:

Nul-hipotese 5(b) :

Daar bestaan geen verskil tussen die voor- en nameting van die eksperimentele groep ten opsigte van tydstrukturering nie.

Alternatiewe hipotese 5(b) :

Daar bestaan 'n verskil tussen die voor- en nameting van die eksperimentele groep ten opsigte van tydstrukturering.

Nul-hipotese 5(c) :

Daar bestaan geen verskil tussen die voor- en nameting van die kontrolegroep ten opsigte van tydstrukturering nie.

Alternatiewe hipotese 5(c) :

Daar bestaan 'n verskil tussen die voor- en nameting van die kontrolegroep ten opsigte van tydstrukturering.

In die toetsing van hierdie hipoteses is daar gebruik gemaak van die Wilcoxon-toets (Huysamen, 1980). Redes vir die gebruik van hierdie toets is uiteengesit in 5.7.3.

Die voorafgaande hipoteses is getoets en die resultate verskyn in tabel 6.4.

Tabel 6.4 T-waardes van die Wilcoxon-toets en beduidendheidspeile vir tydstrukturering

	Waargenome T-waardes	Kritieke T-waardes	α -waardes van die kritieke waardes
Eksperimenteel	* 0	6	0,05
Kontrole	* 1	4	0,05

* beduidend op $\alpha = 0,05$.

Dit blyk dus, volgens tabel 6.4, dat die eksperimentele groep se voor- en nametings beduidend (op die 5%-vlak) van mekaar verskil het. Dit blyk ook, volgens tabel 6.4, dat die kontrolegroep se voor- en nametings beduidend (op die 5%-vlak) van mekaar verskil het.

Na aanleiding van tabel 6.4 kan die resultate soos volg in terme van die hipoteses gestel word:

Nul-hipotese 5(b) : verwerp

Alternatiewe hipotese 5(b) : aanvaar

Nul-hipotese 5(c) : verwerp

Alternatiewe hipotese 5(c) : aanvaar.

Dit blyk egter uit die data dat beide die eksperimentele en die kontrolegroep vanaf die voormeting na die nameting *dieselfde* gemiddelde konsekwente toename in tydstrukture=ring getoon het. Hiermee word bedoel dat albei groepe 'n gemiddelde toename van ± 3 uur per week getoon het. Hiervolgens kanselleer hierdie tellings enige beduidende verskille ten opsigte van die twee groepe uit.

Uit hierdie gegewens blyk dat die leerontwikkelingsprogram geen beduidende invloed (op die 5%-vlak) op tydstrukturering gehad het nie.

6.5 Resultate ten opsigte van algemene leergedrag

Ten opsigte van algemene leergedrag is die volgende hipoteses geformuleer:

Nul-hipotese 6 :

Daar bestaan geen verskil in algemene leergedrag tussen die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 6 :

Daar bestaan 'n verskil in algemene leergedrag tussen die eksperimentele en kontrolegroepe vóór programimplementering.

In die toetsing van hierdie hipoteses is gebruik gemaak van die U-toets van Mann Whitney (Huysamen, 1980). Redes vir die gebruik van hierdie toets is aangevoer in 5.7.4.

Die voorafgaande hipoteses is getoets en die resultate verskyn in tabel 6.5.

Tabel 6.5 U-waarde en beduidendheidspeil vir algemene leergedrag

	Waargenome U-waarde	Kritieke U-waarde	α -waarde van die kritieke waarde
Algemene leergedrag	26	15	0,05

* beduidendheidspeil $\alpha = 0,05$.

Dit blyk uit tabel 6.5 dat daar geen beduidende verskil (op die 5%-vlak) tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ten opsigte van algemene leergedrag bestaan vóór programimplementering nie.

Na aanleiding van tabel 6.5 kan die resultate soos volg in terme van die hipoteses gestel word:

Nul-hipotese 6 : aanvaar

Alternatiewe hipotese 6 : verwerp.

Nul-hipotese 6 word aanvaar, wat impliseer dat die groepe nie van mekaar verskil het ten opsigte van algemene leer=gedrag nie. Volgens die uiteengesette hipoteses in 5.7.4 word die volgende hipoteses nou gestel:

Nul-hipotese 7(a):

Daar bestaan geen verskil in algemene leergedrag tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering nie.

Alternatiewe hipotese 7(a):

Daar bestaan 'n verskil in algemene leergedrag tussen die eksperimentele en kontrolegroepe ná programimplementering.

In die toetsing van die voorafgaande hipoteses is gebruik gemaak van die U-toets van Mann Whitney (Huysamen, 1980). Redes vir die gebruik van hierdie toets is reeds aangevoer in 5.7.4.

Die voorafgaande hipoteses is getoets en die resultate verskyn in tabel 6.6.

Tabel 6.6 U-waarde en beduidendheidspeil vir algemene leergedrag

	Waargenome U-waarde	Kritieke U-waarde	α -waarde van die kritieke waarde
Algemene leergedrag	* 12,5	15	0,05

* beduidend $\alpha = 0,05$.

Dit blyk dus volgens tabel 6.6 dat daar wel 'n beduidende verskil (op die 5%-vlak) bestaan tussen die eksperimentele en kontrolegroepe se verbetering ten opsigte van leergedrag ná programimplementering. Die algemene leergedrag-vraelys is subjektief uit die Ontwikkelingsielkunde saamgestel. Afleidings uit hierdie data moet dus versigtig hanteer word.

Na aanleiding van tabel 6.6 kan die resultate soos volg in terme van die hipoteses gestel word:

Nul-hipotese 7(a) : verwerp

Alternatiewe hipotese 7(a) : aanvaar.

Dit blyk dus hieruit dat die leerontwikkelingsprogram wel 'n beduidende invloed (op die 5%-vlak) op algemene leergedrag gehad het.

6.6 Opsomming

Die resultate van hierdie eksperiment kan opgesom word in tabel 6.7. Die betekenis geheg aan die simbole is soos volg:

* Die onafhanklike veranderlike het 'n statistiese beduidende effek gehad (op die 5%-vlak) op die afhanklike veranderlike.

o Die onafhanklike veranderlike het geen beduidende effek (op die 5%-vlak) gehad op die afhanklike veranderlike nie.

Tabel 6.7 Opsomming van resultate

Onafhanklike veranderlike		AFHANKLIKE VERANDERLIKES		
		Algemene leergedrag	Tydstruk= turering	Punkto= ponent
	Leerontwikke= lingsprogram	*	o	o

Van hierdie resultate kan die volgende dus afgelei word:

- Die leerontwikkelingsprogram as strategie in die ontwikkeling van leer blyk dus geen beduidende invloed (op die 5%-vlak) op akademiese prestasie te hê nie. Die hipotese geformuleer ten opsigte van die akademiese prestasie kan hiermee dus nie aanvaar word nie.
- Die leerontwikkelingsprogram as strategie in die ontwikkeling van leer blyk dus geen beduidende invloed op tydstrukturering te hê nie. Die hipotese geformuleer ten opsigte van tydstrukturering kan hiermee dus nie aanvaar word nie.

- (c) Die leerontwikkelingsprogram as 'n strategie in die ontwikkeling van leer blyk dus om wel 'n beduidende invloed (op die 5%-vlak) op algemene leergedrag te hê. Die hipotese geformuleer ten opsigte van algemene leergedrag word dus hiermee aanvaar.

In die volgende afdeling sal die bevindinge bespreek word aan die hand van die teoretiese oplossing uiteengesit vir hierdie navorsingsprojek.

6.7 Bespreking

By bespreking sal aandag aan die bespreking van die resultate soos verkry tydens hierdie navorsingsprojek gewy word. Daar sal ook aangetoon word tot watter mate hierdie projek in sy doelstellings geslaag het. Aan die hand van hierdie onderskeie besprekings, sal aanbevelings vir toekomstige navorsing op hierdie terrein gedoen word.

6.7.1 Bespreking van die resultate van hierdie navorsingsprojek

Alvorens daar enige bespreking in hierdie afdeling plaasvind, is dit belangrik om te beklemtoon dat daar in hierdie navorsingsprojek van 'n klein aantal proefpersone ($N = 8$ in die eksperimentele en kontrolegroepe onderskeidelik), gebruik gemaak is.

Dit is verder ook belangrik om te meld dat waar hierdie bespreking van resultate om die invloed van die leerontwikkelingsprogram op die akademiese funksionering van die leerling sentreer, akademiese funksionering in hierdie navorsingsprojek verteenwoordig word deur akademiese prestasie, tydstrukturering en algemene leergedrag.

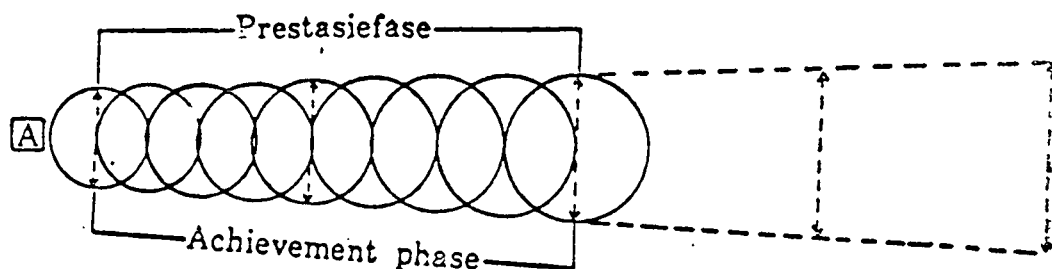
6.7.1.1 Akademiese prestasie

Uit die resultate wat voorgehou is, blyk dit dat die akademiese prestasie van die eksperimentele groep, in vergelyking met die kontrolegroep, nie beduidend (op die 5%-peil)

verbeter het ná implementering van die leerontwikkelingsprogram nie.

Die vraag kan nou gevra word waarom daar nie 'n beduidende verbetering t.o.v. akademiese prestasie by die eksperimentele groep in hierdie navorsingsprojek was nie. Piaget (1970) meld in hierdie verband duidelik dat algemene en kognitiewe ontwikkeling op 'n kontinuum plaasvind. Aansluitend hierby meld hy dat sommige kinders op 'n kognitiewe vlak vinniger as andere ontwikkel en gevolglik teen 'n vinniger tempo, binne 'n gegewe tydsperiode, leermateriaal sal kan begryp en hanteer. Waar hier met 'n groep kinders gewerk is, mag dit wees dat al die kinders nie op dieselfde vlak van kognitiewe funksionering binne die middelkinderjare was nie. Hierdie aspek, wat dus 'n vertraagde leerproses tot gevolg kon hê, mag dus gedeeltelik verantwoordelik wees vir die feit dat daar nie 'n beduidende verbetering in akademiese prestasie by die eksperimentele groep was nie.

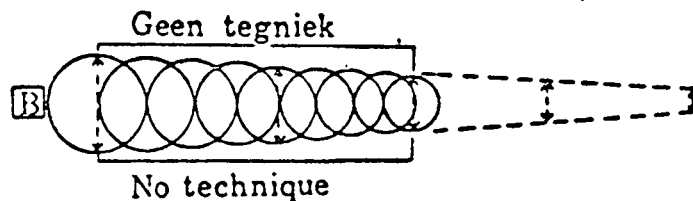
Afgesien van die feit dat 'n verskil in vlak van kognitiewe funksionering 'n vertraagde leerproses, met gepaardgaande laer akademiese prestasie, tot gevolg kan hê, is dit ook belangrik om verder te let op die normale verloop van die proses wanneer 'n program in leerontwikkeling aangebied word. Figuur 6.1, waar die grootte van elke siklus die mate van akademiese prestasie voorstel, is 'n skematiese voorstelling van 'n ideale groeiproses t.o.v. akademiese prestasie.



Figuur 6.1 Ideale akademiese groeiproses.

Uit fig. 6.1 blyk dit dat daar, wat akademiese prestasie betref, 'n baie gunstige groeiproses plaasvind.

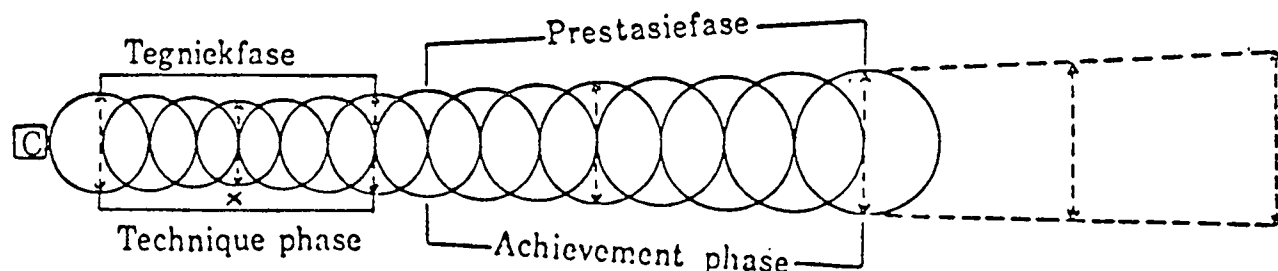
Figuur 6.2 daarenteen, is 'n skematiese voorstelling van wat in die praktyk met 'n leerling se akademiese prestasie, oor 'n periode versprei, *mag* gebeur wanneer die volume werk toeneem en die nodige leervaardighede (of gebruik van tegnieke) nie gestimuleer word om sodoende die leerproses te vergemaklik nie.



Figuur 6.2 Akademiese prestasie neem af wanneer leervaardighede nie gestimuleer word nie.

Uit fig. 6.2 blyk dit duidelik dat die akademiese prestasie afneem wanneer leervaardighede nie voldoende gestimuleer word nie.

Nou mag die vraag gevra word hoe 'n skematiese voorstelling van die *normale* beginfase by die stimulering van leervaardighede sou lyk. Figuur 6.3 mag 'n voorbeeld van so 'n skematiese voorstelling wees.



Figuur 6.3 Verskillende fases van akademiese prestasie gedurende die stimulering van leervaardighede.

Uit fig. 6.3 blyk dit dat die akademiese prestasie ná die aanvang van die stimulering van leervaardighede geneig kan wees om te daal. Die rede hiervoor is dat daar heelwat tyd spandeer word om die leervaardighede as sulks onder die knie te kry. Gedurende hierdie fase van daling van akademiese prestasie, word daar egter wat die aanleer van leervaardighede betref 'n sikliese ontwikkeling soortgelyk aan die een in fig. 6.1 verkry.

Terwyl die akademiese prestasie aanvanklik 'n afname mag toon, verbeter die leervaardighede terselfdertyd. Wanneer die program of selfs akademiese prestasie by punt X (fig. 6.3) kom, word minder tyd benodig vir die aanleer van leervaardighede en is dit trouens nou juis die leervaardighede wat aangeleer en beoefen is, wat 'n positiewe effek op akademiese prestasie, veral op die langer termyn, uitoefen. Dit mag dus wees dat die duurte van die aanbieding van die leerontwikkelingsprogram in hierdie navorsingsprojek te kort was om 'n beduidende verbetering op die akademiese prestasie van die eksperimentele groep te kon gehad het. Piaget (Copeland, 1974) verwerp egter pogings om leer uitsluitlik prestasiegegerig te maak, terwyl McClelland et al. (1976) in hierdie verband opmerk dat die stimulering van vaardighede en bekwaamhede op 'n vroeë stadium van die

ontwikkeling van die kind van groot belang is en gestimuleer behoort te word.

Hoewel dit uit hierdie afdeling blyk dat die akademiese prestasie van die eksperimentele groep, in vergelyking met die kontrolegroep, nie beduidend verbeter het nie en 'n langer eksperimentele duurte 'n beter akademiese punteffek kon gehad het, dit tog uit die literatuur blyk dat groot klem geplaas word op die stimulering van leervaardighede van die kind op die vroeë stadium van ontwikkeling.

6.7.1.2 Tydstrukturering

Uit die resultate blyk dit dat die tydstrukturering of tydspandeer aan akademiese aktiwiteite by die eksperimentele groep, in vergelyking met die kontrolegroep, nie beduidend verbeter het ná implementering van die leerontwikkelingsprogram nie. Wanneer daar na die data betreffende tydsbenutting van die eksperimentele sowel as die kontrolegroep gekyk word, word gemerk dat beide naastenby drie uur per week gedurende die derde kwartaal meer tyd aan huiswerk en hersiening spandeer het as gedurende die tweede kwartaal. Afgesien van die moontlikheid dat die derde kwartaal in elk geval meer tyd van die kind vereis as die tweede kwartaal, omrede die volume werk meer mag wees, het die vraag ontstaan of daar nie dalk ander faktore teenwoordig kon wees wat hierdie vermeerdering van tyd aan huiswerk en hersiening by *beide* groepe in die hand gewerk het nie.

'n Ander moontlike verklaring vir hierdie tendens mag o.a. die skakeling tussen lede van die eksperimentele en kontrolegroepe by die skool wees. Omrede die skool die lede van *beide* groepe aan die einde van die tweede kwartaal laat weet het wie die kursus gedurende die derde en wie dit gedurende die vierde kwartaal sal kan bywoon, mag daar 'n natuurlike nuuskierigheid by lede van die kontrolegroep teenwoordig gewees het en sodoende lede van die eksperimentele groep kon uitgevra het, wat dus kontaminasie in die

hand sou werk.

Dit mag ook verder wees dat lede van die kontrolegroep, as gevolg van die voormeting, gesensitiseer was vir o.a. die belangrikheid van tyd by skoolwerk soos toegepas in hierdie navorsingsprojek.

6.7.1.3 Algemene leergedrag

Uit die resultate blyk dit dat die algemene leergedrag van die eksperimentele groep, in vergelyking met die kontrolegroep, beduidend (op die 5%-peil) verbeter het ná die implementering van die leerontwikkelingsprogram.

Wanneer in gedagte gehou word dat algemene leergedrag uit

- (a) gedragskenmerke,
- (b) studiegedrag, en
- (c) implementering van die selfkontrolesiklus

bestaan, is die beduidende verbetering 'n belangrike verbetering. Hierdie uiteensetting sluit belangrike fasette van die leerproses in. Die resultate wat by die eksperimentele groep verkry is, kan daarop dui dat die proses van leer geaktiveer is. Erikson (1964) en Scholtz (1976) verwys in hul navorsing na die belangrikheid van hierdie fase by die ontwikkeling van die kind in die algemeen en leer in die besonder.

Samevattend sou gestel kon word dat al was daar nie 'n beduidende verbetering by die eksperimentele groep, in vergelyking met die kontrolegroep, betreffende akademiese prestasie en tydstrukturering nie, kan die beduidende verbetering betreffende algemene leergedrag as van belang beskou word. Soos aan die begin van hierdie afdeling aangedui, sal daar vervolgens saaklik na algemene bespreking verwys word.

6.7.2 Algemene bespreking

Alvorens daar in hierdie afdeling verwys word na die mate van bereiking al dan nie van die doelwitte soos ter inleiding geformuleer, sal daar vervolgens saaklik verwys word na die mening van die skoolhoof (wat as ouer van een van die lede in die eksperimentele groep die opleidingsprogram bygewoon het) betreffende die waarde van die leerontwikkelingsprogram wat in hierdie navorsingsprojek aangebied is.

Op die vraag of hy dink dat daar vir die kind enige nut in 'n leerontwikkelingsprogram, soos tydens hierdie navorsingsprogram aangebied, is, was sy antwoord:

"..... as 'n mens net kyk na die verskillende komponente wat daar aangebied is, die leiding wat gegee is t.o.v. doelwitformulering. Die kind weet presies waarheen hy werk. En dan die leiding t.o.v. beplanning wat strategieë betref. Die kontrole, iets pragtigs. Al hierdie dinge is sinvol en wetenskaplik gedoen.

Al hierdie dinge wat die kinders geleer het, is waardevol. Dit het die kind geleer om sistematies te leer, maar om ook te beplan in die lewe daarbuite Dit is vir my 'n pragtige hele siklusse proses wat nie net op een kolletjie sentreer nie, maar wat as't ware baie wyd uitgespreid is."

Waar daar verder op 'n onafhanklike basis video-opnames gemaak is van elke ouerpaar, sowel as van elke kind wat lid van die eksperimentele groep was, in 'n poging om hul mening van die leerontwikkelingsprogram te verkry, kan volstaan word deur te stel dat almal se kommentaar positief

was. Die ouers het gestel dat hulle kon agterkom dat die kinders se beplanning verbeter het, hoewel daar nog ruimte vir verbetering was.

Wat die toepassingsmoontlikhede van die leerontwikkelingsprogram binne breë sisteemverband betref, was die prinsipaal (in sy persoonlike hoedanigheid) se mening:

"'n Mens kan die stelsel met groot vrug in die praktyk toepas..... Ek sien kans om die stelsel binne ons skool in te werk, juis omrede hy nie net voordele het wat leer betref nie, maar ook wat die beplanning van die lewe daarbuite betref."

Wanneer daar nou samevattend beantwoord moet word tot welke mate hierdie navorsingsprojek in sy doelwitte, soos ter inleiding vermeld, geslaag het al dan nie, kan die volgende opmerkings gemaak word:

Wat die saamstel van 'n leerontwikkelingsprogram, geskoei op die behoeftes van die leerling gedurende die middelkinderjare betref, is so 'n program (geskoei op die beginsels van die ABC-Studiestelsel) saamgestel (vergelyk bylaag A).

Verder is hierdie leerontwikkelingsprogram wat saamgestel is in die opleidingsin van die woord, aan leerlinge gedurende hul middelkinderjare gebied.

Wat die laaste doelwit betref, is die invloed van die leerontwikkelingsprogram op die akademiese funksionering van 'n groep Afrikaanssprekende leerlinge in st. 5 wel bepaal en weergegee in die vorige afdeling.

In sy geheel beskou, was dit 'n navorsingsprojek wat aan baie van die verwagtings en doelwitte beantwoord het en

wat verder getoon het dat Psigo-opleiding (Schoeman, 1983) dinamiese uitdagings aan die toekoms van die Voorligting=sielkunde bied.

6.7.3 Aanbevelings vir toekomstige navorsing op hierdie terrein

- (a) Daar moet in die toekoms steeds gepoog word om die inhoud van 'n leerontwikkelingsprogram so na as moontlik aan veral die kognitiewe ontwikkeling van die leerling te hou.
- (b) Daar kan oorweging geskenk word aan die moontlikheid om 'n soortgelyke program oor 'n langer tydsduur toe te pas as wat die geval met hierdie navorsingsprojek was.
- (c) Daar kan in die toekoms aanvullend ook met veel vrug van ander afhanklike veranderlikes, soos bv. die ontwikkeling van 'n sikliese denkpatroon t.o.v. beplanning by kinders, gebruik gemaak word.
- (d) Die bytrek van die ouer(s) op 'n indirekte konsultasiebasis, op hierdie stadium van ontwikkeling van die kind, word sterk aanbeveel.
- (e) Omrede dit uit die literatuur (Van Aarde, 1967, Pretorius, 1975) blyk dat onderprestasie reeds gedurende die primêre skoolfase 'n aanvang blyk te neem en die prinsipaal wat as ouer hierdie program bygewoon het en gunstig beïndruk is, word aanbeveel dat primêre skole die nodige strukture moet verskaf vir die implementering van leerontwikkelingsprogramme van hierdie aard. Deur op s6 'n wyse alreeds op primêre skoolvlak aandag aan die ontwikkeling van effektiewe leermetodes te wy, behoort daar minder probleme betreffende leermetodes op sekondêre en tersiêre vlak, soos ter inleiding aangedui, ondervind te word.

HOOFSTUK 7

OPSOMMING

Dit blyk uit die literatuur dat onderprestasië sy oorsprong in die primêre skoolfase mag hê. Vervolgens is daar in hierdie ondersoek gepoog om 'n leerontwikkelingsprogram saam te stel en in die opleidingsin van die woord aan leerlinge gedurende hul middelkinderjare aan te bied om sodoende die invloed van sô 'n leerontwikkelingsprogram op die akademiese funksionering van 'n groep Afrikaanssprekende leerlinge in st. 5 te bepaal.

Hierdie leerontwikkelingsprogram is opgestel teen die agtergrond van die totale ontwikkeling, met die klem op die kognitiewe ontwikkeling, van die kind. Omrede daar in hierdie ondersoek gepoog is om aksiegeoriënteerde gedrag by die kind te ontlok, is daar naas die teoretiese verkenning van die ontwikkelingsfasette van die kind, ook verwys na die belangrikheid van motivering en prestasie-motivering. Piaget se leerteorie, met spesifieke verwysing na die belangrikheid van kognitiewe ontwikkeling, is toepaslik gevind in 'n poging om die wyse te verduidelik waarop die kind sy potensiaal op hierdie stadium gebruik om tot optimale leer te kom.

Waar hierdie navorsingsprojek sentreer om 'n leerontwikkelingsprogram, was dit nodig om 'n teoretiese verkenning te doen betreffende strategieë wat die leerling tot sy beskikking het om te gebruik om tot leerontwikkeling te kom. Leergewoontes en groepwerk is as belangrike strategieë in die ontwikkeling van leer geïdentifiseer. Die ABC-Studiestelsel is as 'n toepaslike leerstrategie hier geïdentifiseer wat wye toepassingswaarde het en goed inskakel by die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare. Omrede groepwerk ook as 'n leerstrategie geïdentifiseer is, wat terselfdertyd goed aanpas by die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare, was dit eweseer

belangrik om bespreking aan groepwerk, in die opleiding= sin van die woord, te wy.

Waar daar dus bespreking gewy is aan die ontwikkelingsfa= sette van die leerling gedurende die middelkinderjare, motivering en prestasiemotivering, leerteorieë, leerge= woontes en groepwerk as teoretiese onderbou by die toe= passing van 'n leerontwikkelingsprogram, het die vraag ontstaan of daar nie 'n oorhoofse teoretiese model bestaan wat kan voldoen aan die behoeftes van 'n navorsingsprojek soos hierdie nie. Uit die literatuur het dit geblyk dat Psigo-opleiding as teoretiese en praktykmodel, soos weer= gegee deur Schoeman (1983), 'n oplossing in hierdie na= vorsingsprojek is, omrede daar soveel raakpunte tussen die doelstellings van onderskeidelik Psigo-opleiding en hierdie navorsingsprojek bestaan.

Die leerontwikkelingsprogram, wat vir doeleindes van hier= die navorsingsprojek saamgestel is, het die ABC-Studie= stelsel as basis gebruik. Ander fasette wat ook in hierdie program betrek is, is o.a. video-bande wat gemaak is be= treffende die ouer-kind-verhouding (vir die ouers) en 'n prestasiemotiveringspraatjie (vir die leerlinge), die saamstel van 'n werkboek, betrokkenheid van die ouers en die portuurgroep.

Die leerontwikkelingsprogram het vir ondersoekdoeleindes die funksie van onafhanklike veranderlikes vervul, terwyl akademiese gedrag soos verteenwoordig deur akademiese prestasie (V.K.-punt), tydstrukturering en algemene leer= gedrag die funksie van onafhanklike veranderlikes vervul het.

Sestien van die twee-en-dertig leerlinge wat belang gestel het in hierdie navorsingsprojek is deur middel van toeval= syfers getrek en op ewekansige wyse aan twee groepe, 'n eksperimentele en kontrolegroep onderskeidelik van agt leerlinge elk, toegewys. Daar is geen beduidende verskil

tussen die eksperimentele en kontrolegroepe betreffende IK en akademiese prestasie (V.K.-punt) vóór die toepassing van die program gevind nie.

Die leerontwikkelingsprogram is oor 'n verloop van tien weke, wat een voor- en een nametingssessie onderskeidelik ingesluit het, aangebied. Die data verkry met die voor- en nameting ten opsigte van akademiese prestasie, tydstrukturering en algemene leergedrag, is geanaliseer aan die hand van nie-parametriese prosedures.

Die volgende resultate is verkry:

- (a) Die leerontwikkelingsprogram het geen beduidende uitwerking op akademiese prestasie gehad nie.
- (b) Die leerontwikkelingsprogram het geen beduidende uitwerking op tydstrukturering gehad nie.
- (c) Die leerontwikkelingsprogram het 'n beduidende uitwerking op algemene leergedrag gehad.

In sy geheel beskou, is daar aan die doelwitte van hierdie navorsingsprojek voldoen en is daar verder getoon dat Psigo-opleiding (Schoeman, 1983) dinamiese uitdagings aan die toekoms van die Voorligtingsielkunde bied.

-----oOo-----

BIBLIOGRAFIE

ACKOFF, R.L. : The art of problem solving. New York : Wiley, 1978.

ALEXANDER, T., ROODIN, P. en GONNAN, B. : Developmental Psychology. New York : Van Nostrand, 1980.

ARMSTRONG, W.H. : Study is hard work. New York : Harper and Row, 1956.

ATKINSON J.W. : An Introduction to Motivation. New York : Van Nostrand, 1964.

ATKINSON, J.W. en FEATHER, N.T. : A Theory of Achievement Motivation. New York : Wiley, 1966.

AULT, R.L. : Children's Cognitive Development. Oxford : Oxford University Press, 1983.

AUTHIER, J., GUSTAFSON, K., GUERNEY, B. en KASDORF, J.A. : The Psychological Practitioner as a Teacher : A Theoretical-Historical and Practical Review. The Counseling Psychologist, 1975, 5, 31-49.

BARNES, D. en TODD, F. : Communication and learning in small groups. London : Routledge and Kegan Paul, 1977.

BARON, R.M. : Social reinforcement effects as a function of social reinforcement history. Psychological Review, 1966, 73, 527-539.

BASSETT, G.A. en MEYER, H.H. : Performance appraisal based on self-review. Personnel Psychology, 1968, 21, 421-443.

BAYMUR, F.B. en PATTERSON, C.H. : A comparison of three methods of assisting underachieving high school students. In: Kornich, M. : Underachievement, Springfield : Charles C. Thomas, 1965.

BEE, H.L. en MITCHELL, S.K. : The developing person - A life-span approach. San Francisco : Harper and Row, 1980.

BECK, R.C. : Motivation : Theories and Principles. New-Jersey : Prentice-Hall, 1978.

BEHR, A.L. : Psychology and the School. Durban : Butterworths, 1975.

BERLYNE, D.E. : Conflict, arousal and curiosity. New York : McGraw-Hill, 1960.

BLOCK, J., VON DER LIPPE, A. en BLOCK, J.H. : Sex-role and socialization patterns : Some personality concomitants and environmental antecedents. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1973, 41, 321-341.

BLUMBERG, J.G. : The Study and Attitudes of Students, with special reference to the Johannesburg College of Education. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria, 1969.

BOTHA, A.G. : Sukcesvolle en minder suksesvolle akademiese presteerders. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch, 1971.

BOTHMA, M.A. : Die effek van 'n groepterapeutiese program op die funksionering van 'n groep breinbeseerde persone. Ongepubliseerde verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria, 1980.

BOULDING, K.E. : General Systems Theory. The Skeleton of Science, In: W. Buckley, Modern Systems Research for the Behavioral Scientist. Chicago : Aldine, 1968.

BOWERMAN, C. en ELDER, G. : Variations in adolescent perceptions of family power structure. American Sociological Review, 1964, 29, 551-567.

BOWLEY, A.H. : The natural development of the child. London : Livingstone, 1966.

BOYD, B.R. : Children : Behavior and Development. London : Holt, Rinehart and Winston, 1967.

BRAMMER, L.M. en SHOSTROM, E.L. : Therapeutic Psychology : Fundamentals of Counseling and Psychotherapy. New Jersey : Prentice-Hall, 1982.

BRECKENRIDGE, M.E. en VINCENT, E.L. : Child development. Philadelphia : W.B. Saunders, 1965.

BROWN, G. en DESFORGES, C. : Piaget's Theory - A Psychological Critique. London : Routledge and Kegan Paul, 1979.

BRUWER, W.J. : Motivering, houding en studiemetode as bepalende faktore in akademiese prestasie. Ongepubliseerde proefskrif, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, Potchefstroom, 1973.

BUCKLEY, W. : Sociology and modern systems theory. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1967.

BUZAN, T. : Use Your Head. London : B.B.C., 1980.

COFER, C.N. en APPELEY, M.H. : Motivation : Theory and Research. New York : Wiley, 1964.

COLEMAN, J.S. : The Adolescent Society. New York : Free Press, 1961.

