

.b137 509 75.



University Free State



34300000095988

Universiteit Vrystaat

HIËRDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER  
GEEN OMSTANDIGHED E UIT DIE  
BIBLIOTEK VERWYDER WORD NIE

**‘n KREATIWITEITSPROGRAM VIR  
KLEUTERS**

deur

Liezel Venter

Verhandeling voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die  
vereistes vir die graad

**MAGISTER ARTIUM**

(Voorligtingsielkunde)

in die

**FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE**

(Departement Sielkunde)

aan die

**UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT**

(Bloemfontein)

**Studieleier:** Dr. R.B.I. Beukes

**Medestudieleier:** Mev. A.A. Sharp

*November 1998*

Universiteit van die  
Oranje-Vrystaat  
BLOEMFONTEIN

3 - APR 2000

UOVS SASOL BIBLIOTEEK

Menings in hierdie studie uitgespreek en gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling toegeskryf word nie.

'n Woord van dank aan die volgende steunpilare:

- Dr. Beukes, my studieleier, vir sy entoesiasme wat hy van die begin af geopenbaar het vir hierdie navorsingsprojek en al die “kreatiewe sessies” gedurende die twee jaar. Daarsonder sou die studie seker nou nog in wording gewees het.
- Mev. Sharp, my medestudieleier, vir haar opregte belangstelling in my en die studie, asook haar waardevolle bydraes met betrekking tot die studie.
- Dr. Esterhuysen vir die wonderlike manier waarop hy die statistiese verwerking hanteer het en die verstaanbare manier waarop hy die inligting oorgedra het.
- Dr. Wolvaardt van die Technikon Vrystaat vir sy uiters bekwame taalversorging en vriendelikheid.
- Die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling (SWO) en die Departement Sielkunde vir die finansiële hulp.
- Al die ouers en kleuters wat deel was van die studie vir hulle entoesiasme, idees en toegewydheid en vir die opregte belangstelling in die vordering daarmee.
- Aan my vriendekring, wat ek gedurende die jaar vreeslik afgeskeep het, vir hul ondersteuning en belangstelling in die vordering van die studie en al die moed wat ek ingeprent is.
- Pa en Ma, Nel en Duan en Pit vir hulle liefde en geloof in my.
- Vir Clin, vir sy onselfsugtige opofferings.
- Aan die Drie-enige God wat my in die palm van Sy hand hou.

... vir al die klein Juan-Louis'tjies

# INHOUDSOPGAWE

---

## *Hoofstuk 1*

	<b>PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK</b>	<b>1</b>
<b>1.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>1</b>
<b>1.2</b>	<b>PROBLEEMSTELLING</b>	<b>3</b>
<b>1.3</b>	<b>DOEL VAN DIE STUDIE</b>	<b>4</b>
<b>1.4</b>	<b>VERLOOP VAN DIE NAVORSING</b>	<b>4</b>

## *Hoofstuk 2*

	<b>TEORETIESE RAAMWERK : DIE EKOSISTEMIESE BENADERING</b>	<b>5</b>
<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>5</b>
<b>2.2</b>	<b>DIE ALGEMENE SISTEEMTEORIE</b>	<b>6</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Sisteem</b>	<b>7</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Grense</b>	<b>7</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Oop en Geslote sisteme</b>	<b>8</b>
<b>2.2.4</b>	<b>Ruimte</b>	<b>8</b>
<b>2.2.5</b>	<b>Tyd</b>	<b>8</b>
<b>2.2.6</b>	<b>Energie en inligting</b>	<b>8</b>
<b>2.2.7</b>	<b>Entropie en negentropie</b>	<b>8</b>
<b>2.2.8</b>	<b>Stabiliteitstoestand of ekwilibrium</b>	<b>9</b>

<b>2.3</b>	<b>MENSLIKE EKOLOGIE</b>	<b>9</b>
2.3.1	Mikrosisteem	10
2.3.2	Mesosisteem	10
2.3.3	Ekosisteem	10
2.3.4	Makrosisteem	11
<b>2.4</b>	<b>KUBERNETIKA</b>	<b>12</b>
2.4.1	Eerste-orde kubernetika	12
2.4.2	Tweede-orde kubernetika	13
<b>2.5</b>	<b>DIE EKOSISTEMIESE BENADERING</b>	<b>13</b>
2.5.1	Die persoon is 'n subsisteem binne die groter sisteme	14
2.5.2	Hiërargiese orde in die sisteme	15
2.5.3	Selfdeterminasie van sisteme	15
2.5.4	Sisteme is outonoom	16
2.5.5	Interaksie tussen sisteme	16
2.5.6	Terugvoer in die sisteem	17
2.5.7	'n Persoon gee betekenis	17
2.5.8	Betekenis word in die vorm van taal verskaf	18
2.5.9	Die persoon heg betekenis	18
2.5.10	Die betekenis word deur die persoon se behoeftes bepaal	19
<b>2.6</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>19</b>

### *Hoofstuk 3*

<b>DIE ONTWIKKELINGSTADIUMS EN INTERAKSIE TUSSEN DIE HOOFVERANDERLIKES IN DIE MIKROSISTEEM</b>	<b>21</b>	
<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>21</b>

<b>3.2</b>	<b>DIE SIENING VAN ONTWIKKELINGSTEORIEë OOR KREATIWITEIT</b>	<b>22</b>
<b>3.3</b>	<b>DIE MIKROSISTEEM VAN DIE KLEUTER</b>	<b>24</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Die verskillende subsisteme in die mikrosisteem van die kleuter</b>	<b>24</b>
<b>3.3.1.1</b>	<b>Die fisiese subsisteem</b>	<b>25</b>
<b>3.3.1.1.1</b>	<b>Fisieke groei</b>	<b>25</b>
<b>3.3.1.1.2</b>	<b>Motoriese ontwikkeling</b>	<b>27</b>
3.3.1.1.2.1	Groot motoriese ontwikkeling	27
3.3.1.1.2.2	Fyn motoriese ontwikkeling	28
<b>3.3.1.2</b>	<b>Die kognitiewe subsisteem</b>	<b>29</b>
<b>3.3.1.2.1</b>	<b>Piaget se siening van kognitiewe ontwikkeling</b>	<b>30</b>
<b>3.3.1.2.2</b>	<b>Vygotsky se siening van kognitiewe ontwikkeling</b>	<b>32</b>
<b>3.3.1.3</b>	<b>Die ontwikkeling van taal</b>	<b>34</b>
<b>3.3.1.4</b>	<b>Die psigososiale subsisteem</b>	<b>36</b>
<b>3.3.1.4.1</b>	<b>Die kleuter se selfbegrip</b>	<b>36</b>
<b>3.3.1.4.2</b>	<b>Sosialisering</b>	<b>36</b>
<b>3.3.1.4.3</b>	<b>Spelpatrone</b>	<b>38</b>
<b>3.3.1.3.4</b>	<b>Die belangrikste instansies wat 'n bydrae lewer tot die psigososiale subsisteem van die kleuter</b>	<b>39</b>
3.3.1.3.4.1	Die kleuterskool	39
3.3.1.3.4.2	Die media	40
3.3.1.3.4.3	Sosiale klas	41
<b>3.4</b>	<b>DIE MIKROSISTEEM VAN DIE OUER</b>	<b>42</b>
<b>3.4.1</b>	<b>Die verskillende subsisteme in die mikrosisteem van die ouer</b>	<b>42</b>
<b>3.4.1.1</b>	<b>Die fisiese subsisteem</b>	<b>42</b>
<b>3.4.1.2</b>	<b>Die kognitiewe subsisteem</b>	<b>42</b>
<b>3.4.1.3</b>	<b>Die psigososiale subsisteem</b>	<b>44</b>

<b>3.5</b>	<b>DIE GESINSMIKROSISTEEM</b>	<b>45</b>
<b>3.5.1</b>	<b>Ouerskapstyl</b>	<b>46</b>
<b>3.6</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>47</b>
 <i>Hoofstuk 4</i>		
	<b>KREATIWITEIT</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b>	<b>'n DEFINISIE VAN KREATIWITEIT</b>	<b>49</b>
<b>4.2.1</b>	<b>DIE PERSOON</b>	<b>50</b>
4.2.1.1	Kognitiewe eienskappe	50
4.2.1.2.	Persoonlikheids- en motiveringseienskappe	51
4.2.1.3	Ontwikkelingsgebeure	52
<b>4.2.1.4</b>	<b>Die kreatiewe kind</b>	<b>53</b>
<b>4.2.1.5</b>	<b>Die fases van kreatiwiteit by die kleuter</b>	<b>53</b>
<b>4.2.2</b>	<b>DIE PRODUK</b>	<b>56</b>
<b>4.2.2.1</b>	<b>Kwaliteite of kriteria van die kreatiewe produk</b>	<b>57</b>
<b>4.2.3</b>	<b>DIE PROSES</b>	<b>60</b>
<b>4.2.3.1</b>	<b>Fases in die vorming van die kreatiewe produk</b>	<b>60</b>
<b>4.2.3.2</b>	<b>Die bevordering van kreatiwiteit</b>	<b>61</b>
<b>4.2.4</b>	<b>DIE OMGEWING</b>	<b>62</b>
<b>4.2.4.1</b>	<b>Die sisteembenadering tot kreatiwiteit</b>	<b>63</b>
4.2.4.1.1	Persoon	63
4.2.4.1.2	Domein	64
4.2.4.1.3	Veld	64
<b>4.3</b>	<b>'n INTERAKSIONELE BENADERING TOT KREATIWITEIT</b>	<b>65</b>

<b>4.4</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>67</b>
<i>Hoofstuk 5</i>		
	<b>DIE ONTWIKKELING VAN DIE KREATIWITEITSPROGRAM VIR KLEUTERS</b>	<b>68</b>
<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>68</b>
<b>5.2</b>	<b>DIE TEORETIESE BEGRONDING VAN PROGRAMONTWIKKELING</b>	<b>69</b>
<b>5.3</b>	<b>SITUASIE-ANALISE</b>	<b>71</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Die teoretiese raamwerk van die program</b>	<b>71</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Die bevordering van kreatiwiteit</b>	<b>72</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Die effektiwiteit van reeds bestaande kreatiwiteitsprogramme</b>	<b>72</b>
<b>5.3.4</b>	<b>Die rolspelers in die toepassing van die kreatiwiteitsprogram</b>	<b>74</b>
<b>5.3.4.1</b>	<b>Die invloed van die ouers in die kreatiwiteitsprogram</b>	<b>73</b>
<b>5.3.4.2</b>	<b>Die kleuter</b>	<b>74</b>
<b>5.3.4.3</b>	<b>Die interaksie tussen die ouer en kleuter</b>	<b>75</b>
<b>5.3.4.4</b>	<b>Die navorser as konsultant</b>	<b>75</b>
<b>5.4</b>	<b>DOELWITTE</b>	<b>76</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Die bevordering van die kwaliteite van kreatiwiteit</b>	<b>76</b>
<b>5.5</b>	<b>STRATEGIEë</b>	<b>77</b>
<b>5.6</b>	<b>TERUGVOER</b>	<b>78</b>

<b>5.7</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>79</b>
------------	--------------------	-----------

*Hoofstuk 6*

<b>NAVORSINGSONTWERP EN PROSEDURES</b>	<b>80</b>
--	-----------

<b>6.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>80</b>
------------	------------------	-----------

<b>6.2</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP</b>	<b>80</b>
------------	--------------------------	-----------

<b>6.2.1</b>	<b>Navorsingsmetodes</b>	<b>81</b>
--------------	--------------------------	-----------

<b>6.2.1.1</b>	<b>Proefpersone</b>	<b>81</b>
----------------	---------------------	-----------

<b>6.2.1.2</b>	<b>Meetinstrumente</b>	<b>83</b>
----------------	------------------------	-----------

<b>6.2.1.2.1</b>	<b><i>Torrance Test of Creative Thinking</i></b>	<b>83</b>
------------------	--	-----------

6.2.1.2.1.1	Prentkonstruksie	84
-------------	------------------	----

6.2.1.2.1.2	Prentvoltooing	84
-------------	----------------	----

6.2.1.2.1.3	Herhaling van figure	84
-------------	----------------------	----

<b>6.2.1.2.2</b>	<b>Betroubaarheid</b>	<b>85</b>
------------------	-----------------------	-----------

<b>6.2.1.2.3</b>	<b>Geldigheid</b>	<b>85</b>
------------------	-------------------	-----------

<b>6.2.1.2.4</b>	<b>Afneem van die TTCT</b>	<b>86</b>
------------------	----------------------------	-----------

<b>6.2.1.2.5</b>	<b>Die kreatiwiteitsprogram</b>	<b>87</b>
------------------	---------------------------------	-----------

6.2.1.2.5.1	Sessie 1: Die bekendstelling van die program aan die ouers	88
-------------	--	----

6.2.1.2.5.2	Sessie 2: Die dromerseienskappe van die kleuter	88
-------------	---	----

6.2.1.2.5.3	Sessie 3: Die digterseienskappe van die kleuter	88
-------------	---	----

6.2.1.2.5.4	Sessie 4: Die uitvinderseienskappe van die kleuter	88
-------------	--	----

6.2.1.2.5.5	Sessie 5: Kreatiewe probleemoplossing	89
-------------	---------------------------------------	----

6.2.1.2.5.6	Sessie 6: Samevatting	89
-------------	-----------------------	----

<b>6.3</b>	<b>NAVORSINGSPROSEDURES</b>	<b>90</b>
<b>6.3.1</b>	<b>Navorsingshipotese</b>	<b>90</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Statistiese prosedures</b>	<b>90</b>
<b>6.4</b>	<b>RESULTATE</b>	<b>91</b>
<b>6.4.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>91</b>
<b>6.4.2</b>	<b>Hipotesetoetsing</b>	<b>92</b>
<b>6.5</b>	<b>PROGRAMEVALUERING</b>	<b>93</b>
<b>6.5.1</b>	<b>Aanbieding</b>	<b>94</b>
<b>6.5.2</b>	<b>Samestelling van die eenhede</b>	<b>95</b>
<b>6.5.3</b>	<b>Uitvoerbaarheid van die aktiwiteite</b>	<b>95</b>
<b>6.5.4</b>	<b>Media</b>	<b>95</b>
<b>6.5.5</b>	<b>Evaluering van die program as geheel</b>	<b>95</b>
<b>6.6</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>96</b>
 <i>Hoofstuk 7</i>		
	<b>GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS</b>	<b>97</b>
<b>7.1</b>	<b>Gevolgtrekking</b>	<b>97</b>
<b>7.2</b>	<b>Aanbevelings</b>	<b>99</b>
	 <b>BRONNELYS</b>	 <b>100</b>
	 <b>BYLAE A: Die kreatiwiteitwerkboek: Kreatierjies</b>	 <b>114</b>
	 <b>BYLAE B: Die kreatiwiteithandleiding: Vir die programaanbieder</b>	 <b>249</b>

<b>BRONNELYS: PROGRAM</b>	370
<b>OPSOMMING</b>	372
<b>SUMMARY</b>	374

## LYS VAN FIGURE

---

### Figuur

- |     |  |    |
|-----|--|----|
| 4.1 | Die interaksie tussen die drie sub sisteme in kreatiwiteit   | 64 |
| 5.1 | Die kubusmodel van Morill, Oetting en Hurst (1974) soos aangepas deur Schoeman (1983) vir psigo-ontwikkeling | 70 |

## LYS VAN TABELLE

---

### Tabel

5.1	Die integrering van die kwaliteite en fases van kreatiwiteit in die program	76
6.1	Frekwensiedistribusie van die ondersoekgroep volgens geslag vir die twee onderskeie groepe, asook die totale groep	82
6.2	Gemiddeldes en standaardafwykings rakende die ouderdom van die proefpersone in die twee groepe	82
6.3	Gemiddeldes en standaardafwykings van die afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele groep rakende die voor-, na- en opvolgmetings	91
6.4	Gemiddeldes en standaardafwykings van die afhanklike veranderlikes vir die kontrolegroep rakende die voor-, na- en opvolgmetings	92
6.5	Hotelling se $T^2$ - en F-waarde ten opsigte van die vektorgemiddeldes van die eksperimentele en kontrolegroep op die voormetings	92
6.6	Hotelling se $T^2$ - en F-waarde ten opsigte van die vergelyking van die vektorgemiddeldes van die eksperimentele en kontrolegroep op die na- en opvolgmetings	93
6.7	Evaluering van sessies tydens die aanbieding van die program	94

## Hoofstuk 1

# PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK

---

## 1.1 INLEIDING

Literatuur oor kreatiwiteit is verwarrend, konflikterend en divers. Die bestudering van kreatiwiteit verskaf 'n uitdaging aan navorsers as gevolg van die groot verskeidenheid sienings daaroor.

Die meeste definisies omskryf kreatiwiteit as die vermoë om iets nuuts, wat oorspronklik is en ook van waarde is, te produseer (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994; Goetz, 1989; Martindale, 1989; Osche, 1989; Vernon, 1989). 'n Literatuurstudie wys egter dat kreatiwiteit nie so maklik definieerbaar is nie. Osche (1989) vat dit goed saam as sy sê dat kreatiwiteit vir verskillende mense, verskillende dinge op verskillende tye beteken. Dit is duidelik dat kreatiwiteit nie 'n duidelik begrensde konsep is wat gebaseer is op 'n algemeen aanvaarde teorie nie (Smuts, 1992).

Guilford lewer in 1950 sy presidensiële toespraak by die APA en beklemtoon die noodsaaklikheid van navorsing oor kreatiwiteit. Hy wys daarop dat rekenaars in die toekoms take wat roetine denke vereis, sal verrig. Die enigste behoud van die mens is sy kreatiewe denke.

Guilford, in Feldman et al. (1994), gaan so ver as om te sê dat die toekomstige sekuriteit van Amerika afhanklik is van kreatiwiteit. Torrance (1994) sluit hierby aan as hy noem dat geestesgesondheid, die hantering van verandering en spanning, asook opvoedkundige prestasies en beroepsukses afhanklik is van kreatiwiteit. Osche (1989) beskou kreatiwiteit as 'n manier om die buitenste ruim te oorwin, wêrelddominansie hok te slaan en selfs ons eie oorlewing te verseker.

Kreatiwiteit is nie net iets wat deur akademici beklemtoon word nie. Die Presidentskomitee vir Wetenskap en Tegnologie, sowel as die President van die Amerikaanse Ekonomiese Assosiasie, het al in 1976 aangedui dat innovasie en

vingrykheid verdwyn. Hulle het toe reeds geglo dat hedendaagse probleme nie opgelos sal kan word, tensy alle kennis, instink en mistiek, sowel as die rasonale ingespan gaan word nie. Selfs IBM se bestuur erken dat hul daaglikse besluitneming te kompleks is vir rasonale analise en dat hulle staat maak op intuïsie (Lehane, 1979).

Weisberg (1993, p.28) sien die verband tussen kreatiewe denke en intuïsie soos volg:

*Since intuitive thinking is not bound by the rules of logic and the need or step-by-step reasoning, it seems to have a freedom and flexibility, an 'irrational' element, that enables the thinker to make connections among ideas to produce something truly new.*

Hierdie eienskappe verbonde aan intuïsie naamlik vryheid, buigsaamheid en ongebondenheid aan reëls is ook teenwoordig in kreatiewe denke. Hierdie werklik nuwe produkte wat geskep word kan beskou word as die uitvloeisel van kreatiewe denke.

Die implementering van Kurrikulum 2005 wat gebaseer is op uitkomsgerigte onderwys, vereis dat leerlinge aktiewe leerders moet wees en die onderwysers slegs die bestuurders van inligting en nie meer die bron van alle kennis nie. Die klem val dus op die konstruering en generering van nuwe kennis en nie meer die oordrag van inligting nie. Die leerproses lê nou klem op die proses eerder as op die produk (du Toit, 1997). Die belang van kreatiewe denke by die leerders kom nou al hoe meer op die voorgrond, omdat daar van leerders verwag word om nuwe kennis te genereer. Die klem verskuif by die bemeestering van skoolwerk vanaf die hoofsaaklike gebruik van geheuestrategieë na die klem op kreatiewe denke. Sodoende word daar wegbeweeg van kritiek dat die tradisionele skoolsisteem kreatiewe denke smoor. Baer (1996, p.928) vat dit soos volg saam: *'School reward correct answers, not interesting ones; sameness is valued in school, and originality is discouraged.'*

Verskeie bekwaamhede word deur Kurrikulum 2005 geïdentifiseer, waarop die generiese uitkomstebaseer word en wat die samelewing van die leerling verwag. Die sewe bekwaamhede is kreatiewe probleemoplossing, spanwerk, bestuur van eie

aktiwiteite, die insameling, analise en interpretasie van data, kommunikasie deur wiskundige en taalvaardighede, die kritiese gebruik van wetenskap en tegnologie en die ontwikkeling van begrip vir die konteks waarin al die ander uitkomstestaan (Breytenbach, 1997). By elkeen van die bekwaamhede sal kreatiewe denke 'n bydrae kan lewer tot die inoefening en bemeestering van die bekwaamhede. Vir elkeen van die bekwaamhede moet sekere leerprogramme ontwikkel word om die vaardighede te verwerf. Faasen en Metcalfe (1997) stel voor dat skole nou al aandag gee aan klaskamerprosesse wat onder andere insluit: probleemoplossing, besluitneming, kreatiewe, sowel as kritiese denke.

Die bevordering van kreatiewe gedrag sal aan leerlinge 'n voorsprong gee in uitkoms gebaseerde onderwys, omdat kreatiewe denke omtrent elk van die sewe bekwaamhede kan ondersteun. Parnes en Brunelle (1967) doen al in 1967 'n beroep op alle betrokke persone en instansies om kreatiwiteit vanaf voorskoolse vlak tot nagraadse studente te ontwikkel. Hulle rapporteer dat alle kreatiwiteitsprogramme waarvan hulle bewus is, by Graad 1 begin. Daar bestaan 'n groot behoefte aan voorskoolse kreatiwiteitsprogramme. Verskeie navorsers beklemtoon dit dat kreatiewe gedrag van kleins af aangeleer moet word om so effektiewe denkprosesse en basiese bekwaamhede te vestig as die grondslag vir die ontwikkeling van kreatiwiteit (Goetz, 1989).

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

As in ag geneem word dat kreatiewe denke spontaan by kleuters voorkom, is die kleutertydperk die beste tyd om te fokus op hierdie kwaliteite en om dit uit te bou. Lehane (1979) wys daarop dat kreatiewe denke spontaan by 60% van alle kleuters voorkom, maar by slegs 10% van alle volwassenes. Ook Dacey (1989) en Khatena (1971) wys daarop dat die voorskoolse tydperk die beste tydperk is waarop kreatiwiteit ontwikkel kan word.

Flaherty (1992) en Meador (1992) toon aan dat hierdie uitdaging om die kreatiewe vermoë van kleuters uit te brei in die hande van die opvoeders lê. In die lewe van 'n

kleuter is veral twee opvoedingsisteme van kardinale belang, sy ouers en sy kleuterskoolonderwyser. Goetz (1989) beklemtoon die belangstelling van beide die gesin (ouers) en onderwysers om geleenthede te skep vir kreatiewe gedrag. Op grond van die inligting is daar dus besluit om 'n kreatiwiteitsprogram vir ouers van kleuters te ontwikkel.

### **1.3 DOEL VAN DIE STUDIE**

Na aanleiding van bogenoemde uiteensetting is die doel van die studie om 'n kreatiwiteitsprogram vir kleuters te ontwikkel. Die navorser kon nie een studie opspoor waarin 'n kreatiwiteitsprogram spesifiek vir kleuters ontwikkel is nie, of waar die ouers direk by die program betrokke was nie. Dit wil dus voorkom asof daar 'n leemte bestaan oor navorsing in hierdie gebied. Hierdie studie konsentreer dus op die ontwikkeling van 'n kreatiwiteitsprogram wat gerig is op die ontwikkeling van die kleuters se kreatiwiteit, maar waar die program toegepas word op die ouers, om die kreatiwiteit by hul kleuters te bevorder.

### **1.4 VERLOOP VAN DIE NAVORSING**

Vervolgens word die ekosistemiese benadering wat die teoretiese raamwerk vorm (Hoofstuk 2) en waarvolgens die studie aangepak is, bespreek. Hieruit volg 'n bespreking oor die ontwikkelingstadiums en interaksie wat plaasvind in die mikrosisteem (Hoofstuk 3). Kreatiwiteit as konsep (Hoofstuk 4) word bespreek om die weg te baan vir die hoofstuk wat handel oor die ontwikkeling van die kreatiwiteitsprogram (Hoofstuk 5). Hierna word die navorsingsontwerp en prosedures bespreek (Hoofstuk 6) wat opgevolg word deur die gevolgtrekkings en aanbevelings (Hoofstuk 7).

*Hoofstuk 2***TEORETIESE RAAMWERK : DIE EKOSISTEMIESE BENADERING**

---

**2.1 INLEIDING**

Die doel van 'n teoretiese raamwerk is om aan navorsers 'n logiese raamwerk te verskaf, waarvolgens hulle sekere konsepte of fenomene kan beskryf. In die ontwikkeling van die kreatiwiteitsprogram is die ekosistemiese benadering as raamwerk gekies, waarbinne kreatiwiteit bestudeer kan word. Die rede vir die keuse kan soos volg saamgevat word:

Tydens die ontstaan van Sielkunde in 1879, is 'n epistemologie verkry vanaf die natuurwetenskappe, naamlik die Positivisme. Onderliggend tot Positivisme, wat 'n modernistiese siening verteenwoordig, is empiriese waarneming, objektiwiteit as norm, en 'n reduksionistiese benadering. 'n Behoeftes aan 'n alternatiewe filosofie het ontstaan om menslike gedrag en ontwikkeling te verklaar, wat die waarnemer se betrokkeheid, sowel as die verskillende interafhanklike lewenskontekste waarin die mens funksioneer, kan verreken (Jordaan & Jordaan, 1989). So 'n beweging sou noodwendig weg van die modernistiese siening af beweeg na 'n meer postmodernistiese benadering. Die ekosistemiese benadering is 'n relatiewe nuwe benadering, wat van die tradisionele siening verskil. Bogenoemde aspekte word in die benadering verreken. Die klem val op die kompleksiteit van die individu, wat as totaliteit en in interaksie met ander sisteme beskou kan word (Meyer, Moore & Viljoen, 1997).

Die postmodernistiese era herformuleer objektiwiteit en fokus eerder op meervoudige realiteite, waar menslike gedrag verklaar word in terme van interafhanklike kontekste. Daar is 'n besef dat die waarnemer deel is van die sisteem en nie daarbuite staan nie. Kvale (1992) wys daarop dat die postmodernistiese siening nie 'n skoon bladsy wil omslaan nie, maar dat dit elemente van vorige eras gebruik om 'n nuwe waarnemingswyse te vorm. Postmodernisme herskep ou konsepte om dit te laat aanpas

by 'n nuwe konteks. Die ekosistemiese benadering het geleidelik ontwikkel vanuit die Algemene Sisteemteorie, Menslike ekologie en die Kubermetika (Keeney, 1979; Shuda, 1986).

Die herformulering van reeds bestaande konsepte om 'n nuwe perspektief te verskaf, skakel ineen met die postmodernistiese benadering. Hierdie skuif kan ook opgemerk word in die bestudering van kreatiwiteit. Csikszentmihalyi (1994, p.35) som dit soos volg op :

*Finally I came to the conclusion that in order to understand creativity one must enlarge the conception of what the process is, moving from an exclusive focus on the individual to a systemic perspective that includes the social and cultural context in which the 'creative' person operates.*

Die bestudering van kreatiwiteit vereis dus dat die interaksie tussen sisteme in berekening gebring moet word. Die ekosistemiese model beweeg dus weg van die siening dat menslike gedrag in 'n laboratorium bestudeer kan word, omdat die interaksie tussen die sisteme dan buite rekening gelaat word. Die ekosistemiese benadering impliseer ook dat 'n ingreep op een sisteem 'n verandering op 'n ander sisteem teweeg sal bring. In die toepassing van die kreatiwiteitsprogram staan hierdie standpunt sentraal. Die program word toegepas op die ouer, sodat hulle die kreatiwiteit van die kleuters kan bevorder.

Vervolgens word elk van die drie onderliggende teorieë kortliks bespreek, maar met die klem op die konsepte wat gelei het tot die vorming van die ekosistemiese perspektief.

## **2.2 DIE ALGEMENE SISTEEMTEORIE**

Omdat die Algemene Sisteemteorie algemeen in die Sielkundeliteratuur bekend is, word net kortliks hierna verwys.

Von Bertalanffy, 'n bioloog, wat die Algemene Sisteemteorie ontwikkel het, stel eerder 'n beweging weg van die reduksionistiese benadering, na 'n wetenskaplike denkwysse voor waar die werklikheid op 'n komplekse wyse gesien word en daar 'n besef is dat verskynsels interafhanklik van mekaar is. Volgens Miller (1978) is die Algemene Sisteemteorie 'n groep verwante definisies, aannames en voorstelle, wat te doen het met realiteit as 'n geïntegreerde hiërargie van organismes van energie en materie. Die Algemene Sisteemteorie lê klem op alle lewende sisteme. Onderliggend aan die hiërargie van die organisme is die konsepte van sisteem, ruimte, materie, energie en inligting (Miller, 1978; Schoeman, Nel en Wessels, 1983).

Die belangrikste konsepte, soos hierbo uiteengesit en wat ook as belangrik in die ekosistemiese benadering beskou word, word hieronder bespreek.

### **2.2.1 Sisteem**

Schoeman et al., (1983, p.4) gee 'n samevattende definisie van 'n sisteem as *'die geheel of eenheid, gevorm uit verskillende eenhede, wat verwant is aan mekaar en wat in interaksie met mekaar verkeer.'* Uit die definisie van Schoeman et al. word verskeie eienskappe van 'n sisteem beklemtoon:

- Verskillende eenhede vorm 'n sisteem (subsisteme).
- Sisteme word hiërargies georden.
- Subsisteme is verwant aan en in interaksie met mekaar.