COOPER, C.L. : Theories of Group Processes. London : Wiley, 1975.

COPELAND, R.W. : How Children learn Mathematics - Teaching implications of Piaget's Research. New York : MacMillan, 1974.

FEIN, G.C. : Child development. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1978.

FLAVELL, J.H. : The Developmental Psychology of Jean Piaget. New Jersey : Van Nostrand, 1963.

FRANKEL, E. : A comparative study of achieving and under-achieving high school boys of high intellectual ability. In: Kornich, M. : Underachievement. Springfield : Charles C. Thomas, 1965.

GAZDA, G.M. : Group counseling. A developmental approach. Boston : Allyn and Bacon, 1978.

GELDENHUYS, B.P. : Motivering : 'n Histories fundamentele inleiding. Kaapstad : Academica, 1975.

GIBSON, J.T. : Growing up : A study of children. Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1978.

GINSBURG, H. en OPPER, S. : Piaget's Theory of Intellectual Development. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1979.

GOOD, T.L., BROPHY, J.E. en JERE, E. : Educational Psychology : A Realistic Approach. New York : Holt, Rhinehart and Winston, 1980.

GOUWS, L.A., LOUW, D.A., MEYER, W.F. en PLUG, C. : Psigologiewoordeboek. Johannesburg : McGraw-Hill, 1979.

HALL, A.D. en FAGEN, R.E. : Definition of a System. In: Ruben, B.D. en Kim, J.Y. : General Systems Theory and Human Communication. New Jersey : Hayden, 1975.

HALL, A.D. en HAGEN, R.E. : Definition of Systems. In: Litterer, J.A. : Organizations : Systems, control and adaption. New York : Wiley, 1969.

CORSINI, R.J. (Ed.) : Current Psychotherapies. Illinois : Peacock, 1979.

CRAIG, G.J. : Child development. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1979.

CRATTY, B.J. : Perseptual and motor development in infants and children. New York : Macmillan, 1970.

DINKMEYER, D.C. en MURO, J.J. : Group counseling, theory and practice. Illinois : Peacock, 1979.

DOLLARD, J. en MILLER, N. : Personality and Psychotherapy. New York : McGraw-Hill, 1950.

DRENNAN, M.R. : Menslike Osteologie. Kaapstad : Maskew Miller, 1975.

DU PREEZ, M.J. : 'n Pedagogiese evaluering van die mens- en kindbeskouing wat ten grondslag lê aan die kubernetika - 'n Studie in die fundamentele pedagogiek. Ongepubliseerde verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth, 1976.

DU TOIT, J.M. : Statistiese Metodes. Stellenbosch : Kosmo, 1975.

ELIAS, J. en GEBHARD, P. : Sexuality and sexual learning in childhood. Developmental Psychology, 1969, 50, 401-405.

ELKIND, D. en WEINER, I.B. : Development of the child. New York : Wiley, 1978.

ERIKSON, E.H. : Childhood and society. New York : Norton, 1964.

FEATHER, N.T. : The relationship of expectation of success to need achievement and test anxiety. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 1, 118-126.

HARDY, R.E. en CULL, J.E. : Group Counseling and therapy techniques in special settings. Springfield : Charles C. Thomas, 1974.

HECKHAUSEN, H. : The anatomy of achievement motivation. New York : Academic Press, 1967.

HOFFMAN, L.W. : Effects of maternal employment on the child : Review of research. Development Psychology, 1974, 10, 204-228.

HOFFMAN, M.L. en SALTZSTEIN, H.D. : Parent discipline and the child's moral development. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 5, 45-57.

HOFMEYR, L. : Die Groepsgesprek in Maatskaplike Groepwerk. Johannesburg : McGraw-Hill, 1972.

HURLOCK, E.B. : Child Development. New York : McGraw-Hill, 1980.

HUYSAMEN, G.K. : Inferensiële statistiek en navorsingsontwerp. Pretoria : Academica, 1980.

JORDAAN, W. en JORDAAN, J. : Meta-teorie : 'n Sesde krag in die sielkunde. SA Tydskrif vir Sielkunde, 1980, 1/2, 28-34.

JORDAAN, W.J., JORDAAN, J.J. en NIEUWOUDT, J.M. : Algemene Sielkunde : 'n Psigologiese benadering. Johannesburg : McGraw Hill, 1977.

KALUGER, G. en KALUGER, M.F. : Human Development : The span of life. Illinois : Mosby Company, 1974.

KANFER, F. en PHILLIPS, J. : Learning Foundations of Behavior therapy. New York : Wiley, 1970.

KAZDIN, A.E. : Research Design in Clinical Psychology.
New York : Harper and Row, 1980.

KEET, M.P., SHORE, S.C.L. en HARRISON, V.C. : Die pasgebore baba. Kaapstad : Juta, 1978.

KENNEDY, W.A. : Child Psychology. Englewood Cliffs :
Prentice-Hall, 1975.

KEOGH, J.J. : Physical performance test for English boys
ages 6 to 9. Physical Education, 1966, 5, 65-69.

KERLINGER, F.N. : Foundations of Behavioral Research. London :
Holt, Rhinehart and Winston, 1973.

KIRSCHENBAUM, D.S. en PERRI, M.G. : Improving Academic
Competence in Adults : A Review of Recent Research. Journal
of Counseling Psychology, 1982, 29, 76-94.

KORMAN, A.K. : The psychology of maturation. New Jersey :
Prentice-Hall, 1974.

KORNICH, M. : Underachievement. Springfield : Charles C.
Thomas, 1965.

KRAMER, N.J.T.A. en DE SMIT, J. : Systems Thinking. Leiden :
Martinus Nijhoff Social Science Division, 1977.

KRIGE, P. : Patterns of interaction in families with high
and low achieving daughters. Ongepubliseerde verhandeling,
Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth, 1971.

KRUMBOLTZ, J.D. en THORESEN, C.E. (Ed.) : Counseling Methods.
New York : Holt, Rhinehart and Winston, 1976.

KURKJIAN, J.W. en BANKS, W. : The properties of empathy
explored and developed through literature. Personnel
and Guidance Journal, 1978, 56, 634-636.

LIEBERMAN, M.A., YALOM, I.D. en MILES, M.B. : Encounter groups : First facts. New York : Basic Books, 1973.

LITTERER, J.A. : Organizations : Systems, control and adaptation. New York : Wiley, 1969.

MACGREGOR, D.Z.A. : The effect of modelling and contrast modelling on communication. Ongepubliseerde verhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein, 1979.

MADDOX, H.A. : How to Study. London : Pan Books, 1967.

MALAN, J.A. : Prestasie-motivering en selfkonsep. Ongepubliseerde verhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg, 1978.

McCLELLAND, D. : Psychologists on Psychology. London : Henley, Routledge and Kegan Paul, 1977.

McCLELLAND, D.C. : The achieving society. Princeton : Van Nostrand, 1961.

McCLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.A. en LOWELL, E.L. : The achievement motive. New York : Irvington, 1976.

MILES, M.B. : Learning to work in groups. New York : Teachers' College Press, 1971.

MILLER, J.G. : Living systems. New York : McGraw-Hill 1978.

MILLER, J.G. : Toward a General theory for the Behavioral Sciences. In: Litterer, Organizations : Systems, Control and Adaptation. New York : Wiley, 1969.

MORGAN, C.T. en DEESE, J. : How to Study. New York : McGraw-Hill, 1969.

MORRIS, R.J. : Behavior Modification with Children - A Systematic Guide. Cambridge : Winthrop, 1976.

MORROW, W.R. en WILSON, R.C. : Family relations of bright high-achieving and under-achieving high school boys. In: Kornich, M. : Underachievement. Springfield : Charles C. Thomas, 1965.

MURRAY, H.A. : Explorations in personality. New York : Oxford University Press, 1938.

MUSSEN, P.H., CONGER, J.J., KAGEN, J. en GEIWITZ, J. : Psychological development : A Life-span approach. New York : Harper and Row, 1979.

NEIMARK, E.D., SLOTNICK, N.S. en ULRICH, T. : The development of memorization strategies. Developmental Psychology, 1971, 427-432.

NEL, B.F. SONNEKUS, M.C.H. en GARBERS, J.G. : Grondslae van die Psigologie. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers, 1965.

OHlsen, M.M. : Group counseling. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1977.

PIAGET, J. : Psychology and epistemology. New York : Grossman, 1971.

PIAGET, J. : Science of education and psychology of the child. New York : Orion Press, 1970.

PIAGET, J. en INHELDER, B. : The Child's Construction of Quantities. London : Routledge and Regan Paul, 1974.

PIAGET, J. en INHELDER, B. : The psychology of the child. New York : Basic Books, 1969.

POWELL, L.S. : Communication and Learning. New York : Pitman, 1973.

PRETORIUS, I.S. : 'n Sielkundige ondersoek ten opsigte van Afrikaanssprekende standerd ses-leerlinge in die Oranje-Vrystaat wat onder hulle vermoë presteer. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van die Oranje Vrystaat, Bloemfontein, 1975.

PRETORIUS, J.L. : Kontemporêre leerteorieë. Intreerede, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein, 1965.

PUFFER, J.A. : The boy and his gang. Cambridge : Riverside Press, 1912.

PULASKI, M.A.S. : Understanding Piaget : An Introduction to Children's Cognitive Development. New York : Harper and Row, 1971.

PURKEY, W.W. : Self concept and School achievement. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1970.

RADEMEYER, G., SCHOEMAN, W.J., WESSELS, S.J. en LAMPRECHT, E. : Prestasiemotivering vir potensiële druipele onder eerstejaarstudente - 'n Voorlopige ondersoek. In: S.J. Wessels, Stelselontwikkeling en prestasiemotivering by eerstejaarstudente aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein, 1980.

RADEMEYER, G. : General system theory and human behavior. Bloemfontein : UOVs-drukkery, 1978.

RAPOPORT, A. : Mathematical Aspects of General Systems Analysis. In: J.A. Litterer, Organizations : Systems, Control and Adaptation II. New York : Wiley, 1969.

RAPOPORT, A. en HORVATH, W.J. : Thoughts on Organizational Theory. In: W. Buckley, Modern Systems for the Behavioral Scientist. Chicago : Aldine, 1968.

REHBERG, R.J., SINCLAIR, J. en SCHAEFER, W.E. : Adolescent achievement behavior, family authority structure, and parental socialization practices. American Journal of Sociology, 1970, 75, 1012-1034.

RIOCH, J.M. : The work of Wilfred Bion on groups, Psychiatry Journal for the Study of Interpersonal Processes, 1970, 33, 56.

ROBINSON, F.P. : Effective Study. New York : Harper and Row, 1961.

ROSENFELD, L.B. : Human Interaction in the Small Group Setting. Ohio : Bell and Howell, 1973.

ROTH, R.M. en MEYERSBURG, H.A. : The non-achievement syndrome. Personnel and Guidance Journal, 1963, 41, 535-540.

RUBLE, D.N., FELDMAN, N.S. en BOGGIANO, A.K. : Social comparison between young children in achievement situations. Developmental Psychology, 1976, 12, 192-197.

RUESCH, J. en BATESON, G. : Communication : The Social Matrix of Society. New York : Norton, 1951.

SCHEIN, E.H. : The mechanisms of change. In: Bennis, W.G., Benne, K.D. and Chin, R. The Planning of Change. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1969.

SCHEIN, E.H. en BENNIS, W.G. : Personal and Organizational Change through Group Methods. New York : Wiley, 1965.

SCHIAMBERG, L.B. en SMITH, K.U. : Human Development. New York : Macmillan, 1982.

SCHOEMAN, W.J. : 'n Teoretiese middel vir Psigo-opleiding.
Referaat gelewer tydens die Kongres van die Sielkunde-
vereniging, 1983.

SCHOEMAN, W.J. : Sisteesontwikkeling : 'n uitdaging aan
die sielkunde. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit,
1981.

SCHOEMAN, W.J., NEL, Z. en WESSELS, S.J : Algemene Sisteem=
teorie en Kubermetika. Universiteit van die Oranje-Vrystaat,
Bloemfontein, 1983.

SCHOFIELD, M. : The sexual behavior of young people. Boston :
Little and Brown, 1965.

SCHOLTZ, G.J.L. : Die prestasiemotief toegepas op spel en
sport. Intreerede, Potchefstroomse Universiteit vir
Christelike Hoër Onderwys, Potchefstroom, 1976.

SHAPIRO, J.L. : Methods of group psychotherapy and encounter.
Illinois : Peacock, 1978.

SHAW, M.E. : Group Dynamics. New York : McGraw-Hill, 1971.

SHAW, M.E. en CASTANZO, P.R. : Theories in social psychology.
New York : McGraw-Hill, 1970.

SHAW, M.C. en McCUEN, J.T. : The onset of underachievement
in bright children. In: Kornich, M. : Underachievements.
Springfield : Charles C. Thomas, 1965.

SIEGEL, L. en LANE, I.M. : Psychology in industrial organi=
zations. Illinois : Pichard D. Irwin, 1974.

SILVERMAN, R.E. : Psychology. New York : Meredith, 1974.

SMART, A. : Selfaktualisering en moederlikheid by werkende
en nie-werkende moeders. Ongepubliseerde verhandeling,
Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg, 1981.

SMITH, K.U. en SMITH, M.F. : Cybernetic Principles of Learning and Educational Design. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1966.

SPROTT, W.J.H. : Human Groups. London : Cox and Wyman, 1973.

STACEY, C.L. en DE MARTINO, M.F. : Understanding Human Motivation. New York : World Publishing Company, 1965.

STEINER, I.D. : Group process and productivity. New York : Academic Press, 1972.

STEINER, I.D. : Social Psychology. New York : Academic Press, 1972.

STONE, L.J. en CHURCH, J. : Childhood and adolescence : A psychology of the growing person. New York : Random House, 1979.

TRUAX, C.B. en CARKHUFF, R.R. : Towards Effective Counseling and Psychotherapy : Training and Practice. Chicago : Aldine, 1967.

VAN AARDE, J.A. : 'n Onderzoek na die moontlike verband tussen sekere persoonliheids en omgewingsfaktore en onderdeur intelligente laerskoolleerlinge. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth, 1967.

VAN DER SPUY, E.R. : 'n Empiriese ondersoek na die verband tussen die prestasies van 'n groep leerlinge in Wiskunde en hul prestasies in die NSAG, sowel as hul tellings in studiegewoontes en studiehoudings. Ongepubliseerde verhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein, 1983.

VAN DER WALT, D.J. : Die effek van selfhandhawingstrategieë op die akademiese prestasie van eerstejaarstudente. Ongepubliseerde verhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat. Bloemfontein, 1980.

VAN DER WESTHUIJZEN, T.W.B. en SCHOEMAN, W.J. : Die middelkinderjare. Potchefstroom : Westvalia, 1983.

VAN DER WESTHUIZEN, J.G.L. : 'n Onderzoek na die moontlike verband tussen motiveringspatrone van die sosiaal-ekonomiese ontwikkeling van die Afrikaner. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth, 1973.

VAN NIEKERK, J.F. : Studying effectively. Goodwood : Nasou, 1980.

VAN NIEKERK, J.F. : Studiegewoontes en -metodes van matriekleerlinge en eerstejaarstudente aan die universiteit - 'n vergelykende studie. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch, 1972.

VAN WYK, D. : Die verhouding tussen ouer en kind. Johannesburg : Human en Rousseau, 1983.

VENTER, G.J.C. : Kleingroep en Koinonia. Ongepubliseerde verhandeling, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein, 1972.

VENTER, J.A. : Depressie by eerstejaarstudente. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein, 1980.

VON BERTALANFFY, L. : General systems theory : Foundations, development, applications. Harmondsworth : Penguin, 1973.

VON BERTALANFFY, L. : General System Theory - A Critical Review. In: W. Buckley, Modern Systems Research for the Behavioral Scientist. Chicago : Aldine, 1968.

VOYAT, G.E. : Piaget Systematized. New Jersey : Lawrence Erlbaum, 1982.

WATSON, E.H. en LOWRY, G.E. : Growth and development in children. Chicago : Yearbook Medical, 1967.

WESSELS, S.J. : Stelselontwikkeling en prestasiemotivering by eerstejaarstudente aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat. Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van die Oranje Vrystaat, Bloemfontein, 1980.

WESSELS, S.J., SCHOEMAN, W.J. en SHARP, A. : Voorlopige handleiding vir die gebruik van die ABC-Studiestelsel. Bloemfontein : Dreyer, 1982.

WHITELEY, J.S. en GORDON, J. : Group approaches in psychiatry. London : Routledge and Kegan Paul, 1979.

WIENER, N. : Cybernetics and society. In: Matson, Floyd and Montagu. The Human Dialogue and Prospectives on Communication. New York : Free Press, 1967.

WILLIAMS, J.W. en STITH, M. : Middle Childhood : Behavior and Development. New York : MacMillan, 1980.

WILSON, S. : Informal Groups. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1978.

WOLBERG, L.R. en SCHWARTZ, K.S. : Group Therapy 1973 : An Overview. New York : Intercontinental Medical Books, 1973.

YALOM, I.D. : The theory and practice of group psychotherapy. New York : Basic Books, 1975.

BYLAAG A

LEERONTWIKKELINGSPROGRAM

Opregte dank aan:

*Die Raad vir Geesteswetenskaplike
Navorsing vir finansiële onder=
steuning van hierdie projek as
deel van 'n groter RGN-projek
getiteld : Die skepping van
leerontwikkelingsprogramme ge=
baseer op die kognitiewe leer=
style van leerders vir die
primêre, sekondêre en tersiêre
vlakke van opvoeding*

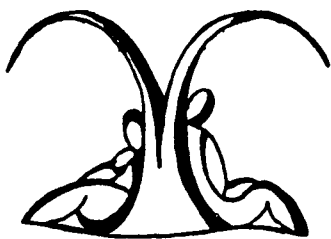
Enige menings of afleidings in
hierdie studie is uitsluitlik
dié van die skrywers en moet
nie beskou word as dié van die
RGN nie.

U.O.V.S.



'N LEERONTWIKKELINGS- PROGRAM VIR STD. 5-SKOLIERE

S.J. Wessels
L. de Bruyn
W.J. Schoeman



DEPARTEMENT SIELKUNDE

© 1983:Outeurs
Departement Sielkunde,
Universiteit van die Oranje-Vrystaat,
BLOEMFONTEIN
ISBN 0 86686 190 1



Noemnaam:

Van:

PERSOONLIKE BESONDERHEDE

Van: -----

Voorletters: -----

Noemnaam: -----

voorletter(s) van vader: ----- Beroep: -----

moeder: ----- Beroep: -----

Adres: -----

Telefoonnummer by die huis: -----

KURSUSAANBIEDERS:

Dr. Basie Wessels

Tel.: (Werk) 70711 x443

(Huis) 229413

Mev. Loura de Bruyn

Tel.: (Werk) 70711 x607

(Huis) 39546

Neem asseblief die vrymoedigheid om te skakel, indien jy

ENIGIETS

in verband met hierdie kursus wil uitvind.

DIT IS BAIE BELANGRIK DAT
ELKEEN VAN ONS, IN ENIGIETS
WAT ONS GEDURENDE HIERDIE
KURSUS MAG DOEN

BAIE EERLIK

MOET WEES

DIT IS BAIE BELANGRIK DAT
ELKEEN VAN ONS

AL DIE SESSIES

VAN HIERDIE KURSUS MOET
BYWOON

NOTABOEK

Maak gebruik van jou NOTABOEK
in jou ABC-Stelselpakket indien
jy belangrike opmerkings op vrae
wil neerskryf.

Skryf die vrae wat jy wil vra
gerus neer anders vergeet 'n
mens maklik wat jy wou vra.

BAIE BELANGRIK

Wanneer jy enige gedeelte wat
ons gedurende hierdie kursus
behandel, nie verstaan nie,
steek asseblief jou hand op
en vra dat ons dit weer kan
verduidelik -

AL VRA JY 10 KEER DIESELFDE
VRAAG

Jy sal ons BAIE HELP en 'n
GROOT GUNS bewys indien dit
jou ingesteldheid gaan wees.

&

Doen alle opdragte

NETJIES, STIPTELIK

en NA DIE BESTE VAN JOU VERMOË

WAAROM TYD AAN STUDIEMETODES BESTEE?

Duisende skoliere behaal jaarliks nie die punt wat hulle graag sou wou nie. Dis 'n baie ernstige probleem wat ons voorspoed en veiligheid ten nouste raak. Die kernoorzaak is dikwels onsuksesvolle studie.

Die behoefte aan 'n eietydse studiestelsel wat met die jongste ontwikkelings tred hou, het al nodiger begin word. As gevolg van Suid-Afrika se groot tekort aan opgeleide werkslui en die feit dat duisende skoliere en eerstejaar-universiteitstudente uitsak, het so iets veral nou dringend noodsaaklik geword.

Suid-Afrika se volgehoue ekonomiese voorspoed kan net gehandhaaf word met meer kundigheid - en dit vra studie, maar ongemotiveerdheid, planloosheid en 'n gebrek aan kontrole verydel dit meestal. Met hierdie studiestelsel kan jy jou studie beter beplan, doelwitte vir jouself stel, met sekere strategieë daardie doelwitte nastreef en jou eie kontrole uitoefen om seker te maak dat jy dit bereik. Die ondervinding het getoon dat die toepassing van hierdie studiekomponente ongetwyfeld meewerk tot 'n gemotiveerde mens.

Hierdie studiestelsel is 'n beskeie poging om die kind te probeer help om nog beter te funksioneer.

Wat verstaan ons met:

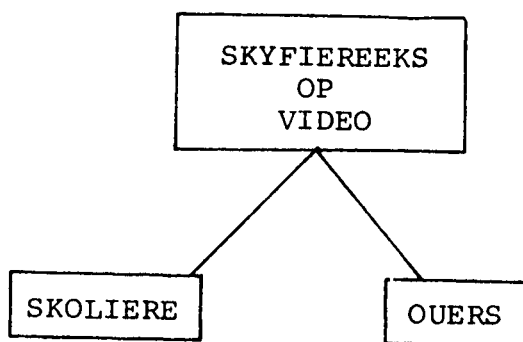
"BEPLANNING VOLGENS DIE SELFKONTROLESIKLUS?"

Vergelyk pp. 1-6 in ABC-Studiehandleiding*

LEES nou hierdie gedeelte in die ABC-
Studiehandleiding

* Die ABC-Studiehandleiding is deur die Voorligtings=
afdeling, Departement Sielkunde, U.O.V.S. gedurende
1982 ontwikkel.

Voordat daar oorgegaan word na
jou werkboek, is dit nodig dat
jy en jou ouers onderskeidelik
sal kyk na die

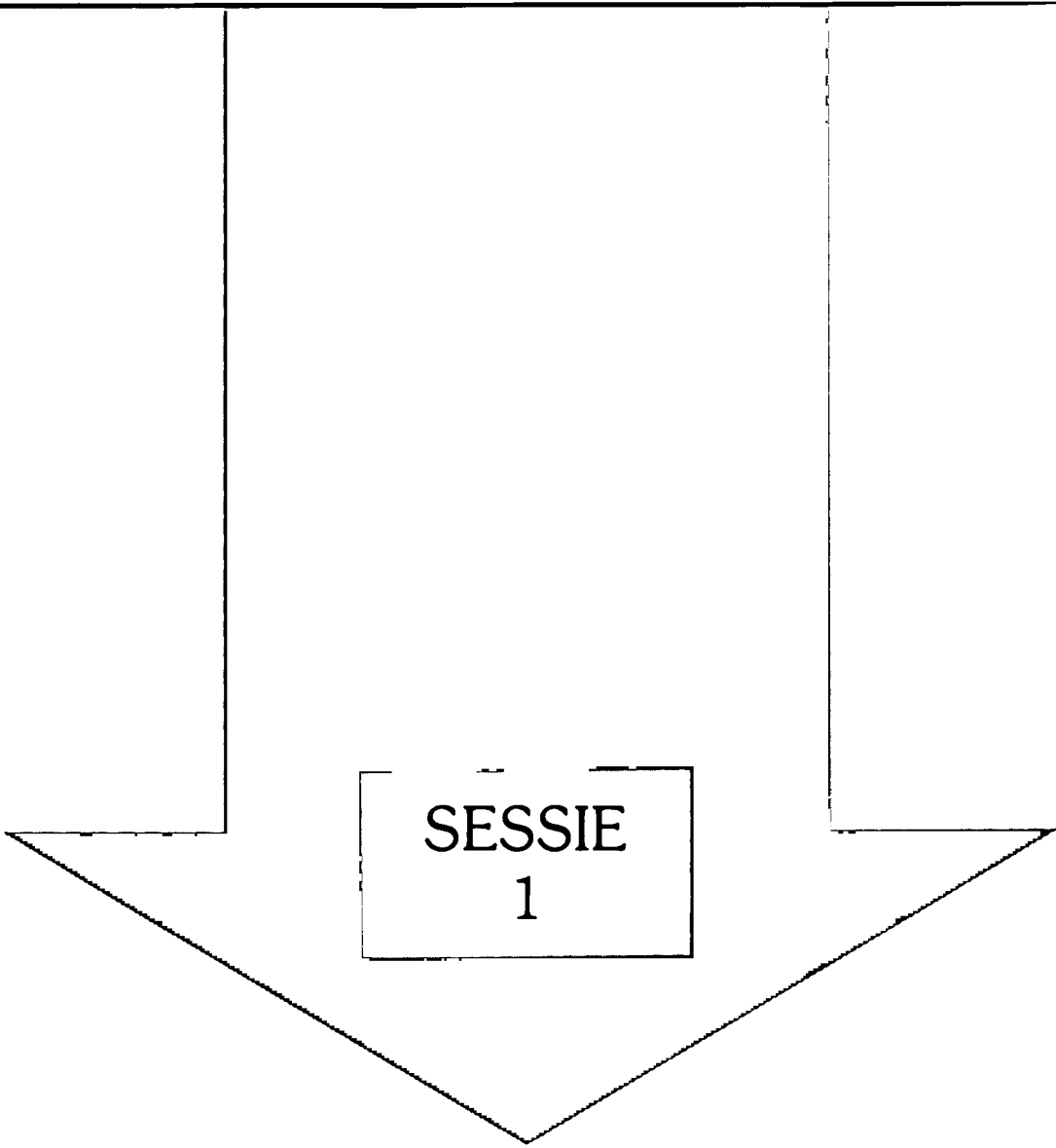


Tot op hierdie stadium dra jy kennis van:

- * Waarom dit nie 'n mors van tyd is om tyd aan studiemetodes te bestee nie
- * Die breë stappe wat ons in ons beplanning tydens hierdie kursus gaan volg
- * Wat bedoel word met "BEPLANNING VOLGENS DIE SELFKONTROLESIKLUS"
- * Die waarde van prestasieмотivering as 'n belangrike voorvereiste om 'n SUKSES van hierdie kursus te maak.

HUISWERK aan jou & jou ouers
vir volgende week voordat met
SESSIE 1 begin word

- * LEES die HELE ABC-Studiehandleiding
deur sodat almal 'n goeie begrip het
van dit waarmee ons in hierdie kur=
sus besig sal wees.



SESSIE

1

OUERS

EEN OF BEIDE OUERS WORD
GEDURENDE HIERDIE WEEK/
SESSIE GESIEN

VERDELING IN 2 GROEPE

Alvorens daar met vandag se werk
begin word, word die skoliere eers
in 2 groepe verdeel.

DOELWIT:

Om vas te stel watter groep of span
in hierdie kursus oor die algemeen
die beste kan saamwerk.

STAPPE IN BEPLANNING

1

HOEKOM IS ONS BYMEKAAR?

2

WAT WIL ONS BEREIK — WAT IS ONS DOELWIT?

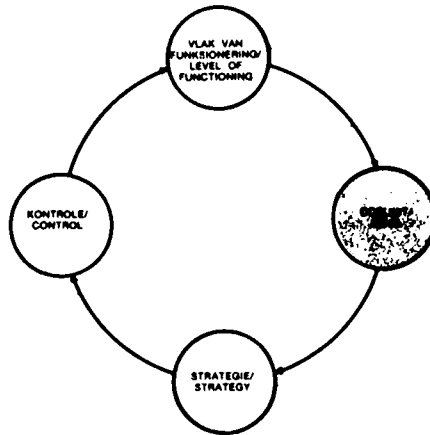
3

WATTER STRATEGIE, METODE GAAN ONS
GEBRUIK OM DIT TE BEREIK?

4

HOE GAAN ONS KONTROLEER OF ONS BY
ONS DOELWIT(TE) UITGEKOMMET?

SESSIE 1



DOELWITTE *vir hierdie sessie:*



SIKLUSFUNKSIONERING

..... Ons wil graag seker maak dat almal verstaan wat met beplanning volgens SIKLUSFUNKSIONERING, soos dit in die ABC-Studiehandleiding uiteengesit word, bedoel word.



PUNTDUELWITTE

..... Jy moet die PUNTDUELWITTE vir die eerste reeks toets se stel.



TYD

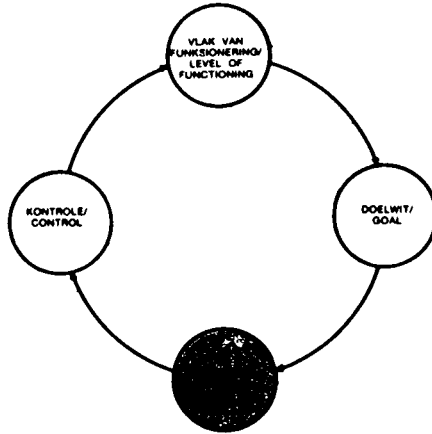
..... Om 'n aanduiding vir jouself te kry van die hoeveelheid TYD wat jy aan verskillende soorte aktiwiteite, bv. huiswerk, sport, ens., bestee.



AKTIWITEITSVORM

..... Om die werking van die AKTIWITEITSVORM aan julle te verduidelik aan die hand van 'n voorbeeld.

SESSIE 1



STRATEGIEË

vir hierdie sessie:

- * Die verduideliking van die ABC-Studie=
handleiding deur na 'n SKYFIEREKES SKYFIEREKES
te kyk
- * Jy moet vir jouself puntdoelwitte
vir die eerste reeks toetse op 'n DOELWITVORM
DOELWITVORM (ABC-1.1.5) stel
- * Jy en jou ouer(s) moet die hoeveel=
heid tyd wat jy aan verskillende TYDSTRUKTURE=
aktiwiteite, soos huiswerk, sport, RINGSVRAELYS
ens., bestee, afsonderlik op 'n TYD=
STRUKTURERINGSVRAELYS* invul
- * Jy en jou ouer(s) moet nou afson=
derlik die AKTIWITEITSVORM* vol= AKTIWITETSVORM
tooi.

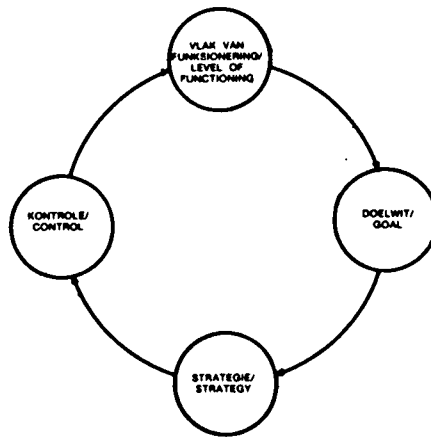
-----oOo-----

- * Vir gebruiksaanwysings van bylae D en F kan die leser van hierdie navorsingsprojek die verduideliking by die bespreking van die metode van onderskeidelik tydstruk=
turering en algemene leergedrag as afhanklike verander=
likes raadpleeg.