### **2.2.2 Grense**

Grense verskaf struktuur aan 'n sisteem en verbind subsisteme. Volgens Jordaan en Jordaan (1989) maak grense dit moontlik om sisteme en subsisteme van mekaar te onderskei.

### **2.2.3 Oop en gelote sisteme**

Oop sisteme veronderstel sisteme met deurlaatbare grense, wat die sisteem in staat stel om in volgehoue wisselwerking met die omgewing te verkeer, sodat groei en verandering bewerkstellig word (negentropie). Hierteenoor impliseer 'n geslote sisteem geen interaksie met die omgewing nie (Schoeman et al., 1983).

### **2.2.4 Ruimte**

Ruimte verskaf orde aan 'n sisteem. Om betekenis te verskaf aan die ruimte, dit te interpreteer, waar te neem en te meet vereis menslike waarnemers. Die menslike waarnemers is egter nie objektief nie (Miller, 1978).

### **2.2.5 Tyd**

Tyd veroorsaak verandering. Miller (1978) wys daarop dat 'n sisteem nooit terug kan beweeg nie, as gevolg van die tydsgedimensie wat vooruitgang impliseer. Met verloop van tyd sal 'n sisteem se entropie verhoog. Sonder 'n verhoging in die sisteem se negentropie, kan die proses nie omgekeer word nie. Sulke insette verhoog altyd die entropie buite die sisteem.

### **2.2.6 Energie en inligting**

Vir 'n sisteem om te kan groei en voort te bestaan, benodig dit energie. Energie-uitruiling vind plaas om 'n balans in die sisteem en subsisteem te handhaaf. Inligting vloei net soos energie oor grense heen. Inligting is dus net een vorm van energie, wat omgeskakel word in 'n ander vorm. Verminderde energievloei in 'n sisteem veroorsaak 'n verhoging in die disintegrasie van die sisteem (Miller, 1978).

### **2.2.7 Entropie en negetropie**

Entropie is die wanorde of disorganisasie in die sisteem, wat lei tot die disintegrasie van die sisteem. Negentropie veronderstel orde in die sisteem waar daar interaksie tussen die sisteme plaasvind. Die twee konsepte kan op 'n kontinuum voorgestel word as die twee uiterstes (Schoeman et al., 1983).

### **2.2.8 Stabiliteitstoestand of ewilibrum**

Die sisteem streef deurentyd tydens uitruilings van energie of inligting na 'n staat van stabiliteit, omdat dit 'n ordelike sisteem veronderstel (Schoeman, et al., 1983). Die beheer van terugvoer is 'n kernaspek van die Algemene Sisteemteorie. Hierdie proses staan bekend as Kubermetika. Omdat dit ook van toepassing is op die menslike ekologie, gaan dit eers bespreek word en daarna sal 'n uiteensetting van Kubermetika plaasvind.

## **2.3 MENSLIKE EKOLOGIE**

Ekologie is oorspronklik afkomstig vanaf die biologiese wetenskappe, maar is mettertyd op die sosiale wetenskappe van toepassing gemaak.

Volgens Olds, Kitzman, Cole en Robinson (1997) wys die oorspronklike fokus van menslike ekologie op die belangrikheid van sosiale kontekste wat 'n invloed het op menslike funksionering. Die nuwe verfyning wat Bronfenbrenner aan sy oorspronklike formulering voeg, fokus op die rol van die persone en prosesse soos dit menslike funksionering beïnvloed. Die konteks, proses en persoon is dus hier ter sprake. In terme van die mens word die interafhanklike verhouding wat die mens het met die verskillende sisteme, lewend en leweloos ondersoek (Jordaan & Jordaan, 1989).

Onderliggend aan die menslike ekologie is die konstruktivisme, wat impliseer dat alle gedrag geanaliseer moet word in die konteks waarin dit voorkom om sodoende misleidende interpretasies te voorkom. Kvale (1992) maak die opmerking dat menslike ervaring 'n konstruksie is van die werklikheid. Elkeen van die konstruksies word gevorm op grond van die kognitiewe herkenning van 'n individu wat 'n sekere kognitiewe patroon vertoon. Hierdie kognitiewe patroon is gegrond op die interaksie wat die mens het met die wêreld, ander mense en met homself. Die mens skep dus 'n eie realiteit deur die betekenis wat hulle verkry te verbind met wat hulle waarneem. Dit impliseer dat die realiteite subjektief is en eie is aan die waarnemer.

Bronfenbrenner (1979) is die eerste navorser wat 'n duidelike ekologiese raamwerk vir menslike ontwikkeling daargestel het. Hy identifiseer vier hiërargiese strukture.

### **2.3.1 Mikrosisteem**

Tietjen (1989) definieer 'n mikrosisteem as die werklike situasie waarin die individu se ervarings plaasvind en waarin hy elke dag sy realiteit skep. Dit sluit dan in die patroon van aktiwiteite, die rolle, asook alle intrapersoonlike dimensies en interpersoonlike verhoudings wat deur die groeiende mens in 'n gegewe sisteem ervaar word (Bronfenbrenner, 1979). In terme van die kleuter is die mikrosisteem waarin hy funksioneer, sy ouerhuis, die kleuterskool, asook die buurt waarin hy grootword.

### **2.3.2 Mesosisteem**

Mesosisteme is die verbindings tussen die verskillende kontekste of mikrosisteme (Tietjen, 1989). Dit verteenwoordig dus die samestelling van die mikrosisteme waaraan die individu aktief deelneem (Bronfenbrenner, 1979). Mesosisteme versterk die invloed van die mikrosisteme op die kind se ontwikkeling. Die interaksie tussen die ouerhuis en kleuterskool is 'n voorbeeld van so 'n mesosisteem. Tietjen gebruik die voorbeeld van hoe die kleuter deur sy kleuterskoolonderwyseres as 'n belangrike persoon in sy lewe beleef word en dat hy 'n betekenisvolle verhouding met haar het. Hy sien ook sy ma as 'n bekwame persoon wat suksesvol buite die grense van die huis kan funksioneer.

### **2.3.3 Ekosisteem**

'n Ekosisteem verwys na een of meer subsysteme waar die groeiende individu nie direk betrek is as 'n aktiewe deelnemer nie, maar waar 'n verandering wel die ontwikkeling van die individu beïnvloed (Bronfenbrenner, 1979). Ekosisteme wat wel 'n invloed op die kleuter kan hê, is die ouers se werksituasies, die wetgewende liggame, sowel as die maatskaplike dienste en beplanningskommissies van die kleuterskool, asook die beheerliggaam (Tietjen, 1989). Ekosisteme is ondersteunend van aard en help die individu om suksesvol aan te pas by sy lewenskontekste.

### 2.3.4 Makrosisteem

Die makrosisteem sluit die vorige drie kontekste, sowel as die filosofiese -, kulturele -, geloofs- en ideologiese oortuiging van die gemeenskap in (Bronfenbrenner, 1979). Hierdie bepaalde eienskappe betrek sekere onderliggende waardes van die gemeenskap. Voorbeelde van 'n makrosisteem in die lewe van die kleuter, is die verspreiding van bronne, aannames oor die toepaslike sosiale rolle van mense uit sekere kultuurgroepe, die geslag van die kind, asook die individuele rol in die gemeenskap. Indirek beïnvloed die makrosisteem die individu op mikrovlak. 'n Voorbeeld van die invloed van die makrosisteem sal die ouers se ouerskapstyl wees wat in baie gevalle kultuurgebonde is. 'n Tendens is dat Afrikaanse ouers meer outoritêr optree, wat 'n beperkende invloed het op die kleuter se kreatiwiteit (Tietjen, 1989).

Santrock (1993) wys daarop dat Bronfenbrenner in 1989 'n voordrag gelewer het by die *Society for Research in Child Development* waar hy 'n chronosisteem by sy bestaande model voeg. Volgens Bronfenbrenner is die chronosisteem die patrone van omgewingsgebeure en veranderinge oor die lewensduur, asook die sosiohistoriese omstandighede. 'n Sosiohistoriese invloed is byvoorbeeld die verskynsel dat ma's vandag meer geredelik kinders sal grootmaak, terwyl hulle self ook nog aktief 'n beroep beoefen, as twintig jaar gelede. 'n Ander faktor is die hoë voorkoms van enkelouerskap. Die chronosisteem het dus 'n groot invloed op die kind se lewe.

Alhoewel daar verskille is tussen die Algemene Sisteemteorie en die uitgangspunt van die menslike ekologie, is daar ook sekere ooreenkomste. Beide sien die wêreld as 'n hiërargie van sisteme en altwee benaderings beklemtoon dat sisteme in interaksie met mekaar bestudeer moet word, met die groter sisteme in gedagte. Albei gebruik ook sekere konsepte wat die inligtingvloei en uitruiling tussen die sisteme verklaar (Beukes, 1994).

## 2.4 KUBERNETIKA

Von Bertalanffy, die grondlegger van kubernetika in die geesteswetenskappe, sien kubernetika as 'n algemene sisteem met selfregulerende eienskappe. Kubernetika het te doen met die basiese beginsels van beheer, regulering, uitruiling en prosessering van inligting (Meyer et al., 1997). Hierdie siening van die uitruil van inligting of energie impliseer dus nie net 'n eenrigtingvloei nie, maar 'n tweerigting terugvoersiklus. Hierdie terugvoer kan positief of negatief wees. Die negatiewe terugvoer verhoed verandering, terwyl die positiewe terugvoer die verandering versterk. Negatiewe terugvoer is meer kenmerkend van geslote sisteme, terwyl positiewe terugvoer kenmerkend is van positiewe terugvoer. Lewende sisteme word egter verander en aangepas by beide positiewe en negatiewe terugvoer. Hier is dus sprake van 'n selfkontrolerende beheersiklus wat noodsaaklik is vir enige lewende sisteem se voortbestaan. Die siklus bestaan uit vier fases. Eerstens word daar 'n *situasie-analise* gemaak van die bepaalde sisteem, asook van die interaksie met ander sisteme. In die samestelling van die program moes die navorser gaan kyk na die ontwikkelingsmylpale van die kleuter om seker te maak dat die kleuters wel die bepaalde aktiwiteite sal kan doen. Verder moes die interaksie tussen die sisteme van nader beskou word om vas te stel waar die impak die grootste sal wees en om te bepaal wat van waarde sou wees. Tweedens is *doelwitte* gestel wat ooreenstem met die finale uitkomst van die program en wat aangepas is om by die situasie-analise aan te pas. Derdens is die *strategieë* bepaal en geïmplementeer, sodat die doelwitte bereik kon word. Laastens word daar van 'n *terugvoersiklus* gebruik gemaak om te sien of die doelwitte verwesenlik is. Indien die doelwitte nie bereik is nie, word doelwitte weer gestel, sodat daar gepoog kan word om dit te bereik. Die sikliese aard van die kubernetiese siklus stel dus die persoon in staat om aanpassings te maak om wel sukses te verseker (Schoeman et al., 1983).

### 2.4.1 Eerste-orde kubernetika

Eerste-orde kubernetika impliseer die waarneming van patrone en die verskillende maniere waarop dit georganiseer kan word. Die aanname word egter gemaak dat die

waarnemer buite die waargenome sisteme kan bly. Die Algemene Sisteemteorie pas hierdie eerste-orde kubernetika toe op hulle sisteme. Die aanname hier is dat die waarnemer buite die sisteem bly en dat die waarnemer die interaksies objektief kan waarneem (Meyer, et al., 1997).

#### **2.4.2 Tweede-orde kubernetika**

Meer onlangs is 'n hoëorde kubernetika ontwikkel, waar die waarnemer gesien word as deel van die sisteem. Hier word die aanname gemaak dat die waarnemings beïnvloed word deur die waarnemer se vooroordele en kontekste. Hierdie paradigmaskuif impliseer dat die waarnemer nie objektief kan waarneem nie, omdat sy konteks en gedrag sy waarnemings beïnvloed. Keeney (1979) beskryf dit as '*observing systems*', terwyl eerste-orde kubernetika bekend staan as '*observed systems*'.

Tweede-orde kubernetika word deur die ekosistemiese benadering gepropageer en sluit aan by die postmodernistiese siening dat die konteks en realiteite van die individu 'n rol speel in sy waarnemings. Tydens die toepassing van die kreatiwiteitsprogram het die navorser opgetree as konsultant in die mikrosisteem, wat aandui dat die tweede-orde kubernetika meer gepas is in die studie. As gevolg van die interaksie wat die konsultant met die ouers het, is dit onmoontlik om totaal en al objektief die proses waar te neem.

### **2.5 DIE EKOSISTEMIESE BENADERING**

Keeney (1979, p. 119) definieer die ekosistemiese benadering as '*...a way of knowing problematic situations through the epistemological framework or paradigm representing cybernetics, ecology and the systems theory.*' Keeney en Sprenkle (1982) sowel as Meyer (1988) benadruk ook die interaksie tussen die drie benaderingswyses. Die ekosistemiese benadering is dus 'n manier waarop gepoog word om die breedste moontlike uitkyk op die werklikheid te verkry (Shuda, 1986). Bestaande konsepte word

herskep en hergebruik om 'n nuwe benadering wat voldoen aan die verskillende behoeftes daar te stel.

Die ontwikkeling van die ekosistemiese benadering begin met die Algemene Sisteemteorie wat breek met die reduksionistiese siening. Die Algemene Sisteemteorie veronderstel egter nog 'n objektiewe waarnemer wat buite die sisteem bly. Hierdie siening aanvaar nog implisiet die liniêre oorsaaklikheid, omdat die waarnemer outoriteit het, waarvandaan hy die sisteem van buite beïnvloed, wat vergelyk kan word met eerste-orde kubernetika. Die ekosistemiese benadering bevraagteken die objektiwiteit van eerste-orde kubernetika en lê eerder die klem op tweede-orde kubernetika, waar die waarnemer subjektief betrokke is in die konteks van die sisteem. Die konteks waarin gebeure voorkom, word ontleed en die waarnemer word as deel van die konteks beskou (Meyer et al., 1997). Die volgende konsepte van die verskillende benaderings word gebruik om die ekosistemiese model te verduidelik.

### **2.5.1 Die persoon is 'n subsisteem binne die groter sisteme**

Elke sisteem is deel van 'n groter sisteem waar inligting uitgeruil word. Keeney (1979) beskryf 'n sisteem in terme van die ekosistemiese benadering as 'n kubernetiese netwerk wat inligting proses. Die sisteem het weer subsisteme wat die eienskappe van die groter sisteem insluit (Shuda, 1986). Die mens is 'n subsisteem binne die hiërargie van die groter sisteem. Die mens vorm egter die sentrale posisie daarin en bestaan self ook uit 'n aantal subsisteme. Die subsisteme sluit die persoon se kognitiewe, fisiese, sosiale en geestelike dimensies in (Meyer et al., 1997).

As die kleuter as 'n sisteem gesien word, is dit belangrik om op die verskillende subsisteme te let. In terme van die kleuter se fisiese subsisteem, moet die mate van beheer wat die kleuter oor sy groot- en fyn motoriese vaardighede het, in ag geneem word. Kleuters se groot-motoriese vaardighede is baie beter ontwikkel as hul fyn motoriese vaardighede, wat belangrik is om in gedagte te hou by die ontwikkeling van die program. Net so moet ook gelet word op al die ander verskillende subsisteme soos

die psigososiale en kognitiewe, sodat dit geïntegreer kan word in die samestelling van die program om dit wel toepaslik te maak op die kleuter se ontwikkelings stadium.

### **2.5.2 Hiërargiese orde in die sisteme**

Sisteme word hiërargies georden in beide die Algemene Sisteemteorie en menslike ekologie. Om 'n ingreep suksesvol af te handel, moet die verskillende sisteme se hiërargiese ordening in ag geneem word (Meyer, 1988; Meyer et al., 1997).

'n Voorbeeld van die belangrikheid van die hiërargie kan gevind word in die verkryging van kleuters wat aan die program kon deelneem. Die navorser het by die ekosisteem begin, deur 'n lys van kleuterskole in Bloemfontein van die Onderwysdepartement te kry. Daarna moes die kleuterskole (mikrovlak) genader word en toestemming gevra word om die program aan die ouers bekend te stel. Deur middel van die interaksie tussen die kleuterskool en die huisgesin (mesovlak) is die ouers wat belang gestel het in die program, genader (mikrovlak) om sodoende proefpersone (die kleuters) vir die studie te verkry. Om dus die kleuters te verkry, moes die navorser hiërargies deur die sisteme beweeg. As gevolg van die bestaan van relatief oop sisteme sowel as die interaksie tussen die sisteme kon dit suksesvol afgehandel word.

### **2.5.3 Selfdeterminasie van sisteme**

Die ekosistemiese benadering veronderstel dat sisteme nie direk beïnvloed kan word deur onafhanklike, eksterne agente nie. Die funksionering van die sisteme word bepaal deur die organisasie en struktuur van die sisteem. Die struktuur is die spesifieke samestelling van komponente waaruit 'n spesifieke sisteem bestaan. Die struktuur van 'n sisteem bepaal die gebruik daarvan. Die implikasie is dat ons sisteme slegs indirek kan beïnvloed as gevolg van die gestruktureerde basis wat gedetermineer is. In 'n lewende sisteem bly die organisasie van die sisteem redelik onveranderend, maar die struktuur verander gereeld (Meyer et al., 1997).

Die implementering van die kreatiwiteitsprogram impliseer dat die ouers moontlik hul ouerskapstyl sal aanpas om aan die kleuter meer ondersteuning te verskaf, maar die struktuur van die sisteem bly onveranderlik, met ander woorde, die kleuter en die ouer se gesinsverband sal nie verander nie.

#### **2.5.4 Sisteem is outonoom**

Die outonomie van sisteme is weens die feit dat 'n sisteem homself kan skep en instand kan hou. Sisteme poog om outonomie te behou. Enige verandering in die sisteem word bepaal deur die struktuur daarvan. Geen sisteem kan 'n ander een direk beïnvloed nie. 'n Sisteem kan wel deur 'n tweede verstuur word, maar die mate waarop dit kan plaasvind, hang af van die mate wat die eerste sisteem dit toelaat (Meyer et al., 1997; Shuda, 1986).

Deur die toepassing van die program kan die navorser iets voorstel wat 'n bepaalde invloed of verandering in die huisgesin teweeg kan bring. Of die ouer die voorstel gaan aanvaar, hang af van die houding van die ouer en betekenis wat die ouer aan die voorstel heg. Die navorser kan dus 'n effektiewe program hê, maar dit is afhanklik van die ontvanklikheid van die ouer. Deur teen 'n sisteem se behoeftes iets te doen, gaan die sisteem die voorstel verwerp.

#### **2.5.5 Interaksie tussen die sisteme**

Die interaksie tussen die sisteme, volgens die ekosistemiese benadering, word verklaar in terme van die tweede-orde kubernetika. Die fokus is op die interaksionele patrone binne en tussen die sisteme en die konteks. Die konsultant is nou aktief in die sisteem betrokke. Die navorser is dus sowel 'n waarnemer van die verandering as 'n deelnemer wat die verandering veroorsaak (Shuda, 1986).

Die belangrikheid van tweede-orde kubernetika lê daarin dat die waarnemer as deel van die sisteem beskou word. Sy waarnemings sal dus nie objektief kan wees nie, maar beïnvloed word deur sy betekenis, konteks en realiteite. Die konsultant het self die

program oor 'n periode van ses weke aangebied. Tussen die programaanbieder en die ouers ontwikkel mettertyd 'n band in terme van hulle kreatiewe ontwikkeling. In die positiewe sin gee dit aan die navorser die geleentheid om veranderinge in die ouers se gesindheid, asook hul entoesiasme en motivering waar te neem. Dit kan egter ook die programaanbieder bevooroordeel maak en voorkom dat die studie wetenskaplik verantwoordbaar kan wees, omdat hy deur die interaksie tussen die sisteme beïnvloed word. Deur egter die navorsingmetode so akkuraat as moontlik te beskryf, word hierdie moontlike kritiek voorkom.

### **2.5.6 Terugvoer in die sisteem**

Terugvoer is die manier waarop die sisteem inligting prosessee. Terugvoer is deel van die kubernetiese siklus en volg 'n sirkulêre gang, wat die gedrag van die sisteem beïnvloed en verander. Die terugvoer kan óf negatief óf positief wees. As terugvoer negatief is, stabiliseer dit die sisteem en verhoed verandering, terwyl positiewe terugvoer die verandering in die sisteme laat plaasvind. As gevolg van die verandering en stabilisering in 'n sisteem word 'n ewililibrium gehandhaaf. Indien te veel positiewe of negatiewe terugvoer plaasvind, kan dit tot wanaanpassing in die sisteem lei (Meyer, 1988; Meyer et al., 1997).

As die programaanbieder byvoorbeeld aanbeveel dat die ouer 'n meer gesaghebbende ouerskapstyl moet probeer (in plaas van 'n outoritêre ouerskapstyl) om aan die kleuter meer vryheid te gee, en die ouer neem al die grense weg, sal die positiewe terugvoer tot wanaanpassing lei.

### **2.5.7 'n Persoon gee betekenis**

'n Persoon gee betekenis aan alles waarmee hy in aanraking kom. Die betekenis wat die persoon gee, is vir daardie persoon 'n realiteit. Elke persoon se realiteit is verskillend van dié van ander mense. Mense kan egter ook realiteite skep, waaroor hul almal konsensus het (Meyer et al., 1997).

In die sessies tydens die toepassing van die program is verskeie begrippe en konsepte in verband met kreatiwiteit aan die ouers oorgedra. Elke ouer het sy eie ervaringswêreld ingebring en nuwe betekenis en ander dimensies aan die konsepte geheg. Dit was telkens belangrik om seker te maak dat die betekenis wat elke ouer aan 'n konsep heg, in 'n mate ooreenstem met dié van die oorspronklike konsep. Kreatiwiteit impliseer egter die belangrikheid van die verskillende realiteite en betekenis wat mense heg aan 'n voorwerp. Die konsultant moes dus 'n balans probeer skep tussen een betekenis en 'n diversiteit van realiteite.

### **2.5.8 Betekenis word in die vorm van taal verskaf**

Die enigste manier waarop 'n persoon betekenis na 'n volgende individu kan oordra is deur die gebruik van verbale en nie-verbale uitinge (Meyer et al., 1997). Tydens die sessies het die ouers, sowel as die navorser, agtergekom hoe belangrik taal is om ander mense te begryp. By van die driejarige kleuters was dit nie moontlik om te verstaan wat hulle sê nie. Deur egter aan hul ma's te vra wat die kleuter met 'n sekere woord bedoel, is konsensus verkry oor die realiteit wat bestaan vir daardie kleuter. Lehane beklemtoon reeds in 1979 in sy boek, *'The Creative Child'*, dat die enigste manier waarop ouers toegang kan hê tot hul kleuter se realiteit, hul fantasiewêreld is, om hulle waar te neem en vir hulle te vra waarom hulle iets doen, of hoekom hulle op 'n sekere manier optree.

### **2.5.9 Die persoon heg betekenis**

Die betekenis wat 'n persoon heg aan 'n onderwerp of ervaring hang af van die persoon en nie van die ervaring of voorwerp nie (Meyer et al., 1997). In die kies van aktiwiteite is dit belangrik om in gedagte te hou dat die doel of ervaring wat die navorser met 'n aktiwiteit, in gedagte het nie noodwendig dieselfde gaan wees vir die ouer en kleuter nie, omdat die ouers die aktiwiteite verskillend interpreteer en die kleuter sy eie ervaring en betekenis daaraan heg. Die aktiwiteite is as gevolg hiervan in die sessies bespreek sodat daar konsensus en eenvormigheid kon wees in die toepassing van die aktiwiteite.

### 2.5.10 Die betekenis word deur die persoon se behoeftes bepaal

Die betekenis wat 'n persoon aan 'n ervaring, heg is dus 'n refleksie van die persoon se behoeftes, doelwitte, waardes en prioriteite, maar ook die behoeftes, doelwitte, waardes en prioriteite van die groter sisteme en die interaksie daartussen (Meyer et al., 1997).

Kurrikulum 2005 vereis van alle leerlinge om hul eie metode te gebruik om probleme op te los. Dit verskil van die vorige onderwysbedeling waar een metode gevolg is en al die kinders dit moes volg. As gevolg van hierdie verandering, word daar nuwe vereistes aan kinders gestel. Hulle moet nou hul eie kreatiewe probleemoplossingsvermoëns gebruik om probleme op te los (du Toit, 1997). Die ekosisteem stel dus sekere prioriteite, waaraan ouers gehoor behoort te gee. Dit kan die ouers se besluite en motivering beïnvloed om deel te neem aan die program. Die betekenis wat die ouers (mikrovlak) dus heg aan die program, voldoen aan hul behoeftes, maar hul behoeftes word ook in 'n mate bepaal deur die regering (makrovlak), deurdad die regering die onderrigmetode bepaal.

## 2.6 SAMEVATTING

Die ekosistemiese benadering voldoen nie net aan die vereistes waarvolgens sisteme se interafhanklike verhouding gesien kan word, asook die invloed wat een sisteem op die ander het nie, maar dit verskaf ook 'n raamwerk waarvolgens die program beplan kon word en die invloed van die program op die verskillende sisteme bestudeer kan word.

Verdere nut in die gebruik van die ekosistemiese benadering is geleë in die huidige siening van kreatiwiteit (Csikszentmihalyi 1994, p.147):

*To study creativity by focusing on the individual is like trying to understand how an apple tree produces fruit by only looking at the tree and ignoring the sun and the soil that support its life.*

Kreatiwiteit is nie 'n eienskap van die individu nie, maar wel 'n eienskap van die sosiale sisteem. Deur kreatiwiteit in terme van 'n sisteem, te beskou word nie afbreek gedoen aan kreatiwiteit se onafhanklike objektiewe bestaan nie. Dit beteken wel dat die groter sisteem buite die individu ook in ag geneem moet word.

Csikszentmihalyi (1994) stel 'n sisteemsiening voor waardeur kreatiwiteit gesien word as die interaksie tussen drie subsysteme, naamlik die domein, wat inligting oordra na die persoon, die persoon, wat 'n variasie daarop produseer en die veld, wat die gekose variasie na die domein oordra. 'n Interafhanklike benadering waar die een sisteem nie sonder die ander kan funksioneer nie, word voorgestel. Dit kan vergelyk word met Bronfenbrenner (1979) se siening van Menslike ekologie. Die drie interaktiewe sisteme wat deur hom voorgestel word is die persoon, die konteks en die proses. Die persoonkomponent is by albei die modelle vanselfsprekend. Die konteks waarna Bronfenbrenner verwys, kan vergelyk word met die veld, soos deur Csikszentmihalyi gedefinieer as ál die persone wat die struktuur van die domein kan beïnvloed. Csikszentmihalyi definieer die domein as die kennisliggaam van 'n onderwerp wat ooreenstem met die proses soos deur Bronfenbrenner beskryf. Alhoewel die konsepte in die twee modelle nie perfek oorvleuel nie, lê die belangrikheid in die vergelyking in die sistemiese benadering wat beide fundeer. Onderliggend tot die sistemiese benadering is kubernetika. Alhoewel dit nie pertinent aandag verkry in Csikszentmihalyi se model nie, word dit tog geïmpliseer as gekyk word na die uitruil van inligting en energie binne die model. Die model word breedvoerig in Hoofstuk 4 bespreek.

'n Progressiewe beweging wat die individu as 'n veranderende sisteem voorstel, word beskou. Die ekosistemiese benadering verskaf dus 'n manier van redeneer en dink oor kreatiwiteit. In die bestudering van kreatiwiteit is die ekosistemiese benadering baie voordelig, omdat die literatuur oor kreatiwiteit baie verwarrend is en die benadering die totaliteit in ag neem en nie net een siening nie.

### Hoofstuk 3

## DIE ONTWIKKELINGSTADIUMS EN INTERAKSIE TUSSEN DIE HOOFVERANDERLIKES IN DIE MIKROSISTEEM

---

### 3.1 INLEIDING

Ontwikkeling word deur Plug, Louw, Gous en Meyer (1997) gedefinieer as

*... 'n reeks kontinue veranderings in 'n organisme, 'n groep organismes (bv. 'n sosiale groep), 'n waarneming (bv. aktuele grense), 'n aspek van kultuur, of van materie (bv. van 'n kristal). Die ontwikkeling van 'n individu begin by konsepsie en eindig by die dood. Hierdie proses word gekenmerk deur ryping en groei en word beïnvloed deur die genetiese samestelling, eksterne (bv. voeding) en sosiale faktore.*

Die hoofveranderlikes in die mikrosisteem waarin die ingreep plaasvind, is die kleuters en die ouers wat afsonderlik as mikrosisteme funksioneer, maar wat ook gesamentlik 'n gesin vorm. Volgens die ekosistemiese benadering bestaan elke sisteem uit verskeie subsisteme wat in interaksie met mekaar is en wat ook 'n invloed op die mikrosisteem het. As gevolg van die invloed wat die verskeie subsisteme het op die ander individue, is dit belangrik om die invloed van die subsisteme van nader te beskou.

Die definisie van ontwikkeling sluit aan by die ekosistemiese benadering wat nie slegs die ontwikkeling van die individu in ag neem nie, maar sy ontwikkeling in die konteks van sy sosiale groep, kultuur en omgewing in berekening bring. Ontwikkeling word beïnvloed deur sowel oorerwings- (biologiese invloede) as omgewingsinvloede. Die hoofstelsels ter sake in die individu se mikrosisteem is die fisiese, kognitiewe en psigososiale subsisteme. Die invloed van biologiese faktore is meer prominent by die fisiese subsisteem, terwyl die omgewingsinvloed weer meer prominent sal wees by die psigososiale subsisteem, wat dan 'n interaksionele standpunt voorstel (Craig, 1996).

In hierdie hoofstuk sal die ontwikkeling van die kleuter en die ouer volgens die verskillende subsisteme bespreek word. Daar sal ook kortliks gekyk word na die interaksie tussen hierdie twee mikrosisteme wat gesamentlik as gesin bestaan. Die fokus sal egter val op die ontwikkelingsaspekte wat verband hou met kreatiwiteit.

### 3.2 DIE SIENING VAN ONTWIKKELINGSTEORIEË OOR KREATIWITEIT

Daar bestaan nie een universele teorie oor die ontwikkeling van kreatiwiteit nie. In dié afdeling word die siening van verskillende ontwikkelingsteorieë se bydrae tot die siening van die ontwikkeling van kreatiwiteit van nader beskou.

Volgens die psigoanalitiese benadering is die motivering agter kreatiewe werke die gevolg van onopgeloste konflikte. Kreatiewe denke is andersyds die gevolg van primêre prosesdenke. Primêre prosesdenke is irrasioneel, primitief en word geassosieer met die id en onbewuste (Lubeck & Bidell, 1988; Weisberg, 1993). Volgens Freud word kreatiewe idees gevorm deur die onbewuste, wat verskillende idees op so 'n manier kombineer dat dit nie die gevolg kan wees van bewustelike denke nie (Weisberg, 1986). Hierdie tipe denke is onkonvensioneel en bisar. Die denker is onbewus daarvan. Freud verklaar die kreatiewe aktiwiteit as 'n reaksie op die volwassene se onvervulde kinderbehoefte, waarop die persoon dan reageer. Die kreatiewe persoon vervul die behoefte net op 'n meer aanvaarbare wyse as die neurotiese persoon (Weisberg, 1993).

Erikson (1963) se teorie verklaar nie die vorming van kreatiewe denke nie. Die enigste verwysing na kreatiwiteit in sy werke is waar dit handel oor die ontwikkelingstaak van generatiewe teenoor isolasie. Erikson (1963) toon aan dat indien die persoon suksesvol deur hierdie krisis wil beweeg, dit slegs kan plaasvind deur prokreatiwiteit, produktiwiteit en kreatiwiteit. Bee (1996) postuleer dat elke krisis op voriges bou. Kreatiwiteit is dus belangrik in die suksesvolle verloop van hierdie ontwikkelingsfase.

Die kleuter beweeg volgens Erikson (1963) deur twee krisisse gedurende die kleuterjare. Die kleuter moet outonomie ontwikkel om sodoende meer onafhanklik van die ouer te kan funksioneer. Indien dit nie gebeur nie, sal die kleuter mislukking ervaar. Die tweede krisis wat die kleuter tydens hierdie ontwikkelingsfase, moet oplos is die verkryging van inisiatief om meer onafhanklik te kan funksioneer. Die teenpool hiervan is die ontwikkeling van 'n skuldgevoel. Tydens die twee fases moet die ouer geleenthede skep vir die kleuter om inisiatief aan die dag te lê en hulle te ondersteun en aan te moedig, sodat sukses bereik kan word (Salkind, 1985).

Volgens die sosiale leermodel van Sears is die kleuter vanaf 16 maande tot 5 jaar in die sekondêre gedragsisteenfase. Die aanleer van gedrag vind hoofsaaklik in die gesin plaas. Hier is die fokus op die interaksie tussen die kind se ontwikkelende fisiese en intellektuele vaardighede en die sosiale konvensies van die gesin (Salkind, 1985). Kreatiwiteit sal deur die ouerhuis aangeleer word. 'n Studie deur Plomin (1990) postuleer dat oorerwing baie min te doen het met die aanleer van kreatiewe gedrag, maar dat die huislike omgewing belangrik is in die vorming van die kleuter se kreatiewe potensiaal, wat dan Sears se teorie ondersteun.

Piaget spreek slegs implisiet die ontwikkeling van kreatiewe gedrag aan. Waar die neonaat aanvanklik beperk was tot die direkte interaksie met die omgewing, is die kleuter in staat om simbole te manipuleer. Logiese denke ontstaan eers tydens die middelkindjare. Piaget identifiseer intuitiewe denke, wat hy beskryf as ryk aan uitvindings, bestaande in die verbeeldingswêreld van die kind. Volgens Piaget het intelligensie twee funksies, naamlik logika en verbeelding. Intelligensie kan beskou word as die verbinding tussen die twee faktore. Kreatiewe denke sal dus hoofsaaklik tydens die kleuterjare voorkom, omdat die kleuter se denke nog verbeeldingryk en ryk aan uitvindings is. Tydens die verskillende stadiums ontstaan daar 'n disekwilibrium tussen akkommodasie en assimilasië. Om na 'n hoër kognitiewe vlak te beweeg word van kreatiewe denke gebruik gemaak om die disekwilibrium te oorkom (Lehane, 1979; Lubeck & Bidell, 1988; Piaget, 1970).

Uit die verskillende ontwikkelingsteorieë is dit duidelik dat daar nie bepaalde ontwikkelingsteorieë oor kreatiwiteit bestaan nie. Kreatiwiteit word wel op verskillende wyses by verskillende ontwikkelingsteorieë geïnkorporeer.

### 3.3 DIE MIKROSISTEEM VAN DIE KLEUTER

#### 3.3.1 Die verskillende subsisteme in die mikrosisteem van die kleuter

Die meeste literatuur beskryf hierdie tydperk in terme van die individu se chronologiese ouderdom, naamlik van twee tot sesjarige ouderdom (Craig, 1996; Louw, Van Ede & Louw, 1998; Santrock, 1993; Schuster & Asburn, 1980) Tydens die kleuterjare verkry die kleuter beheer oor die omgewing deur die bemeestering van ontwikkelingstake wat volgens die drie hoofsubsisteme uiteengesit word (Craig, 1996; Havighurst, 1972; Hurlock, 1980; Louw et al., 1998; Santrock, 1993):

*Fisiese subsisteem:* Kleuters moet beheer kry oor hul groot - en fyn motoriese vaardighede. Dit stel hulle in staat om meer beheer te kry oor hul liggame.

*Kognitiewe subsisteem:* Sekere konsepte moet gevorm word wat die fisiese en sosiale realiteit vir die kleuter voorstel. Taalbegrip en kommunikasievaardighede brei uit.

*Psigososiale subsisteem:* Kleuters moet aanleer wat die samelewing van hulle verwag in terme van sosialisering en hulle moet ook by die gemeenskap inskakel. Dit vind plaas deur die aanleer van die waardes en morele standaarde van die samelewing. Verder ontwikkel die selfkonsep van die kleuter soos hul ervaringswêreld uitbrei en hulle leer om hul emosionele reaksies te herken en te interpreteer. Kleuters se selfkontrole verhoog en 'n konsep van reg en verkeerd ontstaan.

Die kleuterstadium word vervolgens bespreek in terme van die verskillende subsisteme ten einde 'n holistiese beeld van die kleuter se ontwikkeling te verkry.

### 3.3.1.1 Die fisiese sisteem

Die kleuter se fisiese ontwikkeling word ingedeel in die fisieke groei en die motoriese ontwikkeling.

#### 3.3.1.1.1. Fisieke groei

Die kleuter se fisieke ontwikkeling word gekenmerk deur voortdurende verhoogde kompleksiteit van motoriese funksionering. Vanaf tweejarige ouderdom begin die groeitempo stadig afneem. Dit duur voort gedurende die kleuterjare. Groei is meer stabiel en die tydperk van stabiele groei word gebruik om nuwe vaardighede aan te leer (Craig, 1996; Santrock, 1993; Schuster & Asburn, 1980; Shaffer, 1996).

Die kleuter se brein het op driejarige ouderdom 75% van sy beoogde massa en teen sesjarige ouderdom al 90% van sy volwasse massa (Santrock, 1993). Die ontwikkeling van die brein en die aanleer van verskillende vaardighede het 'n wedersydse ondersteunende funksie. Die brein se ontwikkeling ondersteun die aanleer van nuwe vaardighede, terwyl motoriese en perseptuele aktiwiteite, probleemoplossing en taalontwikkeling die netwerk van neurale bindings versterk (Craig, 1996). Verskeie teorieë probeer kreatiwiteit assosieer met die regterbreinhemisfeer. Vernon (1989, p.107) stel dit soos volg:

*There is also some evidence linking aspects of the brain, though we cannot rule out the alternate theory that creative activity itself tends to stimulate brain growth. The popular view that creativity depends much more on the right brain than on the left side of the brain is too speculative to be acceptable.*

Uit hierdie aanhaling is dit duidelik dat kreatiwiteit nie net toegeskryf kan word aan een breinhemisfeer nie. Kreatiewe produksies kom ook nie net op kuns en musiekgebied, wat hoofsaaklik regterbreinfunksies is nie, voor nie, maar taal en wetenskap maak ook gebruik van kreatiewe denke wat dan meerendeels linkerbreinfunksies is (Shea, Shebilske & Worchel, 1993). Parnes (1977) bevestig ook dat kreatiwiteit die integrasie

is tussen die linker- en regterbreinhemisfeer. Die debat rondom kreatiwiteit en een dominante breinhemisfeer is tot op hede spekulatief en geen duidelike aannames kan nog gemaak word nie.

'n Ander aspek is die invloed van genetika op kreatiwiteit. Genetiese faktore het wel 'n invloed op kreatiwiteit, maar ooreenkomste word duideliker verklaar deur faktore in die opvoeding en omgewing van kreatiewe individue (Vernon, 1989). Die debat rondom oorerwing of omgewing en kreatiwiteit is egter nog aan die gang en uiteenlopende standpunte is ter sprake (Smuts, 1992).

Kleuters se sintuie ontwikkel nie veel tydens die kleuterfase nie, omdat dit tydens die babafase omtrent ten volle ontwikkel het, maar daar vind steeds ontwikkeling plaas ten opsigte van differensiasie en integrasie (Louw et al., 1998; Shaffer, 1996). Kleuters is voortdurend op 'n ontdekkingsreis en ouers moet al die sintuie inspan om kleuters bewus te maak van die ervaring, omdat dit 'n groot bydrae lewer tot die uitbouing van die kreatiewe produk.

Volgens Shaffer (1996) is die voeding van kleuters, siektes en onsensitiewe versorging die drie grootste omgewingsfaktore wat 'n impak het op die fisieke groei en ontwikkeling van die kleuter. Norton (1997) toon aan dat die egskeiding van die kleuter se ouers, aanhoudende huwelikskonflik, werkloosheid en armoede 'n groot impak kan hê op die kleuter se liggaamlike groei, sowel as hul gesondheid. Kleuters met 'n lae immunitetsstelsel sal makliker siek word en sieklike kleuters se kognitiewe ontwikkeling word nadelig beïnvloed. Navorsing wys ook dat kleuters wat nie liefde ontvang nie, minder groei as gevolg van 'n verminderde afskeiding van die groeihormoon (Shaffer, 1996). As gevolg van bogenoemde faktore bereik sommige kleuters eers later hul fisiese ontwikkelingsmylpale. Die interaksie tussen die verskillende sisteme is duidelik as daar na die effek op die fisiese ontwikkeling as gevolg van die impak van die emosionele verwaarlosing gekyk word. Die ontwikkeling van kreatiwiteit sal ook afhanklik wees van 'n veilige huislike omgewing en liefdevolle versorging in die ontdekking van die kleuter se kreatiewe potensiaal.

Kleuters is al in staat om sekere dinge te kan doen as gevolg van fisieke faktore, maar as gevolg van ryping en inoefening wat nog nie plaasgevind het nie, moet onrealistiese eise nie aan hulle gestel word nie.

### **3.3.1.1.2 Motoriese ontwikkeling**

Twee tipes motoriese vaardighede ontwikkel gedurende die kleuterjare. Groot motoriese vaardighede soos om te loop betrek die groot spiere. Fyn motoriese vaardighede sluit aktiwiteite in wat klein spiere soos dié van die hande en vingers betrek, bv. wanneer met 'n skêr geknip word. Fyn motoriese ontwikkeling vind stadiger plaas as groot motoriese ontwikkeling (Craig, 1996). Die ontwikkeling van die motoriese vaardighede is, volgens Craig (1996) en Harris en Liebert (1987), afhanklik van die ontwikkeling van die brein en liggaamsisteme wat die gereedheid van die liggaam impliseer, asook die mate van beheer oor liggaamsdele wat deur inoefening verkry word. Die liggaamsbeeld van die kleuter hou verband met sy interne en eksterne motivering en die mate van bilaterale kontrole. Hier is dus sprake van interaksie tussen verskeie subsisteme om die kleuter in staat te stel om die taak suksesvol te kan aanpak.

#### **3.3.1.1.2.1 Groot motoriese ontwikkeling**

Kleuters is baie aktief. Driejarige kleuters het die hoogste aktiwiteitsvlak oor die hele menslike lewensloop (Santrock, 1993). Hierdie hoë aktiwiteitsvlak help kleuters om die groot motoriese vaardighede te bemeester en in te oefen (Shaffer, 1996). Tydens driejarige ouderdom geniet kleuters eenvoudige bewegings soos om te spring en te hardloop. Op vierjarige ouderdom integreer kleuters eenvoudige take, hulle kan bv. al ritme hou en word avontuurlustig en spring al op een been. Tydens vyfjarige ouderdom word hul nog meer avontuurlustig en begin hulle waaghalsig raak. Hulle huppel, spring tou en rolskaats. Kleuters kompeteer ook nou met ander (Craig, 1996; Santrock, 1993).

Om die kleuter se kreatiwiteit te stimuleer kan gefokus word op aktiwiteite wat die kreatiewe gebruik van hul liggame inkorporeer. Dans en die nabootsing van voorwerpe,

soos om byvoorbeeld die son wat opkom uit te beeld, sal kreatiwiteit kan bevorder. Torrance (1994) het in hierdie verband 'n meetinstrument ontwikkel wat fokus op die taksering van beweging om so 'n telling van kreatiwiteit te verkry. Hy motiveer die gebruik van beweging as hy sê dat kleuters meer geoefen is in die gebruik van hul liggame deur beweging, maar dat vaardighede soos teken en praat nog vir hulle relatief nuut is. Die meeste probleme wat kleuters oplos, vind plaas deur beweging en aksie.

Selfvertroue en outonomie sal slegs ontwikkel as die kleuter die take hierbo suksesvol kan uitvoer. Omdat kleuters lief is vir beweeg en die inoefening van die vaardigheid prominent is in die ontwikkelingsstadium, moet die aktiwiteite wat gedurende die program met die kleuters gedoen word, toepaslik wees.

#### 3.3.1.1.2.2 Fyn motoriese ontwikkeling

Soos die kleuters se fyn motoriese vaardighede ontwikkel, word hulle meer bevoeg om vir hulself te sorg en onafhanklik op te tree. Kleuters kan nou motoriese, verbale en perseptuele take integreer (Craig, 1996).

Op driejarige ouderdom kan kleuters eenvoudige vorms natrek, soos 'n primitiewe sirkel en 'n kruis en kan hulle ook 'n toring met blokkies bou. Hulle kan ook knope vasmaak en kos bedien sonder om te veel te mors. Teen 4 jaar kan kleuters 'n mannetjie teken en met 'n skêr sny. Hulle kan nou self aan- en uittrek en 'n vurk hanteer. Teen 5 jaar kan hulle hul naam skryf en 'n papier vou. Op 6 jaar is die kleuter in staat om goed te kan teken en letters te reproduseer en kan hulle hul eie skoenveters vasmaak (Craig, 1996; Louw et al., 1998; Santrock, 1993).

Een van die belangrikste fyn motoriese vaardighede is teken. Omdat die evaluering van kreatiwiteit plaasvind deur die evaluering van die kleuters se tekeninge op grond van sekere instruksies, word die vaardigheid vervolgens in meer besonderhede bespreek.

Kellogg (1970) het 'n studie van kleuters se prente gemaak. Sy identifiseer verskeie fases in die chronologiese ontwikkeling van die kleuter se tekenvaardigheid. Tweejariges maak hoofsaaklik van 20 verskillende tipes krabbels gebruik in hul tekeninge, wat al die basiese vorms is wat 'n mens in alle kuns aantref. Die tweede fase, wat Kellogg die plasingfase noem, kom hoofsaaklik voor by twee- en driejariges deurdat hulle die krabbels op verskillende maniere saam groepeer. Driejariges is in die vormfase waartydens hulle verskillende vorms teken. Die vorms is gewoonlik sirkels, reghoeke, vierkante, driehoeke, kruise en X'e. In die ontwerpfase, tussen 3 en 4 jaar, kombineer kleuters die basiese vorms om meer komplekse vorms te skep. Die prentfase is die vermoë van vier- tot vyfjariges om prente te teken wat deur volwassenes herken kan word.

Kleuters gebruik dieselfde formule om verskillende objekte te teken. Aanvanklik word alle diere soos mense geteken. Die enigste verskil is gewoonlik die driehoekige ore bo-op die kop. Die taalgebruik van kleuters tydens hul tekenaktiwiteite is baie belangrik, omdat die kleuters se vaardighede nog nie so goed ontwikkel is dat hulle so goed kan teken dat dit herkenbaar is vir ander nie. Kleuters se kreatiwiteit sal dikwels eerder in die verhaal na vore tree, as in die tekening.

Die aanleer van motoriese vaardighede, volgens die sistemiese benadering, vind plaas omdat die wêreld interessante voorwerpe verskaf, wat die kleuter motiveer en doelgerig laat optree. Die stimuli dien ook 'n doel om bestaande vaardighede te integreer in meer komplekse aksiesisteme. Die invloed van die omgewing op kreatiwiteit is van kardinale belang. Alhoewel ryping 'n belangrike rol speel, ontwikkel basiese motoriese vaardighede eers. Dit word dan gekombineer in nuwe patrone deur 'n aktiewe, doelgeoriënteerde kleuter wat sekere doelwitte wil bereik (Shaffer, 1996).

### **3.3.1.2 Kognitiewe ontwikkeling**

Die interaksie tussen kognitiewe ontwikkeling en die invloed van die verskillende sisteme vanaf mikro- tot makrovlak op die kleuter word verreken deur Louw (1990). Hy

wys daarop dat die kognitiewe ontwikkeling van die kleuter afhanklik is van die inligting wat hulle ontvang, die aktiwiteite waaraan hulle op motoriese en intellektuele vlak deelneem en die invloed van die ouer en die kulturele konteks waarin die kleuter grootword.

Die kognitiewe ontwikkeling van die kleuter word bespreek aan die hand van Piaget en Vygotski se teorieë. Piaget se teorie is gekies, omdat dit beskou word as die baanbrekerswerk in die veld van kognitiewe ontwikkeling by kleuters. Dekades na die ontwikkeling van die teorie word dit steeds beskou as die raamwerk vir die bestudering van kognitiewe ontwikkeling (Craig, 1996). Piaget lê ook klem op die interaksie tussen die verskillende sisteme, terwyl Vygotski wys op die invloed van die ouer in die ontwikkeling van sekere vaardighede.

#### **3.3.1.2.1 Piaget se siening van kognitiewe ontwikkeling**

Volgens Piaget eksploreer kleuters aktief hul omgewing en probeer om nuwe inligting te integreer by hul bestaande begripsspatrone (Craig, 1996). Vanaf 2 tot 7 jaar verkeer kleuters in die pre-operasionele tydperk. Die belangrikste kenmerke van operasies is hul omkeerbaarheid en die geïntegreerde georganiseerde sisteem wat die verskillende operasies in 'n persoon se denke vorm (Louw et al., 1998). Operasies stel 'n individu in staat om logies te kan dink (Shaffer, 1996). Tydens die pre-operasionele tydperk beskik kleuters nog nie oor operasies nie. Kleuters se denke is in hierdie stadium gebrekkig, onomkeerbaar en ongeorganiseerd.

Piaget onderskei in hierdie die fase twee subfases. Die eerste fase, wat strek van twee tot vier jaar, heet die *simboliese funksie subfase* en word gekenmerk deur die vermoë van die kleuter om verstandelik 'n afwesige voorwerp voor te stel (Santrock, 1993). Die voorstellings vind plaas in die kleuters se tekeninge, hul spel, nabootsing en in hul taalgebruik (Louw et al., 1998). Kleuters het egter nog sekere beperkinge tydens die fase en is nie in staat om te kan onderskei tussen hul eie en ander se perspektiewe nie. Hierdie opvallende kenmerk van pre-operasionele denke staan bekend as

egosentrisme. Animisme is 'n ander kenmerk van pre-operasionele denke, waardeur kleuters aan lewelose voorwerpe lewe gee en glo dat lewelose dinge ook 'n bewussyn net soos mense het.

Die *intuïtiewe denke subfase* is die tweede fase van pre-operasionele denke en kom voor tussen 4 en 7 jaar. Kleuters is tydens dié fase minder egosentrië en kan voorwerpe beter klassifiseer. Kleuters begin nou primitief redeneer en wil op alles antwoorde hê. Piaget beskryf die fase as intuïtief, omdat kleuters seker is van die kennis en begrip wat hulle het, maar onbewus is van hoe die kennis verkry is. Kleuters se begrip oor 'n voorwerp is gesentreer rondom die opvallendste kenmerk, eerder as op logiese redenering (Piaget, 1926; Shaffer, 1996). Piaget (1926) sê dat die kleuter se denke verbeeldingryk en ryk aan uitvindings is. Hierdie tipe denke word geassosieer met kreatiewe denke. Santrock (1993, p.272) som dit goed op as hy sê:

*The cognitive world of the preschool child is creative, free and fanciful. In their art, suns sometimes show up as green and skies yellow. Cars float on clouds, pelicans kiss seals, and people look like tadpoles.*

Kleuters se pre-operasionele denke word gekenmerk deur sentrering, wat gedefinieer word as om die aandag te fokus op een eienskap en al die ander uit te sluit. Wanneer kleuters voorwerpe moet klassifiseer fokus, hulle slegs op die opvallendste kenmerk (Shaffer, 1996). Kleuters besit ook nog nie konservasievaardighede nie. Hulle begryp dus nie dat sekere eienskappe dieselfde bly, ongeag transformasies wat dit ondergaan nie.

'n Ander aspek van pre-operasionele denke is die groot aantal vrae wat kleuters vra. Die vrae gee leidrade oor die kleuters se kognitiewe ontwikkelings stadium en reflekteer hul intellektuele nuuskierigheid (Santrock, 1993). Kleuters se denkproses word beperk deur vyf eienskappe wat hulle verhoed om logiese denkers te wees. Kleuters se denke is konkreet beperk tot die hier-en-nou en fisiese voorwerpe, wat maklik voorgestel kan

word. Tweedens redeneer kleuters transduktief, wat beteken dat hulle vanaf die besondere na die besondere redeneer. Wanneer twee gebeure gelyk plaasvind, sal die kleuter redeneer dat die een die ander een veroorsaak het (Shaffer, 1996). Verder is kleuters egosentriek en neem hulle slegs hul eie perspektief in ag. Kleuters sentreer hul denke om een aspek van 'n voorwerp en fokus ook net hul denke op die bestaande. Hulle kan glad nie verandering voorstel nie (Craig, 1996). Wanneer aktiwiteite wat die kleuters sou doen om hul kreatiewe vaardighede te verbeter, gegeneroer word, moet die beperkinge wat daar ten opsigte van die kleuter se kognitiewe ontwikkeling bestaan, in ag geneem word.

Die tekort aan logiese denke beskerm kleuters dus teen stereotipering. Hulle kan nog droom en hul kreatiewe denke bevorder.

### **3.3.1.2.2 Vygotsky se siening van kognitiewe ontwikkeling**

Vygotsky voer aan dat menslike kognisie sosiokultureel is, omdat dit beïnvloed word deur houdings, geloof, waardes en hulpmiddele afkomstig uit die kultuur. Opvoeding is vir Vygotsky, soos vir Piaget, 'n aktiewe proses maar die klemverskuiwing is geleë in die rol wat die omgewing speel. Vygotsky is ten gunste van begeleide deelname ("*scaffolding*") waardeur die leeraktiwiteit vir die kind gestruktureer word. Vygotsky ondersteun Piaget as hy van die veronderstelling uitgaan dat konseptuele groei plaasvind as gevolg van die sosiale interaksie met ander (Craig, 1996; Shaffer, 1996).

Baie kleuters se belangrikste kognitiewe vaardighede ontwikkel as gevolg van die interaksie met ouers, onderwysers en ander individue wat meer bevoeg as die kleuter is (Shaffer, 1996). Die sone van proksimale ontwikkeling is die term wat Vygotsky gebruik vir take wat te moeilik vir die kleuter is om alleen te bemeester, maar wat hulle wel kan bemeester met die hulp en leiding van volwassenes of groter kinders wat reeds die vaardighede aangeleer het. Wanneer 'n nuwe vaardigheid in die beginstadium van ontwikkeling is, is die kleuter baie afhanklik van 'n instrukteur. Namate die kleuter die taak bemeester, word na die onderste grens van die sone beweeg, waar die kleuter

onafhanklik kan werk. Die suksesvolle bemeestering van 'n vaardigheid lê die basis vir die ontwikkeling van 'n nuwe sone van proksimale ontwikkeling (Santrock, 1993).

Alhoewel Vygotsky se teorie nie die kognitiewe en taalontwikkeling van die kleuter in soveel detail beskryf as Piaget nie, bied Vygotsky tog 'n meer sisteemgeoriënteerde benadering in die bestudering van die ontwikkeling van die kleuter, omdat hy die kulturele en sosiale kontekste waarin ontwikkeling plaasvind, in gedagte hou. Piaget en Vygotski se teorieë moet nie in opposisie met mekaar beskou word nie, maar eerder as aanvullend om menslike gedrag beter te kan verstaan.

Vygotsky se teorie impliseer dat kreatiewe denke bevorder word deur interaksie met 'n instrukteur of iemand wat meer vaardighede as die kleuter het. Die instrukteur se ingesteldheid en houding teenoor kreatiwiteit sal 'n groot impak hê op die kleuter se kreatiwiteit. Hierdie houding van die instrukteur word weer deur die gemeenskap versterk. Die makrovlak se ingesteldheid teenoor kreatiwiteit het dus 'n invloed op die kreatiewe denke van die kleuter.

Smolucha en Smolucha (1986) wys daarop dat die meeste teorieë oor kognitiewe ontwikkeling die logiese aspekte beklemtoon, maar dat daar min teorieë is wat die rol van die verbeelding in kreatiewe denke verklaar. Piaget sien logiese denke as die enigste volwasse vorm van kognitiewe denke. Vygotski sluit egter verbeelding in as een van die vorme van kognisies teenwoordig in volwasse kreatiewe denke.

Piaget beskou volwasse denke as abstrakte logiese operasies en alle verbeeldingryke prosesse sorteer onder hierdie formele operasies (Piaget & Inhelder, 1948). Vygotski beskou verbeelding as die resultaat van interne dialoog wat bekend geword het (Vygotsky, 1967).

Kreatiwiteit kan beskou word as die volwassewording van kinders se simboliese spel (Smolucha & Smolucha, 1985). Piaget se siening in terme van simboliese spel word dus

aangepas by die van Vygotsky. Private spraak help dus die verbeelding ontwikkel. Aanvanklik word verbeelding bepaal deur eksterne faktore. Hierna vind daar 'n internalisering plaas tussen die verbeelding en simboliese spel en op sewejarige ouderdom begin die kind dagdroom. Volgens Vygotski sal volwasse kreatiwiteit eers voorkom tydens adolessensie en tot volle ontplooiing kom in die volwasse jare (Smolucha & Smolucha, 1986).

### **3.3.1.3 Taalontwikkeling**

Piaget glo dat kognitiewe ontwikkeling en taalontwikkeling hand aan hand gaan, maar dat denke voor taal ontwikkel. Vygotsky glo andersyds dat kognitiewe ontwikkeling sowel as taalontwikkeling aanvanklik onafhanklik van mekaar ontwikkel. Volgens hom begin denke taal op tweejarige ouderdom beïnvloed en raak die twee vervleg (Santrock, 1993).

Piaget merk op dat babas se eerste woorde sentreer rondom voorwerpe en aktiwiteite wat hulle verstaan. Taalgebruik is dus vir Piaget 'n aanduiding van kleuters se bestaande skemas. Piaget voel egter dat taal geen rol speel in die vorming van denke of in die konstruksie van nuwe kennis nie. Vir Piaget lei denke dus tot die ontwikkeling van taal. (Shaffer, 1996).

Volgens Vygotsky is daar twee onderliggende beginsels aan taal- en kognitiewe ontwikkeling. Alle kognitiewe funksies het 'n eksterne of sosiale oorsprong. Tweedens moet kleuters taal eers vir 'n lang tydperk ekstern gebruik, voordat hulle die oorgang na interne taal kan maak. Taal speel egter 'n kritieke rol in kognitiewe ontwikkeling, omdat dit kleuters help om meer georganiseerd te raak en beter probleemoplossers te wees (Shaffer, 1996). Hierdie siening van Vygotsky is teenstrydig met dié van Piaget. Piaget sien egosentriese spraak eerder as die gevolg van die kind se onvolwasse sosiale, sowel as kognitiewe vaardighede (Santrock, 1993). Dit wil voorkom asof sommige navorsers Vygotsky se teorie bo dié van Piaget s'n verkies ten opsigte van taalontwikkeling (Berk, 1992).

Die kleuterjare is 'n kritiese periode vir die ontwikkelingspartoon van taal, omdat die fondament vir verdere taalontwikkeling tydens die kleuterjare gelê word. Tydens die kleuterjare ontwikkel veral twee aspekte van taal, naamlik taalbegrip en produktiewe taal. Teen 6 jaar moet die kleuter se taalbegrip van so 'n aard wees dat hy instruksies van onbekende mense kan volg en moet hy stories kan verstaan (Santrock, 1993). Kleuters se woordeskat brei gedurende dié tydperk met twee tot drie woorde per dag uit. Taalgebruik raak ook toenemend kompleks (Santrock, 1993). Kleuters se taal word gewoonlik gekenmerk deur onderveralgemening, wanneer hulle die betekenis van 'n woord beperk tot een voorwerp en oorveralgemening, wanneer een taalreël in alle kontekste gebruik word, soos waar een tipe verkleiningsvorm op alle woorde toegepas word. Voorts kom alleenspraak algemeen tussen vier- en vyfjariges voor, wat verband hou met Piaget se begrippe van sentrering en egosentrisme (Louw et al., 1998).

Die inhoud van kleuters se taal is aanvanklik 'n monoloog. Kleuters vertel wat hulle besig is om te doen. Soos kleuters ouer word, praat hulle meer met ander as met hulself. Kleuters praat meestal oor die aktiwiteite wat hulle doen en oor hulself (Hurlock, 1980).