10 minute

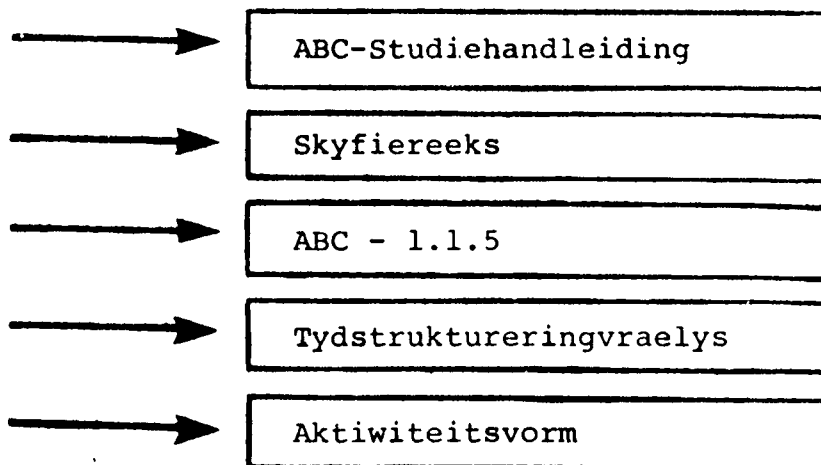
RUSKANSIE

SESSIE 1



KONTROLE by hierdie sessie:

deurwerk van:



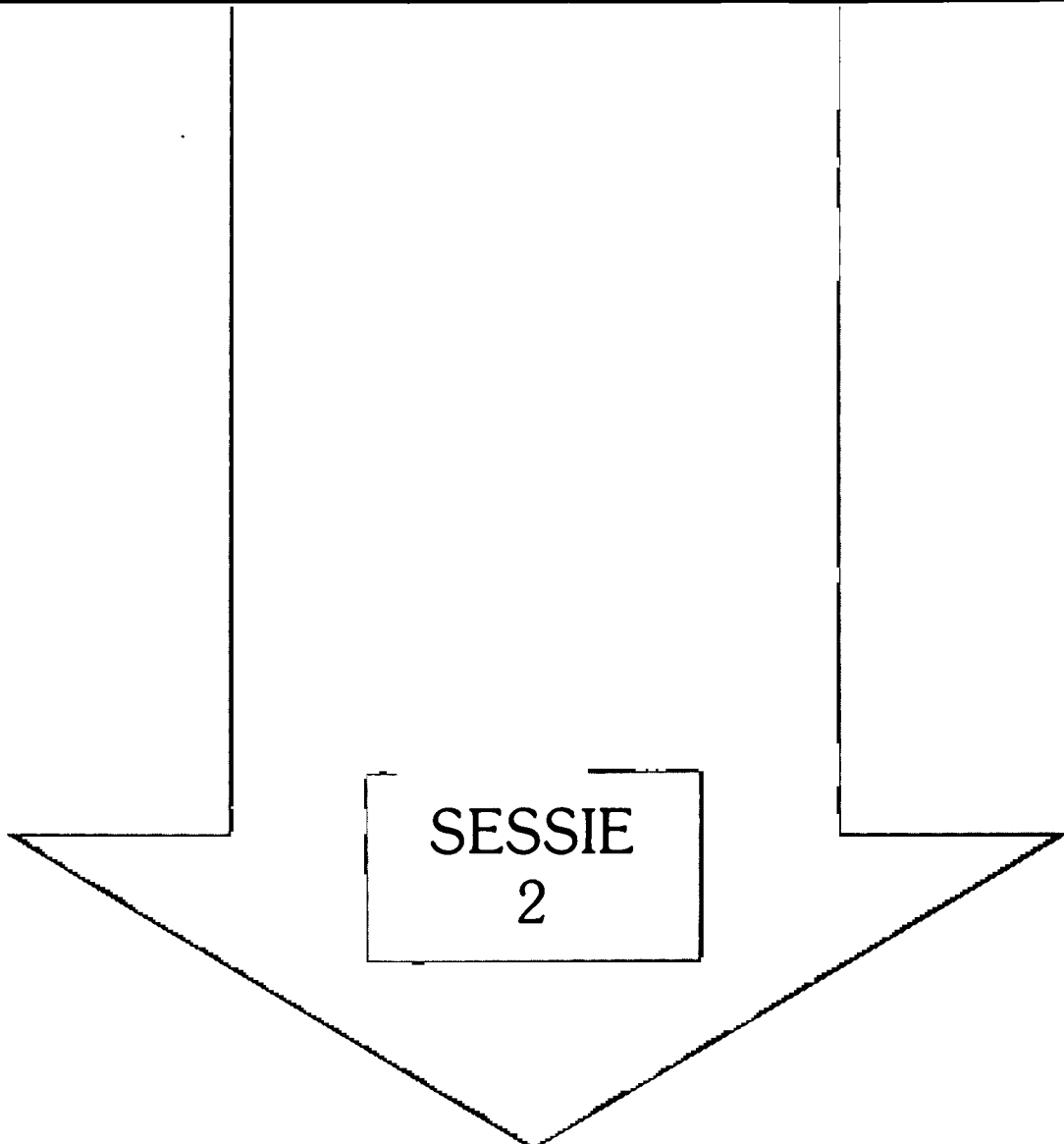
WAT WEET JY TOT OP HIERDIE STADIUM?

Hierdie eerste sessie was 'n baie belangrike sessie en daar is sommer baie werk gedoen. As julle gaan aanhou werk soos julle vandag gewerk het, gaan julle baie tevrede met juisself wees en 'n mooi sukses van hierdie kursus maak.

HUISWERK VIR SESSIE 2

- * Kyk elke dag na die PUNTDIELWITTE wat jy gestel het en probeer seker maak dat jy dit in die toetse behaal.
- * Werk vir jou 'n STUDIEROOSTER uit op die manier soos dit in die ABC-Studiehandleiding verduidelik word (sien pp. 11-12 van die ABC-Studiehandleiding). Wanneer jy die studierooster klaar uitgewerk het, plaas dit saam met die doelwitvorm (ABC-1.1.5) in jou "Flip-File."
- * Omrede ons volgende week aandag aan die maak van opsommings gaan gee, maak seker dat julle die gedeelte in die ABC-Studiehandleiding wat oor OPSOMMINGS handel, (ABC-Studiehandleiding, pp. 13-23) deeglik deurgelees het. Bring jou Geskiedenisboek asseblief volgende week saam.
- * Lees ook vir volgende week die gedeelte wat oor HERSIENING in die ABC-Studiehandleiding handel (pp. 24-26 en pp. 29-31) deeglik deur.
- * Voltooi die TYDSTRUKTURERINGSVRAELYS die dag voor sessie 2 bygewoon word.
- * Die AKTIWITEITSVORM moet deur die week elke aand deur jou en jou ouer(s) afsonderlik voltooi word.
- * Lekker werk!

-----oOo-----



SESSIE
2

STAPPE IN BEPLANNING

1

HOEKOM IS ONS BYMEKAAR?

2

WAT WIL ONS BEREIK — WAT IS ONS DOELWIT?

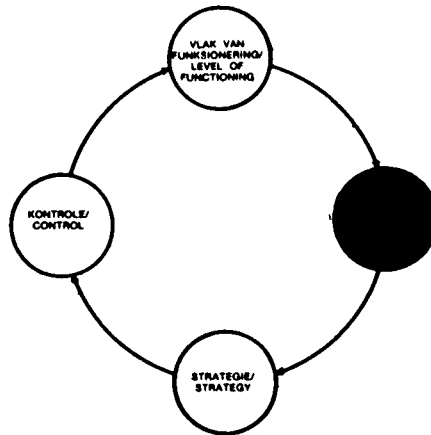
3

WATTER STRATEGIE, METODE GAAN ONS
GEBRUIK OM DIT TE BEREIK?

4

HOE GAAN ONS KONTROLEER OF ONS BY
ONS DOELWIT(TE) UITGEKOM HET?

SESSIE 2



DOELWITTE *vir hierdie sessie:*

- A** **PUNTDUELWITTE** Om te bepaal of daar intussen by jou enige probleme met die stel van PUNTDUELWITTE opgeduik het.
- B** **TYD** Om te bepaal hoe jy jou TYD gebruik en of jy tevrede daarmee voel.
- C** **STUDIEROOSTER** Om te help met die verfyning van die STUDIEROOSTER wat jy vir jouself opgestel het.
- D** **LUISTER** Om vir jou 'n ietsie meer te vertel van die GROOT WAARDE wat LUISTER IN DIE KLAS vir jou inhoud.



OPSOMMINGS

..... Om die huiswerk oor OPSOMMINGS
met julle te bespreek.



HERSIENING

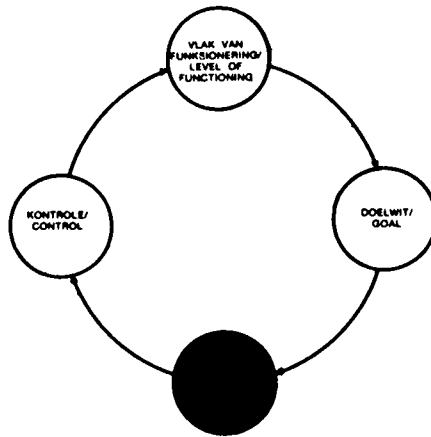
..... Om vir jou te wys op die be=
langrikheid van HERSIENING.



AKTIWITEITS=
VORM

..... Om vlugtig hierna te loer.

SESSIE 2



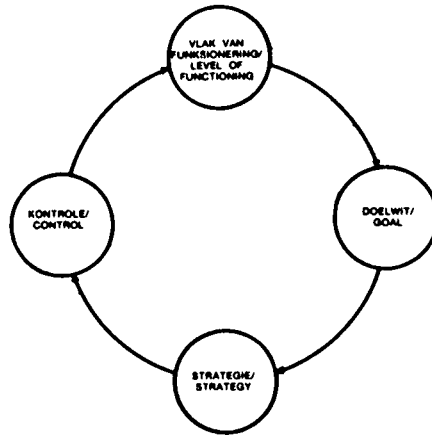
STRATEGIEË vir hierdie sessie:

- * Ons gaan kyk na die vorm waarop jou PUNTDIELWITTE aangebring is. PUNTDIELWITTE
- * Ons gaan kyk hoe jy jou TYD gebruik aan die hand van die TYDSTRUK= TURERINGSVRAELYS. TYD
- * Jy moet asseblief vir ons wys hoe jou STUDIEROOSTER lyk en werk. STUDIEROOSTER
- * 'n Paragraafpraatjie. LUISTER
- * Hier kry jy die geleentheid om vir ons eers vrae oor OPSOMMINGS te vra en dan na skyfies te kyk waar= na jy weer vrae kan vra. OPSOMMINGS
- * Vanuit jou Geskiedenisboek gaan ons vir jou wys hoe jy met HERSIENING kan begin. HERSIENING
- * Om vlugtig na jou AKTIWITEITSVORM te kyk en vrae te beantwoord wat by jou mag opgeduik het. AKTIWITEITSVORM

10 minute

RUSKANSIE

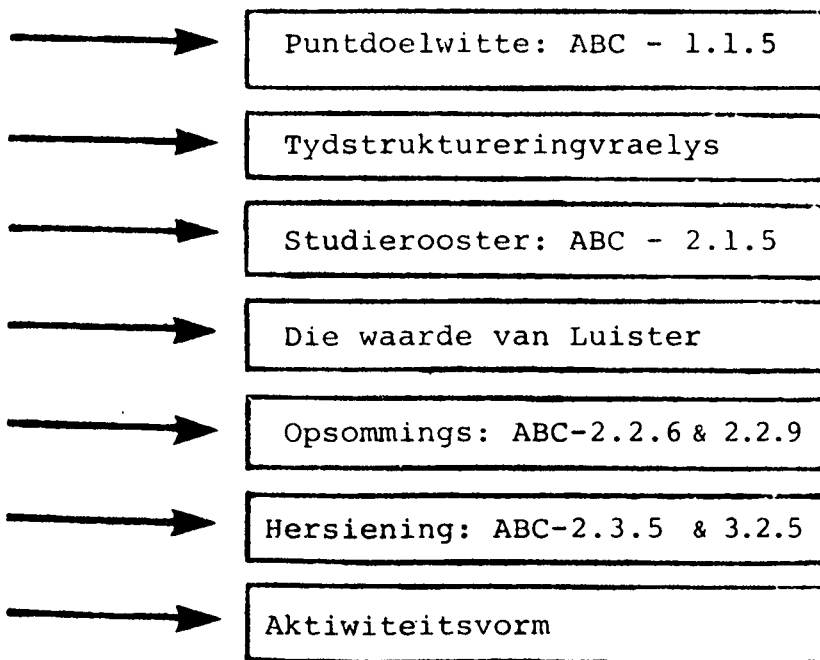
SESSIE 2



KONTROLE

by hierdie sessie:

deurwerk van:



WAT WEET JY TOT OP HIERDIE STADIUM?

Gedurende die tweede sessie is ook baie belangrike werk gedoen. Ons kan nou sien dat die siklusfunksionering besig is om vorm aan te neem. Ons het ook agtergekom dat ons meer van ons werk op só 'n wyse voorberei dat die hersieningsproses makliker kan verloop.

HUISWERK VIR SESSIE 3

- * Werk om jou DOELWITTE te bereik.
- * Bly by jou STUDIEROOSTER.
- * Maak 'n OPSOMMING van 'n Geskiedenisvraag soos ons besluit het.
- * LEES die gedeelte oor HERSIENING in die ABC-Studiestelsel (pp. 24-26 en 29-31) weer indringend deur en voltooi die onderskeie vorms m.b.t. jou verskillende vakke.
- * Begin ook met die doen van HERSIENING in Geskiedenis en Aardrykskunde.
- * Voltooi die TYDSTRUKTURERINGSVRAELYS die dag voor sessie 3 bygewoon word.
- * Die AKTIWITEITSVORM moet deur die week deur beide jouself en jou ouer(s) voltooi word.
- * Omrede ons by die volgende sessie gaan verduidelik hoe die PUNKONTROLE werk, vra ons dat julle hierdie gedeelte in die ABC-Studiehandleiding (pp. 32-34) deeglik deurwerk.

SESSIE

3

STAPPE IN BEPLANNING

1

HOEKOM IS ONS BYMEKAAR?

2

WAT WIL ONS BEREIK — WAT IS ONS DOELWIT?

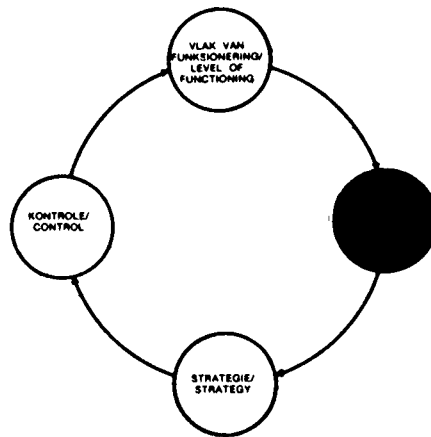
3

WATTER STRATEGIE, METODE GAAN ONS
GEBRUIK OM DIT TE BEREIK?

4

HOE GAAN ONS KONTROLEER OF ONS BY
ONS DOELWIT(TE) UITGEKOM HET?

SESSIE 3



DOELWITTE

vir hierdie sessie:

A

PUNTDIELWITTE
TYD
STUDIEROOSTER

.....

Om uit te vind of daar intussen ten opsigte van hierdie aspekte by jou enige vrae opgeduik het.

B

OPSOMMINGS

.....

Om na jou OPSOMMINGS te kyk en vrae te beantwoord.

C

HERSIENING

.....

Om na jou voltooide ABC-2.3.5 of 3.2.5 ten opsigte van Geskiedenis en Aardrykskunde te kyk en vrae te beantwoord.

D

PUNKONTROLE

.....

Dit is baie belangrik vir jou om aanvullend by die ABC-Studieleiding te weet hoe die PUNKONTROLE (ABC-3.3.5) werk; daarom gee ons hier 'n goeie verduideliking.

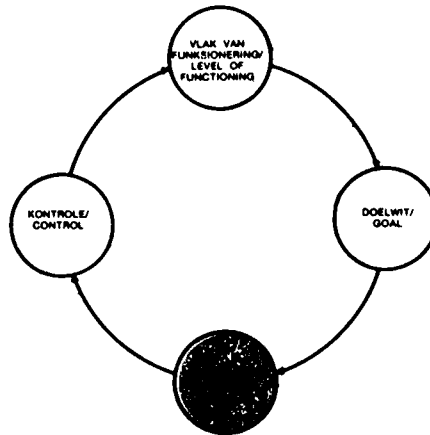
E

AKTIWITEITSVORM

.....

Om vlugtig hierna te loer.

SESSIE 3



STRATEGIEË *vir hierdie sessie:*

- * Deur te gaan kyk na die onderskeie vorms wat jy voltooi het en waar= volgens jy werk. Stel asseblief eksamendoelwitte vir al jou vakke.

PUNTDOELWITTE
TYD
STUDIEROOSTER

- * Deur te kyk na die OPSOMMINGS wat jy gemaak het en te help waar ons kan.

OPSOMMINGS

- * Kom ons kyk na die hoeveelheid HERSIENING wat jy reeds tot op hierdie stadium gedoen het.

HERSIENING

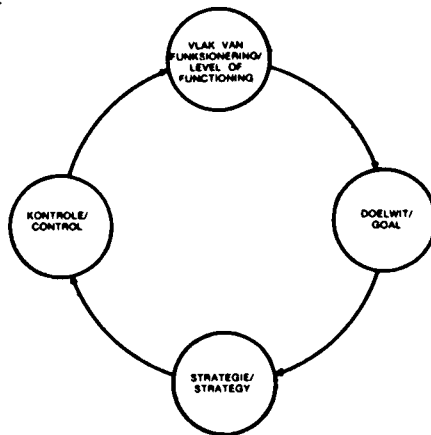
- * Kyk na die grafiek van jou toets= punte wat jy besig is om op jou PUNKONTROLEVORM te trek.

PUNKONTROLE

- * Deur te kyk na die kleurverhoudings op jou AKTIWITEITSVORM.

AKTIWITEITSVORM

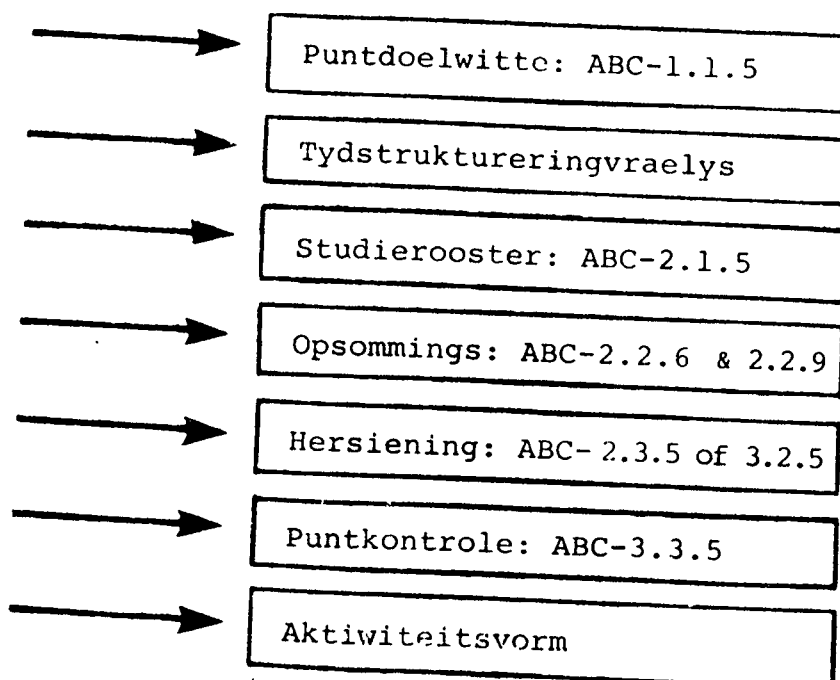
SESSIE 3



KONTROLE

by hierdie sessie:

deurwerk van:



WAT WEET JY TOT OP HIERDIE STADIUM?

Wonderlik! Nou weet jy hoe al die tegnieke binne die SIKLUŠFUNKSIONERING pas en het jy voltooiide voorbeelde van elk in jou ABC-"Flip-File." Jy is besig om hard te werk - iets waarvoor ons wil sê

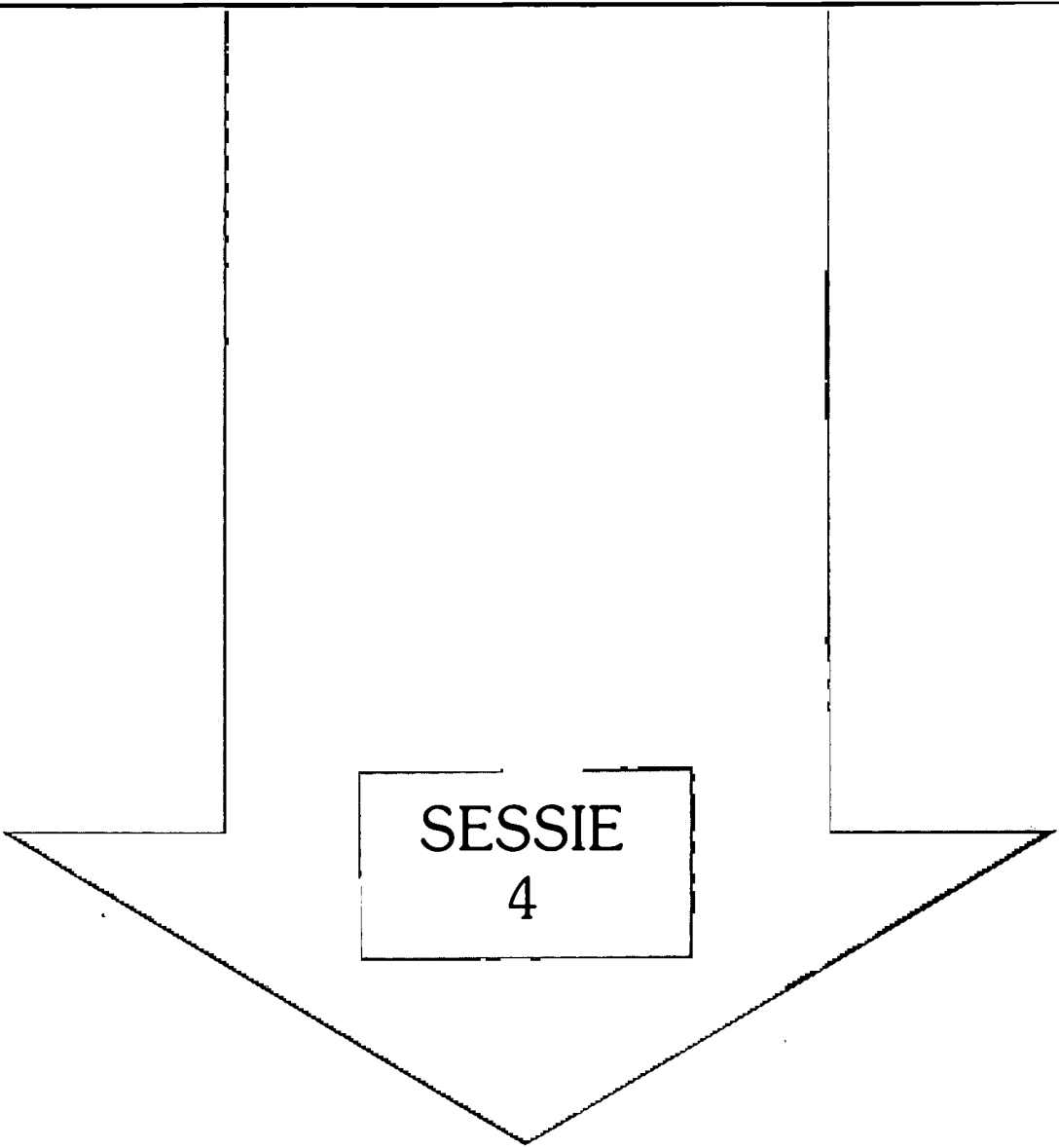
BAIE DANKIE

Gaan so voort. Verbeter as jy kan. Indien jy nie kan verbeter nie,

PROBEER STEEDS JOU BES

HUISWERK VIR SESSIE 4

- * Werk steeds hard om jou PUNTDIELWITTE te bereik.
- * Bly by jou STUDIEROOSTER.
- * Gaan ywerig voort met die doen en hersiening van jou OPSOMMINGS.
- * Gaan voort met die doen van HERSIENING. Lê klem op HERSIENING met die oog op die eksamen wat vinnig nader kom.
- * Voltooi die TYDSTRUKTURERINGSVRAELYS die dag voor sessie 4.
- * Die AKTIWITEITSVORM moet gedurende die week deur beide jouself en jou ouer(s) voltooi word.



SESSIE

4

OUERS

EEN OF BEIDE OUERS WORD
GEDURENDE HIERDIE WEEK
GESIEN.

STAPPE IN BEPLANNING

1

HOEKOM IS ONS BYMEKAAR?

2

WAT WIL ONS BEREIK — WAT IS ONS DOELWIT?

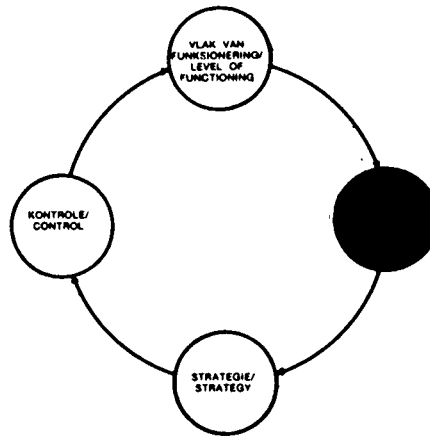
3

WATTER STRATEGIE, METODE GAAN ONS
GEBRUIK OM DIT TE BEREIK?

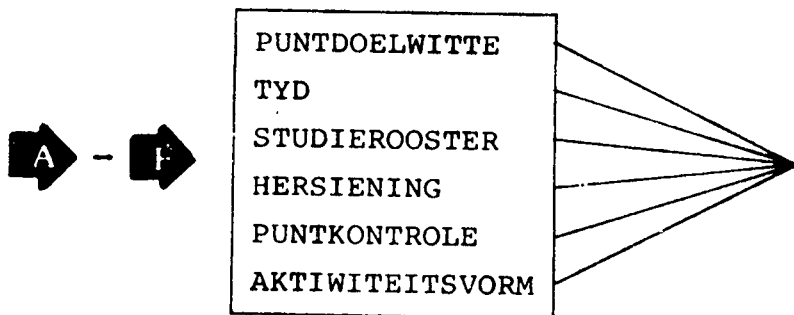
4

HOE GAAN ONS KONTROLEER OF ONS BY
ONS DOELWIT(TE) UITGEKOM HET?

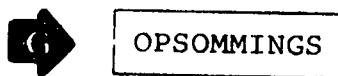
SESSIE 4



DOELWITTE vir hierdie sessie:



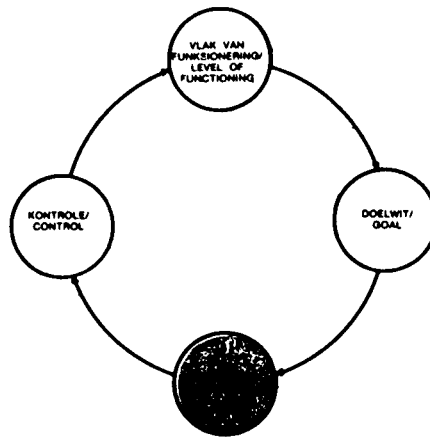
Om baie vinnig te kyk
hoe jy met hierdie
tegnieke vorder.



.....

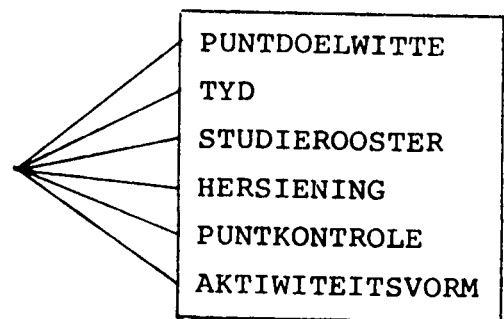
Gedurende hierdie sessie
sal veral klem gelê word
op die probleme wat met
OPSOMMINGS ervaar word.

SESSIE 4



STRATEGIEË vir hierdie sessie:

- * Deur vlugtig te loer hoe jy hierdie tegnieke gebruik het.



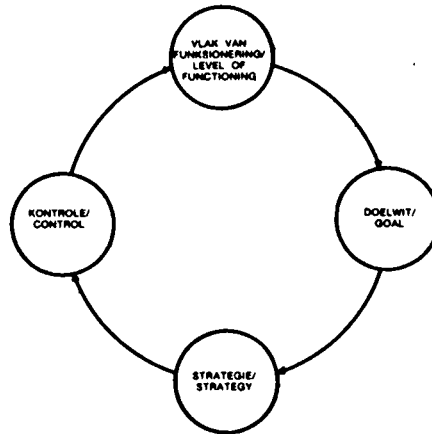
- * Deur deeglik aandag te gee aan die probleme wat ondervind word, maar verder ook om weer voorbeelde te verskaf.

OPSOMMINGS

- * Deur 'n video-model betreffende OPSOMMINGS te speel waarin verskillende skollere hul menings gee.

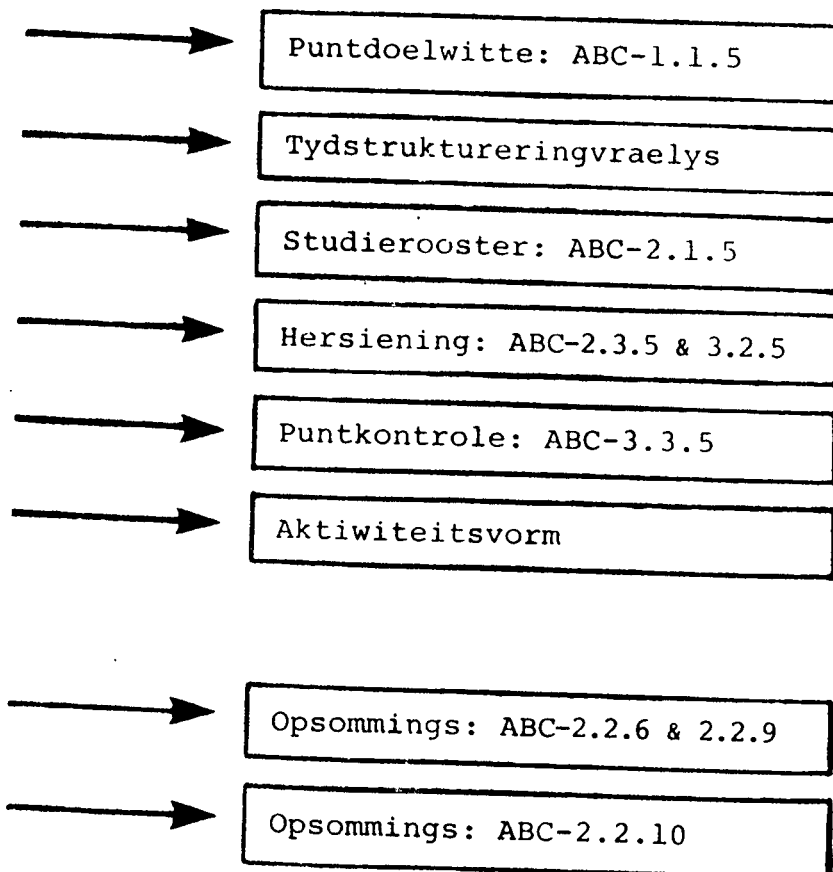
VIDEOMODEL

SESSIE 4



KONTROLE *by hierdie sessie:*

deurwerk van:



WAT WEET JY TOT OP HIERDIE STADIUM?

Jy weet dat jy besig is om hard te werk, maar jy is ook bly dat jy hierdie kwartaal alreeds so ver met jou werk gevorder het. Hoe beter jy al jou werk doen, hoe makliker sal jy std. 6 vind.