Die ontwikkeling van taal stel kleuters in staat om meer sosiaal te verkeer, omdat taal 'n sosiale instrument is. Voorts raak kleuters ook geleidelik bewus van die sosiale reëls ten opsigte van taalgebruik en die praktyke wat algemeen in die gemeenskap gebruik word (Louw et al., 1998).

Kreatiwiteit by kleuters kom ook baie in hul taal voor, hetsy deur die stories of nuwe woorde wat hulleself uitdink. Die waarde van taal lê in die sosiale gebruik daarvan. Taal verskaf onafhanklikheid aan die kleuter, wat op sy beurt weer aan die kleuter selfvertroue verskaf om nuwe uitdagings aan te pak.

### **3.3.1.4 Die psigososiale subsisteem**

As basiese raamwerk vir hierdie subsisteem word die verskeie sisteme waarmee die kleuter in direkte interaksie verkeer in ag geneem. Op mikrovlak is dit die kleuter self, sy gesin, die kleuterskool, asook sy portuurgroep. Die media en veral televisie op eksovlak het in die moderne samelewing ook 'n integrale impak op die psigososiale ontwikkeling van die kleuter (Craig, 1996; Santrock, 1993).

#### **3.3.1.4.1 Die kleuter se selfbegrip**

As gevolg van die interaksie met die verskillende sisteme ervaar die kleuter 'n mate van selfvertroue, indien hulle aan die kleuter positiewe terugvoer verskaf. Kleuters se begrip van hulself word gebaseer op die verskillende rolle en lidmaatskapkategorieë waaraan hulle behoort. Selfevaluasie is 'n refleksie van wat ander van hulle dink. Vroeë attribute wat aan die kleuters gegee word, word basiese konsepte van hul selfkonsep (Craig, 1996). Selfbegrip begin met die ontstaan van selfherkenning op 18 maande (Santrock, 1993).

Oor die algemeen het kleuters baie selfvertroue, omdat hulle in hulself moet glo om 'n verskeidenheid aktiwiteite te kan aanpak. Hul selfbeeld hang dus in 'n sekere mate af van die sukses wat hulle ervaar in die aanpak van nuwe vaardighede en die terugvoer wat hulle van die verskillende sisteme ontvang. Omdat selfvertroue die kleuters sal aanmoedig om nuwe vaardighede aan te leer omdat hul meer sal waag, is dit belangrik dat die aktiwiteite wat gekies word om kreatiwiteit te bevorder, nie bo die kleuter se vuurmaakplek sal wees nie.

#### **3.3.1.4.2 Sosialisering**

Sosialisering verwys volgens Louw et al. (1998) na die proses waardeur die kleuter leer om aan die morele standaarde, rolverwagtinge en eise van die samelewing te voldoen. Tydens die kleuterjare moet die fisiese, kognitiewe en sekere psigososiale take bereik word vir die kleuter om suksesvol te kan sosialiseer. Sekere eksterne faktore soos die morele waardes, tradisies en norme van die samelewing, asook interne faktore soos die

kleuter se temperament, bepaal die sosialisering van die kleuter. Die interaksie tussen beide die omgewing en genetiese faktore is ook hier sigbaar. Kleuters se kreatiwiteit word grootliks bepaal deur die samelewing. Eksterne faktore soos morele waardes en tradisie kan ook kreatiwiteit inhibeer.

Die ontwikkelingstake wat die kleuter volgens Erikson (1963) se psigososiale teorie moet bemeester, is die verkryging van outonomie en inisiatief. Veral tydens die ontwikkeling van inisiatief fokus die kleuter al hoe meer op die vervulling van sy eie behoeftes. Hierdie take veroorsaak dat die kleuter meer op sy eie kan doen en dat die interaksie tussen die kleuter en sy ouer verander. Die sosialiseringsaspek van die kleuter word uitgebrei na die portuurgroep en ander sisteme.

In konvensionele teorieë vorm ouers en ander volwassenes die brug tussen die kleuter en die samelewing. Piaget voel egter dat portuurverhoudings hoofsaaklik drie komponente aan kinders leer. Eerstens leer kinders om sensitief te wees teenoor interpersoonlike verhoudings. Tweedens help dit die kind om intimiteit te hanteer en derdens leer die kind vaardighede aan om wedersydse begrip te verkry. Hierdie faktore lê die fondament vir latere aanpassing in die samelewing. Die samelewing word ook hierdeur beskerm, omdat dit die basis vorm van interpersoonlike kohesie en stabiliteit (Youniss, 1980).

Die portuurgroep verskaf ook aan die kleuter 'n bron van inligting en 'n vergelykingsbasis buite die huisgesin. Tydens die kleuterjare word 'n groot gedeelte van die kleuter se dag bestee saam met die portuurgroep. Wat die verhouding met die portuurgroep verskillend maak van ander verhoudings, is die feit dat die portuurgroep in status gelyk is. Die portuurgroep is minder krities en direktief en hulle probeer makliker nuwe rolle, idees en gedrag wanneer hulle in interaksie verkeer. So leer hulle belangrike lesse van hulself en ander (Shaffer, 1996). Die portuurgroep verskaf emosionele ondersteuning in verskeie situasies en dien ook as modelle, deurdat hulle

mekaar se gedrag versterk. Kleuters leer ook 'n groot aantal fisiese, kognitiewe en sosiale vaardighede van hulle portuurgroep aan (Craig, 1996).

'n Ander aspek van die portuurgroep is denkbeeldige maats. Denkbeeldige maats is deel van 65% van alle kleuters se alledaagse lewe (Craig, 1997). Papalia en Olds (1990) maak 'n meer konserwatiewe raming van 30%. Denkbeeldige maats kom meer dikwels by kreatiewe kinders voor (Craig, 1996; Meador, 1992). Die kleuter skep 'n heel nuwe karaktertjie en bou die eienskappe van die denkbeeldige maat uit wat die ontwikkeling van kreatiewe denkprosesse bevorder (Meador, 1992).

Sosialisering plaas baie druk op die kind, omdat die portuurgroep konformiteit vereis. Die veroorsaak dat die kind se spontaneïteit en waagmoed verlore gaan. Die kind se denke word ook onbuigsaam en afgestomp. Al die faktore plaas 'n demper op kreatiewe denke (Olivier, 1984).

#### **3.3.1.4.3 Spelpatrone**

Parten (1932) het in 1932 die spelpatrone van kleuters geïdentifiseer en gekategoriseer. Barnes (1971) het die kategorieë vergelyk en aangepas met die hedendaagse kleuters se spelpatrone. Die volgende spelpatrone wat in 'n verskeidenheid studies ten opsigte van die hedendaagse spelpatrone van kleuters, voorgekom het is oefeningspel, simboliese spel, sosiale spel, konstruktiewe spel en speletjies (Bergin, 1988).

*Oefeningspel* is wanneer gedrag herhaal word om nuwe vaardighede aan te leer. 'n Derde van kleuters se spel word in beslag geneem deur hierdie inoefening van vaardighede. Oefeningspel brei die kleuter se koördinasie en motoriese vaardighede uit. *Simboliese spel* vind plaas wanneer die kleuter die fisiese omgewing in 'n simbool verander soos byvoorbeeld 'n boom wat 'n spook word. Simboliese spel begin ongeveer op 18 maande en bereik 'n hoogtepunt tussen vier en vyf jaar en verminder daarna. Kreatiewe denke sal tydens die spelpatrone navore kom, omdat die kleuter in sy verbeeldingswêreld lewe en hulle

verskillende rolle tydens die spel vertolk. *Sosiale spel* is die spel wat die sosiale interaksie met maats behels. Dit sluit ook rowwe spelpatrone soos stoei en slaan in, maar die atmosfeer is spelerig. In *konstruktiewe spel* word oefeningspel gekombineer met simboliese spel. Die kleuters skep 'n produk, of probleme word opgelos. Konstruktiewe spel is die algemeenste spelpatroon wat gedurende die kleuterjare plaasvind. *Speletjies* is aktiwiteite wat reëls het en gewoonlik kompetisie met maats insluit. Tydens die kleuterjare begin kleuters aan eenvoudige speletjies deelneem, maar hierdie tipe spel tree hoofsaaklik eers tydens die middelkindjare te voorskyn (Bergin, 1988; Santrock, 1993).

Baie navorsers het die verhouding tussen spel en kreatiwiteit ondersoek. Kleuters se spel lewer 'n groot bydrae tot die ontwikkeling van hul verbeelding en kreatiwiteit (Meador, 1992). Die ontwikkeling van kreatiwiteit vind veral plaas tydens vrye spel. Vrye spel sal hoofsaaklik voorkom tydens oefening-, simboliese en sosiale spel. Vrye spel impliseer 'n spelpatroon vry van reëls en beperkinge. Vrye spel stel geen grense aan die kleuter se verbeelding nie en laat die kleuter toe om in sy fantasiewêreld te verkeer. Die kleuter kry ook die geleentheid om sy omgewing te struktueer, om alternatiewe gebruike vir voorwerpe uit te dink en om nuwe rolle te probeer. Tydens vryspel word kleuters nie geëvalueer nie en is daar nie 'n vrees dat hulle kan misluk nie (Meador, 1992).

#### **3.3.1.3.4 Die belangrikste instansies wat 'n bydrae lewer tot die psigososiale subsisteem van die kleuter**

##### **3.3.1.3.4.1 Die kleuterskool**

Omdat die kleuters 'n groot deel van hulle dag by die kleuterskool deurbring, het die kleuterskool 'n groot impak op die kleuter se ontwikkeling. In 'n doeltreffende kleuterskool word die stimulasie van die kleuter as 'n geheel aangebied en word individuele verskille tussen kleuters aanvaar. Aktiwiteite word so gestruktueer dat die kleuter se selfbeeld ontwikkel en hulle 'n positiewe gevoel teenoor leer ervaar. Kleuters word genoeg geleentheid verskaf om te eksploreer en in interaksie te verkeer.

Onderwyseresse aanvaar meer as een regte antwoord en hulle besef dat kleuters leer deur self probleme op te los en te eksperimenteer. Daarom sal daar ook in so 'n kleuterskool 'n groot verskeidenheid media vir eksplorاسie beskikbaar wees (Santrock, 1993).

#### 3.3.1.3.4.2 Die media

Van al die media het televisie 'n baie groot impak op die kleuter. Dit is nie bekend hoeveel kleuters in Suid-Afrika na televisie kyk nie, maar Amerikaanse navorsing wys dat 98% van alle huisgesinne in Amerika 'n televisiestel het (Craig, 1996; Louw et al., 1998). Navorsing vind dat kinders nou meer tyd bestee aan televisie kyk as aan enige ander aktiwiteit, behalwe slaap (Craig, 1996).

Van die kritiek teen televisie is dat die interpersoonlike aktiwiteite van die huisgesin as 'n eenheid afneem en dat kinders nie meer so baie speel soos voorheen nie. Verder skep televisie ook die beeld dat alle probleme sonder moeite opgelos kan word (Santrock, 1993). Televisie word ook daarvan beskuldig dat dit aggressie by kleuters verhoog (Louw, 1990). Die bevolkingsamestelling word nie realisties gereflekteer nie en blankes word baie meer positief uitgebeeld as ander rasse (Santrock, 1993). Sekere rolstereotipes kom ook voor wat veroorsaak dat kinders onrealistiese sosiale waardes en konsepte aanleer (Craig, 1996).

Televisie het egter ook sekere positiewe fasette. Dit stel die kind bloot aan 'n wêreld wat van sy eie verskil asook aan ander sienings. Sommige programme het ook opvoedkundige waarde. Televisie leer ook aan kinders dat prososiale gedrag beter is as antisosiale gedrag. Televisie bevorder gedragspatrone soos vriendelikheid, samewerking, kreatiewe denke, empatie en verdraagsaamheid teenoor ander (Louw et al., 1998; Santrock, 1993). Televisie is 'n bron van inligting waardeur nuwe vaardighede, woorde, konsepte en feite aangeleer word (Craig, 1996).

Ouers speel 'n groot rol in hul kleuters se televisiegewoontes. Ouers moet sensitief wees vir hul kleuters se televisiekykgedrag omdat dit tussen 2 en 6 jaar vasgelê word. Ouers moet saam met hul kleuters na programme kyk en die programme waarna hulle kleuters kyk, selekteer. Die belangrikste is dat ouers die inhoud van die program met die kleuter sal bespreek om so die kern vas te lê en onduidelikhede te verhelder. Televisie moet egter nooit 'n plaasvervanger vir aktiewe aktiwiteite word nie (Louw et al., 1998; Santrock, 1993).

Televisie kan dus wel kreatiewe denke bevorder, omdat dit aan die kleuters addisionele wêrelde skep en hulle blootstel aan nuwe idees en fantasieë.

#### 3.3.1.3.4.3 Sosiale klas

Sosiale klas word deur Shaffer (1996) gedefinieer as 'n mens se posisie in die gemeenskap, wat afhanklik is van mag of status. Individue van verskillende klasse streef na verskillende doelwitte en waardes. Hierdie ekosistemiese implikasies beïnvloed die kleuter se hele lewe.

Dit wil voorkom asof ouers met 'n lae sosio-ekonomiese status meer krities en ongeduldig is as ouers van die middel en hoër sosio-ekonomiese statusklas. Ouers uit die middel en hoër sosio-ekonomiese klas beklemtoon eerder inisiatief, nuuskierigheid en kreatiwiteit by hulle kinders omdat hulle die vaardighede gebruik en dit in hulle beroepe as belangrik beskou (Shaffer, 1996).

Olivier (1978) het in Suid-Afrika navorsing gedoen en bevind dat kleuters uit 'n hoër sosio-ekonomiese klas meer kreatief is as kleuters uit 'n laer klas. Die rede wat hiervoor aangevoer word, is dat kleuters uit die lae sosio-ekonomiese klas probeer konformeer aan die kulturele eise wat aan hulle gestel word. Dit demp hul kreatiwiteit.

### 3.4 DIE MIKROSISTEEM VAN DIE OUER

#### 3.4.1 Die verskillende subsisteme in die mikrosisteem van die ouer

Gerdes, Ochse, Stander en Van Ede (1988) gee 'n samevattende beskrywing van verskeie navorsers se werk oor die onderskeie ontwikkelingstake van die volwassene. Die take word in vier hoofkategorieë verdeel. Eerstens is daar take wat op die individu van toepassing is. Hoofsaaklik handel dit oor die ontwikkeling van *onafhanklikheid* deur 'n eie identiteit te vestig, die heroorweging van die individu se waardes en om aan ander verbonde te wees. Tweedens is daar take in terme van die *gesin*. Die individu moet 'n huishouding vestig en bestuur, saam met 'n huweliksmaat lewe en kinders grootmaak. Derdens vestig die individu 'n *beroep* en ontwikkel hulle 'n sekere *ontspanningspatroon* wat noodsaaklik is in die hantering van stres. Laastens fokus die individu op take wat hom help om 'n plek in die *gemeenskap* te vestig en 'n bydrae tot die gemeenskap te lewer.

By al hierdie take kom twee begrippe na vore, naamlik die verkryging van affiliasies met ander individue, asook die behaling van sukses. 'n Suksesvolle volwasse lewe is hoofsaaklik verbind aan die persoon se gesin en werk (Craig, 1996).

##### 3.4.1.1 Die fisiese subsisteem

Oor die algemeen word die laat twintigerjare en dertigerjare gekenmerk deur optimale funksionering in terme van spierkrag, handvaardigheid, sintuiglike waarneming en gesondheid. Gewoonlik word sekere gewoontes gevestig in die vroeë volwassenheid, wat die individu vir die res van sy lewe bybly (Louw et al., 1998).

##### 3.4.1.2 Die kognitiewe subsisteem

Piaget sien formeel operasionele denke as die laaste kognitiewe ontwikkelings stadium. Baie navorsers voel dat die volwassene se denke verskil van dié van die adolessent (Perry, 1970; Riegel, 1984; Yan & Arlin, 1995). 'n Vyfde fase van denke, naamlik dialektiese denke, word geïdentifiseer. Tydens dié fase oorweeg die volwassene twee opponerende standpunte, naamlik die ideale en realistiese, wat dan geïntegreer word.

Die daaglikse lewe (realistiese) dien as dialektiese verbetering van die abstrakte, formele operasionele denke (ideaal). Dialektiese denkers neem die geheel, sowel as die verskillende komponente, in ag. Die komponente se verbinding met die dele, sowel as met die geheel, asook die effek van verandering word in gedagte gehou (Craig, 1996; Louw et al, 1998; Yan & Arlin, 1995). Lehane (1979) identifiseer gevolglik kreatiewe individue as dié persone wat vinnig tussen die twee wêrelde van ideaal en realiteit kan beweeg. Enige kreatiewe produk stel vir Lehane die integrasie voor tussen realisme en verbeelding.

Ander navorsers verfyn hierdie siening van dialektiese denke en identifiseer verskillende dialektiese skemas. *Bewegingsgeoriënteerde skemas* is skemas waardeur die klem op verandering val. *Vormgeoriënteerde skemas* plaas die fokus op die geheel, sowel as die konteks, terwyl *verhoudingskemas* die klem vestig op die verhouding wat uit verskillende dele bestaan, sowel as op die interaksie tussen die dele. *Metaformele skemas* stel die integrasie voor van die bogenoemde drie komponente (Louw, 1990).

Navorsers wat die post formele fase ondersteun, voel dat sosiale kompleksiteit, verskillende standpunte en die praktiese toepaslikheid in die werklikheid bydra tot die ontwikkeling van dialektiese denke (Louw, 1990).

Ander navorsers voel dat daar nie 'n verdere ontwikkelingsfase bestaan nie, maar dat volwasse denke slegs dié denke wat hulle reeds besit op 'n buigbare en aanpasbare manier gebruik. Schaie (1977/1978) identifiseer sekere fases waardeur die individu beweeg. Tydens vroeë volwassenheid word al die kognitiewe vaardighede wat tydens adolessensie aangeleer is, toegepas op die individu se loopbaan en die keuse van 'n lewenstyl. Wanneer persoonlike onafhanklikheid bereik word, beweeg die individu aan na die volgende vlak, naamlik die toepassing van kognitiewe vaardighede in die sosiale verantwoordelikhedfase. Die kognitiewe vaardighede word aangepas om gesinsprobleme, probleme in die gemeenskap en probleme by die werk op te los. Schaie sien kognitiewe ontwikkeling as die aanpassingsproses van kognitiewe

vaardighede gedurende verskillende ontwikkelingsstadiums. Dit stem ooreen met die begrip adaptasie wat Piaget gebruik om aan te pas by die omgewing. Die vermoë van die individu om komplekse probleme te kan oplos, die geheelbeeld te kan verkry en om probleemoplossingsvaardighede, op 'n meer abstrakte vlak as die kleuter denke te kan inkorporeer en gebruik, is kenmerkend van die volwassene se denke.

### **3.4.1.3 Die psigososiale subsisteem**

Die krisis tydens volwassenheid waardeur die volwassene volgens Erikson (1981) moet beweeg is dié van intimiteit teenoor isolasie. Die intimiteit veronderstel dat 'n persoon ander kan vertrou en dat daar 'n wedersydse respek na vore tree. Tydens volwassenheid is die vorming van gehegtheid dan ook sentraal. Nie alleen is dit ter sprake in die huweliksverhouding nie, maar ook in ouerskap kom die band tussen ouer en kind sterk na vore.

Die volgende fase is generatiewiteit teenoor stagnasie. Generatiewiteit impliseer dat die volwassene doelgerig en produktief sy rolle vervul en aanpas by die samelewing. Die kernvraag tydens hierdie fase is dus wat die volwassene aan toekomstige generasies nalaat. Die individu moet ook tydens dié fase homself herdefinieer in terme van die gesin en sy werksomstandighede. Die volwassene neem sy lewe in oënskou en bring sekere veranderinge in sy lewe aan. Die rolle word wat hy bekleë en hoe hy graag wil wees, word deur die volwassene bevraagteken (Craig, 1996; Louw, 1990). In die volwassene se loopbaan is hy in die vestigingsfase, waartydens 'n permanente posisie geskep word. Tydens hierdie periode ervaar individue die kreatiefste jare in die werksituasie (Super, 1963). Ouerskap bring ook baie veranderinge mee. Die kind verg emosionele aanvaarding en ondersteuning, sosialisering en intellektuele stimulering. 'n Nuwe rol moet dus aangeneem word en die individu moet dit verander om aan sy verwagtinge te voldoen en aan te pas by die realiteit. Gilligan (1982) wys daarop dat die kultuur van mans verwag dat hulle meer outonoom en afgesonder sal funksioneer, maar dat die kultuur van vroue vra dat hulle meer geheg sal word en gemoeid moet wees met

diegene rondom hulle. Dit is belangrik om die verskille in gedagte te hou as gekyk word na die invloed wat die rolle en kultuur het op die individu se lewe.

Die individu gebruik kreatiewe denke om deur die fase van generatiwiteit teenoor stagnasie te beweeg. Om die komplekse probleme op te los en suksesvol deur die fase te beweeg sal die verbetering van die volwassene se kreatiwiteit die volwassene baie kan help.

### 3.5 DIE GESINSMIKROSISTEEM

Die sistemiese benadering fokus op die invloed wat verskillende sisteme op mekaar het. Om hierdie rede kan die kleuter se ontwikkeling nie in isolasie beskou word nie, maar moet daar ook gefokus word op die sisteem waarin die kleuter hoofsaaklik funksioneer en wat ter sprake is in die toepassing van die program. Ivey (1993, p.125) sien die verweefdheid tussen die lede van die gesin soos volg: *'Developing an individual identity is highly related to the developmental stage and needs of each family member and the family as a whole'* In die gesin kan die invloed van die verskillende sisteme duidelik gesien word. Die gesin word gekenmerk deur periodes van stabiliteit en onstabiliteit.

Haley (1973) en Combrinck-Graham (1985) beskou die ontwikkeling van die gesin in fases, waartydens sekere take deurwerk moet word. Aan die een kant ontkoppel die verskillende lede van die gesin hulle van mekaar en andersyds word daar weer hegte bande gevorm. Hierdie ontkoppelingproses begin tydens die kleuterjare. Die sterk afhanklike band wat die baba het verminder nou, alhoewel die kleuter steeds afhanklik is van die ouer met betrekking tot versorging. Die kleuter kan egter nou sekere take self verrig.

Combrinck-Graham (1985) verwys na die periode waar die lede van die gesin van mekaar begin ontkoppel as die sentrifugale periode. Tydens die fase wanneer die kinders gebore word en die opvoedingsproses begin, beweeg die twee huweliksmaats

aanvanklik weg van die diadiese huweliksmaatverhouding en bind hulle met die kind en vorm hulle hul rol as ouers. Tydens die kleuterjare begin die kleuter ontkoppel van die ouers en bind hulle met hul sibbe, maats en ander belangrike persone in hul lewe soos die kleuterskoolonderwyseres. Die ouers sal tydens die kleuterjare weer nader aan mekaar beweeg, fokus op hul werk om die gesin ekonomies te kan versorg, asook op die vestiging van hul seksuele rolle. Beide ouers se tyd word in beslag geneem deur die versorging en voorsiening in die kinders se behoeftes. Hierdie verantwoordelikheid bring mee dat die ouerpaar min tyd vir mekaar en hul belangstellings het (Carter & McGoldrick, 1989). Die ontkoppeling van die kleuter en die ouer sluit aan by die kleuter se ontwikkelingsfase wanneer hulle meer onafhanklik raak deur die snelle ontwikkeling van hul vaardighede en die gepaardgaande selfvertroue (Erikson, 1963).

Die ouers bly een van die sisteme met die grootste invloed op die kleuter se lewe. Hulle besluit met watter maats die kleuter kontak sal hê, na watter kleuterskool die kleuter gaan en watter tipe opvoeding en stimulasie die kleuter sal ervaar. As gevolg hiervan is besluit om die ouer by die program te betrek. Die bevordering van die ouers se kreatiwiteit sal die ouers motiveer om hierdie vaardigheid, naamlik kreatiwiteit, by hul kleuters uit te bou. Die ouers is ook die individue wat die primêre invloed het in die kleuter se lewe en hul ouerskapstyle en dissipline bepaal die kleuter se ontwikkeling (Harrington, Block & Block, 1987).

Omdat die navorser direk met die ouers en hoofsaaklik met die ma's van die kleuters gewerk het in die toepassing van die program, is dit belangrik om kortliks 'n oorsig te verkry van die verskillende ouerskapstyle.

### **3.5.1 Ouerskapstyl**

Baumrind (1971) identifiseer drie verskillende tipes ouerskapstyle, naamlik die outoritêre, gesaghebbende en die permissiewe ouerskapstyle.

Die *outoritêre ouerskapstyl* word gekenmerk deur 'n kind wat alles moet doen wat die ouers sê en niks mag bevraagteken nie. Die ouers wat die *gesaghebbende ouerskapstyl* volg, moedig hul kinders aan om onafhanklik te wees, maar beperk hul kinders se gedrag. Die *permissiewe ouerskapstyl* word deur Maccoby en Martin (1983) in twee substyle verdeel. Die *permissiewe, onverskillige ouerskapstyl* dui op ouers wat onverskillig staan teenoor en onbetrokke is by hul kind. Die *permissiewe, toegewende ouerskapstyl* veronderstel dat die ouers baie betrokke is by hul kind maar nie verwagtinge aan hul kind stel nie. Die gesaghebbende ouerskapstyl word geassosieer met sosiale, emosionele en intellektuele uitkomst. Die rede hiervoor is dat die ouers aanvaardend is in hul optrede teenoor die kind en wys dat hulle omgee. Die gesaghebbende ouers sal ook verduidelik hoekom hulle beheer uitoefen en ook aandag skenk aan die kind se standpunt. Hierdie ouers stel realistiese standaarde, wat die kleuters sal kan bereik. Hulle gee aan die kleuters genoeg vryheid en outonomie om aan die standaarde te voldoen (Santrock, 1993; Shaffer, 1996).

Kreatiewe denke sal eerder by die gesaghebbende tipe ouerskapstyl bevorder word, omdat die kleuters genoeg ruimte het om hul eie idees uit te toets, weens die ouer se belangstelling in die kleuter en omdat hy aangemoedig word. Ouers wat nie-konformiteit aanmoedig, hul kinders aanvaar soos hulle is, hul intellektuele nuuskierigheid stimuleer en hul aanmoedig om hul eie belangstellings uit te leef en dit sonder beperking te ontwikkel, bevorder kreatiewe gedrag by kinders (Getzels & Jackson, 1962; Harrington, Block & Block, 1987; List & Renzulli, 1991; Moon, Jurich & Feldhusen, ter perse; Robinson & Noble, 1991; Runco, 1992).

### 3.6 SAMEVATTING

Die ontwikkeling van die kleuter gaan gepaard met dramatiese veranderinge vanaf die babajare. Die kleuter pas aan by hierdie ontwikkeling, deur die hulp en ondersteuning van verskeie sisteme wat 'n invloed het op sy alledaagse lewe. As gevolg van die groot

invloed wat ouers op die kleuter se ontwikkeling het, is die ouers betrek in die ontwikkeling van die kreatiwiteitsprogram.

Die belangrikste doelwit tydens die kleuterfase is die verkryging van outonomie en inisiatief. 'n Kleuter wat op alle terreine hierdie doelwitte bereik het, sal selfvertroue hê om nuwe idees te genereer en dit te probeer toepas. By die bevordering van kreatiwiteit moet daarop gelet word dat die kleuter in al die sisteme waar hy betrokke is, suksesvol ontwikkel. Verder moet kreatiwiteit nie net by die skool of tuis bevorder word nie. Al die verskillende sisteme moet in berekening gebring word. Al die sub sisteme wat deel uitmaak van die kleuter se wêreld naamlik die fisiese, kognitiewe en psigososiale, moet betrek word by die bevordering van kreatiwiteit.

Die volwasse tydperk word gekenmerk deur optimale funksionering en die vestiging van patrone wat vir die res van die individu se lewensloop gaan geld. Nie net is dit 'n belangrike tydperk in die lewe van die individu nie, maar ook in die kleuter se lewe, omdat die voorbeeld wat aan hom gestel word, sy hele lewensloop beïnvloed. Deur die ouers bewus te maak van hul eie kreatiwiteit en dit uit te brei, word die saadjie by die ouers geplant. Hulle dra dit oor aan die kleuter. Sodoende kan die vrugte van kreatiwiteit ook by die kleuter gepluk word.

Die kreatiwiteitsprogram is afhanklik van die vaardighede en belangstellings van die ouers, sowel as die kleuters. Die verskillende ontwikkelingsmylpale van die verskillende individue is belangrik in die samestelling van die program, omdat die sukses wat die persone ervaar, die uitbouing van kreatiwiteit sodoende maksimaal sal bevorder.

## Hoofstuk 4

### KREATIWITEIT

---

#### 4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n samevattende oorsig gegee van die konsep kreatiwiteit. Die indeling vind plaas volgens die vier hoofkategorieë waarvolgens definisies van kreatiwiteit ingedeel word, naamlik die persoon, die proses, die produk en die omgewing. By elkeen van die vier benaderings tot kreatiwiteit word die verskillende elemente ter sprake ook bespreek om sodoende 'n holistiese beeld van die begrip te verkry.

#### 4.2 'n DEFINISIE VAN KREATIWITEIT

Die konseptualisering van kreatiwiteit het al gelei tot 'n goot aantal definisies daarvan. Daar is steeds nog geen algemeen aanvaarbare definisie nie (Feldman et al., 1994; Goldstein, 1979; Sternberg, 1988; Styles, 1971; Torrance, 1988). Dit bly ontwykend. Tog is daar baie ooreenkomste tussen die verskeidenheid definisies (Goldstein, 1979; Torrance, 1988). Torrance (1988) is nogtans baie tevrede met hierdie stand van sake. Hy sien kreatiwiteit as infinitief, nie-verbaal, onbewustelik en onsigbaar. Al bestaan daar dan ook 'n presiese konseptualisering, sal dit moeilik wees om dit in woorde te omskryf. Hy gee egter toe dat die wetenskaplike bestudering van kreatiwiteit wel 'n definisie vereis.

In die bestudering van 'n verskeidenheid definisies het navorsers hoofsaaklik vier verskillende benaderingswyses tot kreatiwiteit geïdentifiseer (Prinsloo, 1973; Shallcross, 1981; Smuts, 1986; Sternberg, 1988; Taylor & Getzels, 1975). Die klem val telkens op een van die vier aspekte, naamlik die *persoon*, die *produk*, die *proses* of die *omgewing*. Navorsers sal in hul definiëring klem lê op een van die aspekte, maar hoe dié aspek as fokuspunt dien, verskil grootliks (Smuts, 1986, 1992). Hoofsaaklik sal

definisies wat fokus op die *persoon* aandag skenk aan die eienskappe wat 'n kreatiewe persoon onderskei van 'n minder kreatiewe een. Die *produkdefinisies* lê klem op die eindproduk of prestasie, terwyl *prosesdefinisies* fokus op die fases in die kreatiewe aktiwiteit, of op die vermoëns wat 'n invloed het op die kreatiwiteit wat bestudeer word. *Omgewingsdefinisies* fokus weer op die rol wat die gemeenskap en kultuur het in die uitlewing van kreatiwiteit (Prinsloo, 1973; Smuts, 1986; Sternberg, 1988; Taylor & Getzels, 1975). Om 'n holistiese beeld te kry betreffende die definiëring van kreatiwiteit word elkeen van die benaderingswyses breedvoerig bespreek.

#### 4.2.1 DIE PERSOON

Definisies wat handel oor die persoon, probeer kreatiwiteit koppel aan sekere persoonlikheidseienskappe (Prinsloo, 1973). Hierdie benaderingswyse is deur Guilford gebruik in sy presidentsrede voor die American Psychological Association, waartydens hy gepleit het vir navorsing op die terrein. Tydens die vyftigerjare en dus veral in die beginstadium van navorsing oor kreatiwiteit, het die fokus op die persoon as gevolg van Guilford se invloed sterk na vore getree (Smuts, 1986).

In die bestudering van die kreatiewe persoon groepeer navorsers die beskrywings aangaande die kreatiewe individu in drie algemene kategorieë, naamlik kognitiewe eienskappe, persoonlikheid- en motiveringseienskappe en gebeure, sowel as ervarings tydens die ontwikkeling van die individu (Tardif & Sternberg, 1988).

##### 4.2.1.1 Kognitiewe eienskappe

Volgens Tardif en Sternberg (1988) kan die kognitiewe eienskappe wat by kreatiewe individue voorkom, onderverdeel word in drie kategorieë, naamlik karaktertrekke, vermoëns en prosesseringstyle. Tardif en Sternberg het verskeie navorsers se werk aangaande die *karaktertrekke* van die kreatiewe persoon bestudeer. Volgens hulle besit kreatiewe individue die volgende trekke: 'n hoë intelligensie, oorspronklikheid, geartikuleerdheid, verbale vloeiendheid sowel as 'n goeie verbeelding. 'n Gemiddelde

intelligensie is voldoende vir kreatiwiteit (Lehane, 1979). Baie navorsers aanvaar die drempelhipotese, naamlik dat daar tot op 'n sekere 'n hoë korrelasie is tussen intelligensie en kreatiwiteit. 'n Hoër intelligensie veronderstel egter nie dat 'n persoon meer kreatief is nie (Starko, 1995; Vernon, 1989). Die ander twee eienskappe - oorspronklikheid en vloeiendheid - is ook kwaliteite van kreatiwiteit en kan aangeleer word. Elke individu het die vermoë om sy verbeelding te gebruik. Die verskil lê egter in die vlak van die vaardigheid. Elke individu kan die vaardighede of eienskappe verbeter deur harde werk (Weisberg, 1993).

Die *vermoëns* van kreatiewe individue sluit in die vermoë om metafories te kan dink, buigsaamheid, besluitnemingsvaardighede, die vermoë om nie onmiddellik te oordeel nie, die vermoë om probleme te kan vind, 'n divergente denkvermoë, verbeeldingrykheid, oorspronklikheid, assosiatiewe denkvermoë, logiese denke, interne visualisering en die vermoë om orde in chaos te vind. Alle persone beskik oor bogenoemde vermoëns. Dit is net nie so ontwikkel dat dit die mens in staat stel om kreatiewe werk te produseer nie (Starko, 1995; Tardif & Sternberg, 1988; Weisberg, 1993; Woodman & Schoenfeldt, 1989).

Die manier waarop die individu probleme benader, bring die derde been van die kreatiewe persoon in berekening, naamlik die *prosesseringstyl*. Kreatiewe individue gebruik breë kategorieë, hul verkies nie-verbale kommunikasie, bou nuwe strukture, bevraagteken norme, sien gapings in kennis en gebruik bestaande kennis as basis vir nuwe idees. Ook hierdie prosesseringstyl kan aangeleer word.

Tardif en Sternberg (1988) vestig die aandag op die kreatiewe individu se estetiese vermoëns. Dit stel hulle in staat stel om op relevante probleme te konsentreer.

#### 4.2.1.2 Persoonlikheids- en motiveringseienskappe

Met betrekking tot persoonlikheid en motiveringseienskappe is daar nie 'n enkele faktor wat 'n persoon kreatief maak nie. Dit wil egter voorkom asof dit eerder 'n kombinasie

.j 148 556 41



van faktore is wat dan verskil van individu tot individu. Die volgende faktore word egter deur die meeste navorsers genoem: bereidheid om vyandigheid te konfronteer en om intellektuele kanse te waag, deursettingsvermoë, nuuskierigheid, oopheid vir nuwe ervarings en groei, selfdissipline, 'n hoë intrinsieke motivering, taakgeoriënteerdheid, vryheid van beperkinge, selfgeorganiseerdheid, die stel van eie reëls, die behoefte aan bekwaamheid, verduur dubbelsinnigheid, onafhanklikheid, bevraagtekening van norms en die optimale gebruik van geleenthede. Die persone is ook dikwels teruggetrokke, reflekteer baie en het 'n groot impak op diegene rondom hulle (Amabile, 1990; Starko, 1995; Sternberg, 1988; Tardif & Sternberg, 1988; Woodman & Schoenfeldt, 1989). 'n Groot verskilpunt is die teenstrydigheid in navorsingsresultate. Sommige navorsers beweer dat kreatiewe individue sosiaal onttrek, terwyl ander weer wys dat dié individue sosiaal geïntegreerd is (Tardif & Sternberg, 1988). Weisberg (1986) haal MacKinnon se studie aan, wat gedoen is met die 40 kreatiefste argitekte in Amerika. Persoonlikheidstoetse is van die argitekte geneem en vergelyk met ander nie-kreatiewe argitekte. MacKinnon kon geen persoonlikheidseienskap vind wat die kreatiewe argitekte onderskei het van die nie-kreatiewe argitekte nie. Weisberg (1993) gee toe dat die individu se motivering moontlik verband kan hou met die individu se kreatiwiteit.

#### 4.2.1.3 Ontwikkelingsgebeure

Ontwikkelingsgebeure wat 'n impak het op die kreatiwiteit van die individu is die volgende: Dikwels is dit die oudste kind, is daar 'n verlies aan 'n ouer vroeg in die individu se lewe, 'n ervaring van ongewone situasies, opvoeding in 'n gediverseerde, ryk stimulerende huislike omgewing en blootstelling aan baie idees. As kinders was die individue ook gelukkiger met boeke as met mense, hulle het goed presteer op skool en daarvan gehou, goeie werksmetodes geopenbaar en het baie stokperdjies beoefen (Tardif & Sternberg, 1988). Hier kom dus 'n kontrasterende siening na vore tussen navorsers wat die individu sien as sosiaal geïsoleerd en geïntegreerd.

#### 4.2.1.4 Die kreatiewe kind

Torrance toon aan dat kreatiewe kinders die volgende gemeenskaplike eienskappe vertoon: Die moeilike aanpassing in die skoolsituasie, verdraagsaamheid teenoor wanorde, impulsiwiteit, vergeetagtigheid, nuuskierigheid, dat hulle kanse waag, baie idees oor 'n verskeidenheid onderwerpe het, buigsaamheid, op 'n idee kan bou wat lei tot beter idees en die verfuning van 'n idee, oop vir nuwe idees, 'n aktiewe verbeelding, hou daarvan om intellektueel te speel, oorspronklikheid, soek gedurig na nuwe assosiasies, verbeeldingryk, onafhanklikheid, hul liefde vir lees asook sensitiwiteit. Onderwysers sien die kreatiewe kinders as nuuskierig, oorspronklik en individualisties (Belova, 1996; Paulsen, 1976; Sloat, Hayes & Morton, 1990). Die eienskappe wat by kreatiewe individue voorkom veroorsaak dat die kinders in konflik kom met hul waardesisteme en dit bemoeilik hul aanpassing (Moon & Hall, 1998; Paulsen, 1976). Onderwysers hou gewoonlik ook nie van die kinders nie omdat hul gedurig outoriteit bevraagteken (Westby & Dawson, 1995).

Daar is nie baie literatuur oor die verband tussen die kleuterjare en sekere persoonlikheidseienskappe nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die kleuter se persoonlikheid nog ontwikkel en daar nie so 'n vaste persoonlikheidsprofiel bestaan soos by volwassenes nie. Lehane (1979) gaan van die standpunt uit dat alle kleuters kreatief is. Hy bekemtoon ook die feit dat kleuters nie hul kreatiwiteit op dieselfde wyse openbaar as volwassenes nie. Kleuters se kreatiwiteit kom na vore in die ongewone manier waarop hulle daaglikse probleme oplos. Lehane gebruik die voorbeeld van 'n kleuter wat 'n denkbeeldige maat sal gebruik om alleenheid te oorkom. Hy identifiseer dan ook sekere stadia in die ontwikkeling van kreatiwiteit by die kleuter, wat volgens hom van kleins af vertroetel kan word om so die individu te ondersteun.

#### 4.2.1.5 Die fases van kreatiwiteit by die kleuter

Die enigste skrywer wat fases van kreatiwiteit by die kleuter identifiseer, is Lehane (1979). Taylor (1975) het vroeër 'n analise gemaak en vyf vlakke van kreatiewe denke geïdentifiseer. Die eerste drie vlakke stem ooreen met die fases wat Lehane by kleuters identifiseer.

Die eerste vlak is op 'n *uitdrukkingsvlak*, waar onafhanklike uitdrukking plaasvind en vaardighede, oorspronklikheid en die kwaliteit van die produk onbelangrik is. Volgens Taylor is hierdie die vlak waar vrye spel voorkom. Die tweede vlak is die *tegniese vlak*, wat gekenmerk word deur beperkte en beheerde spel en waar die fokus op die verbetering van vaardighede gerig is. Die vaardigheid is hier belangriker as die ekspressiewe spontaneïteit. Die derde vlak is die *uitvindingsvlak*, waar buigsaamheid in die waarneming van nuwe en ongewone verhoudings raakgesien word, wat voorheen as aparte dele beskou is. Die praktiese toepasbaarheid of nuwe metode wat oorspronklik is, verkry hier voorrang. Die vierde vlak is die *innoverende kreatiwiteit*, waar onderliggende beginsels in 'n wetenskap verander word. Die hoogste vlak van kreatiewe denke word gekenmerk deur die te voorskynkoming van 'n heel nuwe beginsel of aanname op 'n fundamentele en abstrakte vlak ("*emergentive creativity*") (Taylor, 1959, 1975). As gevolg van die kleuter se kognitiewe ontwikkelings stadium is dit nie moontlik om die laaste twee vlakke te bereik nie. Die kognitiewe ontwikkeling moet eers plaasvind, voor die twee vlakke bereik kan word.

Lehane (1979) se fases sluit baie nou aan by die werk van Piaget en Erikson. Enersyds is daar Erikson se fases van persoonlikheidsontwikkeling waardeur die kleuter beweeg vanaf outonomie na inisiatief en produktiwiteit. Andersyds identifiseer Piaget drie fases waardeur die kleuter se kognitiewe vaardighede ontwikkel, naamlik vanaf outistiese denke na egosentriese denke en uiteindelik na sosiosentriese denke.

By beide outonomie en outistiese denke is die kleuter vasgevang in sy eie wêreld. Volgens Lehane (1979) is die eerste fase dié van die *dromer*. Tydens hierdie fase, wat ongeveer van 2 tot 4 jaar strek, ontdek die kleuter sy vermoë om idees uit te dink. Vir die kleuter bestaan daar geen beperkinge in terme van die drome nie, omdat dit nie werklik is nie en nie in die realiteit van toepassing is nie. Kleuters lewe in 'n droomwêreld en gebruik al hul tyd om idees en beelde uit te dink, wat hulle vir hulself hou. Die uitdrukking van hul kreatiwiteit is hier die belangrikste, of hulle enige vaardigheid het, oorspronklik is of die kwaliteit van die produk is tydens die fase onbelangrik (Taylor,

1975). Erikson beskou die kleuter in hierdie fase as dat hy eie insiatief aan die dag lê en dat sy denke hoofsaaklik egosentries is. Die kleuter probeer met die wêreld kommunikeer, maar word beperk weens deur baie redes. Die tweede fase volgens Lehane (1979) is dié van die *digter*. Die kleuter is nou in staat om assosiasies te maak tussen verskillende denke. Hierdie digtersfase kom hoofsaaklik voor tussen 3 en 5 jaar. Die assosiasies word dikwels op 'n intuïtiewe vlak gemaak wat beteken dat die kleuter dit op 'n vergelykende konkrete basis verstaan. Die kleuter sukkel egter nog om sy verbeeldingswêreld in woorde om te sit. Die vaardigheid is dus hier belangrik. Die samevoeging van idees verkry voorrang bo die uitdrukking van idees (Taylor, 1975).

Die derde fase staan bekend as die *uitvindingsfase*. Hierdie fase strek hoofsaaklik van 4 tot 6 jaar. Volgens die teorieë van Piaget en Erikson probeer die kleuter aanpas by die realiteit deur produktief te wees en sy denke meer sosiosentries te maak. Tydens hierdie fase verfyn die kleuter assosiasies wat op die digtersvlak gemaak is. Kleuters probeer oplossings kry vir werklike probleme wat in die realiteit toegepas kan word (Lehane, 1979). Tydens dié fase moet die kleuter een oplossing kies en dit uitvoer. Die praktiese uitvoerbaarheid van die idee is baie belangrik. (Taylor, 1975). Omdat kleuters nie in staat is tot logiese denke nie en dit slegs op hierdie ouderdom begin ontwikkel, sal die probleme wat hulle oplos, nie baie kompleks wees nie.

Woodman en Schoenfeldt (1989) lys die volgende kontekstuele en sosiale faktore wat die kreatiwiteit van kinders beïnvloed: Die opvoedkundige vlak van die kind, 'n onderskeid in die hantering van die verskillende geslagte, pogings om die fantasie te gou van die kind te weerhou, beperkinge op die nuuskierigheid en manipulering van inligting, omstandighede wat gepaard gaan met vrees en angs, oordrewe klem op verbale vermoëns, klem op sukses en 'n tekort aan bronne. Die volgende omstandighede sal egter kreatiwiteit by kinders bevorder: Gemengde groepe van verskillende geslagte, kompetisie, die aanleer van beginsels wat onderliggend is tot die generering van idees, die aard van die instruksies en inoefening, die beloning van

kreatiewe gedrag en respek, teenoor die kind se idees en aktiwiteite wat hulle help om die waarde van hul idees in te sien.

Dit wil voorkom asof gegewens oor die kreatiewe persoon mekaar weerspreek. Die identifisering van die kreatiewe individu volgens sekere eienskappe gee aanleiding tot baie verskille en kontraversie. Enersyds is daar navorsers wat glo dat kreatiwiteit as talent slegs aan 'n paar uitgesoektes gegee is. Andersyds is daar die siening dat die eienskappe wat die individu kreatief maak, in ons almal teenwoordig is; die vaardighede is net nie goed genoeg ontwikkel nie. Dit is dus onmoontlik om een standaardprofiel saam te stel van hoe 'n kreatiewe persoon lyk.

'n Ander aspek wat na vore tree, is domeinspesifiekheid by die kreatiewe persoon. Dit impliseer dat die persoon in een veld baie kreatief sal wees soos byvoorbeeld wiskunde, maar glad nie kreatiwiteit aan die dag lê in 'n ander veld nie. Sommige navorsers skryf dit toe aan 'n sekere aangebore sensitiwiteit vir sekere inligting (Tardif & Sternberg, 1988). Feldman et al. (1994, p.24) vat die huidige stand van sake saam as hulle sê:

*Although a number of qualities seem to have emerged as associated with creative accomplishment, they fall well short of providing a satisfying explanation for how and why creative works are done.*

#### 4.2.2 DIE PRODUK

'n Definisie van kreatiwiteit in terme van die produkbenadering fokus op die produk wat die resultaat van 'n kreatiewe poging is. Die produk moet aan sekere kriteria voldoen om as kreatief beskou te word. Gewoonlik impliseer die kreatiewe produk 'n oplossing vir 'n probleem, 'n respons op 'n kreatiwiteitstoets, of 'n verduideliking van sekere fenomene (Smuts, 1986). Torrance (1988) identifiseer selfs beelde en gedrag as kreatiewe produkte. Die meeste formele definisies van kreatiwiteit in die literatuur het 'n

produkbenadering. Amabile (1983) verklaar hierdie neiging op grond van die feit dat die produk meestal waarneembaar is en meer geredelik aan empiriese navorsing onderwerp kan word.

#### 4.2.2.1 Kwaliteite of kriteria van die kreatiewe produk

'n Volgende aspek wat belangrik is in die produkbenadering is die kriteria waaraan die produk moet voldoen om as kreatief beskou te word. Weereens is daar verskillende uiteenlopende opinies. Die algemeenste kriteria is die nuutheid of uniekheid van die idee, wat oorspronklikheid impliseer (Shallcross, 1981; Smuts, 1986; Tardif & Sternberg, 1988). Selfs hieroor bestaan twee opponerende standpunte. Enersyds beweer navorsers dat die produk slegs nuut hoef te wees vir die individu, terwyl ander navorsers voel dat die produk nuut moet wees vir die gemeenskap of kultuur (Shallcross, 1981). Verdere kriteria sluit kwaliteite in soos waardevolheid en gepasheid, wat bruikbaarheid en funksionaliteit impliseer. Die vereistes van kreatiewe produkte sluit in veralgemeenbaarheid, verandering wat te weeg gebring moet word, die waarde van die produk asook dat ongewone sensoriese beelde moet na vore moet tree. Wetenskaplike kreatiwiteit vereis sensitiwiteit ten opsigte van gapings in kennis, kruisdissiplinêre toepassings, 'n verassingselement, sowel as korrektheid en toepaslikheid oor breë areas (Tardif & Sternberg, 1988). Omdat kleuters nie tot logiese denke in staat is nie, moet ander kriteria geïdentifiseer word waarvolgens hulle kreatiewe produkte beoordeel kan word.

Torrance, in Sternberg (1988) en Greene (1996) beskou die volgende kwaliteite van die kreatiewe produk wat aanvanklik deur Guilford geïdentifiseer is as noodsaaklik: Eerstens, *vloeiendheid* of vlotheid, wat dui op die aantal idees wat 'n persoon kan genereer. Vloeiendheid kan verder in drie kategorieë verdeel word, naamlik ideasionele vloeiendheid wat dui op die tempo waarvolgens idees gegeneer word, assosiatiewe vloeiendheid, wat dui op die ooreenkoms tussen die stimulus en die gepaardgaande response wat gegeneer word, terwyl ekspressiewe vloeiendheid dui op die vermoë om sinne te konstrueer (Guilford, 1970; Greene, 1996). *Buigzaamheid*, of wat Paulsen

(1976) plastisiteit noem, is die kwaliteite wat op 'n verskuiwing in jou benadering dui. Guilford in Styles (1971), dui aan dat buigsaamheid dui op produktiewe denke, maar dat maar dit ook vereis dat die individu die kategorie van denke moet verander.

Twee tipes buigsaamheid word geïdentifiseer, naamlik spontane buigsaamheid en aanpasbare buigsaamheid. Spontane buigsaamheid dui op die vermoë om 'n klomp uiteenlopende idees te genereer. Aanpasbare buigsaamheid dui weer op die vermoë om oplossings vir probleme te genereer. Gewoonlik kan die probleme nie op die konvensionele manier opgelos word nie, omdat die oplossings nie wil werk nie (Guilford, 1970; Greene, 1996). *Uitbouing*, of uitbreiding, volgens Paulsen (1976) en Scheepers (1989), dui op die hoeveelheid detail of voltooidheid van 'n beeld. Dit wys ook op die vele implikasies wat een feit tot gevolg kan hê (Guilford, 1970). Die laaste kwaliteit, volgens Guilford is *oorspronklikheid*, of ongewoonheid, wat dui op produkte wat nuut en uniek is. Hierdie vier eienskappe is kenmerkend van divergente denke. Divergente denke dui op oplossings wat slegs vaagweg verbind kan word aan die gegewe inligting. Konvergente denke dui op die bereiking van 'n oplossing deur direkte assosiasie met die gegewe inligting (Guilford, 1970).

Paulsen (1976) voeg hier sensitiwiteit vir probleme by, sowel as die herdefiniëring van die probleem. Sensitiwiteit vir probleme impliseer dat die individu maklik tekortkominge, geleenthede en behoeftes in probleme raaksien. Herdefiniëring impliseer om iets op 'n ander manier te definieer of waar te neem. Dit sluit aan by die buigsaamheidskwaliteit. Greene (1996) voeg nog 'n kwaliteit by die bogenoemde, naamlik vryheid in 'n sekere sin dieselfde is as om kanse te waag. Vryheid impliseer om jouself los te maak van interne vooroordele, sowel as van eksterne beperkinge. Dit is vooroordele en beperkinge soos gewoontes, tradisies, verwagtinge en emosies op die persoonlike sowel as daardie wat die kultuur of gemeenskap skep.

Torrance (1990) brei uit op die vier kwaliteite en noem dit divergente denkkwaliteite. Hy voeg hierby kwaliteite soos humor, fantasie, kleurrykheid, vryheid van verbeelding,

ongewone visualisering, interne visualisering, beweging, storievertelvermoë en die vermoë om grense te verbreed. Hy noem in sy kreatiwiteitstoets hierdie kwaliteite die kreatiewe merklys.

Die kwaliteite wat Guilford identifiseer en waarop Torrance sy navorsing grond, sal 'n beter aanduiding gee van die kleuters se kreatiwiteit. Tardif en Sternberg (1988) wys egter daarop dat Torrance se kriteria en spesifiek sy kreatiewe merklyskriteria meer toepaslik is op die kunste en spesifiek sy kreatiwiteitstoetse, naamlik die TTCT, as wat dit 'n bydrae lewer tot die wetenskaplike siening van kreatiwiteit.

Amabile (1983) merk op dat produkdefinisies deur navorsers aanvaar word as die bruikbaarste vir kreatiwiteitsnavorsing. Die produkbenadering leen hom tot duidelike definiëring, wat makliker onderwerp kan word aan empiriese navorsing sowel as aan duidelike konseptuele definisies wat in teoretiese formulerings gebruik kan word. Ten spyte van die siening is daar egter nie ooreenstemming oor 'n paar faktore nie. Eerstens is daar vrae oor presies wat die produk is en tweedens watter kriteria gebruik moet word by die evaluering van die kreatiewe produk. In hierdie studie word daar volstaan met Torrance se kwaliteite wat hy as kriteria gebruik, omdat sy kreatiwiteitstoetse gebruik word. 'n Derde motivering is dat die keuse die navorser in staat stel om die kreatiwiteit van die kleuters te kwantifiseer en dat dit empiries getoets kan word.

In hierdie program is gefokus op die ontwikkeling en bevordering van die kwaliteite wat deur Guilford daargestel is, naamlik oorspronklikheid, vloeiendheid, uitbouing en buigsaamheid. Die kwaliteit wat Greene byvoeg, naamlik vryheid, is ook ingesluit as 'n kwaliteit van kreatiwiteit.

### 4.2.3 DIE PROSES

Die prosesbenadering in die definiëring van kreatiwiteit is, volgens Shallcross (1981), interessant en kontroversieel. Enersyds is daar navorsers wat iets mistieks toeken aan die proses; iets gebeur net en dan is daar die kreatiewe produk. Hoe dit gebeur is nie belangrik en ook nie ter sake nie en moet nie geanaliseer word nie. Andersyds is daar navorsers wat voel dat die proses by die skep van die eindproduk noodsaaklik is, omdat dit die effektiwiteit van die individu se intelligensie kan verhoog. Die prosesbenadering impliseer dat enige kreatiewe produk terug herlei kan word na 'n voorafgaande proses wat sistematies van aard is (Smuts, 1986).

#### 4.2.3.1 Fases in die vorming van die kreatiewe produk

In 1926 identifiseer Wallas 'n model waarvolgens die kreatiewe proses plaasvind. Volgens Wallas bestaan hierdie proses uit vier fases, naamlik voorbereiding, inkubasie, illuminasie en verifikasie. Tydens die voorbereidingsfase word die probleem ondersoek en word noodsaaklike inligting ingewin. Die inkubasiefase word gekenmerk deur 'n wagperiode. Die inligting is versamel, maar daar is nie 'n oplossing vir die probleem nie. Tydens die illuminasiefase is daar insig en inspirasie en kom die oplossing onverwags na vore. Die laaste fase word gebruik om die idees uit te toets (Brown, 1989; Wallas, 1970). Die illuminasiefase stel hierdie mistieke tydstip voor wanneer die persoon nie aktief aan die oplossing werk nie en daar net iets gebeur wat aanleiding gee tot die kreatiewe produk.

Latere navorsers brei uit op die aanvanklike model van Wallas. Volgens hulle oriënteer die persoon hom aanvanklik teenoor 'n situasie om sodoende probleme te vind. Geleentheid en uitdagings word geïdentifiseer en die grootste uitdaging of geleentheid word geïsoleer. Die tweede stap behels die verkryging van die feite betreffende die probleem. Al die feite word verkry en die mees relevante feite word identifiseer. Derdens word sekere probleemareas geïdentifiseer en word daar gefokus op een prominente probleem. Die volgende stap behels die verkryging van verskillende idees

en die identifisering van die interessantste idees. Hierna word tentatiewe oplossings geformuleer en een oplossing word gekies om te implementeer. Die laaste stap is wanneer 'n aksieplan uiteengesit word en 'n oplossing aanvaar word. Die probleemoplossingsmodel is dié van Osborn Parnes wat al aan verskeie navorsing onderwerp is (Greene, 1996; Parnes, 1992). Waar daar aanvanklik 'n onbewuste, onbeheerde proses ter sprake was, beweeg hedendaagse navorsing na 'n meer bewuste, berekende manier om probleme kreatief op te los.

Die fases vind nooit in isolasie plaas nie, maar is in interaksie met mekaar. Daar is ook nie altyd 'n ordelike, logiese vloei verbonde aan die opeenvolging van die fases nie. Die bestudering van die proses was aanvanklik gerig op die individu in 'n spesifieke tydsgleuf. Sommige navorsers breek weg van die siening en stel 'n nuwe benadering voor, waardeur kreatiwiteit bespreek word as gevestig in 'n groter sisteem van sosiale netwerke. Volgens die siening is die kreatiewe produk geskep deur die invloed van drie aspekte, naamlik die veld wat die sosiale instellings inkorporeer, 'n domein waar idees bewaar word en oorgedra word aan die volgende generasie, asook die individu wat verandering teweeg bring in die domein en wat as kreatief bestempel kan word (Csikszentmihalyi, 1988). Die siening inkorporeer die rol van die individu en gee 'n addisionele siening vir die bestudering van kreatiwiteit.

#### **4.2.3.2 Die bevordering van kreatiwiteit**

Die vraag ontstaan of kreatiwiteit aangeleer kan word. Navorsers stem nie hieroor saam nie. Sekere navorsers soos Barron, Csikszentmihalyi, Gruber, Davis, Heunessey en Amabile in Tardif en Sternberg (1988) voel dat kreatiwiteit nie aangeleer kan word nie, omdat dit verkry word deur die regte kombinasie van spesifieke uitdagings, vaardighede, die individu asook die sosiale milieu. Torrance (1988) voel dat kreatiwiteit tog aangeleer kan word, maar hy kwalifiseer die stelling. Hy sê dat elemente van die kreatiewe oplossing aan die individu geleer kan word. Kreatiwiteit moet egter deur die individu self ontdek word, wat baie selfdissipline vereis. Shallcross (1981, p.10) sien dit soos volg :

*Certainly we can acknowledge those elements of the creative process that have been identified through the study of people who have been judged creative by societal norms or by the creators themselves. We can use the information to identify within ourselves those knowledges, skills and attitudes towards developing our own potentials adopting to what seems to fit and disregarding what doesn't seem to fit.*

Vernon (1989) sien kreatiwiteit as 'n aangebore vaardigheid waarmee almal gebore word. Die ontwikkeling van die vaardigheid word beter verklaar deur die persoon se opvoeding en omgewing. De Bono, Parnes en Torrance voel dat kreatiwiteit nie net aan 'n groepie uitverkorenes gegee is nie, maar dat dit 'n vaardigheid is waarvoor almal beskik (Vernon, 1989). Vanuit hierdie standpunt voel hulle dat kreatiwiteit net soos lees en wiskunde aan kinders geleer kan word. Gowan (1972) wys daarop dat kreatiwiteit 'n vaardigheid is wat deur elkeen aangeleer kan word.

In hierdie studie word van die standpunt uitgegaan dat kreatiwiteit wel aangeleer kan word by wyse van sekere vaardighede wat ingeskerp moet word. Die belangrikheid van die fokus op die kleuters se kreatiwiteit kom veral na vore as verskeie navorsers meld dat die beste tydperk om kreatiwiteit te ontwikkel die kleuterjare is as die hele menslike lewenspan in berekening gebring word (Dacey, 1989; Khatena, 1971; Lehane, 1979; Neethling, 1992). Daarom is dit belangrik dat hierdie vaardigheid van vroeg af vertroetel moet word, sodat dit tot volle ontplooiing kan kom. Hoe vroeër kreatiewe denke dus by kleuters gestimuleer en ontwikkel word, hoe vroeër het hulle die voorsprong en hoe minder van hierdie vaardigheid gaan verlore.