ONTHOU

Jy is nou reeds hard besig om vir jou

EIE TOEKOMS

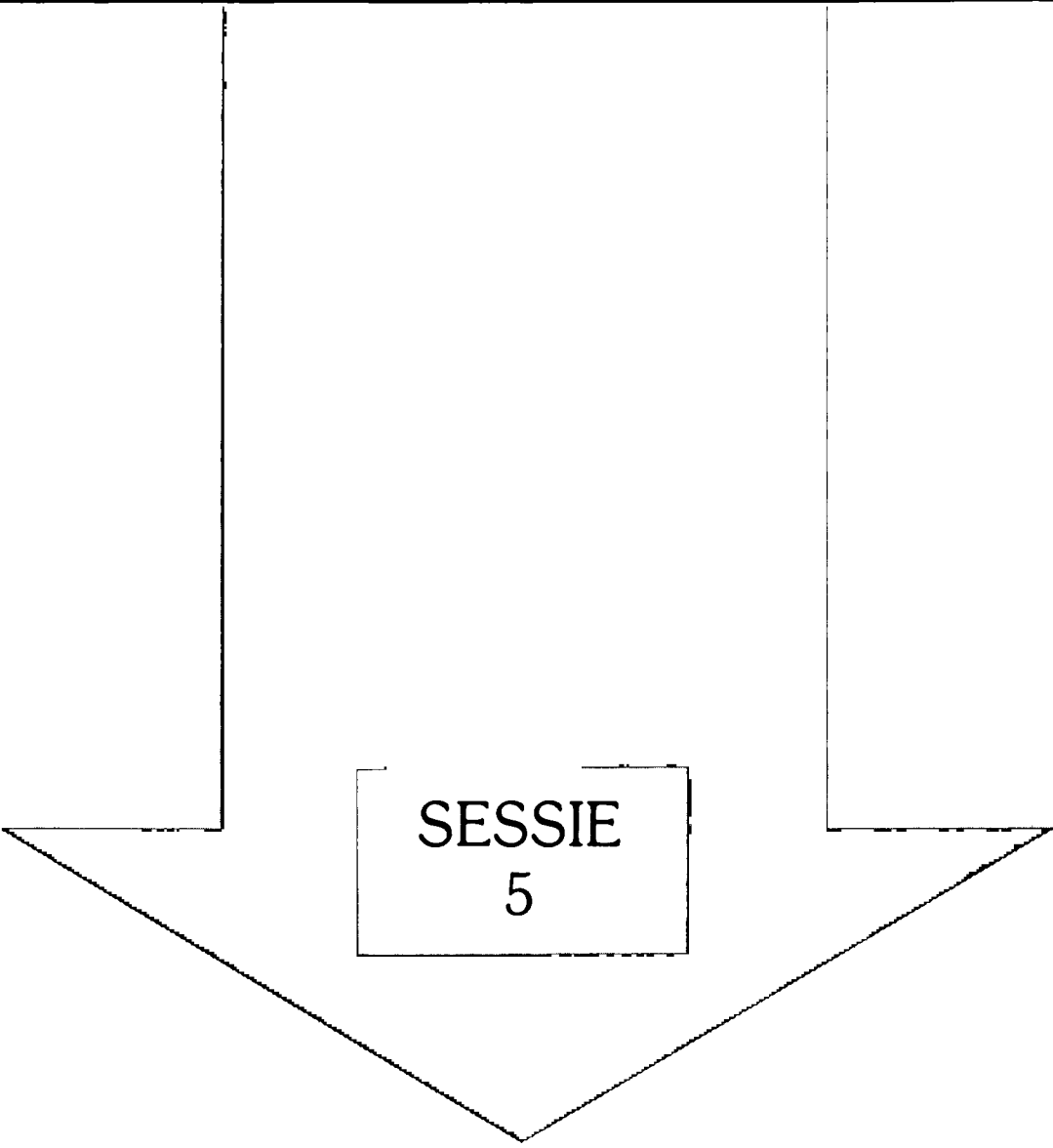
te werk. Dit is iets wat niemand van jou kan wegneem nie.

HUISWERK VIR SESSIE 5

- * Hou jou "Flip-File" met al die tegnieke daarbinne op datum.
- * Werk gemotiveerd - wees 'n voorbeeld vir ander.
- * Doen genoeg hersiening van al jou vakke.
- * Doen in Geskiedenis en Aardrykskunde OPSOMMINGS van die werk wat julle vir die eksamen moet voorberei.
- * Gaan nou absoluut

VOLUIT

vir jou eksamen puntdoelwitte.



SESSIE
5

STAPPE IN BEPLANNING

1

HOEKOM IS ONS BYMEKAAR?

2

WAT WIL ONS BEREIK — WAT IS ONS DOELWIT?

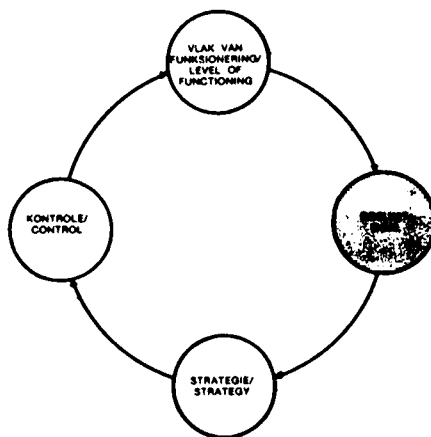
3

WATTER STRATEGIE, METODE GAAN ONS
GEBRUIK OM DIT TE BEREIK?

4

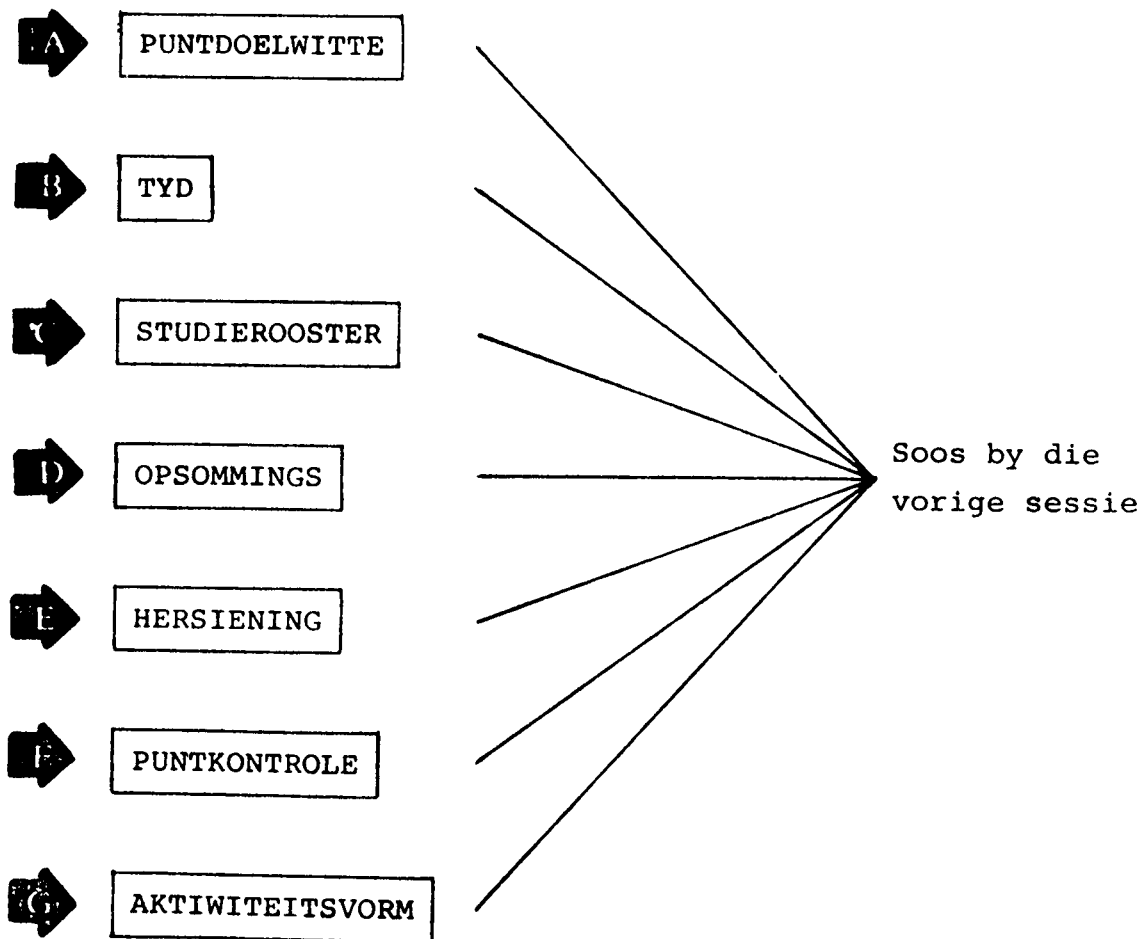
HOE GAAN ONS KONTROLEER OF ONS BY
ONS DOELWIT(TE) UITGEKOM HET?

SESSIE 5



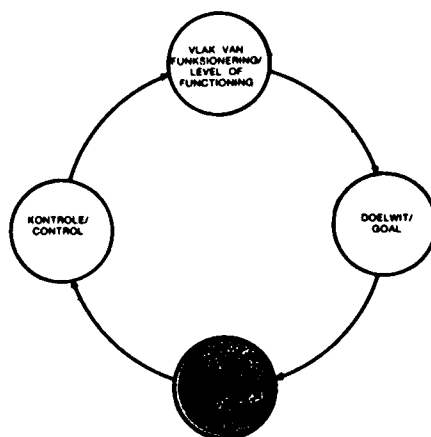
DOELWITTE *vir hierdie sessie:*

Omrede jy op hierdie stadium alreeds weet hoe al die tegnieke werk, gaan ons in hierdie sessie kyk tot watter mate jy daarin kan slaag om jou werk te verfyn t.o.v.:



DIE STEL VAN VRAE

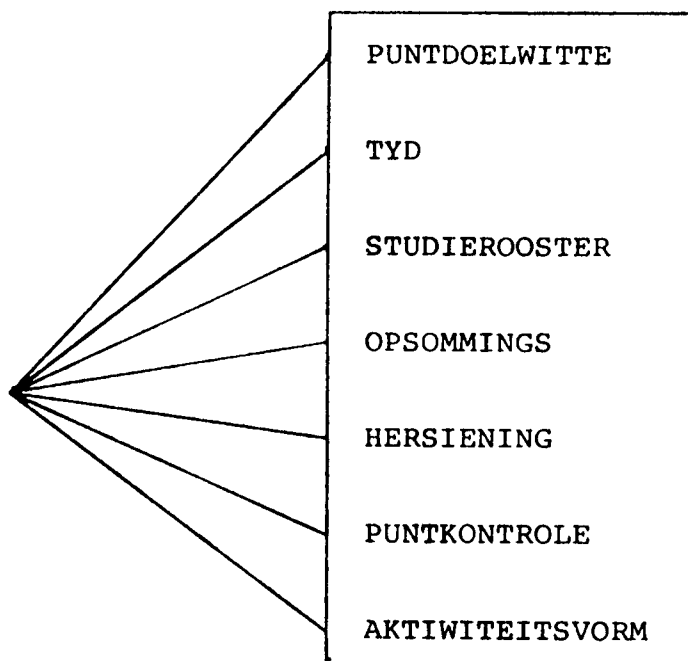
SESSIE 5



STRATEGIEË

vir hierdie sessie:

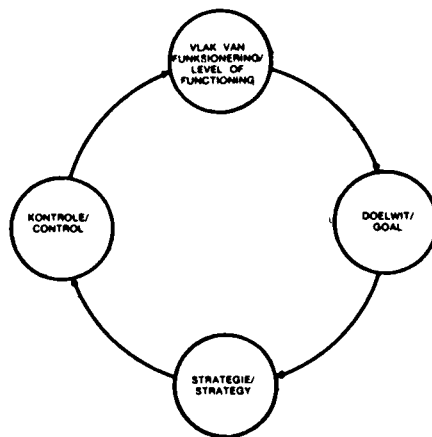
Wys jou "Flip-File"
omrede die meeste
van hierdie inligting
aan die hand van die
SIKLUSFUNKSIONERING
netjies na mekaar ge=
liasseer is.



Omrede jy al meer werk doen, veral ten opsigte van OPSOMMINGS
en HERSIENING, vra ons dat jy ter wille van JOUSELF gebruik
sal maak van die tyd wat afgestaan word vir:

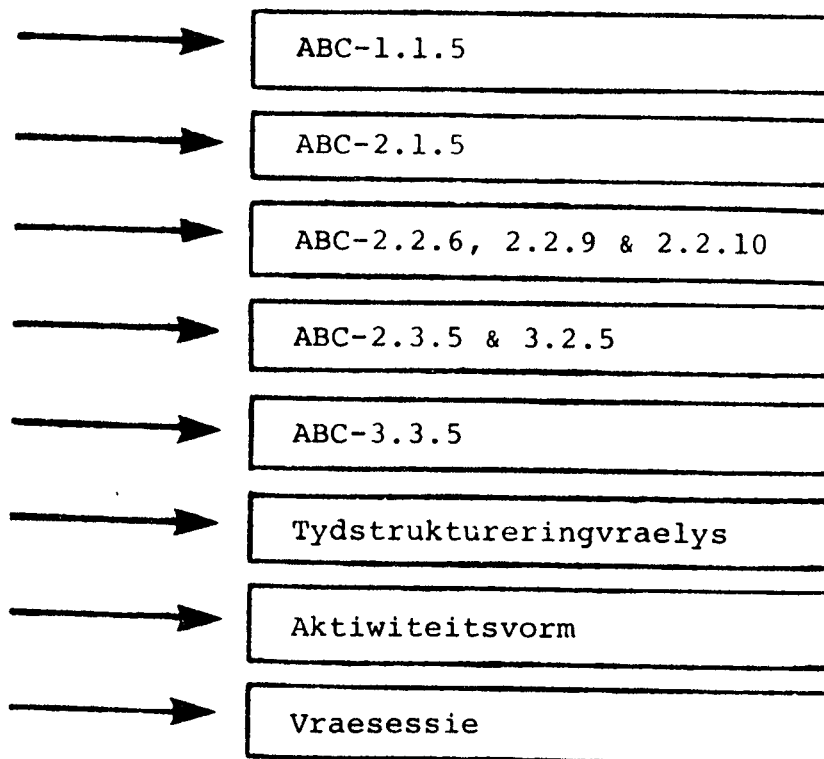
DIE STEL VAN ENIGE VRAAG

SESSIE 5



KONTROLE *by hierdie sessie:*

deurwerk van:

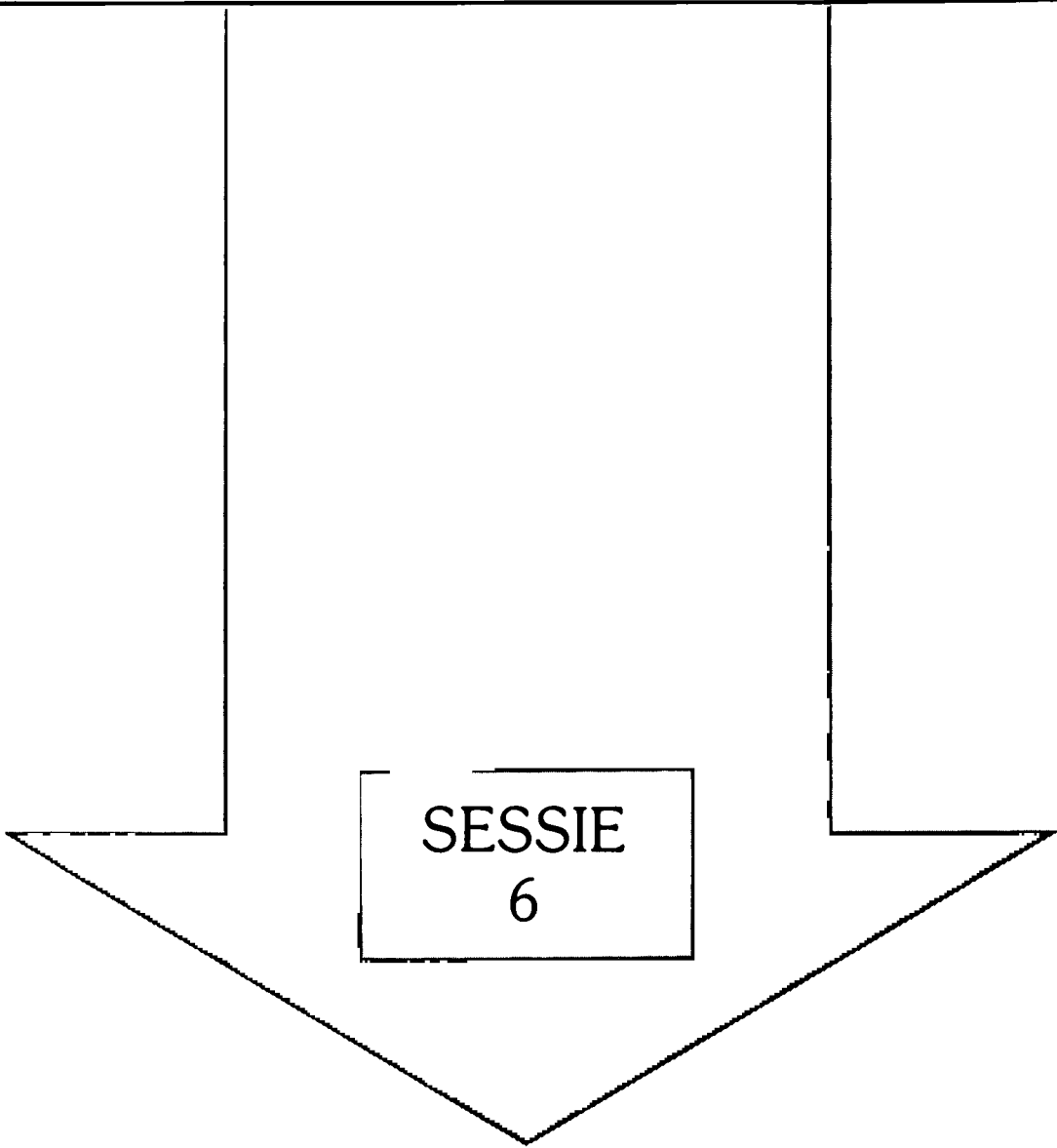


WAT WEET JY OP HIERDIE STADIUM?

Die hele siklus is voltooi. Jy weet nou hoekom ons ook van die selfkontrolesiklus praat. Jou hele studie is nou in jou hande. Kan jy voel dat jy beheer daar=oor het? Ons weet jy gaan net so positief op die paadjie voortgaan. Jy wil mos sukses behaal!

HUISWERK VIR SESSIE 6

- * Werk na jou DOELWITTE.
- * Bly by jou STUDIEROOSTER.
- * Gaan voort met die instudeer en doen van jou OPSOMMINGS.
- * Doen jou HERSIENING getrou.
- * Gaan voort met die PUNKONTROLE op die aangewese manier.
- * Voltooi die gegewe TYDSTRUKTURERINGSVRAELYS die dag voor sessie 6.
- * Voltooi die AKTIWITEITSVORM elke dag. Beide jy en jou ouer(s) moet hierdie vorm voltooi.



SESSIE

6

STAPPE IN BEPLANNING

1

HOEKOM IS ONS BYMEKAAR?

2

WAT WIL ONS BEREIK — WAT IS ONS DOELWIT?

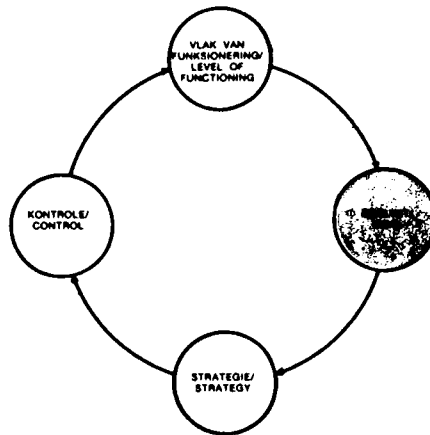
3

WATTER STRATEGIE, METODE GAAN ONS
GEBRUIK OM DIT TE BEREIK?

4

HOE GAAN ONS KONTROLEER OF ONS BY
ONS DOELWIT(TE) UITGEKOMMET?

SESSIE 6

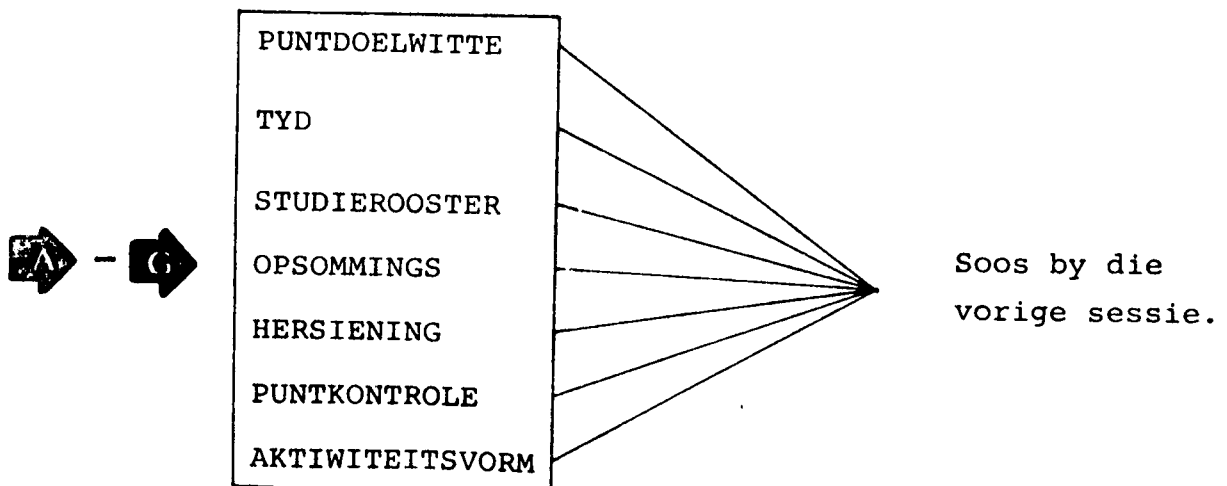


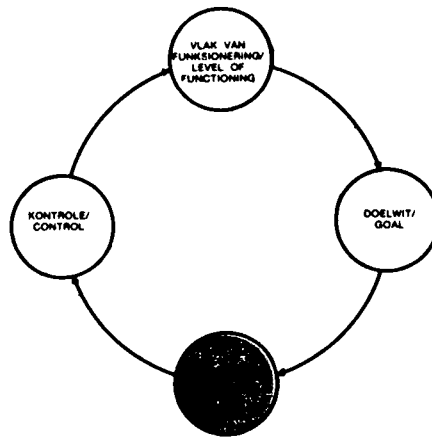
DOELWITTE *vir hierdie sessie:*

Aangesien jy suksesvol daarin geslaag het om jou studies self te kontroleer, of anders gestel, om die selfkontrolesiklus suksesvol in jou studies toe te pas, is die doelwit van hierdie sessie om jou die geleentheid te gee om verdere

BESPREKING

oor enige aspek waarna ons verwys het, te voer. Maak asseblief gebruik daarvan, want die **EKSAMEN** is om die draai. Net soos by SESSIE 5, sal ons gou-gou in die laaste gedeelte van hierdie sessie wil kyk hoe gaan dit met jou:

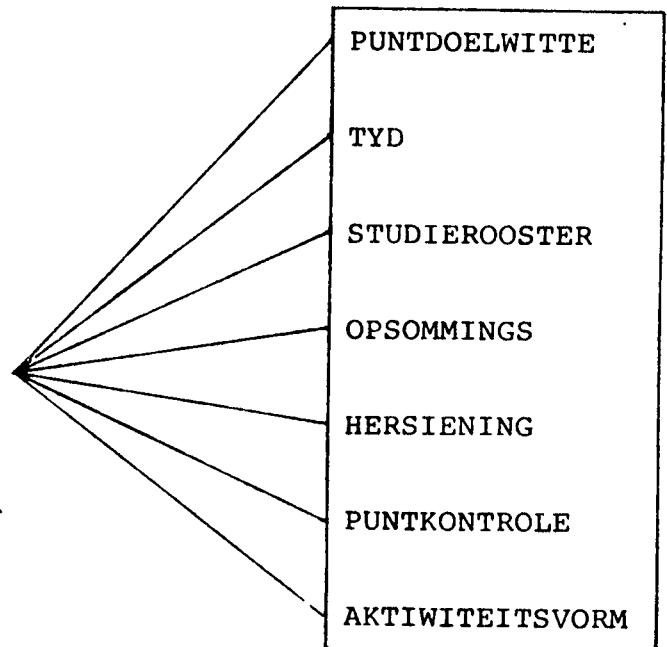




STRATEGIEË

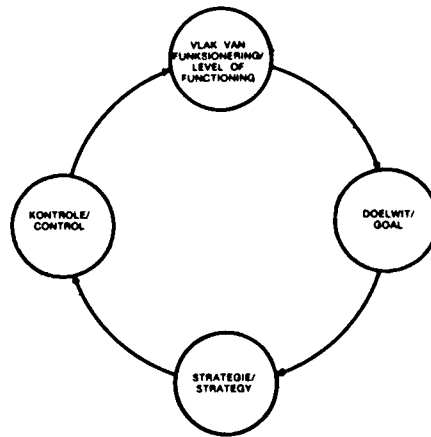
vir hierdie sessie:

Wys jou "Flip-File"
omrede die meeste
van hierdie inlig=
ting aan die hand
van die SIKLUSFUNK=
SIONERING netjies
na mekaar geliasseer
is



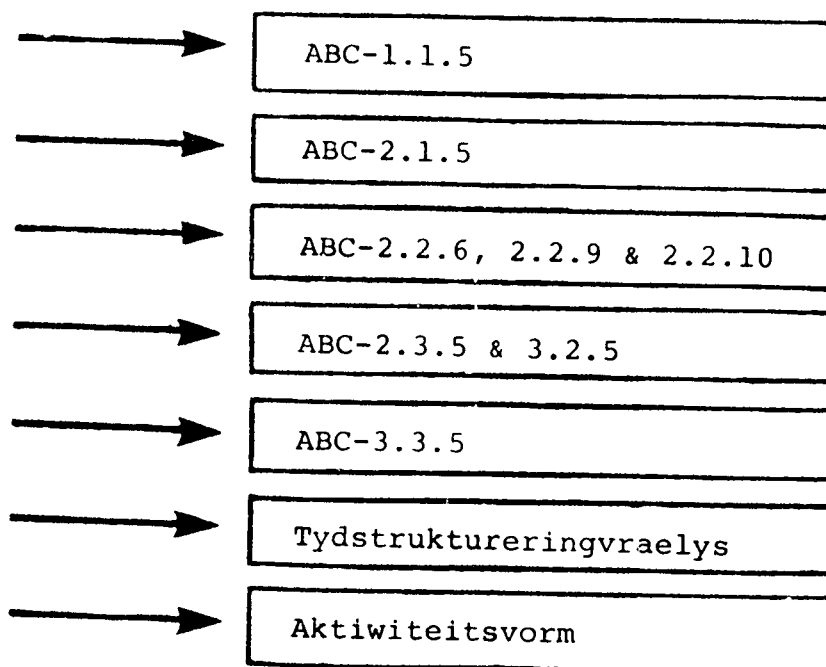
Hoewel die STRATEGIEË dieselfde is as by SESSIE 5,
behoort die "Flip-File" te toon dat daar meer werk
gedoen is.

SESSIE 6



KONTROLE *by hierdie sessie:*

deurwerk van:



WAT WEET ONS TOT OP HIERDIE STADIUM?

Dit is ons hartewens dat jy sal voel dat jy meer weet as tydens die stadium voordat jy met hierdie kursus begin het.

Jy kan in jou "Flip-File" sien dat jy baie werk gedoen het. Jy het rede om.

TROTS

te voel op jouself. Geniet elke oomblik daarvan, want jy

VERDIEN

dit.

Onthou, die

SIKLUSFUNKSIONERING

is 'n manier van

DINK

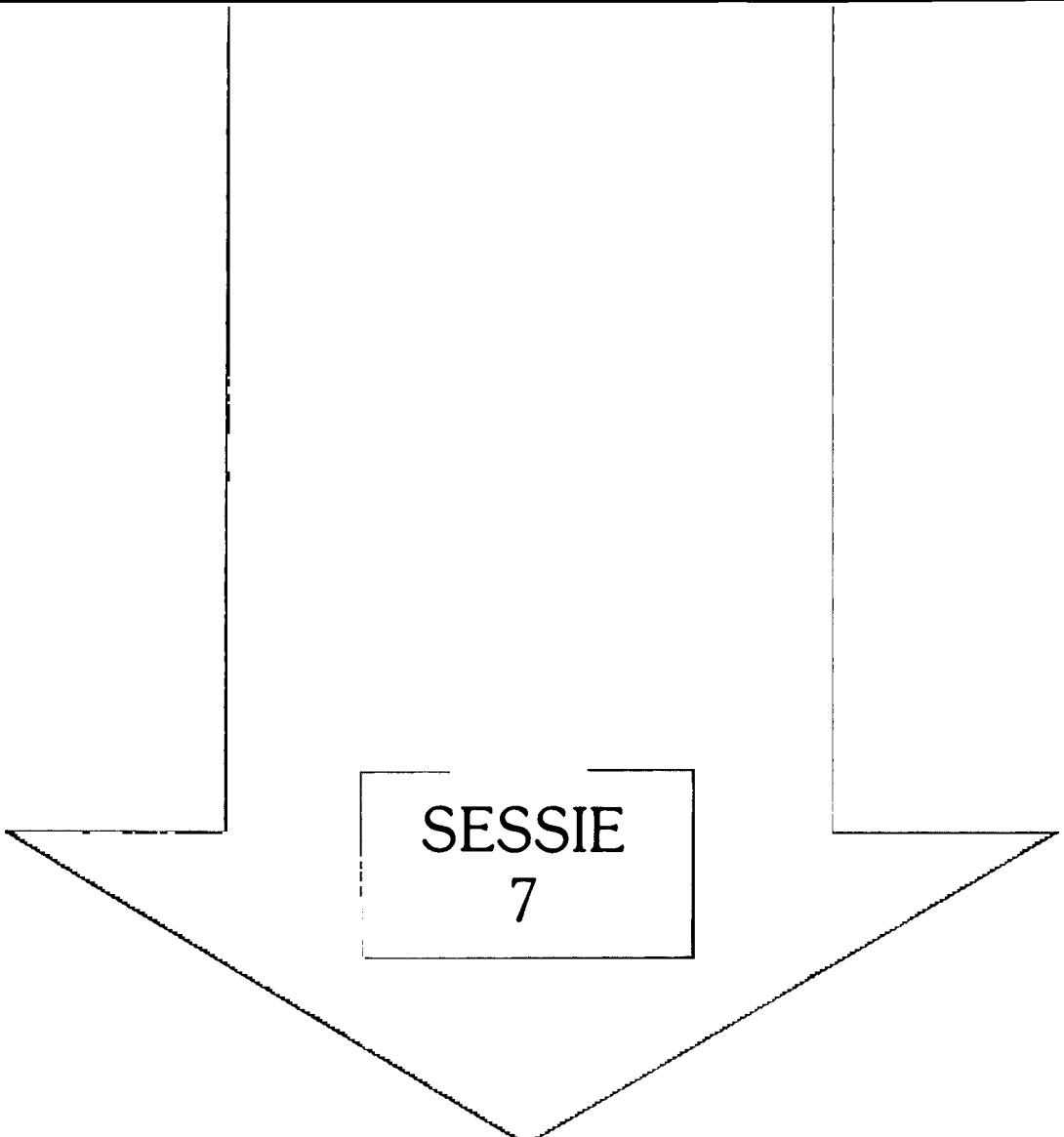
wat jy vir die res van jou lewe kan gebruik.

HUISWERK VIR SESSIE 7

- * Werk na jou DOELWITTE.
- * Hou getrou by jou STUDIEROOSTER.
- * Gaan voort met HERSIENING.
- * Gaan voort met die instudeer van en voltooiing van die OPSOMMINGS in die "Flip-File."
- * Gaan voort daarmee om die PUNKONTROLE in te vul.
- * Voltooi die AKTIWITEITSVORM. Beide jy en jou ouer(s) moet hierdie vorm voltooi.
- * Voltooi die TYDSTRUKTURERINGSVRAELYS die dag voor sessie 7.
- * ONTHOU:

SESSIE 7

is ons laaste sessie.



SESSIE

7

OUERS

OUERS WOON HIERDIE
SESSIE SAAM MET HUL
KINDERS BY.

STAPPE IN BEPLANNING

1

HOEKOM IS ONS BYMEKAAR?

2

WAT WIL ONS BEREIK — WAT IS ONS DOELWIT?

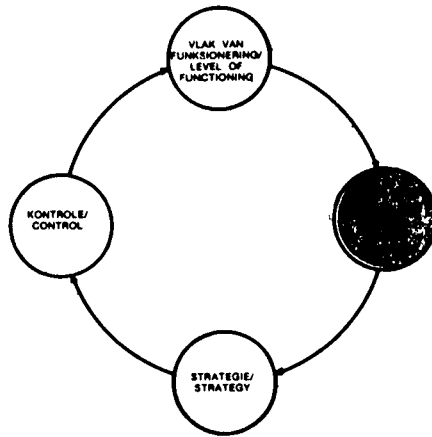
3

WATTER STRATEGIE, METODE GAAN ONS
GEBRUIK OM DIT TE BEREIK?

4

HOE GAAN ONS KONTROLEER OF ONS BY
ONS DOELWIT(TE) UITGEKOM HET?

SESSIE 7



DOELWITTE

vir hierdie sessie:



VRA VAN VRAE

.....

Vir oulaas.



GROEP WAT GE=
WEN HET

.....

Om aan te wys watter groep deur die kwartaal die mees= te punte bymekaar maak het.



DANKIE

.....

Ons wil net vir julle baie dankie sê dat julle bereid was om hierdie kursus te volg.



"FLIP FILE"

.....

Ons wil vir oulaas kyk hoe julle werk lyk.

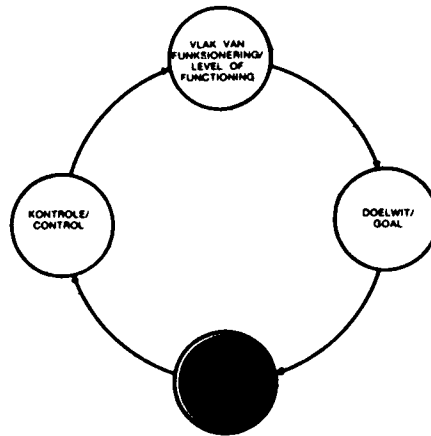


VOORSPOED MET
DIE EKSAMEN

.....

Ai, ons loop die pad so lekker saam met jou. Ons wil jou graag VOORSPOED toewens.

SESSIE 7

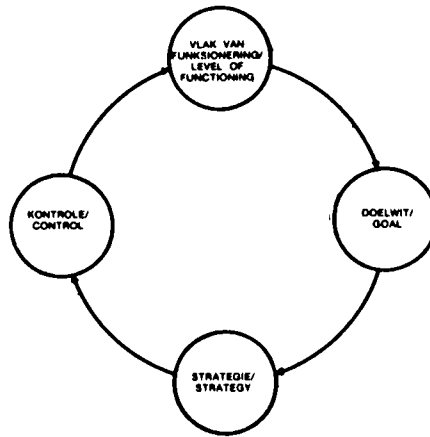


STRATEGIEË *vir hierdie sessie:*

- * Voel asseblief vry om enige vraag te vra. VRA VAN VRAE
- * Kyk na al jou harde werk van die kwartaal in jou "FLIP FILE"
- * Alvorens ons uitmekaar gaan, moet ons aankondig wie die WENGROEP is. WENGROEP
- * In 'n paragraaf sal ons baie graag vir julle wil dankie sê vir alles wat julle vir ons beteken het. DANKIE
- * In die laaste paragraaf sal ons vir julle wil sê VOORSPOED MET DIE EKSAMEN

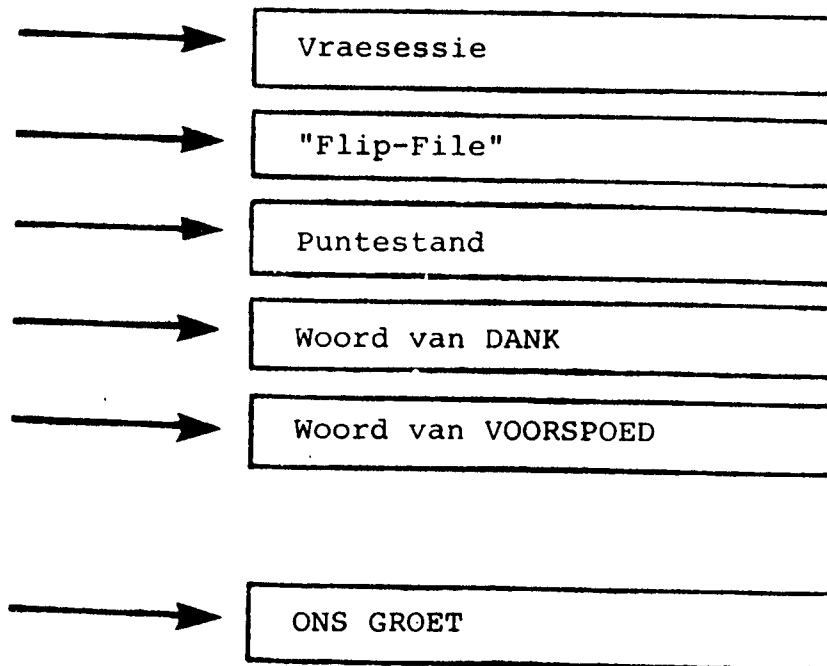
— O N S G R O E T —

SESSIE 7



KONTROLE *by hierdie sessie:*

deurwerk van:



WAT WEET JY NOU?

- * Ons glo jy weet dat 'n mens jou studies op 'n beplan=de wyse kan

BEHEER

- * Dus glo ons jy weet dat dit 'n manier is hoe 'n mens

SELFVERTROUE

kry of behou.

- * Ons glo jy weet dat beplanning volgens SIKLUSFUNK=SIONERING 'n manier is hoe om jou studies

VREUGDEVOL

en

SUKSESVOL

af te rond.

- * Ons weet jy weet dat ons

HARTSEER

is omrede ons jou nie meer in hierdie kursus sal sien nie.

- * Dit was vir ons 'n

VOORREG

om jou te kon ontmoet.

HUISWERK

* Sien jou en jou ouers volgende kwartaal met jou

RAPPORT

in jou hand.

-----oOo-----

BYLAAG B

VOORLOPIGE HANDLEIDING
VIR DIE GEBRUIK VAN
DIE ABC-STUDIESTELSEL

Opregte dank aan :

*Die outeurs van die ABC-Studiestelsel,
wat toestemming verleen het vir die
gebruik van hierdie stelsel in die
projek.*

VOORLOPIGE HANDLEIDING
VIR DIE GEBRUIK VAN
DIE ABC-STUDIESTELSEL

S.J. WESSELS
W.J. SCHOEMAN
A. SHARP

^A_B_C STUDIESTELSEL

VOORWOORD

DUISENDE skoliere en studente sak jaarliks uit voordat hulle matriek geslaag of 'n graad behaal het. Hulle verdwyn dan in die breë, onopgeleide massa, terwyl Suid-Afrika met inflasie, werkloosheid en politieke onrus worstel omdat daar nie genoeg kündige mense is om die land op alle gebiede be hoorlik te beman nie. Dis 'n baie ernstige probleem wat ons voorspoed en veiligheid ten nouste raak. Die kernoor saak is dikwels onsuksesvolle studie. Nou is daar 'n nuwe plan om hierdie struikelblok wat so baie jongmense pootjie, uit te skakel.

Die hulpmiddel wat groter studiesukses kan verseker, is nou in Suid-Afrika beskikbaar. Dit is die ABC-studiestelsel en is aan die hand van beproefde tegnieke deur onderwysvoorlig ters ontwikkel.

Die behoefte aan 'n eietydse studiestelsel wat tred hou met die jongste ontwikkelings het al nodiger begin word. As gevolg van Suid-Afrika se groot tekort aan opgeleide werkslui en die feit dat duisende skoliere en eerstejaar-universiteit= studente uitsak, het so iets veral nou dringend noodsaaklik geword.

Suid-Afrika se volgehoue ekonomiese voorspoed kan net gehand= haaf word met meer kundigheid - en dit vra studie, maar onge= motiveerdheid, planloosheid en 'n gebrek aan kontrole verydel dit meestal. Met die ABC-studiestelsel kan jy jou studie beter beplan, doelwitte vir jouself stel, met sekere strate= gieë daardie doelwitte nastreef en jou eie kontrole uitoefen om seker te maak dat jy dit bereik. Die ondervinding het getoon dat die toepassing van hierdie studiekomponente onge= twyfeld meewerk tot 'n gemotiveerde mens.

So kan die ABC-studiestelsel jou help om met groter wel=slae meer doelgerig en suksesvol te studeer.

Dit help ook jou onderwyser of jou ouers om meer betrokke te raak by jou studie, want die ABC-studiestelsel kan met 'n oogopslag vir jou en vir hulle aandui hoe jy vorder. Dit dui nie net die leemtes in jou vordering aan nie, maar ook - en dit is belangrik - waarmee en in watter mate jy suksesvol vorder.

Die kern van die stelsel is die Kyk-en-Doen-blok wat met 'n volledige handleiding voorsien word wanneer jy die ABC-stelsel aanskaf. Kortliks is dit 'n "werkboek" met verskil= lende fynbeplande gedrukte vorms. Deur dit volgens die in= struksies gereeld te voltooi, kontroleer jy jou eie studie en verseker jy self jou sukses. As jy eenmaal met die hulp van die ABC-studiestelsel gestudeer het, sal jy nie weer daarsonder wil wees nie.

Die vorms van jou Kyk-en-Doen-blok word in duursame plas= tiekhouers verskaf. Los blokke met ekstra vorms is beskik= baar as jou voorraad opraak.

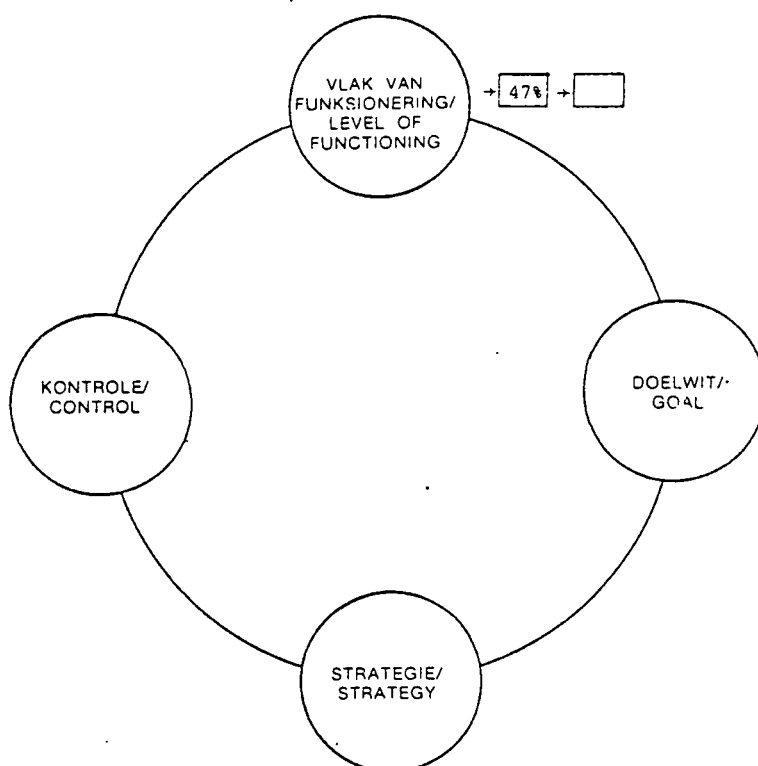
Probeer dié metode. Dit werk!

BEPLANNING VOLGENS DIE SELFKONTROLESIKLUS

Om suksesvol te kan studeer, is dit nodig om by herhaling die volgende siklus vir beplanningsdoeleindes te bestudeer.

(1) VLAK VAN FUNKSIONERING

Veronderstel jou gemiddelde prestasie in die laaste eksamen was 47%. Dit sal dan 'n aanduiding wees van jou huidige vlak van funksionering, betreffende gemiddelde skoolprestasie, op daardie stadium. Aangeteken op die siklus lyk dit soos volg:



Skryf nou jou eie vlak van funksionering, t.o.v. gemiddelde prestasie, in die blokkie langs die 47% neer.

Wanneer jy nou in terme van beplanning vir die volgende kwartaal se eksamen dink, is dit baie belangrik om, soos die skematiese voorstelling aandui, aandag aan jou doelwit te gee. Is jy tevrede met jou 47%? (of wat dit ook al mag wees)... Indien nie, sal die selfkontrolesiklus jou help in jou beplanning om 'n beter punt te behaal.

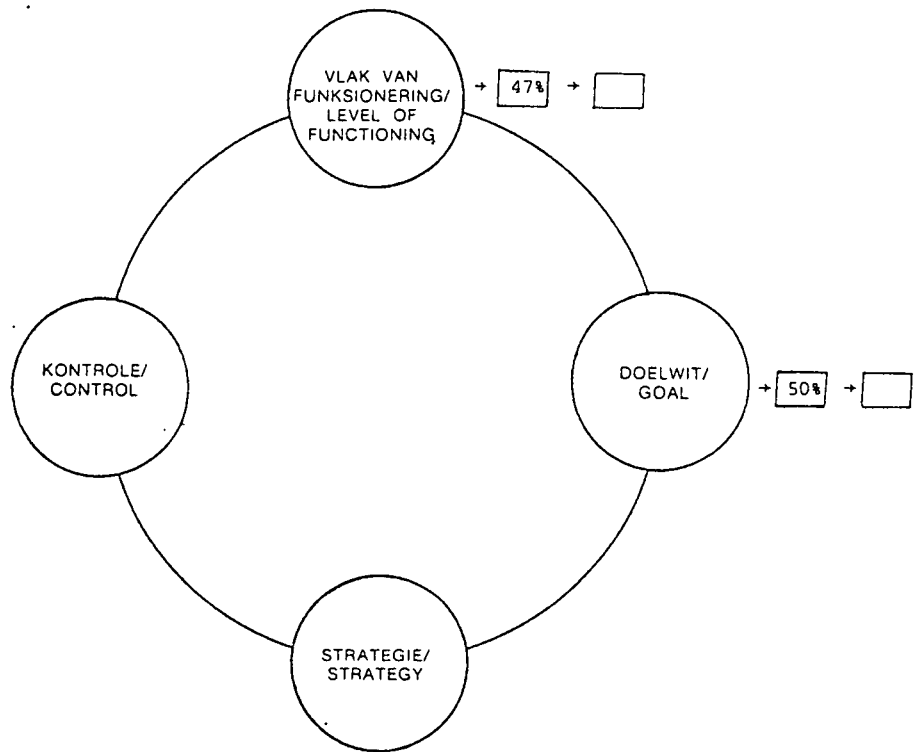
(2) DOELWIT

Wat die doelwit betref, is dit nou baie belangrik om vir jouself 'n realistiese doelwit vir, o.a., jou gemiddelde prestasie in die volgende eksamen daar te stel.

Jy moet self besluit wat jou mikpunt of doelwit vir die volgende kwartaal is. Net jy weet

- * hoeveel tyd jy tot jou beskikking het om te leer;
- * hoeveel werk jy moet leer;
- * hoeveel werk jy reeds hersien het;
- * hoe moeilik die werk is.

Daar is nog faktore wat die bepaling van jou doelwit gaan beïnvloed. Noem hierdie faktore en dink oor hoe hulle jou beïnvloed. (Het jy aan veranderinge in jou sportprogram gedink?) Dit is hier baie belangrik om te onthou dat die eerste mense op die maan nie 'n kilometer ver geloop het nie, maar wel treetjie vir treetjie - tog het die mense later groter afstande op die maan kon loop. Die boodskap vir jou is dus om eers enkele treë te kan loop, voordat jou afstande miskien groter word. Wat doelwitformulering betref, beteken dit dat jy nie byvoorbeeld van 'n 47% (gemiddelde prestasie) na 'n 60% in een kwartaal moet probeer spring nie. Probeer eerder van 'n 47% na 'n 50% vorder en dan van daar af verder. Aangeteken op die siklus lyk dit soos volg:



Skryf nou jou doelwit vir die volgende kwartaal, in terme van gemiddelde skoolprestasie, in die blokkie langs die 50% neer. Is jy tevrede met hierdie gemiddelde punt wat jy as doelwit gestel het? Onthou: dit is jou "eerste treetjie op die maan!" Geluk! Nou het jy 'n realistiese doelwit gestel.

Nou mag die vraag ontstaan hoe jy by daardie 50% gaan uitkom. Hierdie vraag word onder die volgende afdeling bespreek.

(3) STRATEGIE

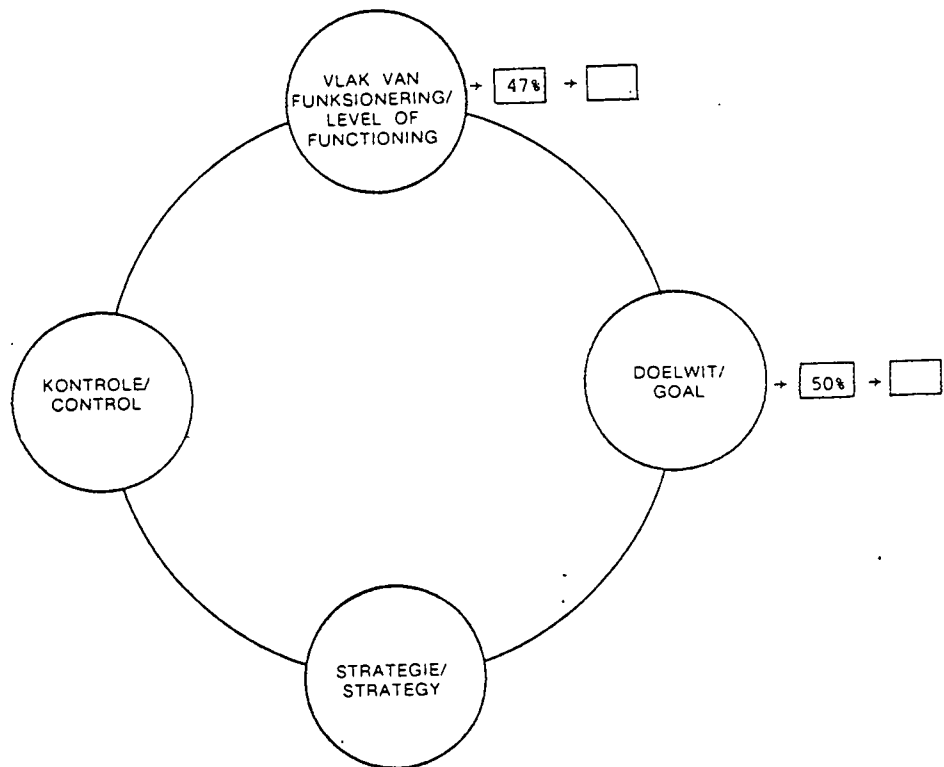
Dit is nou vir jou nodig om allerhande planne (strategieë) te beraam om seker te maak dat jy wel die doelwit wat jy gestel het, naamlik 50%, bereik. Verbeel jou dit is die einde van die kwartaal. Jy ontvang jou uitslae en jy sien jy het jou doelwit bereik. Maak jou oë 'n rukkie toe, en dink aan hierdie voorbeeld. Hoe voel jy? Dit is reg, die bereiking van 'n doelwit laat 'n mens *bly* voel en dit is juis hierdie "*blywees*" wat 'n mens weer *lus* maak vir die volgende kwartaal. Hierdie "*luswees*" help jou om volgende kwartaal ook gemotiveerd te wees - 'n gemotiveerdheid wat jy graag met jou ouers of ander wil deel - 'n dankbare mens wat 'n mooi lewensboodskap vir ander besit!

Hierdie planne (strategieë) kan, onder andere, van die volgende tegnieke insluit, naamlik:

- * luister (goed luister in die klas bespaar baie tyd by die huis);
- * opsommings (wat jou gaan help om jou werk te bemeester);
- * hersiening (wat jou gaan help om alles wat jy gedoen het, nog beter en langer te onthou).

Al hierdie strategieë kan jou baie help met jou studies. Maar onthou: *jy moet eerstens goed luister en aandag gee in die klas.*

As ons die planne (strategieë) op die siklus invul, dan kan dit soos volg lyk:



- * Luister
- * Studierooster
- * Opsommings
- * Hersiening

Tot op hierdie stadium het ons mooi gekyk na die huidige vlak van funksionering (47%), die doelwit vir die volgende kwartaal se gemiddelde skoolprestasie is beplan (50%) en die planne (strategieë) is uitgewerk hoe om te werk te gaan om by die doelwit (50%) uit te kom. Maar hoe gaan ek weet dat ek op die regte pad is om my doelwit te bereik? Hoe gaan ek weet of ek my planne en strategieë reg uitvoer? Die antwoord op hierdie vrae is geleë in die *kontrole*.

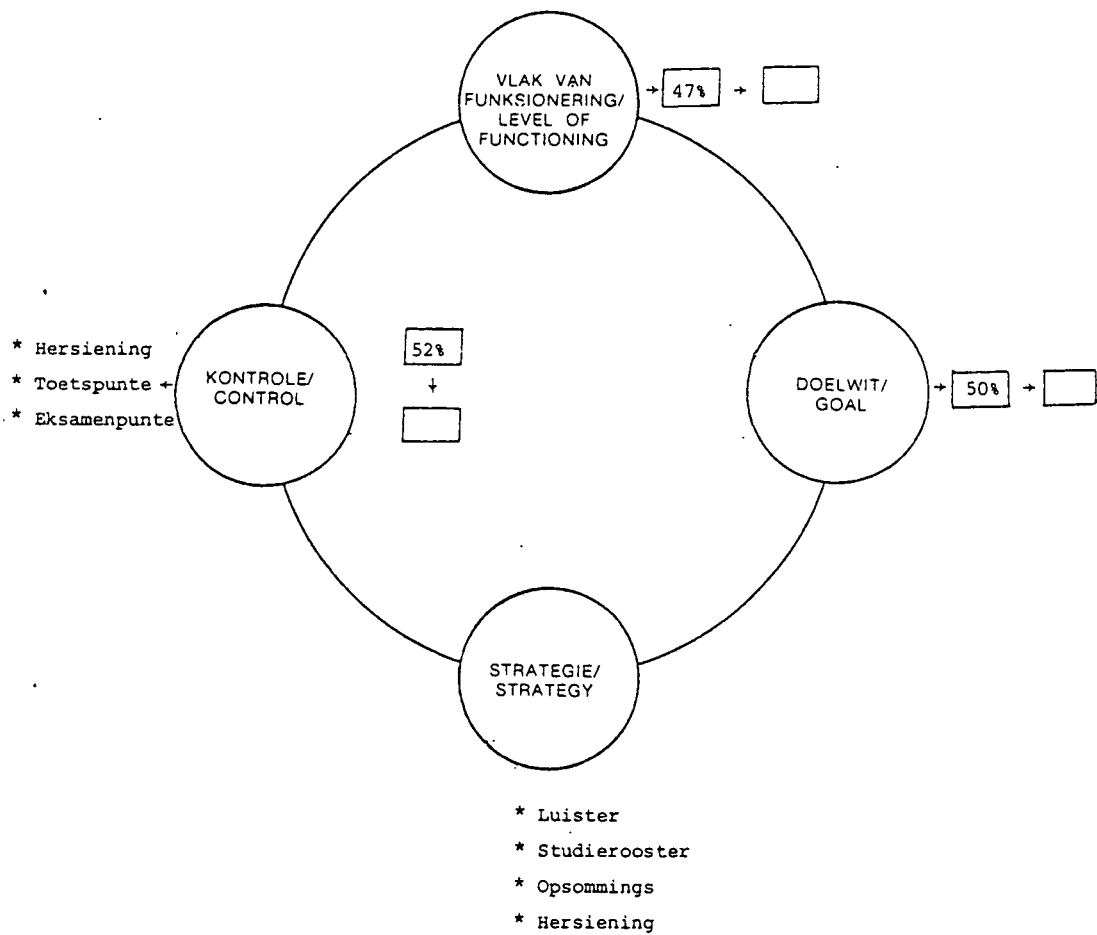
(4) KONTROLE

Jy weet, 'n siklusbeplanning sonder 'n kontrolekomponent is soos 'n halwe fietswiel wat 'n mens op 'n harde vloer= oppervlak probeer rol maar na slegs 'n halwe rol omval en op die vloer bly lê. Siklusbeplanning sonder kontrole kan nie rol nie. Jou studies moet tog seepglad rol om jou doelwit te bereik.

Die tegnieke wat jy nou vir kontrole kan gebruik is:

- * om jouself te evalueer t.o.v. hoe effektief jy jou studietyd gebruik;
- * om jou hersiening s6 te beheer dat dit tred hou met die hoeveelheid werk wat in die klas afgehandel is;
- * om boek te hou van elke toetspunt of punt vir 'n werks= opdrag;
- * Om boek te hou van jou eksamenpunte.

Wanneer ons nou na 'n voltooide siklus kyk, dan lyk dit min of meer soos volg:



Uit die skematiese voorstelling blyk dit dat jy getrou by jou siklusbeplanning gebly het en toe met 'n 52% vir gemiddelde prestasie in al jou vakke gedurende die eksamen beloon is. Baie geluk!

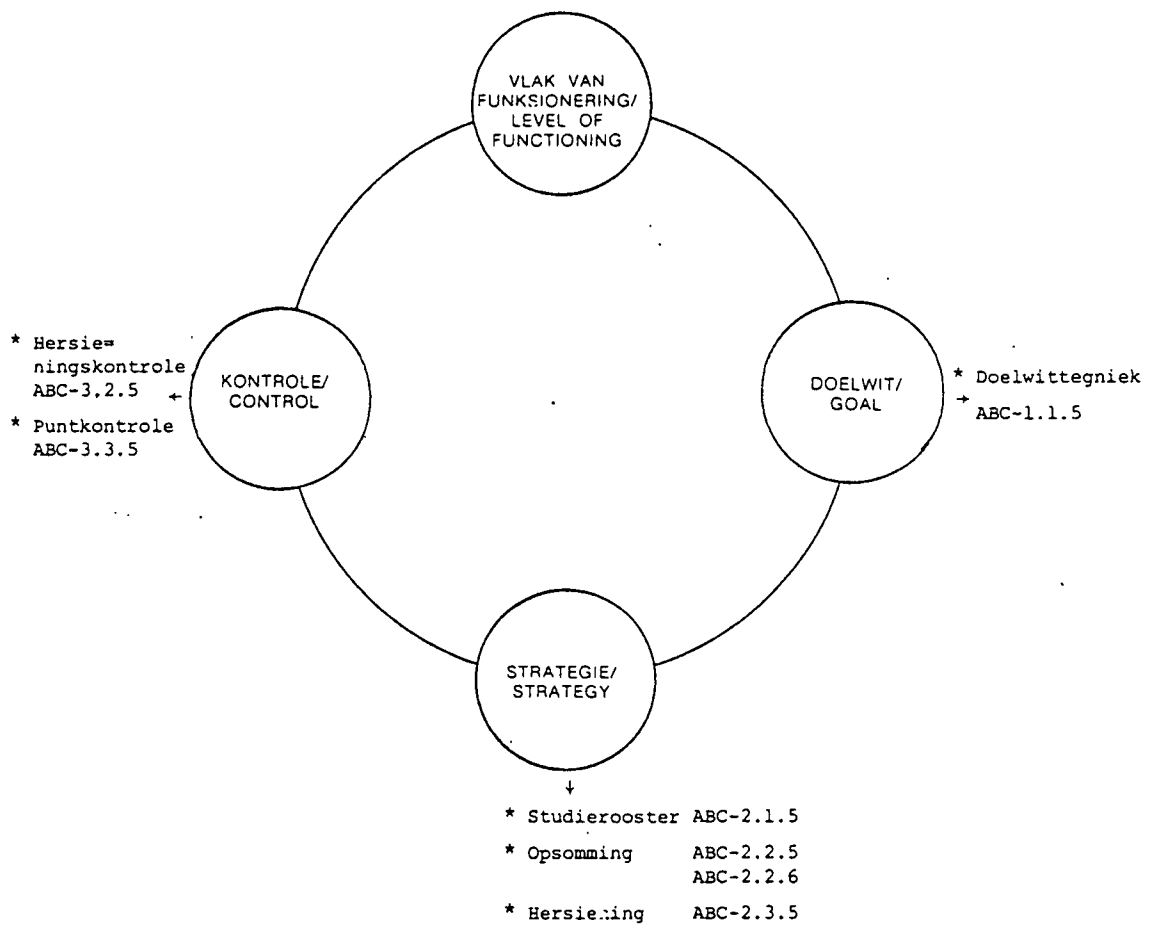
Wanneer jy nou op hierdie stadium van jou beplanning gekom het, neem die 50% (en nie 52% nie, omrede die 2% bo 50% *bonus*punte is wat jou toekom en niemand van jou gaan wegneem nie) die plek van die 47% in, vanwaar jy jou dan gereed maak vir die tweede siklus se beplanning.

Daar is verskillende ABC-STUDIETEGNIEKE beskikbaar om jou by te staan met jou studies:

- * Vir jou totale *beplanning* is die SELFKONTROLESIKLUS beskikbaar.
- * Om jou te help om *realistiese doelwitte* vir *elke* toets en eksamen van *elke* vak te behaal, is die DOELWITTEGNIEK beskikbaar.
- * Om jou te help om hierdie doelwitte te bereik, is daar verskillende STRATEGIEË beskikbaar.
- * **STUDIEROOSTER** : Hierdie tegniek is veral geskik om jou te help in die effektiewe benutting van jou *tyd*.
- * **OPSOMMINGS** : Hierdie tegnieke sal jou help om jou werk te orden, logies te rangskik en maklik te memoriseer. Hierdie tegnieke is veral belangrik by leer-vakke en is ook tydbesparend.
- * **HERSIENING** : Deur hierdie tegniek te gebruik, kan jy met 'n oogopslag sien hoeveel werk jy al hersien het en hoeveel werk jy nog moet hersien.
- * Om jou te help om te bepaal of jy jou doelwitte bereik het aldan nie, bestaan daar verskeie KONTROLETEGNIEKE:

- * HERSIENINGSKONTROLE : Die hersieningskontroletegniek sal jou help om jou hersiening in detail op 'n dag-tot-dag-basis te kontroleer. Die tegniek sal bv. vir jou presies aandui hoeveel bladsye jy nog moet bestudeer voor die volgende toets, asook hoeveel tyd jy tot jou beskikking het.
- * PUNTKONTROLE : Hierdie tegniek hou boek van al jou prestasies. Dit bied vir jou 'n grafiese voorstelling van jou prestasies en wys dus vir jou hoe na aan jou doelwit jy is.

Al hierdie tegnieke sal jou help om jou studies te verbeter. Bestudeer die selfkontrolesiklus hieronder en besluit watter van hierdie tegnieke jy benodig. Elke tegniek word in BLOKVORM te koop aangebied - jy moet net sorg dat jy die regte BLOKNOMMER het wanneer jy vir jou 'n BLOK gaan koop of bestel. So byvoorbeeld is die DOELWITTEGNIIEK se bloknommer : ABC-1.1.5. Vergelyk nou die volgende grafiese voorstelling om die onderskeie tegnieke se BLOKNOMMER te sien.