#### **4.2.4 DIE OMGEWING**

As van die standpunt uitgegaan word dat kreatiwiteit aangeleer kan word, moet die invloed van die omgewing ook in berekening gebring word. Die ondersteuning wat die omgewing bied in die stimulering van kreatiewe gedrag, moedig eksperimentering aan

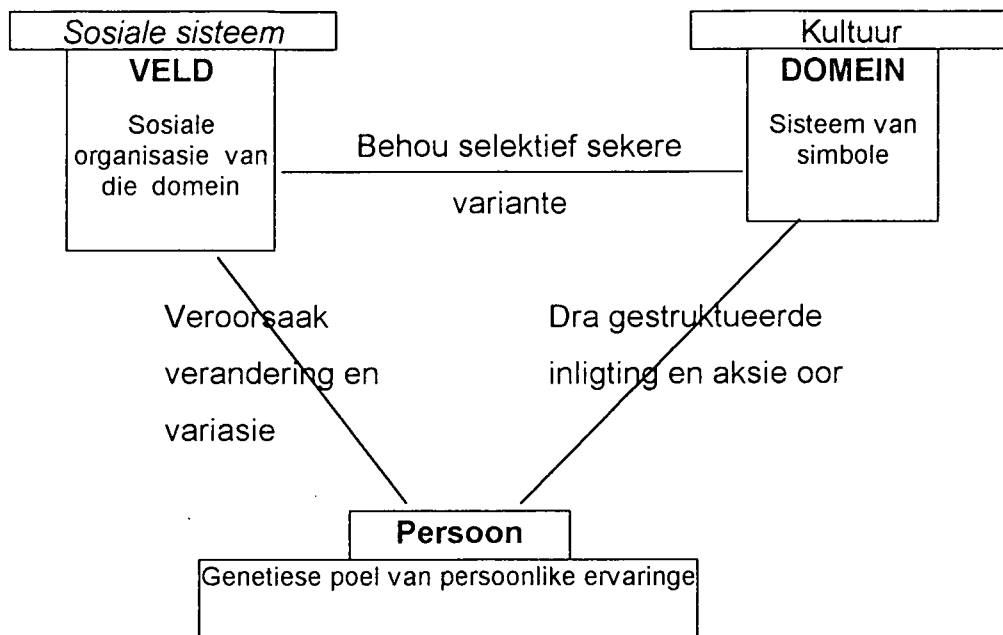
en laat die individu toe om foute te begaan en kans te waag. Dit skep 'n atmosfeer waarbinne die individu sy eie potensiaal kan verwesenlik (Shallcross, 1981). Deur die omgewing in ag te neem word die hele sisteem oorweeg en kan 'n meer objektiewe beeld geskep word by die definiëring en ondersoek na kreatiwiteit.

#### **4.2.4.1 Die sisteembenadering tot kreatiwiteit**

Aanvanklik is kreatiewe eienskappe hoofsaaklik in isolasie bestudeer. Feldman et al. (1994) wys egter daarop dat navorsers 'n beter beeld daarvan sal hê as hulle ook omgewingsveranderlikes in ag neem in die bestudering van die persoon, proses en die produk. Feldman et al. (1994) het 'n raamwerk opgestel waardeur al die omgewingsveranderlikes in berekening gebring word. Hul raamwerk bestaan uit drie subsysteme, naamlik die persoon, die domein en die veld, wat in wedersydse interaksie met mekaar verkeer. In figuur 4.1 kan die interaksie tussen die drie subsysteme duidelik gesien word. Die persoon is hier deel van die subsisteem, omdat kreatiwiteit as die sisteem beskou word.

##### **4.2.4.1.1 Persoon**

Die kernvraag is hoekom sommige individue beter vaar in een domein as 'n ander (Csikszentmihalyi, 1988). Om slegs na die individu te kyk op soek na 'n verklaring van kreatiewe gedrag, is beperkend. Navorsers bring nou ook ontwikkelingsaspekte in verband met kreatiwiteit. Die individu word gesien as in interaksie met sekere omgewingsveranderlikes. Aandag word geskenk aan motivering en affektiewe eienskappe, sowel as aan kognitiewe faktore (Csikszentmihalyi, 1988). Vroeë ervaringe en demografiese veranderlikes kan ook 'n rol speel in kreatiwiteit. Selfs die persoonlike ervaringe van die individu is hier ter sprake. Die idee word geskep dat daarna gestreef word om 'n holistiese beeld te verkry van al die faktore wat die individu beïnvloed.



**Figuur 4.1 : Die interaksie tussen die drie subsisteme in kreatiwiteit (Csikszentmihalyi, 1988, p. 329)**

#### 4.2.4.1.2 Domein

Hier word gevra hoe die inligting geberg en oorgedra kan word en hoe dit kreatiwiteit sal beïnvloed (Csikszentmihalyi, 1988). 'n Domein word deur Feldman et al. (1994) gedefinieer as 'n georganiseerde kennisliggaam oor 'n spesifieke onderwerp. Die kennis in die domein bestaan voordat die individu dit wil verander of bemeester. Die domein bestaan tot 'n mate onafhanklik van die persoon wat dit geskep het en het 'n geskiedenis. Elke domein het 'n sekere stel simbole, wat slegs binne die domein gebruik word. Die domein stel dus die kultuur van 'n sekere groep voor.

#### 4.2.4.1.3 Die veld

Csikszentmihalyi (1988) definieer die veld as al die persone wat die struktuur van die domein beïnvloed. Dit veroorsaak dus verandering in die domein. Die veranderlikes in die domein veroorsaak dat die grense in die domein geskuif word of geherdefinieer word. Gewoonlik vind dit plaas wanneer die individu die inhoud van die hele domein

begryp, maar ontevrede is met die inhoud daarvan. Domeine kan gekombineer word om nuwes te skep.

Tardif en Sternberg (1988) het verskeie navorsing bestudeer en identifiseer die verskillende velde wat tot kreatiwiteit bydra. Sommige daarvan is rykdom, werksgelentheid, opvoedkundige geleentheid, agtergrondkennis, rolle, norme en doeltreffende onderwysers. Csikszentmihalyi (1988) identifiseer ouers en toegewyde onderwysers se invloed op kreatiwiteit.

Al drie bogenoemde faktore verkeer in interaksie met mekaar. Die persoon, domein en veld moet in verhouding tot mekaar bestudeer word, maar ook onafhanklik van mekaar. Omdat die domein slegs bestaan as hulle deur 'n persoon bemeester, verander en bewaar word het elke domein, persoon en veld eienskappe wat hulle onderskei van die volgende domein, persoon en veld.

'n Verdere kontroversiële standpunt in kreatiwiteitsnavorsing is die mate wat sosiale en historiese kontekste kreatiwiteit affekteer. Sommige navorsers voel dat kreatiwiteit 'n direkte uitkoms is van die kontekste terwyl ander eerder voel dat die klem op die produk moet val. Die konteks word in laasgenoemde siening glad nie in berekening gebring nie (Tardif & Sternberg, 1988).

#### 4.3 'n INTERAKSIONELE BENADERING TOT KREATIWITEIT

Die vraag ontstaan nou watter een van die vier benaderingswyses die geskikste is vir die uitvoering van navorsing. Die produkbenadering is maklik waarneembaar en meer geskik om onderwerp te word aan empiriese navorsing. Torrance (1988) verkies vir sy navorsing 'n prosesbenadering. Hy motiveer sy keuse soos volg:

*I thought that if I chose process as my focus, I could then ask what kind of person one must be to engage in the process successfully, what kinds of*

*environments will facilitate it and what kind of products will result from successful operation of the process (Torrance, 1988, p.47).*

Torrance poog met hierdie definisie om dus al vier benaderings te inkorporeer, deur gebruik te maak van 'n prosesbenadering. Dit wil dus voorkom asof daar 'n beweging is na die integrasie van die verskillende benaderings. In die model van Feldman et al. (1994) stel hulle voor dat elk van die vier benaderings aanhoudend oorweeg moet word, al word slegs een vir navorsing gekies. Sodoende kan die navorser tot ander insigte kom en ander verbande raaksien, wat nie moontlik was as slegs een benaderingswyse gekies is nie. Op hierdie wyse word 'n objektiewe siening van kreatiwiteit verseker. Csikszentmihalyi (1988) wys daarop dat al die verskillende standpunte nie in isolasie bestudeer moet word nie, maar dat al die verskillende benaderings geïntegreer moet word in een teorie. Smuts (1986) sluit hierby aan as sy sê dat navorsers kreatiwiteit sien asof dit in een van die kategorieë behoort en die groter geheelbeeld so uit die oog verloor. Smuts voel dat kreatiwiteit nie net aan een van die benaderings behoort nie, maar dat al vier benaderingswyses geïnkorporeer moet word om die interafhanklikheid van die vier benaderings aan te toon. Smuts (1986, p.182) beklemtoon 'n interaksionele definisie en stel dit soos volg:

*Kreatiwiteit is 'n houding en benaderingswyse wat interpersoonlik gemotiveer word en wat die persoon in staat stel om op grond van 'n bepaalde waarnemingswyse in optimale interaksie met die omgewing te tree en kreatief te repondeer.*

Deur die interaksionele siening van kreatiwiteit te aanvaar word al die sisteme wat moontlik 'n invloed op kreatiwiteit kan hê, geïntegreer. So 'n benadering impliseer dat kreatiwiteit wel aangeleer kan word, omdat jou houding, gedrag en emosies interpersoonlik gemotiveer kan word (Smuts, 1986).

Deur 'n interaksionele benadering te volg, word 'n sirkulêre proses impliseer omdat gedrag interpersoonlik gemotiveer word eerder as wat dit veroorsaak is, soos in 'n oorsaak-gevolg benadering (Van Kessel, 1978). Om dus die geheelbeeld te verkry moet 'n breër interpersoonlike konteks in ag geneem word. Deur die interaksionele benadering te volg word 'n meer holistiese benadering verkry waar al die sisteme betrokke is, naamlik die persoon, die produk, die proses en die omgewing. Sodoende verkry menslike gedrag (kreatiwiteit is 'n vorm van menslike gedrag) betekenis deurdat dit gedrag in 'n sosiale konteks beskou en word 'n meer volledige beeld verkry (Smuts, 1992).

#### **4.4 SAMEVATTING**

Tradisioneel was kreatiwiteit benader vanuit die oogpunt van of die persoon, proses, produk of omgewing. Hierdie beskouing veroorsaak dat die groter geheelbeeld uit die oog verloor word. Al hoe meer onlangse literatuur pleit vir 'n meer sistemiese benadering waar al vier benaderingswyses in ag geneem word in die bestudering van kreatiwiteit. Volgens die ekosistemiese benadering word hierdie relatiewe nuwe benadering in die bestudering van kreatiwiteit verwelkom. Al die verskillende sisteme betrokke kan nou in berekening gebring word. Sodoende word die ouers, die kleuterskool, die opvoedkundige implikasies vanuit owerheidskant sowel as die subsysteme in die individu, naamlik die kognitiewe, psigososiale en fisieke in ag geneem.

*Hoofstuk 5***DIE ONTWIKKELING VAN DIE KREATIWITEITSPROGRAM VIR  
KLEUTERS**

---

**5.1 INLEIDING**

Die ontwikkeling van die kreatiwiteitsprogram is die hoofdoelwit van hierdie studie. Hierdie hoofstuk vorm die kern van die hele verhandeling. Die ander hoofstukke is ondersteunend van aard en brei net meer uit op die verskillende aspekte wat bespreek word. Om programontwikkeling beter te begryp word eerstens gekyk na die teorie van programontwikkeling. Hierna word die tema in die res van die hoofstuk volgens die kubernetiese siklus bespreek, omdat dit aansluit by die ekosistemiese benadering waarin daar 'n sikliese verloop voorgestel word en die verskillende sisteme 'n invloed op mekaar het. Omdat die navorser ook die program aangebied het, is tweede-orde kubernetika ter sprake. Die kreatiwiteitsprogram as geheel is dan ook ontwikkel op grond van die kubernetiese siklus waardeur voortdurend terugvoer verkry word vanaf die sisteem en dit gebruik word om beter insette te lewer. Deurdat die konsultant deel was van die sisteem, kon die insette wat gelewer word, ook onmiddellik gebruik word om die program aan te pas.

Volgens die kubernetiese siklus moet die *situasie-analise* eerstens afgehandel word. Die keuse van 'n teoretiese raamwerk gee aan die navorser 'n sistematiese manier van dink. Die ekosistemiese benadering is gekies, omdat dit al die verskillende sisteme in berekening bring, sowel as die invloed daarvan op mekaar. Ook ter sprake by die situasie-analise is die kwessie of kreatiwiteit wel ontwikkel kan word. Daar moet ook vasgestel word of ander kreatiwiteitsprogramme wel 'n verbetering in kreatiwiteit teweeg sal bring. Verder moet die verskillende rolspelers in die program geïdentifiseer word, sodat die interaksie tussen hulle gemonitor kan word. Ook hier ter sake is die ontwikkelingsvlak van sowel die ouer as die kleuter, omdat dit die effektiwiteit van die program kan beïnvloed.

Die *doelwitte* vloei uit die situasie-analise. Die *implementering* van die program, sowel as die ingrepe wat toegepas word in die sisteem, is weer afhanklik van die verskillende doelwitte. Laastens sal die verskillende *terugvoermeganismes* wat in die program gebruik is, bespreek word.

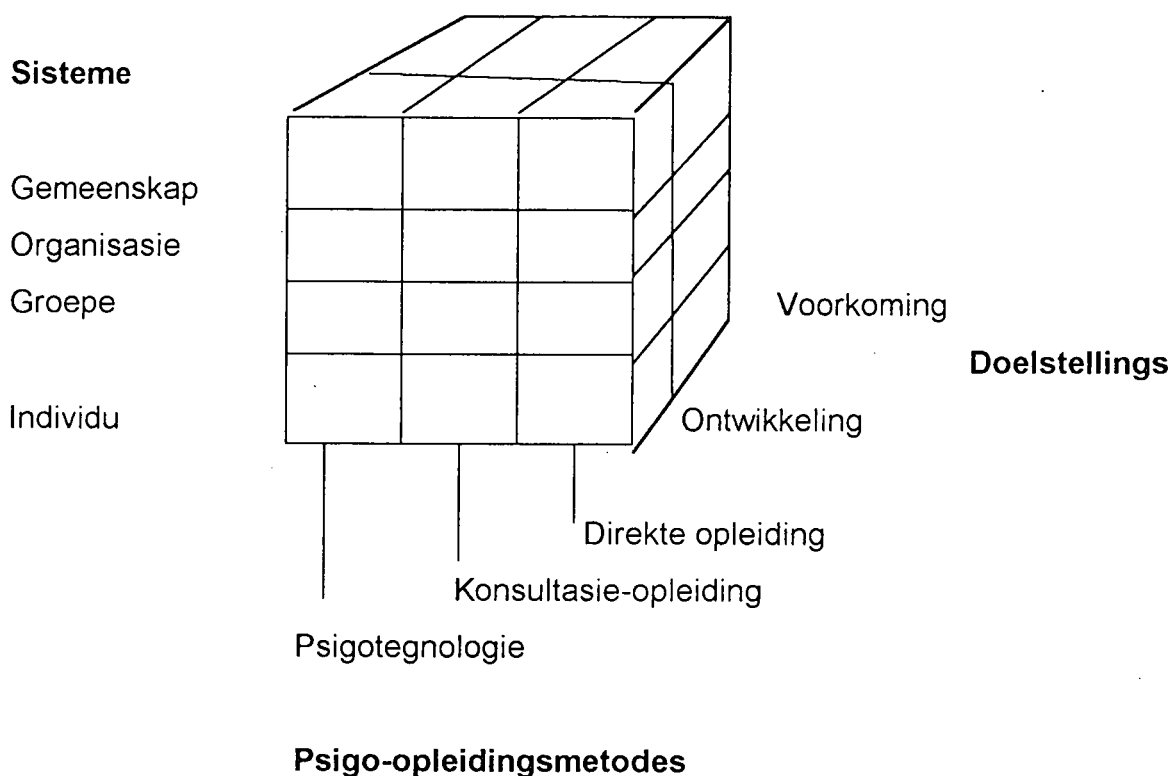
## 5.2 DIE TEORETIESE BEGRONDING VAN PROGRAMONTWIKKELING

Schoeman (1983) stel psigo-ontwikkeling as die basis in die ontwikkeling van programme. Hierdie model is aanvanklik deur Morrill, Oetting en Hurst (1974) ontwikkel. Hulle noem dit die kubusmodel. Psigo-ontwikkeling is gefundeer op die Algemene Sisteemteorie en kubernetika verklaar die sikliese aard in die verloop van die program. Die beginsels van die Algemene Sisteemteorie wat toepaslik is in die praktykmodel, is die hiërargiese geordende sisteme en veral dié van die individu, groep, organisasie en die gemeenskap. Omdat die ekosistemiese benadering ontwikkel is uit die Algemene Sisteemteorie en kubernetika en dié beginsel van verskillende sisteme ook ter sake is in die ekosistemiese benadering, is psigo-ontwikkeling ook toepaslik by die gebruik van die ekosistemiese benadering. Die ekosistemiese benadering maak gebruik van tweede-orde kubernetika, wat op die rol van die konsultant wys en wat aandui dat die konsultant betrokke is in die sisteem.

Die kubusmodel in psigo-ontwikkeling bestaan uit drie asse, naamlik psigo-opleidingsmetodes, die verskillende komplekse sisteme ter sake en die doelstellings van die program. Elkeen van die asse kan onderverdeel word in 'n paar komponente. Figuur 1 gee 'n grafiese uiteensetting van die kubusmodel.

Psigo-opleidingsmetodes sluit in direkte opleiding, konsultasie-opleiding en psigotegnologie. Direkte opleiding impliseer dat 'n sisteem sowel as 'n individu opgelei kan word in spesiale vaardighede, insigte en bevoegdhede (Schoeman, 1983). Die klem verskuif van een persoon wat alleen al die kennis het na dié van 'n opleier wat kennis deel. Die opleier is verantwoordelik vir die voorkoming en ontwikkeling van die

sisteem. Die kreatiwiteitsprogram maak gebruik van 'n konsultant om die ouers van die kleuters op te lei in die verskillende vaardighede ter bevordering van kreatiwiteit en probeer aan hulle wys wat die invloed daarvan is op die kleuter se kreatiwiteit.



**Figuur 5.1: Die kubusmodel van Morrill, Oetting en Hurst (1974) soos aangepas deur Schoeman (1983) vir psigo-ontwikkeling**

Deur hierdie proses word konsultasie-opleiding geïnkorporeer in die program. In terme van psigotegnologie is hoofsaaklik gebruik gemaak van 'n werkboek en visuele elektroniese hulpmiddele. Ouers moes weer by die huis sekere hulpmiddele soos klei in aktiwiteite gebruik.

Die *sisteme* waarop daar spesifiek in die program gefokus is, is die individu; met ander woorde die verskillende deelnemers en kleuters, sowel as die konsultant. Die interaksie tussen die verskillende individue vorm ook deel van die sisteem. Die konsultant en die deelnemer, sowel as die deelnemer en die kleuter was gedurig in interaksie. Die groep

is die ouers of deelnemers wat die program deurloop het en die groep kleuters as geheel wat onderwerp is aan die program, sowel as die kontrolegroep. Die invloed van die huisgesin is ook 'n voorbeeld van 'n groep. Die organisasie sal dan die verskillende saamgegroepeerde huisgesinne wat 'n ouergroep vorm, insluit. Die gemeenskap is die groter geheel van die ouers wat aan die program deelgeneem het, maar ook die ouers wat nie deel was van die ingreep nie.

In die kreatiwiteitsprogram word gefokus op voorkoming en ontwikkeling as *doelstellings*.

### **5.3 SITUASIE-ANALISE**

#### **5.3.1 Die teoretiese raamwerk van die program**

Die kreatiwiteitsprogram gaan uit van die ekosistemiese benadering. Die aanname word gemaak dat ouers 'n baie groot impak het op die kleuter se lewe. Die program is daarop gerig om eerstens die ouers se kreatiwiteit te bevorder en aan hulle aktiwiteite te verskaf wat hulle met die kleuter kan doen. Die ouer word dus direk betrek en sensitief gemaak, deurdat die ouers die program deurloop. Deur dié metode word die ekosistemiese benadering gevolg, deurdat die aanname gemaak word dat die mikrosisteem van die ouer 'n invloed sal hê op die mikrosisteem van die kleuter. Dit word ook aanvaar dat die sisteme in interaksie met mekaar verkeer.

Kubernetiese beginsels word ook in ag geneem. Die ingreep van die program veroorsaak 'n staat van onstabiliteit of disekwilibrium in die sisteem. Om dus weer 'n ekwilibrium te bereik, moet die ouers en die kleuters by die ingreep aanpas. Tydens elke kontakgeleentheid is daar doelwitte gestel, wat gedurende die sessie en gedurende die week bereik moes word. Tydens die sessie word verskillende strategieë gebruik om die doelwitte te bereik, wat dan geëvalueer word.

Die sikiese verloop in kubernetika, sowel as die tweede-orde kubernetika word dus hier onderskryf.

### **5.3.2 Die bevordering van kreatiwiteit**

Die program gaan van die veronderstelling uit dat kreatiwiteit bevorder kan word. Verskeie navorsers huldig ook hierdie mening. Torrance (1972, p.114) druk homself baie sterk uit oor die aanleer en bevordering van kreatiewe denke as hy sê :

*I know that it is possible to teach children to think creatively and that it can be done in a variety of ways. I have done it. I have seen my wife do it; I have seen other excellent teachers do it. I have seen children who had seemed previously to be "non-thinkers" learn to think creatively, and I have seen them continuing for years thereafter to think creatively.*

Lehane (1979), Ripple (1989) sowel as Rose en Lin (1984) sien kreatiwiteit as 'n vaardigheid wat almal besit, dog dat dit by sekere persone net beter ontwikkel is as by ander. By kleuters kom die meeste eienskappe van kreatiwiteit spontaan, maar as gevolg van die klem wat die skoolsisteem op geheue en logiese redenering plaas, word fantasie en verbeelding op die agtergrond geskuif. Gedurende die verdere skoolloopbaan word hierdie logiese redeneringsvermoë voorop gestel en vervaag kreatiewe denke. Die kreatiewe individu is juis die persoon wat logiese redenering kan kombineer met kreatiewe denke (Lehane, 1979). In plaas daarvan om 'n balans tussen die twee vaardighede te verkry, word die klem slegs op een geplaas. Kreatiwiteit is iets waartoe almal in staat is en wat bevorder kan word.

### **5.3.3 Die effektiwiteit van reeds bestaande kreatiwiteitsprogramme**

Flaherty (1992) het 'n holistiese kreatiwiteitprogram toegepas op Graad 3-leerlinge om hul kreatiwiteit en selfbeeld te verbeter. Sy vind dat daar wel 'n verbetering was in die leerlinge se kreatiwiteit, sowel as hul selfbeeld. Rose en Lin (1984) het 'n meta-analise gedoen van die langtermyn kreatiwiteitsprogramme. Hulle vind dat

kreatiwiteitsprogramme wel kreatiwiteit positief beïnvloed, maar skryf dit toe aan die klem op verbale aktiwiteite. Deur hul navorsing het hulle bevind dat verbale kreatiwiteit die meeste toegeneem het. Mansfield, Busse en Krepelka (1978) het in hul studie verskeie kreatiwiteitsprogramme evalueer en ook hulle resultate ondersteun die siening dat kreatiwiteit bevorder kan word. Hulle bevraagteken dit egter of die kreatiwiteitsprogram werklik kreatiwiteit in die werklike lewe sal verbeter. Die implikasie van die kreatiwiteitsprogram is egter dat divergente denke in die werklike lewe sentraal is en dat die denke deur die programme uitgebou word. Die feit dat longitudinale studies aantoon dat individue wat die kreatiwiteitsprogramme deurloop het, se kreatiwiteit steeds beter is as diegene wat nie daaraan onderwerp is nie, wys daarop dat die kreatiwiteit ingeoefen kan word.

Torrance (1972) het 142 studies ondersoek, waarvan die doel was om kreatiewe denke te bevorder. Die suksesvolles was dié programme wat gefokus het op die individu se kognitiewe en emosionele ontwikkeling, daar waar struktuur verskaf is en waar motivering aanwesig was. Hierdie programme het ook aan die deelnemers die geleentheid gebied om betrokke te wees, vaardighede te oefen en interaksie het tussen die deelnemers plaasgevind. Bogenoemde data dui aan dat kreatiwiteit wel ontwikkel kan word deur gebruik te maak van 'n program.

Kreatiwiteitsprogramme fokus hoofsaaklik op die interaksie tussen kinders en hul onderwysers, of waar die navorser direk met die kinders werk. Nie een studie is gevind waarin die ouer direk betrek is in die implementering van die kreatiwiteit by hul kleuter nie.

### 5.3.4 Die rolspelers in die toepassing van die kreatiwiteitsprogram

#### 5.3.4.1 Die invloed van die ouers in die kreatiwiteitsprogram

Die rolspelers in die program is die ouers, die kleuters en die konsultant (navorsers). Die *ouers* is betrek by die implementering van die program as gevolg van redes wat Rice en Flatter (1979, p.107) soos volg opsom:

*Parents deal with only one or two children at a time and they know their children well. Home is a freer and more relaxed environment than any school can ever be. For all these reasons, parents can provide the best balance between skill and development and creativity.*

Kleuters sal baat by die ingreep wat 'n onderwyser of konsultant maak oor die periode wat die program toegepas word, maar deur die ouers te betrek by die implementering van die program duur dit langer as ses weke omdat die ouer die vaardighede besit en dit voortdurend kan toepas.

In die ontwikkeling van die program is die ontwikkelingstake van die ouers ook ter sprake, omdat die program se primêre ingreep gerig is op die ouers. Die ontwikkelingstake impliseer nie alle ouers is eners nie, maar dit verskaf 'n breë raamwerk van sekere universele gebeure wat gedurende 'n sekere periode in die mens se lewensloop plaasvind. Tydens volwasseheid word die ouer se tyd hoofsaaklik in beslag geneem deur die opvoeding van hul kinders en om aan hulle die bes moontlike geleenthede te skep. Verder streef die ouers self na die optimalisering van hul eie potensiaal op elke terrein van hul lewe (Craig, 1996; Louw, 1990).

#### 5.3.4.2 Die kleuter

Die *kleuter*, daarenteen is op 'n ontdekkingsreis waartydens hulle al hoe meer onafhanklik van die ouers begin funksioneer deur verskillende vaardighede te bemeester. Die ontwikkeling van vaardighede vind in al die sub sisteme van die kleuter plaas, naamlik die fisiese, kognitiewe, taal- en psigososiale ontwikkeling (Craig, 1996;

Louw, 1990; Santrock, 1993; Shaffer, 1996). By die bevordering van kreatiwiteit by die kleuter moet daar op al die subsisteme van die kleuter gefokus word om sodoende 'n holistiese integrasie te kry in die uitbouing van kreatiwiteit by die kleuter.

#### 5.3.4.3 Die interaksie tussen die ouer en kleuter

Sowel die ouer as die kleuter word saamgebind in 'n mikrosisteem wat bekend staan as 'n *gesin*. Hierdie twee sisteme in die mikrosisteem het 'n wedersydse invloed op mekaar. Die ontwikkelingsfase waarin die gesin verkeer veroorsaak dat die bande tussen die onderskeie lede van die gesin baie sterk is. Namate die kleuter begin gereed maak om na die primêre skool te gaan, begin die lede van die gesin verder uitmekaar beweeg. Die ouer sien die kleuter dus baie en die twee partye bring baie tyd saam deur. Die ouer het op hierdie stadium ook nog die primêre invloed op die kleuter se lewe. Die kleuter veroorsaak ook weer verandering by die ouers.

#### 5.3.4.4 Die navorser as konsultant

Die *konsultant* maak deur die kreatiwiteitsprogram 'n ingreep op die mikrosisteem, wat 'n toestand van onstabiliteit tot gevolg het. Om weer 'n toestand van stabiliteit te verkry moet die individu in die sisteem verandering ondergaan. Isaksen (1983) beskryf die konsultant as die individu met die kennis en vaardighede wat oorgedra word, sowel as sekere behoeftes en vermoëns wat die konsultant gebruik in sy interaksie met die deelnemers. Die konsultant is saam met die deelnemer in die proses en gee ook ondersteuning aan die deelnemer. Die konsultant se belangrikste funksie is die fasilitering van die proses. As gevolg van die konsultant se betrokkeheid by die proses, is dit maklik om vasgevang te raak in die inhoude. Die tweede-orde kubernetika erken hierdie verskynsel en wys daarop die individu nie ten volle objektief kan bly nie. Deur die klem op die proses te plaas kan die konsultant hom tot 'n mate daarvan probeer distansieer. Die fasilitering van die proses impliseer dat die konsultant verantwoordelik is vir die beplanning van die interaksie. Die konsultant se take is om 'n leerklimate te skep, as beskikbare kennisbron op te tree in die kontakgeleenthede en

om ondersteuning aan die groep te verskaf (Isaksen, 1983). Die proses wat plaasvind tydens die periode wat die program aangebied word, is sirkulêr van aard, wat beteken dat die konsultant voortdurend by die proses betrokke is. Die konsultant is voortdurend besig om die situasie te analiseer, doelwitte te stel en te implementeer, asook om die doelwitte op te volg en die sukses daarvan te bepaal. Alhoewel dié verhouding tussen konsultant en deelnemer nie primêr kreatiwiteit kan verbeter nie, dra die ondersteunende interaksie grootliks by tot die bevordering van kreatiwiteit.

## 5.4 DOELWITTE

### 5.4.1 Die bevordering van die kwaliteite van kreatiwiteit

In die samestelling van die kreatiwiteitsprogram is die aspekte wat deur Guilford (1970) geïdentifiseer is en waarop Torrance (1990) sy navorsing gebaseer het, gebruik. Die kwaliteite ter sake is oorspronklikheid, vloeiendheid, uitbouing en buigsaamheid. 'n Vyfde aspek is hierby gevoeg, naamlik vryheid (Greene, 1996).