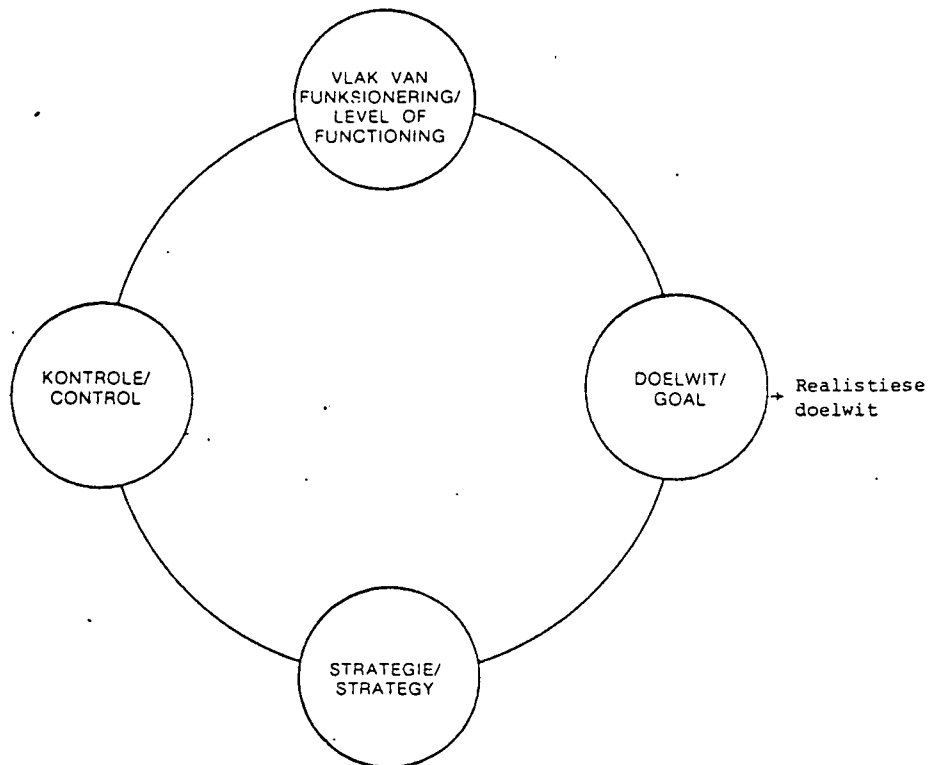
Indien jy egter die BLOK wil koop wat 'n paar van elk van die onderskeie tegnieke insluit, vra vir die "ABC KYK-EN-DOEN"-blok (Werkboek).

Om al hierdie tegnieke in 'n sinvolle verband bymekaar te hou, word aanbeveel dat jy vir jou 'n "FLIP FILE" aanskaf wat meebring dat jy die tegnieke wat jy benodig in die plastiese lêers kan inskuif.

HANDLEIDING VIR DIE GEBRUIK VAN
DIE ONDERSKEIE STUDIETEGNIEKE

DOELWITTEGNIK

Enige mens het sekere doelwitte waarna hy streef en wat hy graag wil bereik. Die doelwittegniek is 'n metode om hierdie doelwitte ten opsigte van jou studies te bepaal. Dit vorm 'n belangrike skakel in die selfkontrolesiklus.



Die doelwittegniek sal jou help om vir elke toets of eksamen, in elke vak, 'n realistiese doelwit te stel en dit te vergelyk met die werklike punt wat behaal is.

Die vorm waarop die skolier/student hul punte, wat tydens die kwartaal verwerf word, moet invul, word in Figuur 1 weergegee.

[illegible]

Figuur 1 Doelwittegniek ABC-1.1.5

Ter verduideliking van die gebruik van hierdie tegniek, word volstaan met 'n verduideliking betreffende doelwitformulering van Vak A (Afrikaans) se toetse wat nog in die tweede kwartaal geskryf moet word. Wanneer na Vak A (Afrikaans) se gegewens gekyk word, dan moet daar allereers op gelet word dat die eerste oranje blok (met 'n punt van 58) 'n weergawe is van die punt behaal aan die einde van die laaste kwartaal van die vorige jaar. Hierdie punt behoort as riglyn te dien vir die daarstel van 'n puntdoelwit vir die eerste toets van die eerste kwartaal. Al die puntdoelwitte word in die boonste blokkie aangeteken terwyl die punt wat vir elke toets behaal is in die onderste blokkie aangeteken word. S6 word daar gemerk dat die persoon gedurende die eerste kwartaal in Vak A (Afrikaans) geen doelwitte gestel het nie - slegs die punte wat behaal is, word vir beplanningsdoeleindes aangeteken. Omrede B. Wille se skool geen eksamen aan die einde van die eerste kwartaal geskryf het nie, is dit nodig om na die geheelbeeld van die verkreeë toetspunte van die eerste kwartaal te kyk om daarna die nodige aandag in terme van beplanning of realistiese doelwitformulering te gee.

Indien aanvaar word dat in vakke A, B, C en D (Afr., Eng., Wisk. en Gesk. onderskeidelik) nie in terme van belangrikheid voorkom nie, word gevind dat vak A (Afrikaans) volgens Figuur I, 'n benaderde gemiddelde toetspunt van 53% aan die einde van die eerste kwartaal toon. In terme van doelwitformulering, betreffende die eerste toets van die tweede kwartaal, blyk 55% 'n realistiese doelwit te wees.

Aan die hand van Figuur I sal vak A (Afrikaans) se doelwit vir die eerste toets bv. 55% wees. Indien die punt wat behaal is, wel 55% is, kan dit wees dat die doelwit vir die volgende toets nou bv. 57% wees (soos op die vorm aangedui). Indien jy egter nou 62% behaal (soos op die vorm aangedui), dan werk jy nie jou volgende doelwit vanaf die punt behaal, nl. 62% uit nie, maar wel vanaf die vorige

realistiese doelwitformulering nl. 57%. Alle punte wat jy bo 57% (die vorige doelwit) behaal, is *bonuspunte* wat niemand van jou af gaan wegneem of aan gaan torring nie.

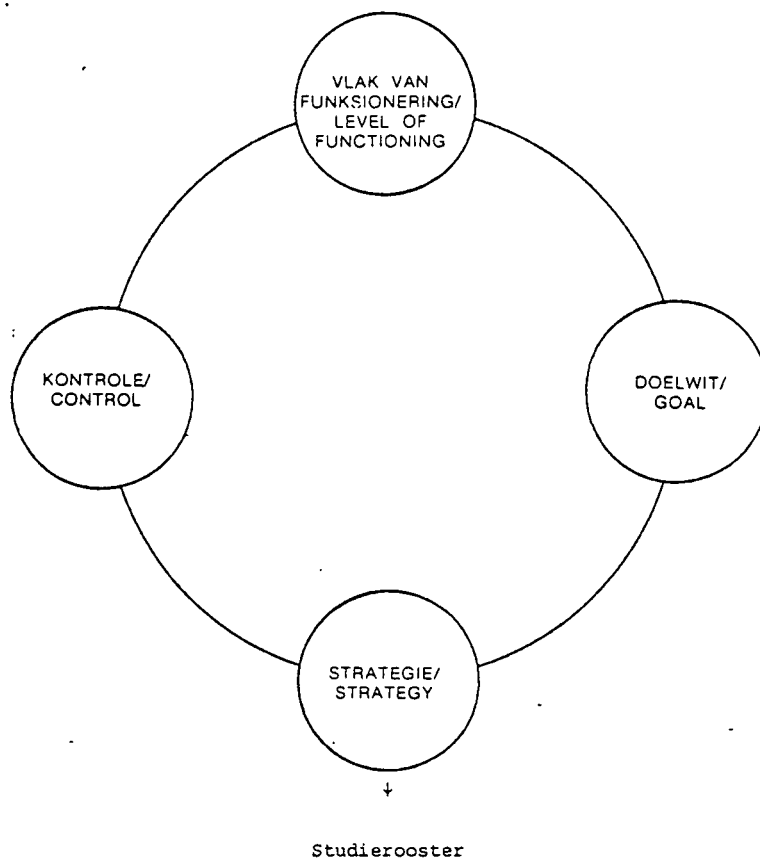
Dieselfde beplanning moet jy nou vir al jou vakke met die oog op toets- en eksamenpunte doen. Selfs vir gemiddelde prestasie van al jou vakke, met die oog op die eksamen, moet realistiese doelwitte in die betrokke blokkie (onder aan die bladsy) geformuleer word.

Voltooi nou die doelwittegniek vir al jou vakke. Besluit wat jou doelwit(te) vir elke vak se eerste toets (of watter toets ook al) gaan wees. Is hierdie doelwitte realisties?

Watter planne (strategieë) gaan jy beraam om hierdie doelwitte te bereik?

STUDIEROOSTER

Die beter benutting van tyd is baie belangrik vir jou studie. Tydsbenutting kan beplan word. 'n Samestelling van 'n studierooster is 'n belangrike beplanningstrategie in die selfkontrolesiklus.



Bekyk eers die studieroosterbladsy baie deeglik. Dit is duidelik dat daar voorsiening gemaak word vir elke dag van die week, behalwe Sondag. Dit is verder ook baie belangrik dat jy een dag van die week kan gebruik om heeltemal te ontspan en van alle studies te vergeet. In hierdie geval is Sondag hiervoor afgestaan. Verder word daar voorsiening gemaak vir 'n rooster vanaf 08h00 (8.00 vm) tot 24h00.

Wanneer jy in terme van beplanning van studietye dink, kan die volgende tye altyd in aanmerking geneem word:

- * wanneer jy moet skoolgaan of klasse bywoon;
- * wanneer jy moet eet;
- * wanneer jy moet rus;
- * wanneer jy buitemuurse aktiwiteite moet bywoon;
- * belangrike televisieprogramme;
- * enige ander aktiwiteit wat vir jou belangrik is.

Wanneer jy nou al hierdie faktore in aanmerking geneem het, en jy jou beplande studietye rooi kleur, mag jou *studieroos* ter bv. soos volg lyk:

	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
MAANDAG																	
DINSDAG																	
WOENSDAG																	
DONDERDAG																	
VRIDAG																	
SATERDAG																	

Studierooster ABC-2.1.1.5

BY HIERDIE STUDIE-URE MOET JY STRENG PROBEER HOU

Dit help jou niks as jy vir jou 'n beplanning uitwerk, maar jy bly nie by jou eie beplanning nie.

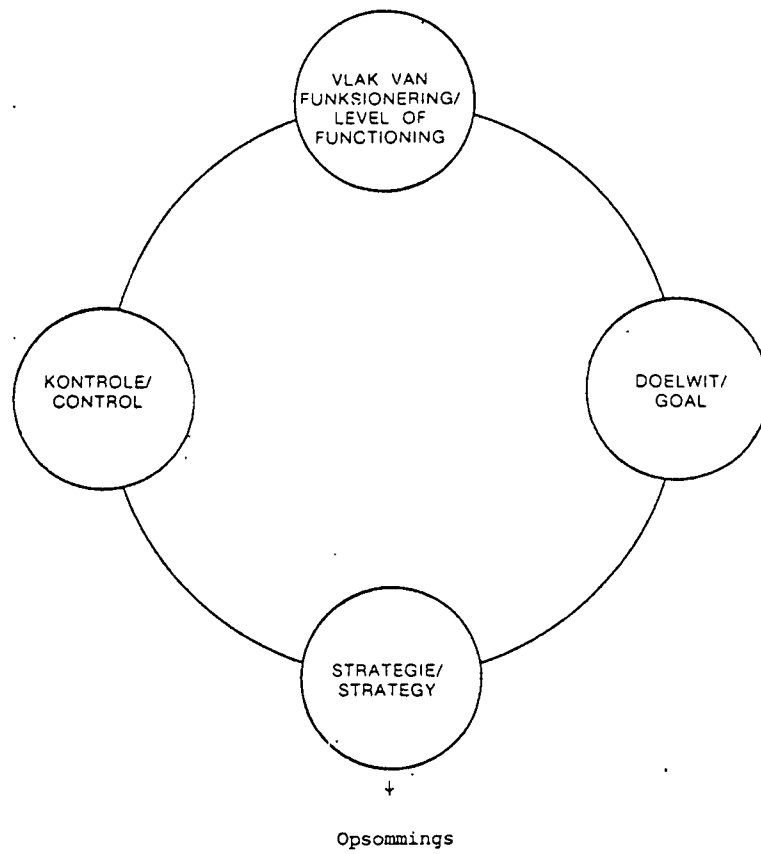
Omrede sukses in 'n baie groot mate deur effektiewe tyds=benutting bepaal gaan word, behoort die beplanning van genoegsame studietyd altyd vir jou 'n belangrike saak en strategie te wees. Indien dit byvoorbeeld op jou van toe=passing sou wees dat jy nie genoeg tyd vir al jou werk het nie, watter televisieprogramme is jy bereid om uit te ska=kel of aan watter buitemuurse of ander aktiwiteite is jy bereid om minder tyd te spandeer?

Indien jou omstandighede van só 'n aard is dat, bv. jou buitemuurse aktiwiteite na 'n kwartaal verander, dan sal dit nodig wees om 'n nuwe studierooster saam te stel. Hierdie dissipline ten opsigte van die beplanning en be=nutting van tyd is ook van belang by jou beroepsbeoefe=ning in die toekoms.

OPSOMMINGS

Die maak van opsommings (as strategie) is 'n tegniek wat baie oud is en deur die jare heen bewys het 'n goeie teg=niek te wees waarmee goeie akademiese resultate behaal kan word.

Opsommings vorm 'n belangrike strategie in die selfkontrole=siklus.



Jy moet egter vir jouself die saak uitmaak of jy dink dat die maak van opsommings enersyds vir jou tyd gaan spaar en andersyds dit vir jou makliker gaan maak om die werk te kan onthou vir toets- en eksamendoeleindes. Baie mense verkies wel om opsommings te maak. Wanneer 'n mens werk opsom - dit maak nie saak watter vak dit is nie - dan is dit *altyd* belangrik om, alvorens jy opsommings maak, te sorg dat jy jou werk *verstaan*. Eers wanneer jy jou werk verstaan, kan jy opsommings maak, want eers dan sal jy weet watter gedagtes of kernwoorde van 'n hoofstuk of vraag die belangrikstes is.

Wanneer ons na 'n vak soos Geskiedenis kyk, dan merk ons dat elke hoofstuk oor 'n sekere afdeling van die werk handel. Binne elke hoofstuk vind ons opskrifte wat op die een of ander manier 'n verband met die naam van die hoofstuk toon. Dit noem ons die verbandsoekende benadering. Onder elke opskrif kry ons 'n gedeelte wat bespreek word. Hierdie gedeelte hou weer op die een of ander manier verband met die opskrif waaronder dit geskryf is. Binne elke gedeelte vind ons dan die kerngedagtes of kernwoorde waarna in die begin verwys is. Kortliks bestaan elke hoofstuk dus uit:

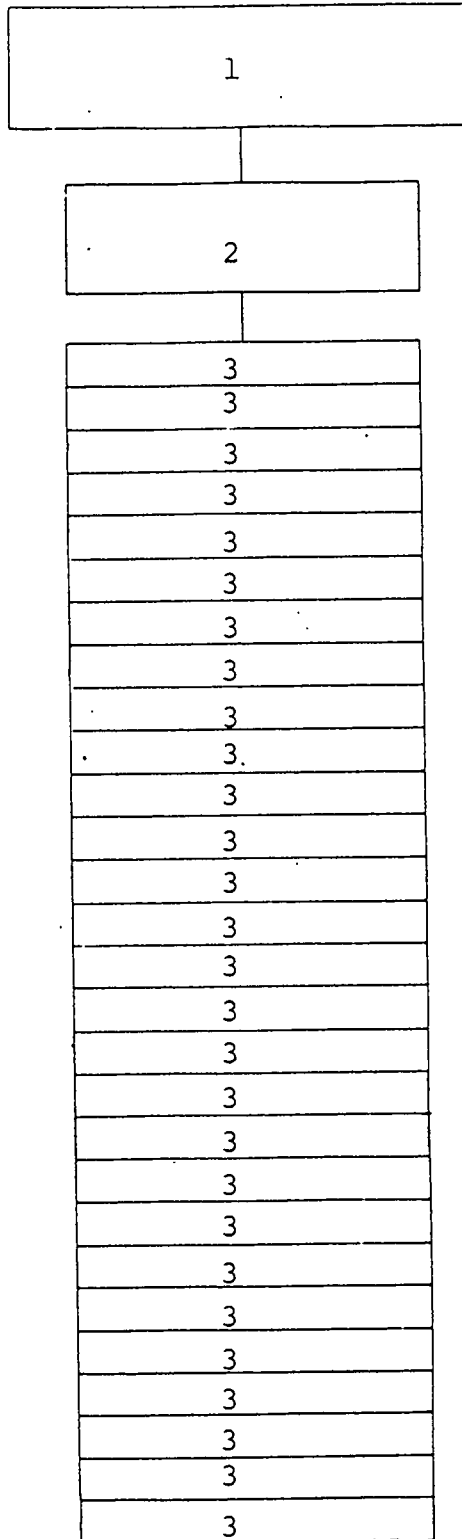
- * Die *naam* van die hoofstuk.
- * Die verskillende *opskrifte* wat binne elke hoofstuk voorkom.
- * Die *gedeelte* wat onder elke opskrif geskryf word.
- * *Kerngedagtes* of *kernwoorde* wat binne elke gedeelte voorkom.

Glo jy die maak van opsommings kan vir jou tyd bespaar en die leerproses dus makliker maak?

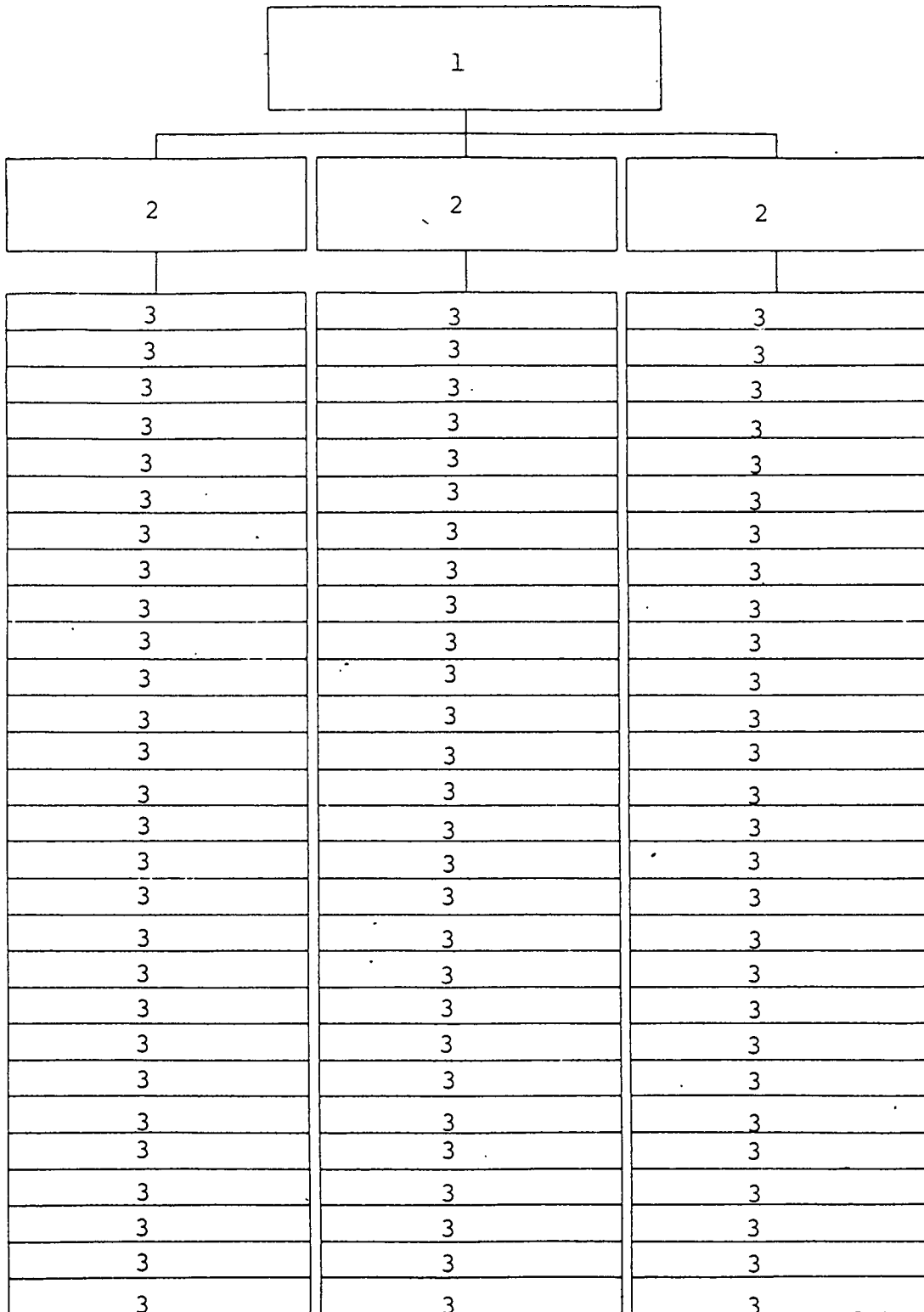
Hoewel dit nie verpligtend is om opsommings in terme van kerngedagtes of kernwoorde te maak nie, word dit aanbeveel, omrede die werk wat geleer moet word soos wat jy in

die skool of universiteit vorder, al meer word. Trouens, iemand wat by 'n universiteit, technikon, kollege of ander opleidingsinstansie kom en wat oor die vaardigheid beskik om kernwoordopsommings te kan maak, het beslis 'n voordeel wat die leerwerk betref. Dit is baie belangrik om te onthou dat kernwoordopsommings nie die oorskryf van 'n gedeelte uit 'n hoofstuk beteken nie.

Wanneer hierdie opsommings gemaak word, kan jy gebruik maak van die spesiaal ontwerpte bladsye vir die maak van opsommings. Hierdie blokke verskil van mekaar betreffen= de sowel ontwerp as die hoeveelheid kolomme wat by elk voorkom. Om egter meer prakties te wees, kan ons sê dat een kolom op die bladsye soos volg lyk:



Uit hierdie voorbeeld word opgemerk dat die naam van die hoofstuk in die blok geskryf word waarin die (1) voorkom. Die eerste opskrif van die hoofstuk word in blokkie (2) geskryf, terwyl die kerngedagtes of kernwoorde van die opskrif waarna verwys is, in die blokkies waarin die (3) voorkom, geskryf is. Ter wille van die geheelbeeld van die hoofstuk, of die lang vraag, kan die vraag gestel word of die oog nie meer kernwoorde op een bladsy sou wou sien nie? Ons veronderstelling is dat dit wel so is en daarom is die bladsy so ontwerp dat dit vir meer kolom= me voorsiening maak. Hierna volg 'n voorbeeld van so 'n bladsy.



Opsombladsy ABC-2.2.5

Onthou:

- * Blokkie 1 = Naam van hoofstuk.
- * Blokkie 2 = Opskrifte in hoofstuk.
- * Blokkie 3 = Kerngedagtes of kernwoorde van opskrifte.

Uit die voorbeelde blyk dit duidelik dat veel meer kern=woorde op een enkele bladsy aangeteken kan word. Trouens, as die vraag nie baie lank is nie, kan jy die opsomming van 3 lang vrae op een bladsy maak. Vanweë die feit dat ons graag die optimale voordele wil put uit die geheel=beeldeffek, beveel ons aan dat jy vir jou 'n "Flip File"* aanskaf waar jy dan hierdie bladsye met rugkante ten me=kaar in die plastiese lêers inskuif om sodoende 'n nuwe bondige opsomboek te vorm. Wanneer jy jou "Flip File" voor jou oopmaak, sal jy dus twee bladsye tegelykertyd voor jou oophê. Dit sal dan soos volg lyk:

Onthou: * Naam van hoofstuk.

* Opskrifte in hoofstuk.

* Kerngedagtes of kernwoorde van opskrifte.

* "Flip File" - Indien jy nie weet wat dit is nie, vra vir 'n boekhandelaar om jou te wys hoe een lyk.

[illegible]

Opombladsy ABC-2.2.5

Opsoombladsy ABC-2.2.5

Uit hierdie skematiese voorstelling blyk dit duidelik dat die geheelbeeld van 'n langvraag wat moontlik uit ses opskrifte of onderafdelings bestaan, op 'n baie meer sinvolle wyse saamgevat word as wanneer 'n mens met net een kolom per bladsy sou werk.

Vir die persoon wat dit kan regkry om al die kernwoorde onder die onderskeie opskrifte te onthou, is hierdie ontwerpde bladsy, soos bespreek, baie ideaal. Dit gebeur egter baie dat daar persone is wat nie daartoe in staat is om al die kernwoorde onder die onderskeie opskrifte te kan onthou nie. Dit beteken dat hierdie persone aanvullende memoriseringstegnieke nodig het om die leerproses te vergemaklik, meer kerngedagtes gedurende die toetse of eksamens te onthou en sodoende hoër punte verwerf.

Indien jy een van die persone is wat probleme het om al die kerngedagtes gedurende die toetse of eksamens te onthou, word aanbeveel dat jy van die alternatiewe opsombladsy - die een wat vir memoriseringstegnieke voorsiening maak - gebruik maak. Dadelik kan jy vra hoe hierdie bladsy van dié wat so pas bespreek is, verskil. Hier volg nou 'n voorbeeld van die vierkolomopsomblok wat voorsiening maak vir die inbou van memoriseringstegnieke.

Onthou: * Naam van hoofstuk.

* Opskrifte in hoofstuk.

* Kerngedagtes of kernwoorde van opskrifte.

Onthou:

Blokkies 4 en 5 is blokkies vir memoriseertegnieke soos:

- * woordbou;
- * sinsbou;
- * prenttegniek.

Uit die voorbeeld blyk dit duidelik dat al die oranje gedeeltes van hierdie bladsy ooreenstemming met die vorige opsombladsy toon, maar dat dit die groen blokke (groot groen blokke en klein blokkies wat met stippellyne aangedui word) is wat op hierdie bladsy bygevoeg is.

Nou kan jy vra: Maar hoe werk hierdie opsombladsy? Om die vraag te beantwoord, is dit beter om 'n praktiese illustrasie te probeer gee.

Veronderstel jy moes 'n gedeelte oor "Voorligting" vir 'n toets voorberei en die opskrif van die gedeelte wat jy moes voorberei is STUDIEGESINDHEID.

Veronderstel die inhoud van die gedeelte wat jy moet voorberei vir môre se toets is:

"Wanneer ek besig is met my studies is dit belangrik dat ek belangstelling sal toon in dit wat ek doen. Belangstelling op sigself is baie belangrik, maar nog belangriker is die feit dat ek my werk eerlik moet doen. Wanneer 'n mens jou werk eerlik gedoen het, glo ek jy is dit aan jouself verskuldig om erkenning aan jouself te gee vir dit wat jy kon vermag. Harde werk, en erkenning vir jouself, veroorsaak dat 'n mens uit dankbaarheid meer selfvertroue ontwikkel vir die studies waarmee jy besig is.

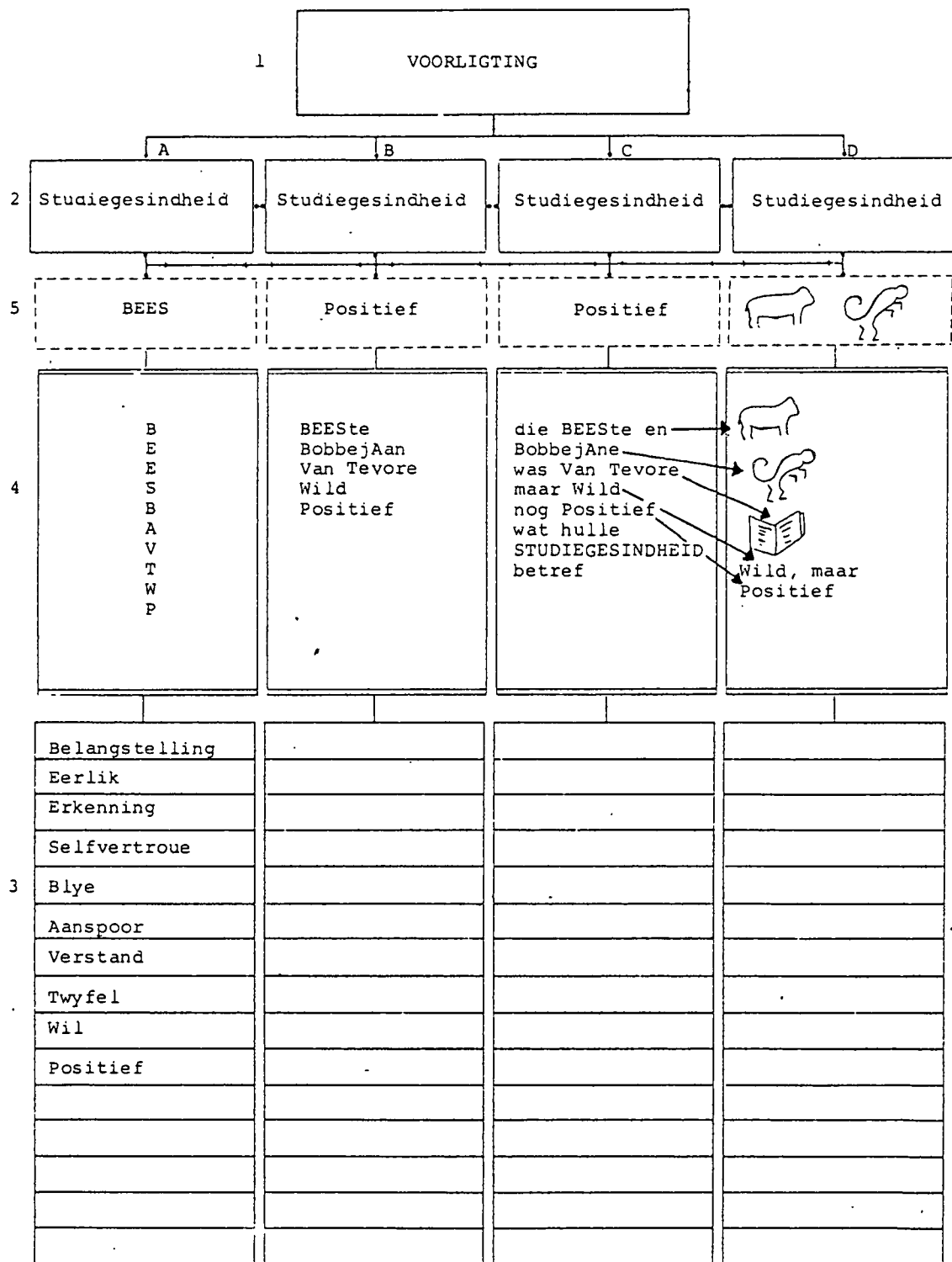
Nou is dit so dat 'n persoon met selfvertroue 'n blye persoon is. Dit is juis hierdie blydschap wat jy ervaar, wat jou aanspoor om enige verdere probleme wat jy met jou studies mag ervaar, self op te los. Dit is belangrik om, wanneer 'n mens by die oplos van probleme kom, altyd van jou verstand

gebruik te maak. Wanneer jy by die stadium gekom het waar jy werklik daarop gestel is om studieprobleme met die verstand op te los, sal jy vind dat jy minder in jouself twyfel. Op hierdie stadium wil dit blyk asof jy 'n sterk wil ten opsigte van die oplos van jou studieprobleme ontwikkel het - iets waaroor jy dankbaar moet wees, omrede jy 'n positiewe studiegesindheid aangeleer het."

Wanneer 'n mens van die verbandsoekende of insigmetode gebruik sou maak om soveel as moontlik van die inhoud van hierdie gedeelte in die geheue te stoor, dan mag jy alles onthou of jy mag probleme ondervind om al die belangrikste kerngedagtes weer te gee. Indien jy probleme ondervind, is dit raadsaam om eers die hele gedeelte, met inagneming daarvan dat dit oor studiegesindheid handel, deeglik deur te lees, die verband met STUDIEGESINDHEID te probeer insien, en dan die kerngedagtes uit te soek om op die opsombladsy te skryf. Veronderstel die kernwoorde sou vir jou die volgende wees:

belangstelling
eerlik
erkenning
selfvertroue
blye
aanspoor
verstand
twyfel
wil
positief.

Indien hierdie kerngedagtes op die opsombladsy geskryf word, lyk dit soos volg: (Sien 3)



Jy sal merk dat die eerste letter van elke kernwoord met 'n hoofletter gespel word, selfs met 'n rooi letter, net sodat dit meer pertinent uitstaan om jou oog makliker te trek.

Wanneer jy dit nou moeilik vind om al hierdie kernwoorde te onthou, selfs al sou jy die woord Positief as 'n goeie assosiasie met STUDIEGESINDHEID beskou, mag jy gebruik maak van assosiasie- of ander memoriseringstegnieke om sodoende die detail makliker te onthou. Hierdie aanleer van assosiasie en/of ander memoriseringstegnieke mag soms aanvanklik nie so maklik wees as wat jy gedink het nie, maar deur dit te oefen, sal jy gou agterkom dat jy baie meer kan regkry as wat jy gedink het en dit op sigself mag jou aanspoor om veel meer van hierdie tegniek gebruik te maak.

Wat die praktiese voorbeeld betref, blyk dit uit die eerste kolom (Kolom A) se groot groen blok dat BEESBAVTWP die eerste letters is wat die onderskeie kernwoorde verteenwoordig. Die "enigste" bekende volgorde vir die oog is "BEES" wat moeilik met STUDIEGESINDHEID geassosieer kan word - tensy jy miskien die koppeling maak en stel dat hy 'n STUDIEGESINDHEID van 'n BEES het. Indien hy dus die lettertegniek sou gebruik, is dit heel waarskynlik dat die woord BEES in die boonste groen blokkie sou verskyn om sodoende die twee woorde, te wete STUDIEGESINDHEID en BEES, bymekaar te hê sodat jou oog hulle bymekaar kan hersien, kan assosieer - dit wil sê, die eerste baie belangrike fase van die weergeeproses van hersiening. Omrede die volgorde van die ander letters nl. BAVTWP verkieslik in volgorde onthou moet word en redelik abstrak voorkom wanneer jy hulle probeer klank, mag daar heelwat persone wees wat by hierdie vraag nie die lettertegniek gaan gebruik nie, maar eerder probeer om woorde te bou sodat die volgorde van die letters makliker onthou kan word en 'n beter assosiasie met die opskrif gemaak kan word. Dit is

belangrik om te meld dat die inhoud van elke gedeelte gaan bepaal watter tegniek jy in die groen blokke gaan gebruik, m.a.w. bv. die lettertegniek, woordboutegniek, sinstegniek, prenttegniek, ens.

In Kolom B se groot groen blok vind jy 'n poging waar daar eerder probeer word om woorde van die eerste letters van die kernwoorde te bou. Die eerste letters van die kernwoorde verskyn in hierdie woorde in hoofletters - dit is ook goed om hierdie letters 'n ander kleur as die res van die woord te gee, sodat hierdie letters die oog maklik opval.

Wanneer 'n mens na die woorde van Kolom B se groot groen blok kyk, dan sou jy kon stel dat "Positief" maklik met STUDIEGESINDHEID geassosieer kon word, dog die ander woorde kan nie so maklik saam met "Positief" onthou word nie. Dit mag egter wees dat 'n persoon die bou van hierdie woorde gaan verkies met 'n verdere keuse van "Positief" in die klein groen blokkie net onder die opskrif "STUDIEGESINDHEID." Dit mag egter ook wees dat die woorde wat gebou is vir jou steeds moeilik is om te onthou en jy sou liefs probeer om 'n sin met die woorde te bou. (Hier is dit belangrik om te noem dat baie woorde en sinne met die eerste letters van die kernwoorde gebou kan word.) Die sin wat toe gebou is, kom in die derde groot blok (Kolom C) voor. Uit die sin blyk dat die koppeling tussen die woorde (en dus ook letters) en die opskrif gemaak is, met "Positief" steeds die belangrikste woord wat dan in die klein groen blokkie geskryf word.

'n Ander persoon mag egter, wat hierdie afdeling betref, nie hou van die lettertegniek nie, die woorde wat gebou is nie of die sin wat gemaak is nie. Die persoon verkies eerder die prenttegniek soos dit in Kolom D se groot groen blok verskyn.

Uit Kolom D se groot groen blok blyk dit dat die persoon

'n prentjie gemaak het van die woorde wat gebou is - die persoon reken dat die prentjie baie langer onthou sal word as letters, woorde of sinne. Verder het die persoon 'n boek in die groot groen blok by Kolom D geteken om dit te assosieer met STUDIEGESINDHEID. Dit is belangrik om hier te meld dat jy self jou letters, woorde, sinne, prentjies ens. moet maak. Indien iemand anders dit vir jou gaan doen, gaan jy dit nie lank onthou nie en sal die geheelbeeld van die vraag wat jy leer, ook moeiliker onthou word.

Onthou: Hoewel hierdie groen blokke vir jou die geleentheid skep om van memoriseringstegnieke soos o.a. assosiasie, ens. gebruik te maak, is die groot belangrikheid daarvan dat:

- * dit kan verskil van mens tot mens, maar meer nog,
- * dat dit vir almal slegs 'n hulpmiddel is om die koppeling te bewerkstellig tussen die opskrif en die kerngedagtes vanwaar die belangrike omskrywings binne die geheelbeeld sinvol weergegee moet word.

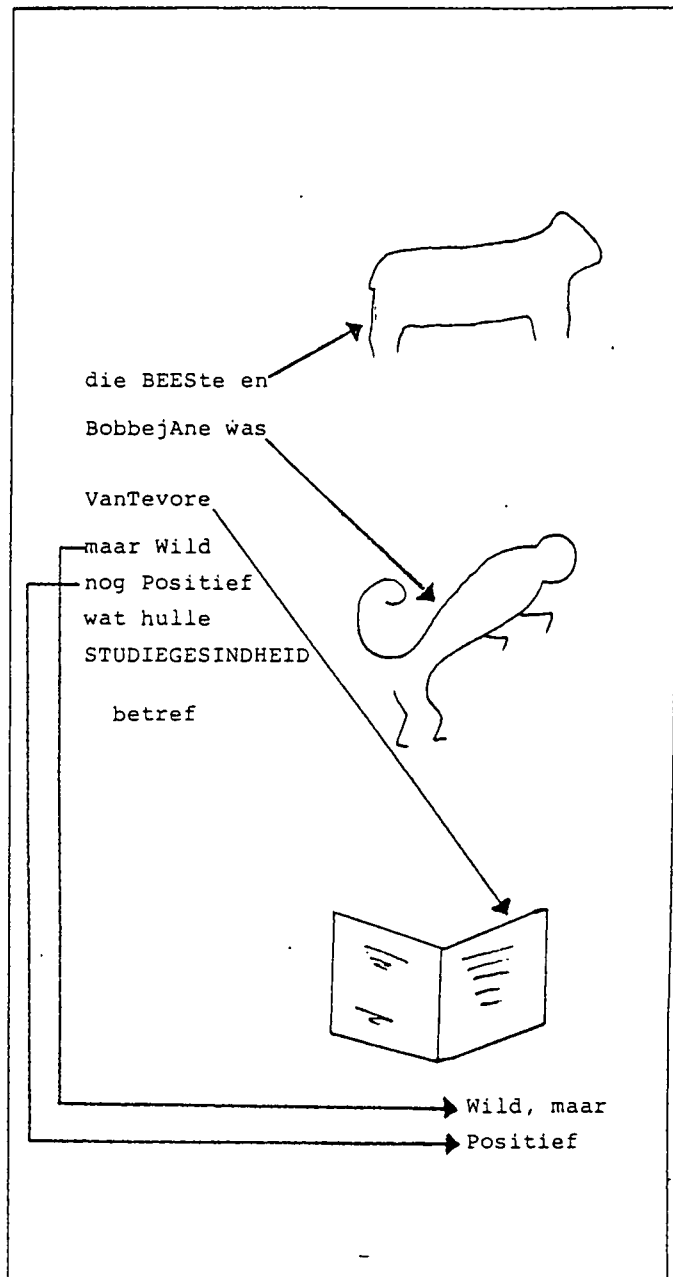
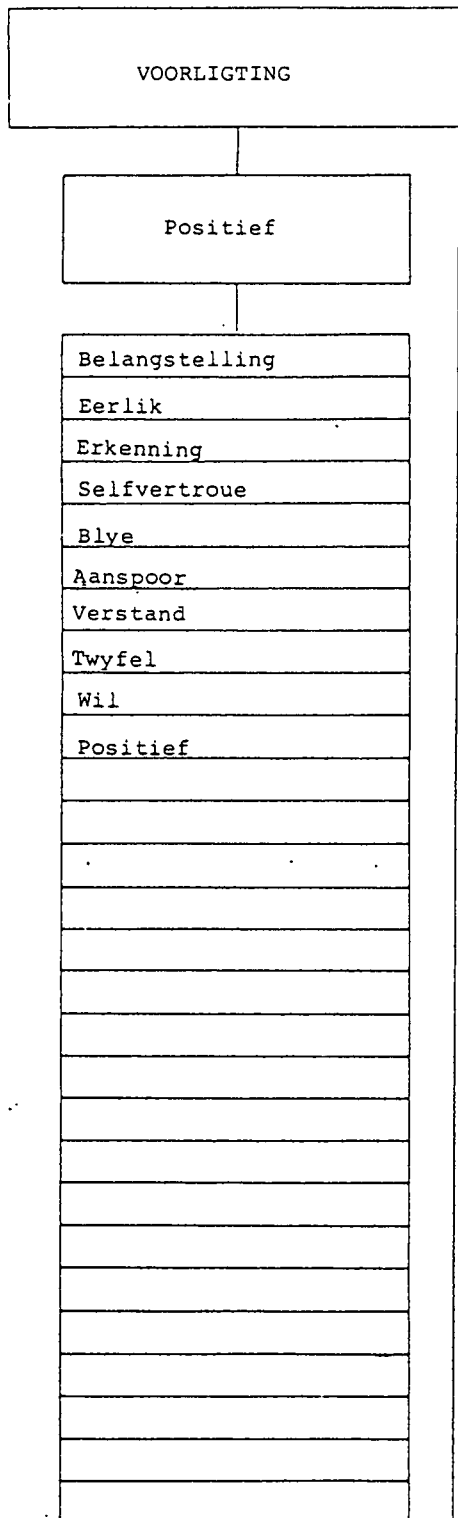
Probeer vir jouself enkele memoriseringstegnieke uit. Dit kan groot pret wees om vir jouself:

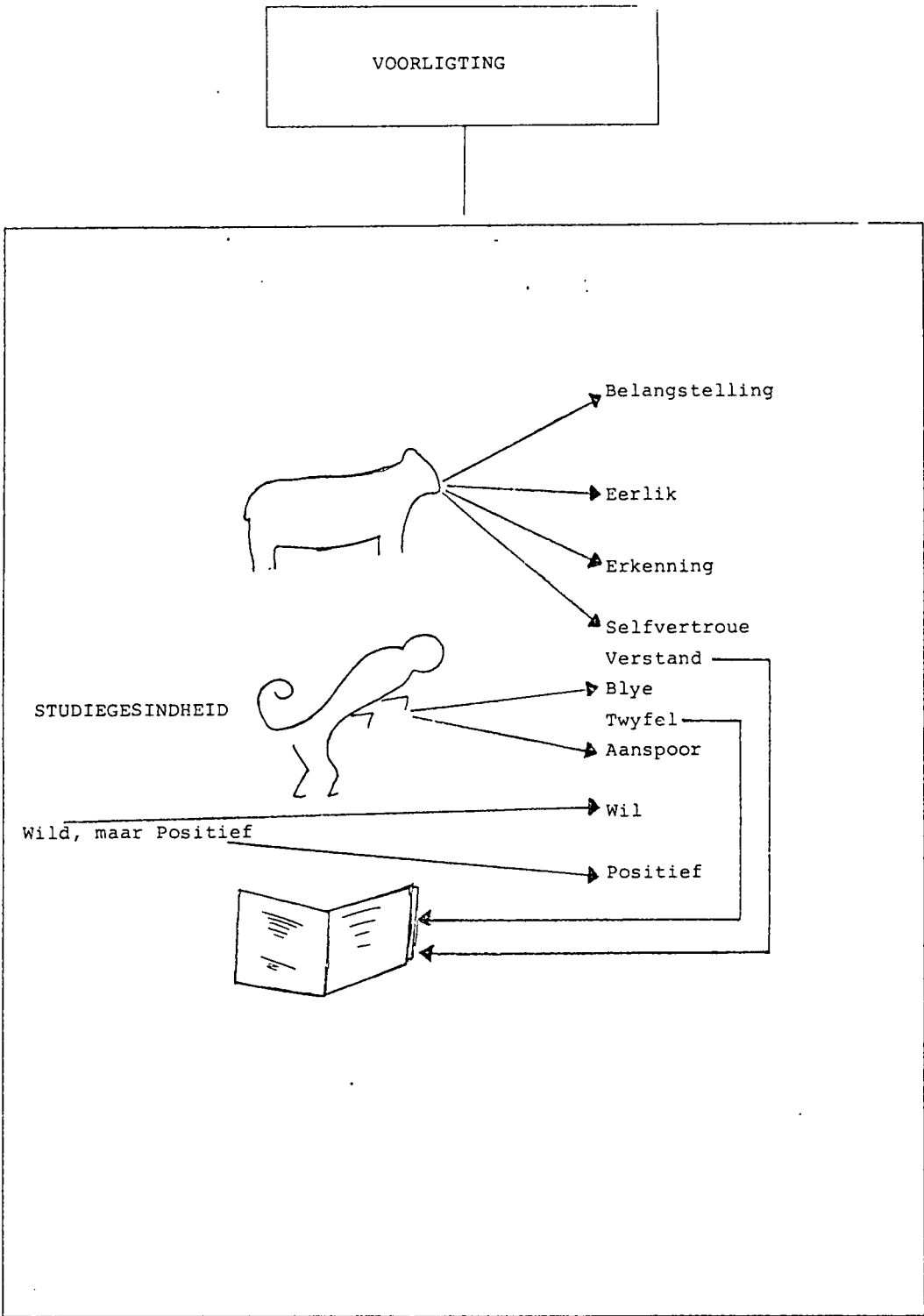
- * woorde te bou;
- * sinne te bou;
- * prente te teken.

Gee jy voorkeur aan enige van die memoriseringstegnieke? Probeer eers en beantwoord dan die vraag.

Benewens die ABC-2.2.5 en ABC-2.2.6 opsomblokke wat beskikbaar is om julle met julle opsommings van hulp te wees, bestaan daar twee verdere opsomblokke: die ABC-2.2.9 en ABC-2.2.10.

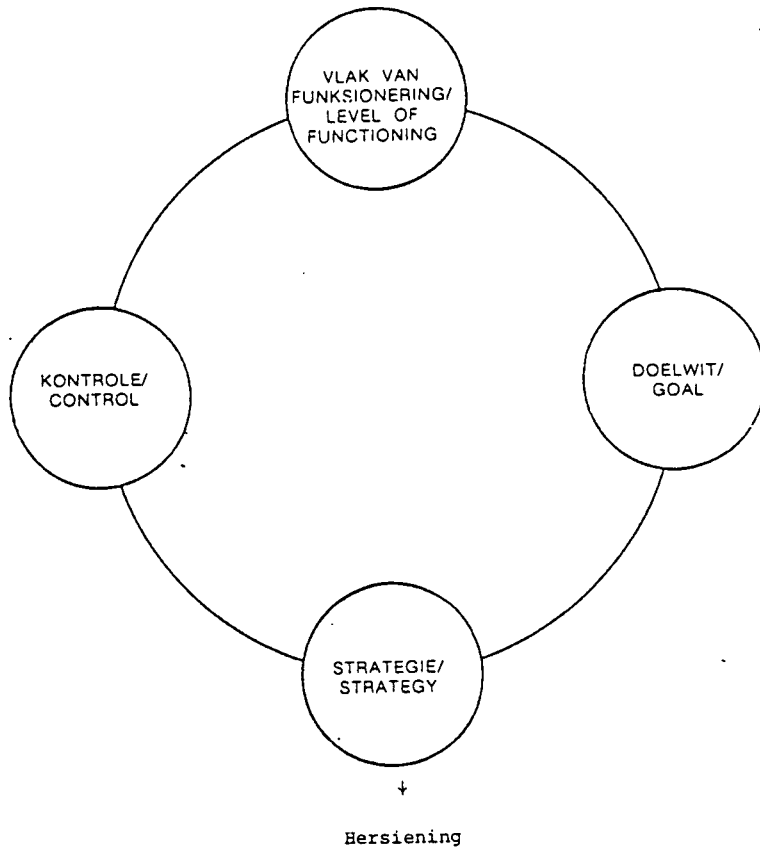
Dieselfde voorbeeld wat by ABC-2.2.6 gebruik is, word hier herhaal om vir julle 'n aanduiding te gee van hoe hierdie opsombladsye op 'n soortgelyke wyse gebruik kan word. Dit sal dus nou van jou afhang watter opsombladsy jy voel die beste by jou behoeftes aanpas.





HERSIENING

Een van die baie waardevolle strategieë wat jy deur die kwartaal kan gebruik, is die hersieningstegniek. Hersiening is 'n belangrike strategie in die selfkontrolesiklus.



Omrede 'n mens gedurende die kwartaal gelyktydig vir toetse en eksamens hersiening behoort te doen, is dit nodig dat jy twee stelle hersieningsvorme voltooi.

Vir die doeleindes van hierdie verduideliking, gaan ons slegs na jou eksamenhersiening gedurende die kwartaal verwys.

Gaan soos volg te werk:

Skryf al die opskrifte van die gedeeltes (van bv. wiskunde) wat jy vir die eksamen moet hersien, in die kolomme daarvoor ontwerp neer, sowel as die bladsynommer.

HERSIENING/REVISION

OPSKRIFTE/HEADINGS	p.		OPSKRIFTE/HEADINGS	p.	
		/			/
1. ALGEBRA:					
1.1 Eksponente					
1.2 Logaritmes					
1.3 Funksie van 'n funksie					
1.4 Rye en reekse					
1.5 Induksie					
2. MEETKUNDE:					
2.1 Verhouding en eweredigheid					
2.2 Gelykvormige driehoeke					
2.3 Koorde, raaklyne en snylyne					
3. TRIGONOMETRIE:					
3.1 Berekeninge: Log. trid.					
3.2 Oplossing van driehoeke					
3.3 Trigonometriese identiteite					
3.4 Trigonometriese vergelykings					
4. VEKTORE:					
4.1 Vektore					
4.2 Alg. van geord. getalleepare					
4.3 Toepassings van vektore					

Hieruit blyk dit dat jy nog geen hersiening in jou wis=
kunde gedoen het nie, maar dat jy darem al 'n idee het
van hoeveel werk jy vir die eksamen het.

Indien jy egter nou reeds 'n sekere aantal afdelings her=
sien het, sal jy hierdie afdelings met 'n rooi (✓) afmerk
as aanduiding dat jy hierdie werk reeds ken. Dit lyk nou
so:

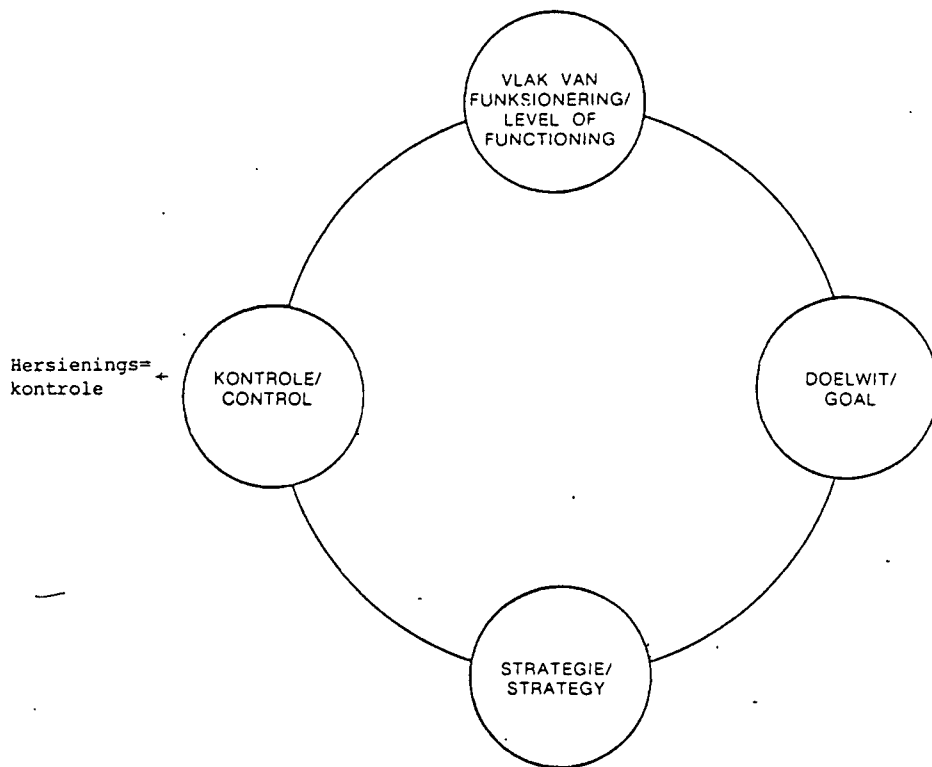
HERSIENING/REVISION

OPSKRIFTE/HEADINGS	p.	✓	OPSKRIFTE/HEADINGS	p.	✓
1. ALGEBRA:					
1.1 EkspONENTE	1	✓			
1.2 Logaritmes	25	✓			
1.3 Funksie van 'n funksie	50	✓			
1.4 Rye en reekse	60	✓			
1.5 Induksie	80	✓			
2. MEETKUNDE:					
2.1 Verhouding en eweredigheid	110	✓			
2.2 Gelykvormige driehoeke	140	✓			
2.3 Koorde, raaklyne en snylyne	170	✓			
3. TRIGONOMETRIE:					
3.1 Berekeninge: Log. trid.	150	✓			
3.2 Oplossing van driehoeke	170				
3.3 Trigonometriese identiteite	190				
3.4 Trigonometriese vergely= kings	210				
4. VEKTORE:					
4.1 Vektore	260				
4.2 Alg. van geord. getalleepare	280				
4.3 Toepassings van vektore	300				

Nou het jy 'n aanduiding van die hoeveelheid werk wat jy het om te leer, sowel as 'n aanduiding van hoe ver jy met jou hersiening in wiskunde trek. Hieruit kan afgelei word dat jy reeds heelwat hersiening in wiskunde gedoen het, maar dat jy sal moet roer om klaar te maak voordat die eksamen jou gaan inhaal en jy nie al jou werk ken nie. Indien die tyd vir hersiening voor die eksamen min raak, sal jy studietyd by jou studierooster moet byvoeg om sodoende by te kom met jou hersiening. Die praktyk wys dat iemand wat getrou hersiening doen, min probleme gedurende die toets- en/of eksamensituasie het.

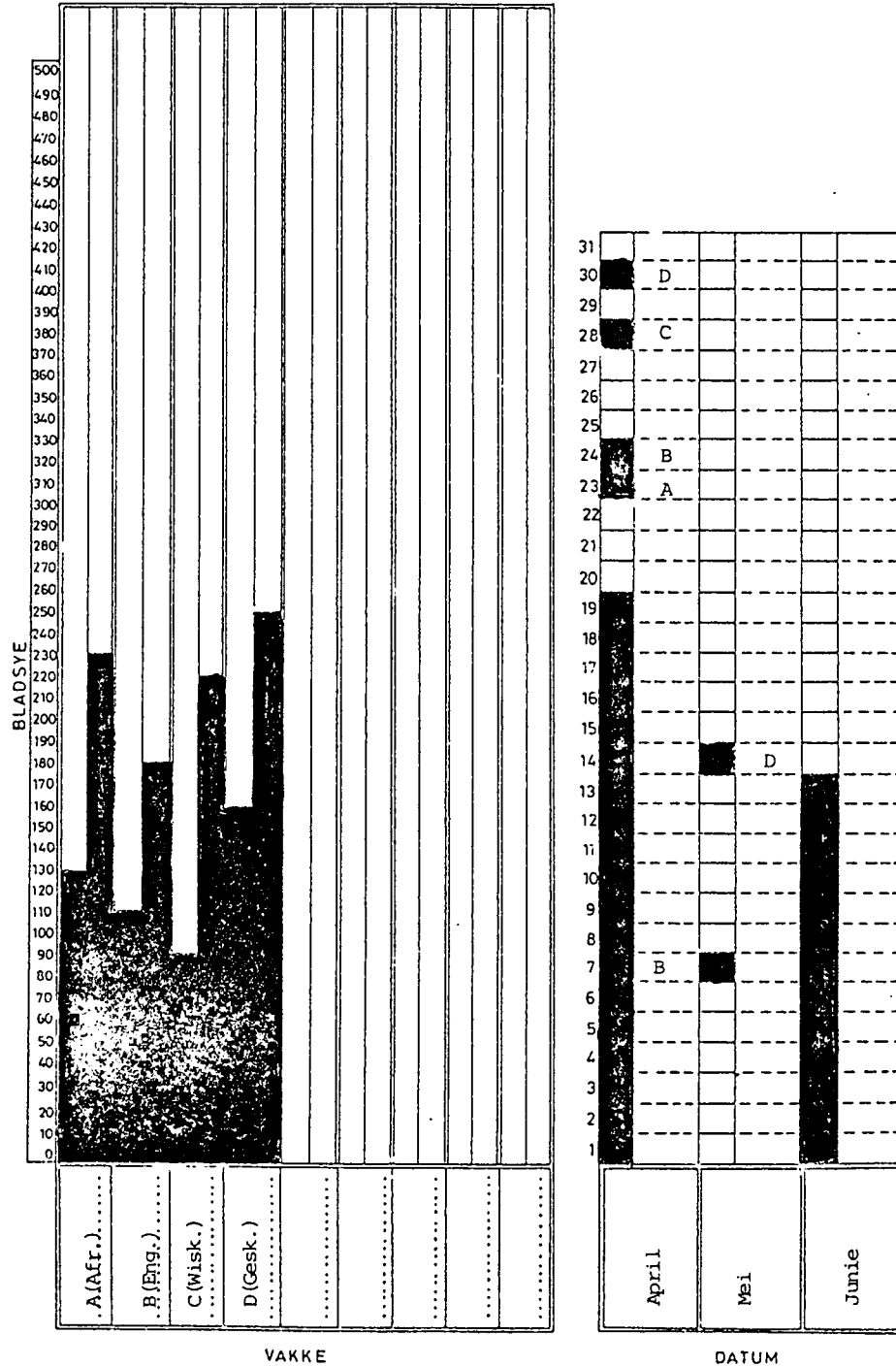
HERSIENINGSKONTROLE

Om egter 'n studierooster te volg, beteken nie noodwendig dat daar genoeg hersiening deur die kwartaal gedoen word nie; daarom is 'n hersieningstegniek as aanvullende kontroletegniek dikwels nodig.



Indien jy nie tevrede is met die hersieningstegniek nie, soos onder strategie beskryf, en jy meer spesifiek groter detail wil hê t.o.v. die hoeveelheid bladsye en werk wat jy het om te hersien en hoeveel hiervan jy reeds gedoen het, kan jy van die volgende hersieningskontroletegniek gebruik maak.

Fig. 1 is 'n voorbeeld van hoe 'n hersieningstegniek lyk wanneer dit in die praktyk gebruik word.



Figuur 1 - Volttooide hersieningstegniek ABC-3.2.5

Die beginsels van die leerproses wys daarop dat hoe meer die werk gedurende die voorbereidingsfase vir 'n toets of eksamen herhaal kan word, m.a.w. hersien word, hoe makliker is die weergeeproses tydens die skryf van die toets en/of eksamen. Hierdie tegniek, soos blyk uit Fig. 1, funksioneer soos volg: By elke vak, d.w.s. A, B, C of D (Afr., Eng., Wisk. en Gesk. onderskeidelik) word twee vertikale kolomme, een rooi en een geel of groen gevind.

Die doel van die rooi kolom is om te toon hoeveel bladsye die onderwyser/dosent reeds in bv. vak A (Afr.) behandel het, terwyl die doel van die geel of groen kolom is om te toon hoeveel van die rooi kolom reeds deur die skolier/student geken word. Die uitdaging is dat die bo-punt van die geel of groen kolom gelyk aan die bo-punt van die rooi kolom moet kom. Groot verskille tussen die bo-punte van die geel of groen en rooi kolomme van elke vak beteken dus dat jy agterstallig is met jou werk.

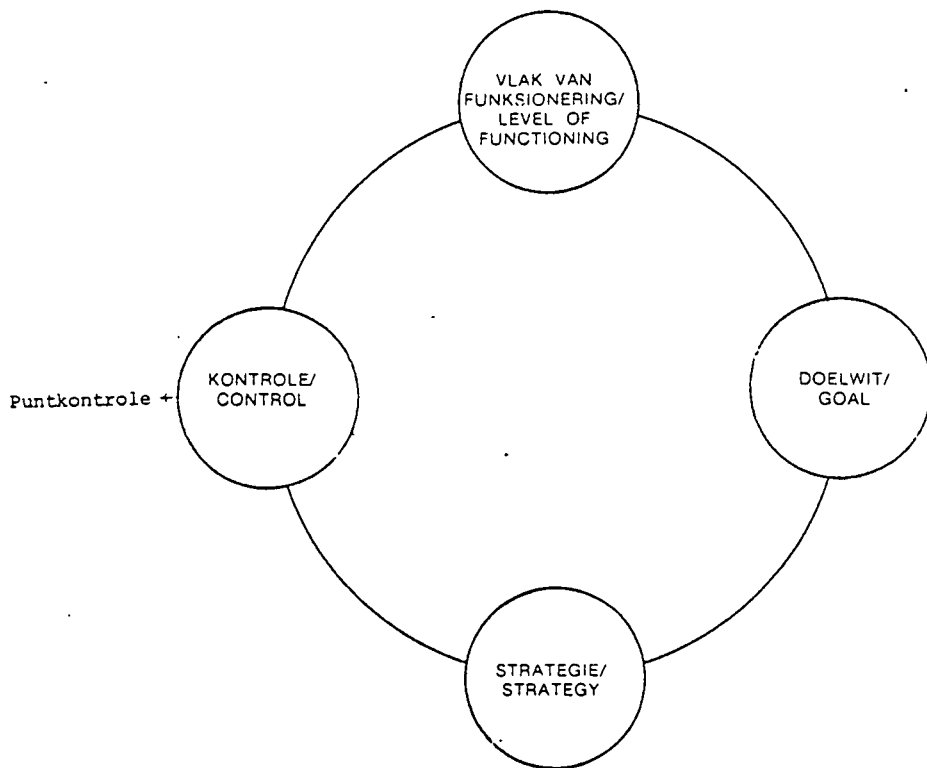
Aan die regterkant van die bladsy word bloot 'n kalender=verwysing aangetref, waarby die skolier/student aan die einde van die dag as werkverrigting dié spesifieke kolom met die geel of groen pen moet inkleur, sodat die kleur=beeld onmiddellik toon hoeveel dae van die kwartaal verby is en hoeveel dae daar oor is. Om dit verder te vergemaklik, word die toets- en/of eksamendatums, indien die skolier/student vooraf reeds van die datums bewus is, rooi gekleur en daarnaas neergeskryf in watter vak toets/werkstuk/prakties, ens. gedoen gaan word. Die verskil tussen die bo-punt van die geel of groen by die spesifieke maand en die toets- en/of eksamendatum (sien toets A (Afr.) op 23 April) dwing die student om die hersieningsbarometer aan die linkerkant van die bladsy gedurig dop te hou. Wat gaan jy maak indien jy merk dat die verskil tussen die geel of groen en die rooi aan die linkerkant van die bladsy in 'n spesifieke vak, bv. vak A (Afr.), relatief groot is in verhouding tot die hoeveelheid tyd beskikbaar om te leer vir 'n spesifieke toets of eksamen? Dis reg! Jy moet 'n aanpassing in die

studierooster maak om vir die behoeftes van daardie spesifieke toets, ens. voorsiening te maak sonder om die beplanning van al die vakke in die geheel te skaad.

Hersiening van werk met die oog op toetse en eksamentye moet verkieslik op twee verskillende vorms aangeteken word.