Die kwaliteite is ingedeel om die drie fases wat Lehane (1979) by kleuters identifiseer te komplimenteer. Hulle is die dromersfase, die digtersfase en die uitvindingsfase. Tabel 5.1 toon die indeling van die kwaliteite onder die verskillende fases aan.

**Tabel 5.1 : Die integrering van die kwaliteite en fases van kreatiwiteit in die program**

DROMERSFASE	DIGTERSFASE	UITVINDERSFASE
Vryheid	Vryheid	Vryheid
Oorspronklikheid	Oorspronklikheid	Oorspronklikheid
Vloeiendheid	Uitbouing	Buigsaamheid
Kreatiewe Probleemoplossing		

In elke eenheid is daar gekonsentreer op die verbetering van die kwaliteite van kreatiwiteit. Daar is egter in elke eenheid op 'n ander kwaliteit gekonsentreer om aan

deelnemers genoeg tyd te verskaf om dit in te oefen. Daar is in elke eenheid aktiwiteite geskeduleer om vryheid en oorspronklikheid in te oefen, omdat dit oorkoepelend is wat baie aspekte van die kwaliteite omsluit. Telkens het die aktiwiteite moeiliker geword om die deelnemers te motiveer om dit in te oefen en om aan hulle die selfvertroue te verskaf dat hulle wel in staat is tot kreatiewe denke. Die doelwitte wat teen die einde van die program gestel is, het verskeie kwaliteite geïntegreer.

Aan die einde van die program is kreatiewe probleemoplossing ook tydens die twee laaste kontakgeleenthede ingewerk, omdat kreatiewe probleemoplossing kreatiewe denke verbind met aspekte van werklike probleme. Daar is ook gepoog om die aktiwiteite al hoe meer realisties te maak om die individu in staat te stel om die skakeling te maak om ook kreatiewe denke in sy alledaagse lewe toe te pas. Doelwitte is vir elke kontaksessie gestel en die deelnemers het dan 'n week gehad om die doelwitte te bereik. Die doelwitte is hoofsaaklik gekoppel aan die kwaliteite en kreatiewe probleemoplossing.

## 5.5 STRATEGIEë

Die konsultant het 'n verskeidenheid *psigotegnologie* gebruik om die doelwitte aan die deelnemers duidelik te maak. Die primêre hulpmiddel was die werkboek wat elke deelnemer ontvang het. Die werkboek is aangevul deur elektroniese hulpmiddele soos die oorhoofse projektor en bandspeler. Ander hulpmiddele was uitdeelstukke, blaaiborde en klei. *Direkte opleidingsmetodes* is ook ingespan. Kort lesings is gegee waarin sekere konsepte oorgedra is. Daarna is daar gewoonlik van groepwerk gebruik gemaak om die konsepte deur middel van aktiwiteite in te oefen. Die konsultant was deurentyd beskikbaar om die deelnemers te ondersteun en te help wanneer hulle in hul ontdekkingsreis vasbrand. Die idee was egter om met *konsultasie-opleiding* die ouers op te lei in die bevordering van kreatiwiteit, sodat hulle dit daarna op hul kleuters sal kan toepas.

Teen die einde van die program is die aktiwiteite ook al hoe meer realisties en van toepassing op die alledaagse lewe gemaak om die oordrag van kreatiewe vaardighede na die werklike lewe te bevorder. Die klem van die sessies het geval op die interaksionele ontdekking tussen deelnemers, asook tussen deelnemer en konsultant.

Aktiwiteite wat die deelnemers saam met die kleuters tuis moes doen, was só gekies dat dit aanpas by die ontwikkelingsvlak van die kleuter om sukses te verseker. Dié aktiwiteite is gedurende die sessie met die deelnemers bespreek. Die doel van die aktiwiteit, sowel as die waarde daarvan, is verduidelik. Die bydraes wat deur die ouers gemaak moes word, is ook beklemtoon. Na afloop van die aktiwiteit is daar ook 'n geleentheid vir die deelnemer geskep om die gebeure en ervarings in die werkboek neer te skryf.

Die sessies het gedurende die ses weke eenders verloop om aan daaraan struktuur te verskaf. Eerstens is die doelwitte vir die betrokke sessie verduidelik, waarna die deelnemers gewoonlik 'n kwartier gekry het om in kleingroepverband te gesels oor die aktiwiteite wat hulle die week saam met die kleuters gedoen het. Hierdie deel van die sessie is gebruik om te reflekteer en ouers het ondersteuningsgroepe gevorm waarin ervarings gedeel is. Hierna is die verskeie kwaliteite wat ter sake was bespreek. Aktiwiteite is ook gedoen om 'n idee te verkry van wat die uitkomst daarvan was, die ervaring aangaande die betrokke aktiwiteit met mekaar te deel, sowel as om te vertel wat met die deelnemer self gedurende die proses gebeur het. Na afloop van die aktiwiteit is die aktiwiteite wat die ouers saam met die kleuters tuis kon doen, bespreek. Gewoonlik is die evaluering van die sessie hierna gedoen en is die sessie kortliks saamgevat.

## **5.6 TERUGVOER**

Die laaste stap in die kubernetiese siklus behels die evaluering van die insette om sodoende die volgende week s'n beter te kan beplan, volgens die behoeftes van die deelnemers, die kleuters en die konsultant. Op die wyse word al die betrokke sisteme

by die program betrek en word die wedersydse interaksie tussen die verskillende sisteme erken.

Aan die begin van elke sessie is daar 'n geleentheid aan die deelnemers verskaf om terugvoer te gee oor die aktiwiteite wat hulle gedurende die week met die kleuters gedoen het. Die konsultant het tydens die periode tussen die deelnemers rond beweeg om insette te lewer en met probleme te help. Moontlike oplossings van aktiwiteite wat deelnemers by die huis vir hulself gehad het om te doen, is ook tydens die geleentheid verskaf. Hierdie tyd was 'n geleentheid vir die deelnemers om te reflekteer oor hul eie groei in kreatiwiteit, asook oor dié van hul kleuters.

Aan die einde van elke sessie is daar 'n geleentheid vir die deelnemers geskep om terugvoer te gee oor die sessie. Die evaluering het aspekte soos die aanbod van die sessie, die gebruik van hulpmiddele, die praktiese toepaslikheid van aktiwiteite en die verstaanbaarheid van die sessie gedek. Daar was ook 'n oop ruimte waar die deelnemers enige ander kommentaar en opmerkings kon neerskryf.

Die program is ook aan die einde van die ses weke deur die ouers geëvalueer. Tydens die evaluering is elke aktiwiteit, sowel as die groei wat by die deelnemers en kleuters plaasgevind het, in detail bespreek. Die program is ook geëvalueer deur die Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) op die kleuters toe te pas.

## **5.7 SAMEVATTING**

Die samestelling van die kreatiwiteitsprogram het 'n deeglike studie van bestaande literatuur vereis, asook talle praktiese aktiwiteite. Die samestelling van die program moet ook gefundeer word in 'n teoretiese raamwerk om wetenskaplik verantwoordbaar te wees. Deur die ekosistemiese benadering te kies, is gepoog om al die sisteme te inkorporeer by die toepassing van die program.

*Hoofstuk 6***NAVORSINGSONTWERP EN PROSEDURES**

---

**6.1 INLEIDING**

Die primêre doelwit van hierdie studie is die ontwikkeling van 'n kreatiwiteitsprogram vir kleuters. Wat hierdie studie onderskei van ander studies, is dat die implementering van die program nie primêr gerig is op die kleuter nie, maar dat die ouer gebruik word om die kreatiwiteit van sy kleuter te bevorder.

In hierdie hoofstuk word die navorsingsvraag gestel. Die metodes en prosedures wat in die uitvoering van die navorsing gebruik is, word ook verduidelik.

**6.2 NAVORSINGSONTWERP**

In hierdie studie is van eksperimentele navorsing gebruik gemaak. Volgens Huyshamen (1985) impliseer eksperimentele navorsing dat die proefpersone aan verskillende groepe toegewys word, waarna hulle aan die verskillende vlakke van die onafhanklike veranderlike, naamlik die kreatiwiteitsprogram, onderwerp is. In die studie is die proefpersone gevolglik aan 'n eksperimentele en kontrolegroep toegewys. Die navorsingsontwerp wat toegepas is, is dus die ewekansige dubbelgroepontwerp. Die kenmerkendste eienskappe van hierdie navorsingsontwerp is die ewekansige toewysing van die proefpersone aan twee groepe, asook die toediening van die onderskeie behandelings aan die verskillende lede van die twee groepe (Huyshamen, 1993). Die proefpersone is dus ook aan twee groepe toegewys, sodat daar ongeveer ewe veel seuns en dogters in elke groep was. Verder is gepoog om die verskillende ouderdomsgroepe gelykop te verdeel tussen die twee groepe. Die eksperimentele groep het daarna die kreatiwiteitsprogram deurloop, terwyl die kontrolegroep nie blootgestel is aan die kreatiwiteitsprogram nie.

Die onafhanklike veranderlike in die ondersoek is die kreatiwiteitsprogram terwyl die afhanklike veranderlike die kreatiwiteit van die kleuters is, wat gemeet is by wyse van die Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). Die TTCT meet kreatiwiteit met behulp van vyf onderafdelings of eienskappe, naamlik vloeiendheid, oorspronklikheid, uitbouing, die abstrakheid van die titels en die uithouvermoë teen vroeë sluiting.

## **6.2.1 Navorsingsmetodes**

### **6.2.1.1 Proefpersone**

Om die proefpersone te bekom is 'n lys van al die kleuterskole wat by die Vrystaatse Onderwysdepartement geregistreer is, verkry. Al inligting op die lys was die kleuterskool se naam en adres, die aantal kleuters in elke jaargroep en hul geslag. Omdat die sukses van die program nog nie voorheen bepaal is nie, is besluit om die navorsing te beperk tot slegs Afrikaanssprekende kleuters. Daar is gevrees dat te veel steuringsveranderlikes die resultate kon beïnvloed, indien andertalige kleuters ook ingesluit sou word.

Vier skole, met min of meer dieselfde sosio-ekonomiese profiele, is geïdentifiseer. Toestemming is van die skoolhoofde verkry om inligtingsbriewe oor die program aan die ouers te gee. Daar is 376 inligtingsbriewe aan die ouers gestuur, waarvan 50 ouers positief gereageer het. Gedurende die toepassing van die program is nog tien kleuters weens omstandighede buite die ouers se beheer uit die program onttrek. Aan die einde van die studie het 40 proefpersone aan die studie deelgeneem. Die verspreiding van die twee groepe in terme van geslag word in tabel 6.1 uiteengesit.

**Tabel 6.1: Frekwensiedistribusie van die ondersoekgroep volgens geslag vir die twee onderskeie groepe, asook die totale groep**

Geslag	Eksperimentele groep		Kontrolegroep		Totale groep	
	f	%	f	%	f	%
<b>Seuns</b>	11	50,0	11	55,0	22	52,4
<b>Dogters</b>	11	50,0	9	45,0	20	47,6
<b>Totaal</b>	22	100,0	20	100,0	42	100,0

Aanvanklik was die geslagsverspreiding in die groepe presies dieselfde. Met verloop van tyd het van die proefpersone uitgeval, sodat die geslagsverspreiding teen die einde van die program soos uiteengesit in tabel 6.1 daar uitgesien het. Daar was toevallig ewe veel seuns as dogters in die totale groep ingesluit. Die navorser het die proefpersone dus ook so probeer indeel dat daar ewe veel seuns as dogters in elke groep was.

Aangesien ouderdom met betrekking tot kreatiwiteit belangrik is, is die twee groepe ten opsigte van ouderdom met behulp van 'n *t*-toets vergelyk. Die gemiddeldes en standaardafwykings met betrekking tot die ouderdom van die twee groepe word in tabel 6.2 uiteengesit.

**Tabel 6.2: Gemiddeldes en standaardafwykings rakende die ouderdom van die proefpersone in die twee groepe**

Groep	$\bar{X}$	s
<b>Eksperimentele groep</b>	4,68	0,99
<b>Kontrolegroep</b>	5,00	1,02

Die gemiddelde ouderdomme van die twee groepe is redelik vergelykbaar. Ten einde te bepaal of die gemiddelde ouderdomme van die twee groepe beduidend van mekaar verskil, is die *t*-toets vir twee onafhanklike groepe gedoen. Die berekende *t*-waarde is

-1,02 wat op minstens op 5%-peil nie beduidend is nie. Gevolglik kan aanvaar word dat die twee groepe redelik vergelykbaar is wat hulle ouderdom betref.

### 6.2.1.2 Meetinstrumente

Die meetinstrument wat gebruik is, is die figuurlike toetsvorm van die Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). Hierdie toets is gestandaardiseer vir kleuters, kinders, adolessente en volwassenes. Dit meet kreatiwiteit aan die hand van vooraf bespreekte kwaliteite.

#### 6.2.1.2.1 *Torrance Test of Creative Thinking*

Die TTCT is oor 'n periode van 25 jaar deur Paul Torrance en sy medewerkers ontwikkel. Verskeie toetsbatterye is ontwikkel, wat kreatiwiteit vanaf die kleuterskool tot die nagraadse vlak oor alle kulture heen meet. Elke aktiwiteit in die TTCT vereis verskillende denkwyses, omdat dit die verskeidenheid kreatiewe denke wat daaglik deur die individu gebruik word om komplekse probleme mee op te los, inkorporeer (Torrance, 1990). Die TTCT is al toegepas in 'n verskeidenheid kulture en in meer as 32 tale vertaal (Torrance, 1994). Torrance (1975) toon aan dat die TTCT nie vooroordele toon teenoor enige taal, ras of sosio-ekonomiese status nie.

Die TTCT bestaan uit onderskeidelik 'n verbale battery en 'n nie-verbale battery. Die nie-verbale battery staan bekend as die TTCT, figuurlike toetsvorm. Elkeen van die batterye het 'n vorm A en vorm B wat uit parallelle aktiwiteite bestaan. Die batterye kan afsonderlik, óf in kombinasie met mekaar gebruik word. In die studie is gebruik gemaak van die figuurlike vorm, omdat 50 kleuters drie keer getoets moes word en die figuurlike vorm op groepe toegepas kon word. Sodoende is baie tyd gespaar. Beide die figuurlike battery se vorms A en B bestaan uit drie aktiwiteite, naamlik prent-konstruksie, prentvoltooiing en die herhaling van figure.

#### 6.2.1.2.1.1 Prentkonstruksie

Hierdie aktiwiteit bestaan daaruit dat van die kleuter verwag word om 'n prent te teken wat ongewoon en oorspronklik is en wat 'n storie vertel. Hierdie aktiwiteit vereis van die kleuter om vloeiendheid van denke te openbaar en om oorspronklik te wees. Daar word dus van die kleuter verwag om 'n doel te vind vir 'n voorwerp wat geen doel het nie en om hierop uit te brei sodat die doelwit ontwikkel (Dus uitbouing).

#### 6.2.1.2.1.2 Prentvoltooing

By dié aktiwiteit word tien prente van 'n verskeidenheid onvoltooide objekte aan die kleuter gegee. Die kleuters moet die prente voltooi deur iets uit te dink waaraan niemand anders sal dink nie. Dus word oorspronklikheid van hulle verwag. Hulle moet idees by hul oorspronklike idee voeg, met ander woorde, uitbouing. Hierna moet die kleuter 'n titel vir hul storie uitdink. Die toetsling moet hom/haarself lank genoeg kan beheer om nie die eerste, beste oplossing te teken nie. Hier is dus sprake van struktuering en integrering om 'n grondige voorstelling van 'n objek te maak.

#### 6.2.1.2.1.3 Herhaling van figure

In vorm A word 30 parallelle lyne getrek. In vorm B bestaan die aktiwiteit uit 40 sirkels. Tydens die aktiwiteit moet die kleuter kyk hoeveel objekte, waaraan niemand anders kan dink nie (oorspronklikheid), hy/sy van die verskillende lyne of sirkels (vloeiendheid) kan maak. Daar word ook van die kleuter verwag om baie detail by te voeg (uitbouing) en om 'n storie van sy/haar prent te vertel. By die prent moet die kleuter telkens terug beweeg na die oorspronklike figuur en met dieselfde stimulus iets nuuts maak.

Die aktiwiteite fokus op die vier kwaliteite wat Guilford (1970) identifiseer as die inhoud van kreatiewe denke, naamlik oorspronklikheid, vloeiendheid, uitbouing en buigsaamheid (Normgerigte meting). Torrance (1979) voeg twee nuwe normgerigte metings by, naamlik abstraktheid van titels en weerstand teen vroeë sluiting. Die rasionaal agter abstraktheid van titels vereis dat die toetsling die kern van die probleem moet identifiseer wat dan in 'n ander modaliteit weergegee moet word. Weerstand teen

vroeë sluiting impliseer dat die toetsling verskillende response moet oorweeg. Torrance (1990) het ook 'n kreatiewe merklys ontwikkel, wat 'n aanduiding gee van die toetsling se kreatiewe sterk punte (Kriteriumgerigte meting).

#### **6.2.1.2.2 Betroubaarheid**

Die betroubaarheid van 'n toets impliseer dat soortgelyke resultate verkry sal word, indien die toets weer op dieselfde wyse toegepas word (Plug et al., 1997). Torrance (1974) en Torrance en Ball (1984) het betroubaarheidstudies oor die TTCT gedoen. Torrance en Ball het vyf betroubaarheidstudies se resultate saamgevat en aangetoon dat die normgerigte, sowel as die kriteriumgerigte korrelasiekoëffisiënte bo 0,90 is. Aangesien 'n korrelasiekoëffisiënt van 0,70 nodig is om aan die vereiste van betroubaarheid te voldoen, voldoen die TTCT aan hierdie kriterium.

#### **6.2.1.2.3 Geldigheid**

Die geldigheid van 'n toets bepaal of die toets meet wat dit veronderstel is om te meet (Plug et al., 1997). As 'n kreatiwiteitstoets afgeneem word, word verwag dat die toetslinge se kreatiwiteit gemeet word, en nie ander faktore nie. Uit die literatuuroorsig is dit duidelik dat navorsers nog nie ooreenstem oor die definisie van kreatiwiteit nie en kan die geldigheid van kreatiwiteitstoetse dus moeilik bepaal word. Die figuurlike vorm van die TTCT meet 'n groot verskeidenheid kreatiwiteitsaanduiders. Die evaluasie van die response word egter beperk tot die vier divergente denkvermoëns. Hierdie vier denkvermoëns se geldigheid is al bepaal deur ongeveer 11 000 studies (Torrance, 1990). Die geldigheid van die TTCT is al deur verskeie navorsers nagegaan. Mourad (1976) het 'n faktor-analitiese studie gedoen, Rungsinan (1977) 'n vergelykende studie en Ali-el-din (1979, 1982) 'n ontwikkelingstudie. Torrance (1979) het self ook na die geldigheid van die toetse gekyk. Die geldigheid van die TTCT word soos volg deur Torrance saamgevat (1990, p.6): *'These studies assembled considerable theoretical and empirical research to support the content validity of each of the indicators used in the streamlined scoring system.'*

#### 6.2.1.2.4 Afneem van die TTCT

Voor die toepassing van die program is die kleuters van sowel die eksperimentele as die kontrolegroep onderwerp aan die TTCT, figuurlike battery, vorm A. Die kleuters is by twee geleenthede getoets en die kontrole- en eksperimentele groep kleuters is gemeng om vooroordeel by die toetsafnemers te voorkom. Die navorser het gebruik gemaak van vyf psigometriste by die afneem van die toetse. Elke psigometris het twee kleuters gekry, sodat hulle vrae en onduidelikhede onmiddellik opgelos kon word. Die afneem van die TTCT het ongeveer 50 minute geduur. Die navorser het nie aan die evaeringsproses deelgeneem nie, omdat sy bewus was van wie in die kontrolegroep en wie in die eksperimentele groep was.

Na die eerste afneming van die TTCT is die ouers van die eksperimentele groep aan die program onderwerp. Die ouers is oor 'n tydperk van ses weke weekliks ontmoet. Elke kontakgeleentheid het een-en-'n-half uur geduur. Die kontakgeleentheid het elke week soos volg verloop :

- Doelwitstelling vir die sessie.
- Terugvoer van aktiwiteite met kleuters tuis gedoen.
- Kort lesing oor die kwaliteit wat in die spesifieke sessie ter sprake was.
- Aktiwiteite om die kwaliteite in te oefen.
- Die kleuter se vermoë om die kwaliteit baas te raak.
- Bespreking van die aktiwiteite wat die ouers met die kleuters tuis doen.
- Samevatting van sessie,
- Evaluering van sessie deur ouers.

Elke week het die ouers eers die kwaliteit aangeleer en dit ingeoefen, deur die aktiwiteite in groepverband te doen, voordat hulle dit by hul kleuters gaan bevorder het.

Na afloop van die ses wêke is die eksperimentele en kontrolegroep weer onderwerp aan die TTCT, figuurlike battery. Dié keer is vorm B toegepas. Dieselfde prosedure as by die afneem van vorm A is gevolg.

Twee maande na afloop van die program is al die kleuters in die eksperimentele, sowel as in die kontrolegroep, die laaste maal met die TTCT, figuurlike battery, vorm A getoets. Die laaste stap was om ook die kontrolegroep se ouers aan die program te onderwerp.

Gedurende die toepassing van die program is die ouers se insette gevra en is die program hiervolgens aangepas. Party van die aktiwiteite was vir sommige van die kleuters moeilik, veral vir die driejariges. Ouers het ook verskeie aktiwiteite verbeter en terugvoer gegee oor watter aktiwiteite kleuters geniet het en baie goed reggekry het. Daar is dus van aksienavorsing gebruik gemaak tydens die toepassing van die program.

Die program is geëvalueer deur die afneem van die TTCT, figuurlike vorm. Die ouers het ook self die program geëvalueer.

#### **6.2.1.2.5 Die kreatiwiteitsprogram**

Die program is saamgestel na aanleiding van 'n uitgebreide literatuurstudie. Die vier denkvermoëns wat Guilford in sy model, *Die struktuur van die intellek*, identifiseer, is as basis gebruik in die samestelling van die program. Hierby het die navorser ook 'n aspek wat deur Greene (1996) geïdentifiseer is, gebruik. Dit was dus primêr gerig op die verbetering van die vier denkvermoëns en vryheid van denke. Omdat die program gerig is op die verbetering van die kreatiwiteit van die kleuter, is die fases van Lehane (1979) gebruik om die verskillende kwaliteite te integreer en om struktuur aan die program te verleen. Die kwaliteite wat tydens elke sessie aangespreek is, kan soos volg uiteengesit word:

#### 6.2.1.2.5.1 Sessie 1

##### Die bekendstelling van die program aan die ouers

Die ontwikkelingsfase van die ouer en kleuter.

'n Bespreking oor wat kreatiwiteit is.

Kwaliteite wat tydens die sessie aandag geniet het, was vryheid en oorspronklikheid.

Aktiwiteite is met die ouers gedoen om die kwaliteite in te oefen.

Aktiwiteite wat tuis met die kleuters gedoen moes word, is ook aan die ouers gegee.

#### 6.2.1.2.5.2 Sessie 2

##### Die dromerseienskappe van die kleuter

'n Kort bespreking oor wat bedoel word met dromerseienskappe.

Aktiwiteite wat vryheid en oorspronklikheid by die deelnemers en kleuters bevorder.

Die kwaliteit wat tydens die sessie aandag geniet het, was vloeiendheid.

Aktiwiteite is met die ouers gedoen om die kwaliteite in te oefen.

Aktiwiteite wat tuis met die kleuters gedoen moes word, is ook aan die ouers gegee.

#### 6.2.1.2.5.3 Sessie 3

##### Die digterseienskappe van die kleuter

'n Kort bespreking oor wat bedoel word met digterseienskappe.

Aktiwiteite wat vryheid en oorspronklikheid by die deelnemers en kleuters bevorder.

Die kwaliteit wat tydens die sessie aandag geniet het, was uitbouing.

Aktiwiteite is met die ouers gedoen om die kwaliteite in te oefen.

Aktiwiteite wat tuis met die kleuters gedoen moes word, is ook aan die ouers gegee.

#### 6.2.1.2.5.4 Sessie 4

##### Die uitvinderseienskappe van die kleuter

'n Kort bespreking oor wat bedoel word met uitvinderseienskappe.

Aktiwiteite wat vryheid en oorspronklikheid by die deelnemers en kleuters bevorder.

Die kwaliteit wat tydens die sessie aandag geniet het, was buigsaamheid.

Aktiwiteite is met die ouers gedoen om die kwaliteite in te oefen.

Aktiwiteite wat tuis met die kleuters gedoen moes word, is ook aan die ouers gegee.

#### 6.2.1.2.5.5 Sessie 5

##### Kreatiewe probleemoplossing

'n Kort bespreking oor wat kreatiewe probleemoplossing behels.

Die samestelling van 'n profiel van die manier waarop elke ouer probleme oplos.

Aktiwiteite om kreatiewe probleemoplossing in te oefen.

Aktiwiteite om kleuter bekend te stel aan kreatiewe probleemoplossing, sowel as aktiwiteite om die kreatiewe probleemoplossing by hulle te bevorder.

#### 6.2.1.2.5.6 Sessie 6

##### Samevatting

Tydens hierdie sessie is kreatiewe probleemoplossingsaktiwiteite gedoen, omdat kreatiewe probleemoplossing die verskillende denkvermoëns integreer en elkeen van hulle noodsaaklik is by die oplos van werklike probleme.

Wenke hoe om kreatiwiteit verder te stimuleer.

Evaluering van die program.

Die volledige program verskyn in Bylae A.

Die program is baie aktiwiteitsgeoriënteerd en deelnemers het hoofsaaklik in groepe gewerk. Die program het baie staat gemaak op huiswerkopdragte wat die ouers met die kleuters moes gaan doen, omdat die kleuters nie in die sessies betrek is nie. Verskeie hulpmiddels is tydens die aktiwiteite gebruik. Die deelnemers het byvoorbeeld met klei gewerk en in een sessie het hul self klein koekies versier. Dit is gedoen om die deelnemers weer bloot te stel aan hul kleuters se leefwêreld. Tegnieiese apparaat soos 'n oorhoofse projektor en videomasjien en bandspeler is ook gebruik.

## 6.3 NAVORSINGSPROSEDURES

### 6.3.1 Navorsingshipotese

In aansluiting by die doel van die studie wat in Hoofstuk 1 uiteengesit is, kan die volgende navorsingshipotese geformuleer word:

*Die toepassing van die voorgestelde kreatiwiteitsprogram op die ouers van die kleuters sal 'n verbetering in die kleuters se kreatiwiteit tot gevolg hê.*

Hierdie navorsingshipotese kan in statistiese terme soos volg voorgestel word:

$$H_0: \mu_e = \mu_k$$

$$H_1: \mu_e > \mu_k$$

waar:  $\mu_e$  = die vektor van die gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele groep en

$\mu_k$  = die vektor van die gemiddeldes van die afhanklike veranderlikes vir die kontrolegroep is.

Aangesien die bedoeling van die kreatiwiteitsprogram is om die kleuters se kreatiwiteit te verbeter, word die alternatiewe hipotese rigtinggewend gestel.

### 6.3.2 Statistiese prosedures

By die toetsing van die gestelde hipotese is daar een onafhanklike en verskeie afhanklike veranderlikes ter sprake. Die onafhanklike veranderlike bestaan uit twee vlakke (eksperimentele en kontrolegroep). Volgens Tabachnick en Fidell (1989) is Hotelling se  $T^2$ -toets die aangewese statistiese tegniek om in so 'n geval te gebruik. Met die  $T^2$ -toets word die vektore van gemiddeldes vir die afhanklike veranderlikes gelyktydig met mekaar vergelyk.

Hierdie vergelykings sal eerstens vir die twee groepe op hul voormetings gedoen word. Indien wel beduidende verskille op die voormetings verkry word, sal elke groep afsonderlik beskou word en sal die kleuters binne elke groep se voortellings met hul natellings, sowel as met hul opvolgtellings vergelyk word. Indien nie beduidende verskille ten opsigte van hul voormetings verkry word nie, sal die twee groepe se na- en opvolgtellings op die afhanklike veranderlikes vergelyk word.

## 6.4 RESULTATE

### 6.4.1 Inleiding

Alvorens oorgegaan word om die gestelde navorsingshipotese te ondersoek, word die beskrywende statistiek (gemiddeldes en standaardafwykings) van al die betrokke afhanklike veranderlikes vir die twee groepe (eksperimentele en kontrolegroep) op die voor-, na-, sowel as opvolgmetings verskaf. By die berekening van die resultate is die ru-tellings gebruik. In tabel 6.3 word die eksperimentele groep en in tabel 6.4 die kontrolegroep se inligting verskaf.

**Tabel 6.3: Gemiddeldes en standaardafwykings van die afhanklike veranderlikes vir die eksperimentele groep rakende die voor-, na- en opvolgmetings**

Afhanklike veranderlike	Voormeting		Nameting		Opvolgmeting	
	X	s	X	s	X	s
Vloeiendheid	53,18	33,89	55,95	37,01	69,36	18,42
Oorspronklikheid	62,77	35,86	54,59	40,27	74,27	28,80
Abstraktheid van titels	55,68	54,92	77,09	48,78	54,32	48,12
Uitbouing	71,00	26,63	73,82	23,53	74,23	11,58
Weerstand teen vroeë sluiting	31,72	34,80	30,77	35,12	44,45	39,03
Kreatiwiteitstotaal	58,65	34,32	62,24	35,56	64,65	25,79

**Tabel 6.4: Gemiddeldes en standaardafwykings van die afhanklike veranderlikes vir die kontrolegroep rakende die voor-, na- en opvolgtellings**

Afhanklike veranderlike	Voormeting		Nameting		Opvolgmeting	
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
Vloeiendheid	57,70	34,57	54,95	28,85	68,50	18,08
Oorspronklikheid	56,95	34,74	56,80	24,69	81,35	24,99
Abstraktheid van titels	52,90	45,92	54,45	47,88	50,90	46,01
Uitbouing	79,50	15,36	68,00	16,91	75,05	8,74
Weerstand teen vroeë sluiting	33,75	41,41	28,70	30,93	51,89	34,28
Kreatiwiteitstotaal	57,37	26,87	54,73	24,30	68,33	23,18

#### 6.4.2 Hipotesetoetsing

Ten einde die gestelde hipotese te toets, is eerstens die vektorgemiddeldes van die afhanklike veranderlikes ten opsigte van die voormetings vir die eksperimentele en kontrolegroepe met mekaar vergelyk. Die Hotelling  $T^2$ -toets is met behulp van die BMDP P3D-program gedoen, ten einde die vektorgemiddeldes op die voormeting te vergelyk. Die resultate verskyn in tabel 6.5.