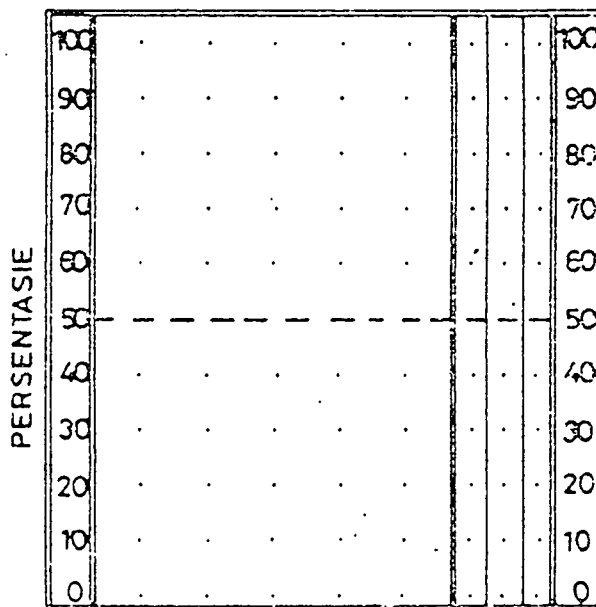
PUNKONTROLE

Soos reeds verduidelik, is dit baie belangrik om gedurig te kontroleer watter mate van sukses jy met die bereiking van jou persoonlike doelwit gehad het. Een manier om hier= oor kontrole uit te oefen, is om boek te hou van jou toets- en eksamerpunte.



'n Belangrike faktor wat in die selfkontrolesiklus gekontroleer moet word, is jou toets- en eksamenpunte. Om dit te doen, kan jy soos volg te werk gaan:

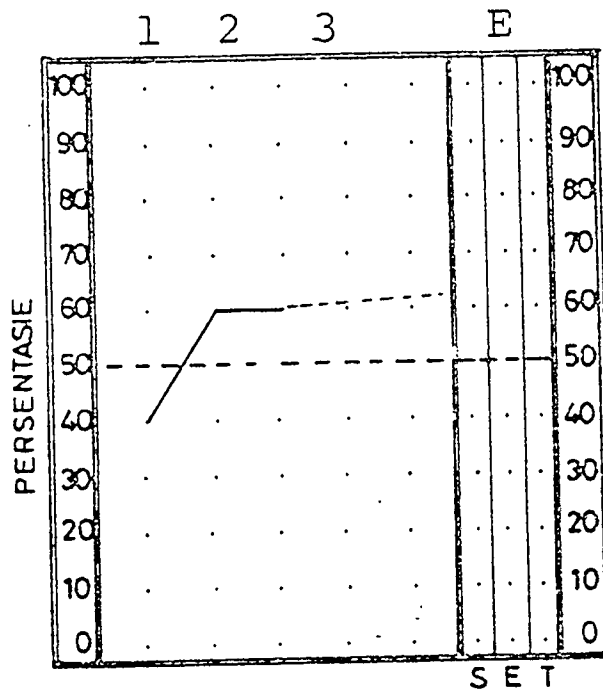
Vul die naam van die vak wat jy wil kontroleer in, bv.:



VAK: AFRIKAANS
(Toets- werkstuk-, praktiese & semestereksamenpunte)

Let daarop dat die stippellyn regoor 50% vir jou 'n aanduiding gee van die algemene slaagsyfer.

Vul nou jou vorige toetspunte op die grafiek in, bv.:



VAK: AFRIKAANS
(Toets- werkstuk- praktiese &
semestereksamenpunte)

Die SET by elke vak beteken:

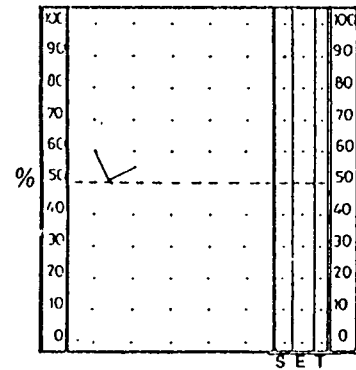
S = Semesterpunt (student).

E = Eksamenpunt (skolier of student).

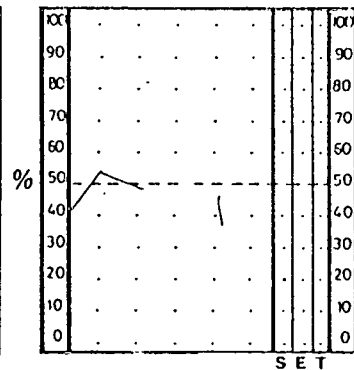
T = Totale of gesamentlike punt (student).

Uit die voorbeeld blyk dit dat jy vir AFRIKAANS eerste toets (sien 1) 40%, tweede toets (sien 2) 60%, derde toets (sien 3) 60% en vir jou eksamen (sien E) 65% behaal het.

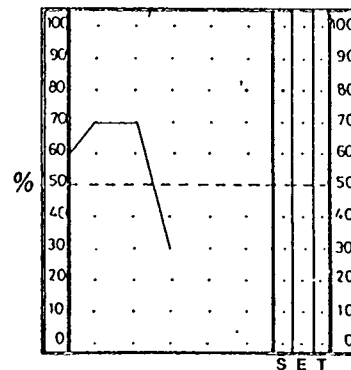
KONTROLE/CONTROL



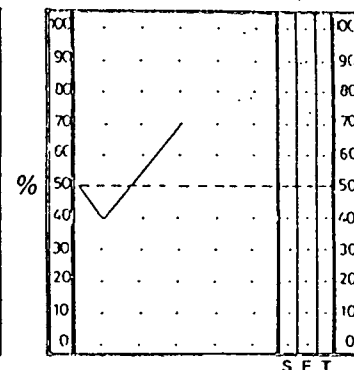
VAK/
SUBJECT A (Afr.)



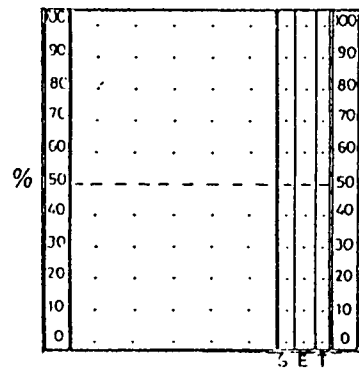
VAK/
SUBJECT B (Eng.)



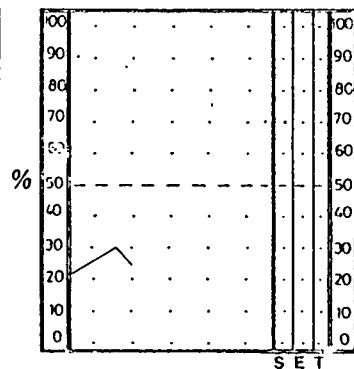
VAK/
SUBJECT C (Wisk.)



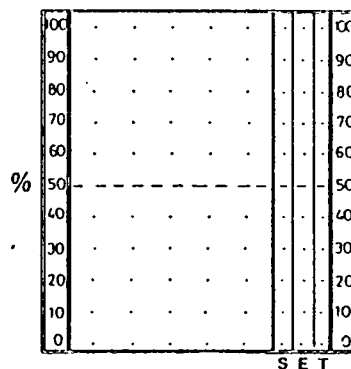
VAK/
SUBJECT D (Gesk.)



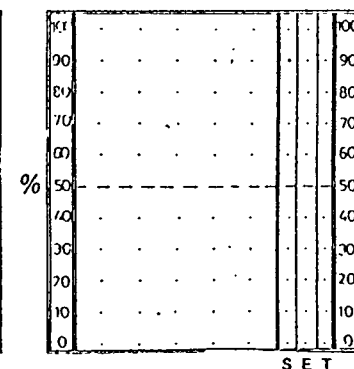
VAK/
SUBJECT E (Bio)



VAK/
SUBJECT F (Skel.)



VAK/
SUBJECT G



VAK/
SUBJECT H

Puntkontrolle ABC-3.3.5

Volg vervolgens dieselfde prosedure met al jou vakke.
Wanneer jy 'n grafiese voorstelling het van al jou toets=
punte wat jy gedurende die kwartaal verwerf het, maak dit
jou algehele beplanning soveel makliker deurdat jy gou ag=
terkom waar aanvullende studie van groot waarde kan wees.

TEN SLOTTE

Verstaan jy al die instruksies wat in hierdie handleiding gegee is? Indien nie, vra jou ouer(s) of voorligter om dié dele wat jy nie begryp nie, aan jou te verduidelik.

Indien jy alles wel verstaan, en jy die tegnieke gebruik, weet ons dat jy nou in staat is om jou studie suksesvol te beplan. Hierdie beplanning, wat die formulering van doelwitte, implementering van strategieë en die uitoefening van selfkontrole insluit, sal jou 'n blye, gemotiveerde, suksesvolle mens maak - soos vele ander dit al ondervind het.

Voorspoed! Sukses!

BYLAAG C

TEKSTE VAN PRAATJIES
VIR OUERS EN KINDERS

INLEIDINGSPRAATJIE VIR OUERS

Volwasse stem:

Liewe ouers, dit is vir ons 'n wonderlike voorreg om hier= die inleidingspraatjie tot die wye program met u te kan deel. Vrae wat ons as ouers uit dankbaarheid reeds in hierdie vroeë stadium in die vorm van doelstellings sou wou probeer beantwoord, is die volgende:

- (a) Wat doen ek met my kind?
- (b) Hoe gaan ek dit doen?
- (c) Hoe gaan ek weet of ek as ouer suksesvol was al dan nie?

Antwoorde op hierdie vrae is egter nie so eenvoudig te verkry nie. Miskien is die meeste antwoorde opgesluit in die gedagtewêreld van die kind. Ons wonder wat sou in die gedagtewêreld van die kind aangegaan het as hulle vandag hier in ons beplanning kon deel. Miskien sou ons opmerkings van hierdie aard gekry het:

Seunstem:

Dankie Pa, dankie Ma dat julle ten spyte van al die probleme wat ek vir julle veroorsaak het, al die kopsere, my nog nie geskiet het nie. Dankie Pa, Dankie Ma, dat julle tog nie besluit het om my met 'n tang agter die ore te knyp nie. Baie dankie dat julle nie gedurig soos 'n sissende slang agter my aanseil om te kyk wanneer julle my kan pik nie. Of, selfs soos 'n krokodil agter my aansluip, om te kyk wanneer julle my kan hap nie. Ons weet dat ons baie keer skuldig staan en dat ons jul harte baie keer seermaak, maar dankie ook dat julle nie die heeldag op ons gil nie.

Liewe Pa, dankie dat jy nie die sluiper in ons huis is nie. Dankie dat ons genoeg tyd het om met jou te kan praat, en dankie dat ons weet jy wil graag met ons praat. Baie dankie dat jy nie soos 'n leeumannetjie in die huis rondloop

om te kyk wanneer jy op ons kan spring nie. Liewe Ma, ons kom sê ons weet ons maak die wêreld baie keer vir Ma moeilik, maar dankie dat Ma nie soos 'n leeuwyfie kom kyk wanneer die uur van wraak aangebreek het nie. Dankie dat julle soos goeie uile na die belange van ons kinders kyk. Dankie dat julle ook oor die lewe dink, dat julle ook weet wat ons behoeftes is. Dankie dat julle ook ons taal praat en verstaan wat ons aan julle wil sê. Baie dankie vir die sin vir humor wat julle aan die dag lê. Dit maak die lewe vir ons vreugdevol en aangenaam. Dit maak dat ons baie kan lag, dat ons verblyde kinders kan wees. Dankie dat julle glo aan buitemuurse bedrywig-hede en dat julle nie wil hê dat ons heeldag in die kamer moet leer nie. Dankie dat julle wil hê ons moet ook kan ontspan en saam met ander kinders lekker dinge kan doen. Ons weet dat daar tye kom wat ons op julle kan staatmaak, maar ook tye dat julle die vinger na ons sal moet wys en sê:

Volwasse stem:

My kind, jy moet in belang van jouself mooi dink waarmee jy besig is, vir my lyk dit of dit miskien tot nadeel van jou kan wees, maar besin self daaroor en bewandel die pad soos jy goeddunk.

Seunstem:

Baie dankie dat ons kan sien dat julle lief is vir mekaar; dat ons kan sien hoe mense met mekaar praat, mense wat vir mekaar omgee. Dit stel vir ons 'n voorbeeld om na te streef vir wanneer ons ouers is. Die boodskap van die liefde beteken vir ons oneindig baie. As ons so kyk na alles waarvoor ons dankbaar is, wat julle nie met ons doen en wat julle wel met ons doen, kan ons nie anders as om te sê: Ma en Pa, ons is lief vir julle. Julle is besig om vir ons water in die tyd van dors te gee en ons weet dat dit ons aan die lewe sal hou, dat dit ons sal laat groei, dat ons groot, sterk en vreugdevol sal wees. Dit voel vir ons asof daar 'n wolk van vreugde en blydschap oor

ons losgebars het. In ons huis voel ek nie soos 'n kind wie se arms met boeie vasgemaak is nie. Ek voel soos 'n vry mens. Ek voel soos 'n mens wat sy eie belange kan nastreef, 'n kind wat groei, 'n kind wat aan die ontwikkel is. In ons huis voel dit vir my asof ons mekaar soos 'n magneet aantrek om te kan deel in mekaar se mooiwees, in mekaar se vreugde. In daardie huis voel dit vir my asof almal net sonskyn uitstraal. Ek voel asof ek blink gepoleer word. Julle sorg vir ons, julle kyk op 'n besondere wyse na ons en ek is seker, as die Suid-Afrikaanse Buro vir Standaarde na hierdie huis kon kom, dan sou ons elkeen sy stempel kon kry, omdat ons dit op 'n nederige manier verdien. Ons verdien dit, omdat die manier waarop julle vir ons leiding gee, die manier waarop julle ouers is, iets besonders is. Dit is iets wat ons lus maak om ook ons kant te bring. En dan kom ons by die goeie Vader, en ons sê: Dankie Heer, dat U met hierdie huis is. Dankie vir die krag, vir U leiding. Wil U ook met ons wees op die pad vorentoe.

-----oOo-----

PRESTASIEMOTIVERINGSPRAATJIE VIR LEERLINGE

Seunstem:

Daar is so baie dinge wat ek as 'n seun graag wil doen. As ek so 'n bietjie stilstaan, dan dink ek ek wil graag aan sport deelneem. Ek wil graag sommer net met my maats speel. Ag, en dan sal ek nog graag op skool hoë punte in my vakke wil behaal.

Meisiestem:

Ek weet nie hoe om al hierdie skoolwerk in my kop te kry nie en dan sukkel ek, en as ek eers sukkel, raak en gefrus=treerd. En as ek eers gefrustreerd is, dan raak ek sommer kwaad. Ag, dan's ek sommer moeilik met almal wat met my praat.

Seunstem:

Ou maat, ek het regtig al partykeer ondervind dat, wanneer ek met my huiswerk besig is, ek soos 'n aasvoël voel wat nie meer vere het nie. Dan voel 'n mens moedeloos. Dit is sommer asof jy sleg lyk, maar ek wil nie werklik soos 'n aasvoël lyk nie.

Meisiestem:

En ek wil ook nie in die oggend wakker word en dan aan my ma sê: O, my kop is seer, ek wil nie skool toe gaan nie. Dit is baie keer sommer skoolsiekte. Nee, ek wil nie so voel nie, ek wil lus voel om skool toe te gaan. Ek weet nie hoe om al hierdie dinge reg te kry nie. Dit voel vir my asof daar 'n spinnerak voor my is waarin ek my gaan vasloop.

Seunstem:

Jy weet, dit voel behoorlik vir my of my blindederm aan die bars is. Ek het sommer 'n pyn in die sy. Dit voel vir my nie of ek kan lag nie, dit voel nie vir my of ek

kan bly wees nie, dit voel nie vir my of ek saam met my maats die lekker dinge kan doen nie. Ek voel asof die begrafnisondernemer my maar moet kom haal.

Volwasse stem:

Nou vra baie kinders: Wys my net hoe moet ek die pad loop? Wys my net hoe moet ek die ding doen? Watter pad moet ek volg? En dan belowe ek jou, daardie pad gaan ek volg om by sukses uit te kom.

Seunstem:

Ek wil nou vir jou sê, ek wil regtig beter voel; ek weet daar is nie 'n kits-inspuiting wat 'n mens kan kry wat jou skielik laat lag en dan gaan dit met jou punte goed nie, ek weet ook dat 'n mens iewers kan begin, ek weet dat 'n mens vir jouself kan sê: Jannie, jy kan! En nou moet jy dan van 'n kant af begin om dit te doen, treetjie vir treetjie. Ek weet as ek so treetjie vir treetjie klim, dan sal ek myself nie teleurstel nie. Ek kan mos die treetjies gee. So leer ek hoe dit voel om sukses te ervaar en om daaroor bly te wees.

Meisiestem:

Wanneer ek so oor hierdie dinge praat, voel dit vir my of die son in my lewe opkom. Kyk, daar oor die bult, al is die vrag oor my skouers swaar, sê ek vir julle, dit voel vir my asof die son begin opkom. Ek begin lus voel vir die lewe. Ek begin lus voel vir die skoolwerk en alles wat vir my voorlê.

Volwasse stem:

As jy dink soos jy nou vir my gesê het, dan is jy besig om in die diepte van jou lewe te delf. Jy is besig om die water in jou lewe raak te boor en dit is 'n wonderlike vreugde, want jy kan voel hoe die boor se punt by die water uitkom en almal lag en is bly. Hulle is vreugdevol; dit is hoe jy sal voel, jy voel of jy die water in jou

lewe raakgeboor het. Dit is nie meer nodig om deur die klip te boor nie. Nee, ou maat, nou gaan jy van daardie water drink.

Meisiestem:

Ek sal daardie water wat ek raakgeboor het, self aandra en ek sal dit bewaar. Ek voel wonderlik in myself. Ag, as ek dink aan die skoolwerk, dan weet ek ek gaan my boeke in emmers pak, en ek gaan sê: Dis wonderlik, die geleentheid wat ek het om uit jul te kan leer. En ek gaan dit doen, want ek weet daardie boeke is soos water vir my liggaam. Dis goud werd.

Seunstem:

Ou maat, dit is nie nodig dat jy meer vir my sê jy moet wikkkel en jou huiswerk doen nie. Dit is nie meer nodig dat jy vir my sê hoe lyk dit met 'n bietjie hersiening nie. Nee, dit is nou drie-uur en ek is al klaar met my huiswerk en ek doen nou hersiening. En weet jy wat vir my so wonderlik is? Ek het ook meer tyd vir my buite=muurse bedrywighede. O, ek neem deel aan atletiek, aan gewigstoot en hoogspring. Dan het ek ook nog tyd om 'n bietjie met my vlieër in die wind te gaan speel.

Meisiestem:

Nou wonder jy hoe het ek vir al hierdie dinge tyd? Noudat ek so positief in myself voel, kan ek dit nie verstaan nie. Ek het tyd vir skoolwerk! Ek het tyd vir hersiening, ek het tyd vir my buitemuurse bedrywighede en somer vir musiek ook. Jinne, en dit voel vir my hoe voller 'n mens se lewe word, hoe meer doen jy en hoe meer kan jy doen. Dit is 'n wonderlike gevoel wat hier in my lewe is. Ek voel behoorlik soos iemand wat 'n rubberbal is. Ek voel of ek die hele tyd besig is om te spring, ek voel of ek vreeslik baie energie in my lewe het.

Seunstem:

Ek is 'n vreugdevolle mens. Ek voel behoorlik soos 'n vissie in die water wat net kan rondswem en sê: Ander vissies, kyk na my. Ek kry baie dinge gedoen, en dit op een dag, maar dit is omdat ek binne in my so goed voel. Dit is omdat ek iewers wil kom en niemand my gaan keer nie. Ek voel soos daardie vlinders wat daar buite vlieg, want ek kan baie huiswerk doen, ek hersien baie, en ek het baie buitemuurse bedrywighede. Dit is sommer asof dit met my wonderlik goed gaan. Dit voel vir my asof die wiel in my lewe aan die rol gaan en asof niemand my kan keer nie. Voel dit in jou hart ook so?

Volwasse stem:

As dit so is, dan is ek saam met jou bly. As jy nog nie so voel nie, dan wil ek jou vra: Wil jy nie besluit om met jou huiswerk te begin nie? Wil jy nie begin met hersiening nie? Wil jy nie aangaan met jou buitemuurse bedrywighede nie? Dit sal voel asof daardie fakkel wat jy in jou hand dra, brandend is. Jy kan daarmee hardloop en die vlam sal bly brand.

Meisiestem:

Ja, dit kan snaaks klink, maar ek sê vir jou 'n mens is sommer lus om tot laat in die aand te studeer, want jy weet jy leer vir jouself. Ek leer nie vir my boetie of my sussie nie, ek leer nie vir my ma of pa nie, nee ou maat, ek leer vir myself. Ek is besig om my nou voor te berei vir my eie toekoms en dit is asof my brein vir my sê: Ek is baie bly dat jy so oor jouself dink. Dit veroorsaak dat jy ook beter werk. Ek gaan vir jou help om beter punte te kry, ek gaan vir jou help om beter te kan konsentreer.

Seunstem:

Ek kan voel hoe ek treetjie vir treetjie klim. Jinne, soos ek teen daardie leer uitklim, leer ek dat ek 'n

verblyde mens kan wees. Ek leer hoe hoër ek teen daar=
die leer uitklim, hoe meer hou ek van myself, hoe meer
voel ek: Jinne, jy is sommer 'n gawe ou. Hier waar die
einde van standerd vyf nou in sig is, sal ek graag wil
hoor: Jy het baie goed gedoen in hierdie jaar, jy was
fluks in jou skoolwerk, jy het in die buitemuurse bedry=
wighede uitgeblink en jy het stokperdjies gehad. Aan
die einde van die jaar het die skoolhoof vir my gesê:

Volwasse stem:

Jannie, kom staan 'n bietjie hier by my, ek wil vir jou
hierdie roset aansteek. Iemand wat bereid is om soveel van
homself te gee, verdien 'n roset aan sy bors. Baie geluk
dat jy in die begin besluit het dat jy dit wil doen en
dat niemand jou kon keer nie. Dankie dat dit nie net by
die besluit gebly het nie, maar dat jy dit ook uitgevoer
het. Jy is 'n voorbeeld vir al die ander kinders rondom
jou. Jy is 'n voorbeeld in die huis vir jou ouers, jou
broers en jou susters. Jannie, jy is vir my as skool=
hoof ook 'n wonderlike voorbeeld. Ek hoop my kinders
kan eendag wees soos jy.

Meisiestem:

En dan sê ek ook: Meneer, dankie dat julle vir my die kans
gegee het om so te kon wees. Ek kon in die skool en by
die huis ontwikkel in 'n kind wat bly is, dankbaar is, en
'n kind wat begin ervaar het dat sy haar tyd goed kan ge=
bruik. Meneer, baie dankie dat julle my gehelp het om 'n
goeie sportvrou te wees. Dankie ook dat ek goeie punte
kon behaal. As dit darem ook nie vir julle was nie, sou
ek nie heeltemal so goed kon gewees het nie. Dankie ook
vir die roset. Dit is wonderlik. Ek belowe ek sal altyd
my bes doen, ek weet ek doen dit alles vir myself.

BYLAAG D

TYDSTRUKTURERINGSVRAELYS

TYDSTRUKTURERINGVRAELYS

Naam:

Week:

DAG	TYD (in ure en/of minute) SPANDEER AAN:								HANDTEKENING VAN KIND	HANDTEKENING VAN OUER
	Huiswerk	Hersiening	Lees (nie huiswerk of hersiening)	Sport	Stokperdjie	Enige ander buite= muurse aktiwiteit	Radio	T.V.		
Donderdag										
Vrydag										
Saterdag										
Sondag										
Maandag										
Dinsdag										
Woensdag										

BYLAAG E

TYDSTRUKTURERINGSVRAELYS
AANGEPAS VIR METINGSDOELEINDES

TYDSTRUKTURERINGVRAELYS

PERSOONLIKE BESONDERHEDE:

Jou van: -----
Jou voorletters: -----
Noemnaam: -----

* ALLE LEERLINGE VOLTOOI ASSEBLIEF HIERDIE AFDELING

Daar moet net 'n kruisie getrek word in die blokkie langs die antwoord wat jy verkies:

VOORBEELD:

Hoeveel tyd per dag het jy gemiddeld deur die week aan jou huiswerk (skoolwerk) bestee?

Geen (Geen huiswerk gedoen nie)	
Minder as 'n ½ uur	
'n ½ uur en meer, maar minder as 1 uur	x
1 uur en meer, maar minder as 1½ uur	

1. Hoeveel tyd per dag het jy gemiddeld deur die week aan jou huiswerk (skoolwerk) bestee? (Maandag tot Donderdag)

HUISWERKTYD	
Geen (Geen huiswerk gedoen nie)	
Minder as 'n ½ uur	
'n ½ uur en meer, maar minder as 1 uur	
1 uur en meer, maar minder as 1½ uur	
1½ uur en meer, maar minder as 2 uur	
2 uur en meer, maar minder as 2½ uur	
2½ uur en meer, maar minder as 3 uur	
3 uur en meer, maar minder as 3½ uur	
3½ uur en meer, maar minder as 4 uur	
4 uur en meer, maar minder as 4½ uur	
4½ uur en meer, maar minder as 5 uur	
5 uur en meer, maar minder as 5½ uur	
5½ uur en meer, maar minder as 6 uur	
6 uur en meer	

2. Hoeveel tyd het jy gemiddeld per naweek aan jou huiswerk (Skoolwerk) bestee? (Vanaf Vrydag 14h00)

HUISWERKTYD	
Ek doen nie oor die naweek huiswerk nie	
Minder as 'n ½ uur	
'n ½ uur en meer, maar minder as 1 uur	
1 uur en meer, maar minder as 1½ uur	
1½ uur en meer, maar minder as 2 uur	
2 uur en meer, maar minder as 2½ uur	
2 ½ uur en meer, maar minder as 3 uur	
3 uur en meer, maar minder as 3½ uur	
3½ uur en meer, maar minder as 4 uur	
4 uur en meer, maar minder as 4½ uur	
4½ uur en meer, maar minder as 5 uur	
5 uur en meer, maar minder as 5½ uur	
5½ uur en meer, maar minder as 6 uur	
6 uur en meer	

3. Hoeveel tyd per dag het jy gemiddeld deur die week (Maandag - Saterdag) aan hersiening bestee?

HERSIENINGTYD	
Geen (Geen hersiening gedoen nie)	
Minder as 'n ½ uur	
'n ½ uur en meer, maar minder as 1 uur	
1 uur en meer, maar minder as 1½ uur	
1½ uur en meer, maar minder as 2 uur	
2 uur en meer, maar minder as 2½ uur	
2½ uur en meer, maar minder as 3 uur	
3 uur en meer	

4. Hoeveel tyd per week het jy gemiddeld aan lees (jou skoolwerk uitgesluit) bestee?

LEESTYE	
Lees glad nie	
Minder as 1 uur	
1 uur en meer, maar minder as 2 uur	
2 uur en meer, maar minder as 3 uur	
3 uur en meer, maar minder as 4 uur	
4 uur en meer, maar minder as 5 uur	
5 uur en meer	

5. Hoeveel uur per week het jy gemiddeld aan jou sportaktiwiteite bestee?

MOONTLIKE TYE AAN SPORTAKTIWITEITE	
Glad nie deelgeneem nie	
Minder as 2 uur	
2 uur en meer, maar minder as 3 uur	
3 uur en meer, maar minder as 4 uur	
4 uur en meer, maar minder as 5 uur	
5 uur en meer, maar minder as 6 uur	
6 uur en meer, maar minder as 7 uur	
7 uur en meer	

6. Hoeveel uur per week het jy gemiddeld aan jou stokperdjies bestee?

MOONTLIKE TYE AAN STOKPERDJIES	
Het geen stokperdjies beoefen nie	
Weet nie	
1 uur en meer, maar minder as 2 uur	
2 uur en meer, maar minder as 3 uur	
3 uur en meer, maar minder as 4 uur	
4 uur en meer, maar minder as 5 uur	
5 uur en meer, maar minder as 6 uur	
6 uur en meer, maar minder as 7 uur	
7 uur en meer	

7. Hoeveel uur per dag het jy gemiddeld aan enige ander buitemuurse aktiwiteite bestee?

MOONTLIKE TYE AAN ENIGE ANDER BUITEMUURSE AKTIWITEITE	
Geen (Geen ander buitemuurse aktiwiteite beoefen nie)	
Minder as 'n ½ uur	
'n ½ uur en meer, maar minder as 1 uur	
1 uur en meer, maar minder as 1½ uur	
1½ uur en meer, maar minder as 2 uur	
2 uur en meer, maar minder as 2½ uur	
2½ uur en meer, maar minder as 3 uur	
3 uur en meer, maar minder as 3½ uur	

8. Hoeveel uur per dag het jy gemiddeld deur die week na die radio geluister?

MOONTLIKE TYE NA RADIO GELUISTER	
Ek luister nie na die radio nie	
Minder as 1 uur	
1 uur en meer, maar minder as 2 uur	
2 uur en meer, maar minder as 3 uur	
3 uur en meer, maar minder as 4 uur	
4 uur en meer, maar minder as 5 uur	
5 uur en meer	

9. Hoeveel uur per dag het jy gemiddeld deur die week na televisie gekyk?

MOONTLIKE TELEVISIETYE	
Kyk nie televisie nie	
Minder as 1 uur	
1 uur	
2 uur	
3 uur	
4 uur	
5 uur	

BYLAAG F

ALGEMENE LEERGEDRAG-
AKTIWITEITSVORM

ACTIVITIES/AKTIWITEITE

NAAM/NAME:

MAAND/MCNTH:

	AKTIWITEITE ACTIVITIES	DAE/DAYS																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
1.	Vriendelikheid																																
2.	Studiegesindheid																																
3.	Netheid in kamer en studie																																
4.	Doelgerigtheid in studie																																
5.	Bly by 'n studierooster																																
6.	Opsommings maak in studie																																
7.	Hersiening van skoolwerk deur die kwartaal																																
8.	Kontroleer deur die kwartaal hoe dit met skoolwerk gaan																																
9.	Gedissiplineerdheid ten op= sigte van skoolwerk																																
10.	Met konsentrasie studeer																																
11.	Gehoorsaamheid																																
12.	Takies by die huis																																

BYLAAG G

KWARTAALLIKSE TYDSINDELING
VIR DIE LEERONTWIKKELINGSPROGRAM

STUDIEKURSUS

Weer eens is dit vir ons 'n voorreg om u as ouers en skoliere baie hartlik welkom te heet by ons studiekursus. Ons vertrou dat u baat sal vind by dit wat ons vir u gaan deurgee. Ons glo dat u hierdie kursus insiggewend en verrykend sal vind.

Program vir die kursus (derde kwartaal):

- INLEIDING : Donderdag 28 Julie. Flippie Groenewoudgebou : Kamer 202.
Ouers en leerlinge moet asseblief teenwoordig wees by hierdie sessie (18h30 - 20h00).
- SESSIE 1 : Dinsdag 2 Augustus. Sielkundegebou : Laboratorium 1.
Ouers en leerlinge moet asseblief teenwoordig wees by hierdie sessie (18h30 - 19h30).
- SESSIE 2 : Donderdag 4 Augustus. Sielkundegebou : Laboratorium 1.
Leerlinge moet asseblief teenwoordig wees by hierdie sessie (18h30 - 19h30).
- SESSIE 3 : Donderdag 11 Augustus. Sielkundegebou : Laboratorium 1.
Leerlinge moet asseblief teenwoordig wees by hierdie sessie (18h30 - 19h30).
- SESSIE 4 : Donderdag 18 Augustus. Flippie Groenewoudgebou : Kamer 202.
Beide ouers en leerlinge moet asseblief teenwoordig wees by hierdie sessie (18h30 - 19h30).
- SESSIE 5 : Donderdag 26 Augustus. Sielkundegebou : Laboratorium 1.
Leerlinge moet asseblief teenwoordig wees by hierdie sessie (18h30 - 19h30).
- SESSIE 6 : Donderdag 6 September. Sielkundegebou : Laboratorium 1.
Leerlinge moet asseblief teenwoordig wees by hierdie sessie (18h30 - 19h30).
- SESSIE 7 : Donderdag 15 September. Flippie Groenewoudgebou : Kamer 202.
Beide ouers en leerlinge moet asseblief teenwoordig wees by hierdie sessie (18h30 - 19h30).

Afgesien van die verpligte (mooi bedoel) bywoning van sessies (inleiding, 1, 4 en 7) deur ouers, is die ouers ook baie welkom om sessies 2, 3, 5 en 6 by te woon.

Baie dankie dat u bereid is om hierdie kursus by te woon.