**Tabel 6.5: Hotelling se  $T^2$ - en F-waarde ten opsigte van die vektorgemiddeldes van die eksperimentele en kontrolegroep op die voormetings**

Toetsstatistiek	Waarde
$T^2$	9,0832
F	1,3246

Die F-waarde wat bereken is, is nie-beduidend op minstens die 5%-peil nie. Gevolglik kan die afleiding gemaak word dat die vektorgemiddeldes van die eksperimentele en kontrolegroep nie ten opsigte van die voortellings op die ses afhanklike veranderlikes beduidend verskil nie. Hierdie bevinding beteken dat die vektorgemiddeldes van die

twee groepe rakende die na- sowel as die opvolgmetings met mekaar vergelyk kan word.

Dieselfde statistiese prosedure, naamlik Hotelling se  $T^2$ -toets, is gebruik om die vektorgemiddeldes van die na- en opvolgmetings vir die eksperimentele en kontrolegroep te vergelyk. Die BMDP P3D-program is ook vir hierdie doel gebruik. Die resultate verskyn in tabel 6.6.

**Tabel 6.6: Hotelling se  $T^2$ - en F-waardes ten opsigte van die vergelyking van die vektorgemiddeldes van die eksperimentele en kontrolegroep op die na- en opvolgmetings**

Meting	$T^2$	F-waarde	p-waarde
Nameting	7,3925	1,0781	0,3943
Opvolgmeting	5,6901	0,8298	0,5550

Grade van vryheid: 6 en 35

Uit tabel 6.6 is dit duidelik dat die twee groepe se vektorgemiddeldes rakende die na- sowel as die opvolgmetings nie beduidend van mekaar verskil nie. Gevolglik moet die nulhipotese behou word, sodat die afleiding gemaak kan word dat die toepassing van die kreatiwiteitsprogram op die ouers van die kleuters nie gelei het tot 'n betekenisvolle verbetering van die kleuters se kreatiwiteit nie.

## 6.5 PROGRAMEVALUERING

Daar is besluit om kwalitatiewe data vanaf die ouers se terugvoer te gebruik in die bespreking van die evaluering van die program. Sodoende is aspekte belig wat nie deur die statistiese data uitgewys kon word nie. Tydens die verloop van die program is die ouers teen die einde van elke sessie versoek om die sessie ten opsigte van verskeie aspekte te evalueer. In tabel 6.7 word die gemiddeldes van die evaluering uitgebeeld.

Tabel 6.7: Evaluering van sessies tydens die aanbieding van die program

Aspek wat geëvalueer word	Baie goed	Goed	Redelik	Swak	Baie swak
Die <b>aanbieding</b> van die sessie.	5	4	3	2	1
Die <b>eenheid se samestelling</b> wat behandel is.	5	4	3	2	1
Die <b>uitvoerbaarheid</b> van die praktiese oefeninge met die kleuter.	5	4	3	2	1
Die <b>verstaanbaarheid</b> van die <b>aanbieding</b> .	5	4	3	2	1
Die verstaanbaarheid van die <b>eenheid</b> .	5	4	3	2	1
Die <b>aktiwiteite</b> wat in die <b>sessie</b> gedoen is.	5	4	3	2	1
Die gebruik van die verskillende <b>media</b> (blaaibord, transparante, ens.).	5	4	3	2	1
Die <b>verduideliking</b> van <b>moeilike begrippe</b> .	5	4	3	2	1

Die resultate van die evaluering sal bespreek word aan die hand van die verskeie aspekte volgens tabel 6.7.

### 6.5.1 Aanbieding

Die algemene respons in terme van die tydsduur van die verskeie sessies was dat die tyd vinnig verby gegaan het en dat die deelnemers die sessies baie geniet het. Veertig persent van die deelnemers het gevoel dat die sessies langer gemaak moes word, terwyl 60 % gevoel het dat een-en-'n-half-uur voldoende was.

Aan die begin van elke sessie is 'n kwartier afgestaan, waartydens die ouers terugvoer kon gee aan mekaar oor die aktiwiteite wat hulle met die kleuters tuis gedoen het. Die waarde hiervan, volgens die deelnemers, is dat hulle baie van mekaar geleer het en dat

die geleentheid hulle ook in staat gestel het om om nie onrealistiese eise aan hul kleuters te stel nie, omdat hulle hul kleuters kon vergelyk met ander kleuters van dieselfde ouderdom. Verder het die deelnemers ook hul eie kleuters beter verstaan en besef dat elke kleuter uniek is en dat hulle van mekaar kan verskil.

Die aanbieding van die lesings en die gebruik van groepe het groot byval gevind by die ouers. Dié respons was dat die inligting wat tydens die lesings deurgegee is, relevant en interessant was en dat die inligting baie bruikbaar en noodsaaklik was in die voltooiing van die aktiwiteite. Die praktiese aktiwiteite wat meestal in groepe voltooi is, het volgens die deelnemers die groepskohesie verhoog. Die afwisseling in die gebruik van groepwerk en individuele aktiwiteite het hulle gepas.

#### **6.5.2 Samestelling van die eenhede**

'n Behoefte wat by die deelnemers met betrekking tot die werkboek bestaan het, was dat meer aktiwiteite ingesluit moes word. Hulle het ook 'n behoefte gehad aan meer leesstof oor kreatiwiteit. Die werkboek was egter stimulerend en kan weer gebruik word.

#### **6.5.3 Uitvoerbaarheid van die aktiwiteite**

Van die kleiner kleuters het gesukkel om die aktiwiteite in Eenheid 5 te doen. Oor die algemeen het die kleuters die aktiwiteite baie geniet.

#### **6.5.4 Media**

Die deelnemers was tevrede met die gebruik van die media en het visuele voorstellings verkies, bo geskrewe voorstellings. Verder het hulle die musiek wat tydens die voltooiing van die aktiwiteite, gespeel is geniet.

#### **6.5.5 Evaluering van die program as geheel**

Die deelnemers se kennis van kreatiwiteit het baie uitgebrei. Verder het hul kreatiwiteit deur die loop van die program baie verbeter. Dit was duidelik sigbaar in die kwaliteit response wat aan die begin van die program gegee is teenoor dié aan die einde. Die

deelnemers het ook nie net weekliks tyd gemaak om die aktiwiteite met hul kleuters te doen nie, maar het ook meer geduld gehad met hulle. Een ma het dit só gestel: *'My hele benaderingswyse teenoor my kleuter het verander'*.

Die deelnemers het uitgesien na die sessies. 'n Goeie beskrywing oor die nut en betekenis vir die deelnemers en die kleuters word deur 'n ma soos volg verwoord:

*Ek het regtig vooraf uitgesien na Donderdagaande; dit was my aand. Dit was vir my 'n ontlader gewees, omdat ek tans deur 'n baie stresvolle tyd gaan. Vir my kind was dit ook heerlik - hy teken nie graag nie - maar as hy hoor dis vir sy tannie by die universiteit, is hy vuur en vlam. Hy het regtig meer as sy beste gedoen. Ek het my kind werklik geniet, baie van hom as mensie geleer. Hy het my verbaas en ek het nou net nog meer respek vir hom.*

## 6.6 SAMEVATTING

Eksperimentele navorsing, meer spesifiek die ewekansige dubbelgroeptwerp, is in die studie gebruik. Die ingreep in die sisteme was die toepassing van die kreatiwiteitsprogram op die eksperimentele groep. Die TTCT is as meetinstrument gebruik. Die statistiese metode wat gebruik is om die data te ontleed, is die Hotelling  $T^2$ -toets. Geen beduidende resultaat is verkry nie. Die navorser het ook van die deelnemers wat betrokke was by die program, terugvoer verkry oor die aanbevelings en die evaluering van die program.

## Hoofstuk 7

### GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

---

#### 7.1 GEVOLGTREKKINGS

Volgens die statistiese resultate, soos uiteengesit in Hoofstuk 6, het die program geen verskil gemaak aan die ontwikkeling van die kleuter se kreatiwiteit nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die volgende faktore:

Dit is nie moontlik om kreatiwiteit te verhoog nie.

Die geraadpleegde literatuur verskaf gemengde resultate met betrekking tot die ontwikkeling van kreatiwiteit. Barron, Csikszentmihalyi, Gruber, Davis, sowel as Heunessey en Amabile is daarvan oortuig dat kreatiwiteit nie aangeleer kan word nie (Tardif & Sternberg, 1988). Net so baie navorsers wat gekant is teen dié siening dat kreatiwiteit ontwikkel kan word, net so baie voer aan dat kreatiwiteit wél ontwikkel kan word. Dacey (1989), Gowan (1972), Khatena (1971), Lehane (1979), Parnes (1992), Shallcross (1981), Torrance (1988) en Vernon (1989) sien almal kreatiwiteit as 'n vaardigheid wat deur middel van oefening en die regte omgewing uitgebrei kan word.

Die tydperk van die toepassing van die program.

Die aanleer van nuwe gedrag, wat met opvoeding geïmpliseer word, is 'n langtermynproses. Dit wil voorkom asof die tydperk wat 'n kreatiwiteitsprogram aangebied word, belangrik is in die ontwikkeling van kreatiwiteit (Parnes & Brunelle, 1967; Rubin, 1982). Die verklaring wat hiervoor aangevoer word, is dat kreatiwiteit soos enige ander gedrag aan 'n langer tydsverloop blootgestel moet word, en nie net drie en 'n half maande, om aangeleer te word nie.

Die ideaal sal wees om ná die toepassing van die program 'n tydperk van ses maande te laat verloop, voordat die kleuters vir die opvolgmeting geëvalueer word. Verder kon die ses weke waarin die program aangebied is, ook moontlik te kort gewees het om 'n

verandering te veroorsaak. Sodoende word daar 'n geleentheid gegun vir die nuwe gedrag om aangeleer te word. Alhoewel dit 'n ideaal is, was dit nie in hierdie studie prakties moontlik nie. Om as sielkundige te kwalifiseer word van die navorser verwag om die navorsing binne 'n beperkte tyd af te handel. Die universiteit laat net twee jaar toe vir die voltooiing van die graad. Die eksperimentele deel van die studie is eers in die tweede helfde van die tweede jaar gedoen. Gevolglik kon daar nie langer gewag word vir die opvolgmeting nie.

Die ontvanklikheid van die deelnemer teenoor die program.

Vanuit 'n eksperimentele oogpunt is dit nie prakties moontlik om die deelnemers toe te wys aan die onderskeie eksperimentele en kontrolegroepe nie. Sekere deelnemers en kleuters reageer beter op die program as ander. 'n Samehorigheid ontstaan tussen sekere lede van die groep. Hulle is dus gemotiveerd om die doelwitte van die program na te streef. Ander deelnemers voel egter nie so sterk oor die doelwitte nie en is ongemotiveerd, wat 'n invloed op die kleuters se kreatiwiteit en die gevolglike resultate het.

Die invloed van die meetinstrument.

In hierdie studie is gebruik gemaak van die TTCT, figuurlike vorm, wat konsentreer op die nie-verbale aspekte van kreatiwiteit en veral die aspekte betreffende teken. Die program fokus egter op verbale sowel as nie-verbale aspekte. Deur slegs die TTCT, figuurlike vorm, te gebruik is slegs een aspek van die kleuters, naamlik die nie-verbale gemeet en nie die verbale nie.

Rose en Lin (1984) wys daarop dat die verbale kreatiwiteit meer geaffekteer word deur programme wat kreatiwiteit verbeter, omdat die meeste programme baie fokus op die verbale aspekte. Ook in hierdie kreatiwiteitsprogram is baie aktiwiteite gegee, maar die deelnemers het baie verbaal met die kleuters verkeer om te probeer uitvind hoe hulle oor sekere aspekte dink.

## 7.2 AANBEVELINGS

Vir verdere navorsing betreffende die ontwikkeling en evaluering van 'n kreatiwiteitsprogram vir kleuters kan die volgende voorgestel word:

- 'n Meer omvattende evaluering van die kleuters se kreatiwiteit sal verkry word, indien verskillende meetinstrumente gebruik word. Dit sluit in 'n verbale meting, soos die TTCT, verbale vorm, sowel as 'n nie-verbale meting soos in die vorm van die Thinking Creatively in Action and Movement (Torrance, 1994). Bykomend tot bogenoemde kan 'n potlood-en-papiertoets ook gedoen word, waarvan die TTCT, figuurlike vorm, 'n voorbeeld kan wees.
- Uit die literatuur lyk dit dan of die tydsfaktor baie belangrik is in die ontwikkeling van kreatiwiteit. Dit word aanbeveel dat 'n langer periode toegelaat moet word om die effek van opvoeding en die aanleer van nuwe gedrag te akkommodeer.

## BRONNELYS

---

- Ali-el-din, M.T. (1979). Torrance indicators of creative thinking: A developmental study. (Doktorale proefskrif, Universiteit van Georgia, 1978). *Dissertation Abstracts International*, 39, 4129A.
- Ali-el-din, M.T. (1982). Humor production in highly creative children. *Gifted International*, 1, 129-134.
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
- Amabile, T.M. (1990). *Within you, without you: The social psychology of creativity and beyond*. Newbury Park: Sage.
- Baer, J. (1996). Does artistic creativity decline during elementary school? *Psychological Reports*, 78(3, Pt. 1), 927-930.
- Barnes, K.E. (1971). Preschool play norms: A replication. *Developmental Psychology*, 4, 99-103.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, Pt. 2).
- Bee, H.L. (1996). *The journey of adulthood* (3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Belova, E. (1996). Experimental study of intellectual and creative development of preschool-age children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 34(4), 39-47.

- Bergin, D. (1988). Stages of play development. In D. Bergin (Ed.), *Play as a medium for learning and development*. Portsmouth: Heinemann.
- Berk, L.E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R.M. Diaz & L.E. Berk (Eds), *Private speech: From social interaction to self-regulation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Beukes, R.B.I. (1994). *Die geestesgesondheid van swart hoërskoolleerlinge in die Oranje-Vrystaat*. Bloemfontein: UOVS.
- Breytenbach, W. (1997). Kurrikulum 2005. *Vrystaatse Onderwyser*, 87 (3/4), 4-6.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, R.T. (1989). Creativity: What are we to measure? In J. A. Glover, R.R. Ronning & C.R. Reynolds (Eds), *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.
- Carter, B. & McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle: A framework for family therapy*. (2<sup>nd</sup> ed.). Needhaam Heights: Alley and Bacon.
- Combrinck-Graham, L. (1985). A developmental model for family systems. *Family Process*, 24(2), 139-150.
- Craig, G.J. (1996). *Human Development* (7<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R.J. Sternberg, (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge University Press.

- Csikszentmihalyi, M. (1994). The domain of creativity. In D.H. Feldman, M. Csikszentmihalyi & H. Gardner, *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport: Praeger.
- Dacey, J. (1989). Peak periods of creative growth across the lifespan. *The Journal of Creative Behavior*, 23(4), 224-247.
- Du Toit, P. (1997). Kurrikulum 2005: Uitkomsgebaseerde evaluering – die taak van die onderwyser in die voorkoming van leerprobleme. *South African Journal of Education*, 17(3), 125-131.
- Erikson, E.E. (1963). *Childhood and society* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Norton.
- Erikson, E.E. (1981). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Faasen, N. & Metcalfe, L. (1997). Curriculum 2005: A new challenge to resource managers. *Kaapse Bibliotekaris*, 41(4), 7-11.
- Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. London: Praeger.
- Flaherty, M.A. (1992). The effects of a holistic creativity program on the self-concept and creativity of third graders. *The Journal of Creative Behavior*, 26(3), 165-171.
- Gerdes, L.C., Ochse, R., Stander, C., & van Ede, D. (1988). *Die ontwikkelende volwassene* (2<sup>de</sup> uitg.). Pretoria: Butterworths.
- Getzels, J.W. & Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted children*. New York: Wiley.

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goetz, E.M. (1989). The teaching of creativity to preschool children: The behaviour analysis approach. In J.A. Glover, R.R. Roning & C.R. Reynolds (Eds), *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press.
- Goldstein, M. (1979). *The effects of training on the creativity of nursery school children*. Pretoria: UNISA.
- Gowan, J.C. (1972). *The development of the creative individual*. San Diego: Knapp.
- Greene, R.J. (1996). *Springboard: Creative problem solving*. Buffalo: Creative Education Foundation.
- Guilford, J.P. (1970). Traits of creativity. In P.E. Vernon, (Ed.), *Creativity*. Harmondsworth: Penguin.
- Haley, J. (1973). *Uncommon therapy*. New York: Norton.
- Harrington, D.M., Block, J.H. & Block, J. (1987). Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environments in young adolescents: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 851-856.
- Harris, J.R. & Liebert, R.M. (1987). *The child development from birth through adolescence* (2<sup>nd</sup> ed. ). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hurlock, E.B. (1980). *Developmental psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Huyshamen, G.K. (1985). *Navorsingsontwerp en variansie-ontleding: 'n Inleiding*. Bloemfontein: Outeur.
- Huyshamen, G.K. (1993). *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Halfweghuis: Southern.
- Isaksen, S.G. (1983). Toward a model for the facilitation of creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 17(1), 18-30.
- Ivey, A.E. (1993). *Developmental Strategies for helpers: Individual, family and network interventions*. Massachusetts: Microtraining.
- Jordaan, W.J. & Jordaan, J.J. (1989). *Mens in konteks* (2<sup>de</sup> uitg.). Johannesburg: Lexikon.
- Keeney, B.P. (1979). Ecosystemic epistemology: An alternative paradigm for diagnosis. *Family Process*, 18 (2), 117-129.
- Keeney, B.P. & Sprenkle, D.H. (1982). Ecosystemic epistemology: Critical implications for the aesthetics and pragmatics of family therapy. *Family Process*, 21(1), 1-19.
- Kellogg, R. (1970). *Understanding children's art. Readings in Developmental Psychology Today*. Del Mar: CRM.
- Khatena, J. (1971). Teaching disadvantaged preschool children to think creatively with pictures. *Journal of Educational Psychology*, 62(50), 384-386.
- Kvale, S. (Ed.). (1992). *Psychology and Postmodernism*. London: Sage.
- Lehane, S. (1979). *The creative child*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- List, K. & Renzulli, J.S. (1991). Creative women's developmental patterns through age thirty five. *Gifted Education International*, 7, 114-122.
- Louw, D.A. (1990). *Menslike ontwikkeling* (2<sup>de</sup> uitg.). Pretoria: HAUM.
- Louw, D.A., van Ede, D.M. & Louw, A.E. (1998). *Menslike ontwikkeling* (3<sup>de</sup> hersiene uitg.). Pretoria: Kagiso Tersier.
- Lubeck, S. & Bidell, T. (1988). Creativity and cognition: A Piagetian framework. *Journal of Creative Behavior*, 22(1), 31-41.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- Mansfield, R.S., Busse, T.V. & Krepelka, E.J. (1978). The effectiveness of creativity training. *Review of Educational Research*, 48(4), 517-536.
- Martindale, C. (1989). Personality, situation and creativity. In J.A. Glover, R.R. Roning & C.R. Reynolds (Eds), *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press.
- Meador, K.S. (1992). Emerging rainbows: A review of the literature on creativity in preschoolers. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 163-181.
- Meyer, C.H. (1988). The eco-systems perspective. In R.A Dorfman, *Paradigms of clinical social work*. New York: Brunner/Mazel.
- Meyer, W.F., Moore, C. & Viljoen, H.C. (1997). *Personology – from individual to ecosystems*. Johannesburg: Heinemann.

- Miller, J.G. (1978). *Living systems*. New York: McGraw-Hill.
- Morrill, W.H., Oetting, E.R. & Hurst, J.C. (1974). Dimensions of counselor functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 32(6), 354-359.
- Moon, S.M., Jurich, J.A. & Feldhusen, J.F. (ter perse). Families of gifted children: Cradles of development. In R. Friedman (Ed.), *Talent in context: Historical and social perspectives*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Moon, S.M. & Hall, A. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital And Family Therapy*, 24(1), 59-80.
- Mourad, S.A. (1976). *A factor-analytic study of the streamlined scoring of the figural form A of the Torrance Test of Creative Thinking*. Ongepubliseerde magisterverhandeling. Atlanta: University of Georgia.
- Neethling, K. (1992). *Kreatiwiteit laat jou wondere verrig*. Pretoria: Benedic.
- Norton, G. (1997). Stres en stresshantering. In D.A, Louw & D.J.A. Edwards (Reds.). *Sielkunde: 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika*. Johannesburg: Heinemann.
- Olds, D., Kitzman, H., Cole, R & Robinson, J. (1997). Theoretical foundations of a program of home visitation for pregnant women and parents of young children. *Journal of Community Psychology*, 25(1), 9-25.
- Olivier, A. (1978). *Die invloed van milieu op kreatiwiteit*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Pretoria: UNISA.
- Olivier, A. (1984). *Die kreatief begaafde kind*. Pretoria: HAUM.

- Osche, R. (1989). Toward the prediction and stimulation of creativity. *South African Journal of Psychology, 19*(3), 113-121.
- Papalia, D.E. & Olds, S.W. (1990). *A child's world*. New York: McGraw-Hill.
- Parnes, S.J. (1977). CPSI: The general system. *Journal of Creative Behavior, 11*(1), 1-11.
- Parnes, S.J. (1992). *Source book for creative problem-solving*. Buffalo: Creative Education Foundation Press.
- Parnes, S.J. & Brunelle, E.A. (1967). The literature of creativity. *Journal of Creative Behavior, 1*, 52-109.
- Parten, M. (1932). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243-269.
- Paulsen, W.J. (1976). *Die opvoedkundige implikasies van intelligensie en kreatiewe denke met spesiale verwysing na die werk van J. P. Guilford*. Bloemfontein: UOVS.
- Perry, W.G. Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan.
- Piaget, J. (1970). *The principles of genetic epistemology*. London: Routledge & Kegan.

- Plomin, R. (1990). *Nature and nurture: An introduction to human behavioral genetics*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Plug, C., Louw, D.A., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. (1997). *Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann.
- Prinsloo, N.M. (1973). *Die invloed van spesifieke metodes op die ontwikkeling van kreatiewe denke - 'n empiriese studie*. Pretoria: UNISA.
- Rice, M.F. & Flatter, C.H. (1979). *Help me learn: A handbook for teaching children from birth to third grade*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Riegel, K. (1984). Hoofstuk in M.L. Commons, F.A. Richards & C. Armon (Eds), *Beyond formal operations: Late adolescence and adult cognitive development*. New York: Praeger.
- Ripple, R.E. (1989). Ordinary creativity. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 189-202.
- Robinson, N.M. & Noble, K.D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walberg (Eds), *Handbook of special education: Research and practice* (vol 4, p.57-76). Oxford: Pergamon Press.
- Rose, L.H. & Lin, H. (1984). A meta-analysis of long-term creativity training programs. *The Journal of Creative Behavior*, 18(1), 11-22.
- Rubin, J.A. (1982). Creating creative teachers: An experimental study. *The Arts and Psychotherapy*, 9, 101-111.

- Runco, M.A. (1992). Children's divergent thinking and creative ideation. *Developmental Review, 12*, 233-264.
- Rungsinan, A. (1977). Originality, elaboration, resistance to quick closure, unusual visual perspective, and movement among second grade children in Thailand and the United States. (Doktorale proefskrif, Universiteit van Georgia). *Dissertation Abstracts International, 38*, 1309A.
- Salkind, N.J. (1985). *Theories of human development* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Wiley.
- Santrock, J.W. (1993). *Children* (3<sup>rd</sup> ed.). Madison: Brown & Benchmark.
- Schaie, K.W. (1977/1978). Toward a stage theory of adult development. *Journal of Aging and Human Development, 8*, 129-138.
- Scheepers, C. (1989, September). Kreatiwiteit. *Opvoeding en Kultuur, 9-13*.
- Schoeman, W.J. (1983). *'n Teoretiese model vir psigo-opleiding*. Bloemfontein: UOVS.
- Schoeman, W.J., Nel, Z. & Wessels, S.J. (1983). *Die Algemene Sisteemteorie en kubernetika*. Bloemfontein: UOVS.
- Schuster, C.S. & Ashburn, S.S. (1980). *The process of human development: A holistic approach* (1<sup>st</sup> ed.). Boston: Little Brown.
- Shaffer, D.R. (1996). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (4<sup>th</sup> ed.). Pacific Grove: Brooks\Cole.
- Shallcross, D.J. (1981). *Teaching creative behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Shea, C.H., Shebilske, W.L. & Worchel, S. (1993). *Motor learning and control*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Shuda, S. (1986). *Stelselontwikkeling in 'n kindershuis*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Universiteit van Pretoria.
- Sloat, R.S., Hayes, M.L. & Morton, L.G. (1990). As the tree grows, so grows the child. *Gifted Child Today*, 13(6), 18-20.
- Smolucha, L. & Smolucha, F. (1985). Creativity as maturation of symbolic play. *Journal of Aesthetic Education*, 18(4), 113-118.
- Smolucha, L. & Smolucha, F. (1986). A fifth Piagetian stage: The collaboration between imagination and logical thought in artistic creativity. *Poetics*, 15(4/5), 475-491.
- Smuts, H.E. (1986). *'n Ondersoek na die bevordering van kreatiwiteit*. Pretoria: UNISA.
- Smuts, H.E. (1992). An interactional approach to creativity. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde*, 22(2), 44-51.
- Starko, A.J. (1995). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. White Plains: Longman.
- Sternberg, R.J. (1988). A three-facet model of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Styles, I.M. (1971). *Creative processes in young children*. Grahamstown: Rhodes.
- Super, D.E. (1963). *Career development: Self concept and theory*. New York: College Entrance Examination Board.

- Tardif, T.Z. & Sternberg, R.J. (1988). What do we know about creativity? In R.J. Sternberg, (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge University Press.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Harper & Row.
- Taylor, I.A. (1959). The nature of the creative process. In P. Smith (Ed.), *Creativity: An examination of the creative process*. New York: Hastings House.
- Taylor, I.A. (1975). An emerging view of creative actions. In I.A. Taylor & J.W. Getzels (Eds.), *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine.
- Taylor, I.A. & Getzels, J.W. (Eds.). (1975). *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.
- Tietjen, A. (1989). The ecology of children's social support networks. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports*. New York: Wiley.
- Torrance, E.P. (1972). Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behavior*, 6, 114-143.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Test of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E.P. (1975). Creativity research in education: Still alive. In I.J. Taylor en J.W. Getzels (Eds). *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine.
- Torrance, E.P. (1979). *The search for satori and creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

- Torrance, E.P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R.J. Sternberg, (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge University Press.
- Torrance, E.P. (1990). *Norms-technical manual: Figural (streamlined) forms A & B*. Bensonville: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E.P. (1994). *Creativity: Just wanting to know*. Pretoria: Benedic Books.
- Torrance, E.P. & Ball, O.E. (1984). *Torrance Test of Creative Thinking streamlined (Revised) manual: Figural forms A & B*. Bensonville: Scholastic Testing Service.
- Van Kessel, W. (1978). *Interactie: Een model ter beschrijving van gestoorde gedrag en van psigotherapie*. Maarsen: Van Kessel.
- Vernon, P.E. (1970). *Creativity*. Harmondsworth: Penguin.
- Vernon, P.E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In J.A. Glover, R.R. Roning & C.R. Reynolds (Eds), *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1967). Imagination and creativity in childhood. Moscow: Prosvescheniye. (Oorspronklik gepubliseer, 1930).
- Wallas, G. (1970). The art of thought. In P.E. Vernon (Ed.), *Creativity*. Harmondsworth: Penguin.
- Weisberg, R.W. (1986). *Creativity: genius and other myths*. New York: Freeman.
- Weisberg, R.W. (1993). *Creativity: beyond the myth of genius*. New York: Freeman.

Westby, E.L. & Dawson, V.L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1-10.

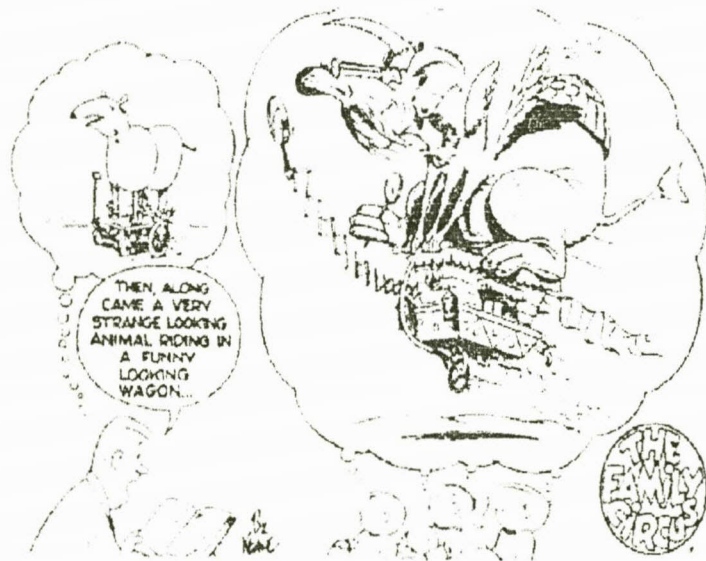
Woodman, R.W. & Schoenfeldt, L.F. (1989). Individual differences in creativity: An interactionist perspective. In J.A. Glover, R.R. Ronning & C.R. Reynolds (Eds), *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.

Yan, B. & Arlin, P.A. (1995). Nonabsolute/Relativistic thinking: A common factor underlying models of postformal reasoning? *Journal of Adult Development*, 2(4), 223-240.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. The University of Chicago Press.

**Die kreatiwiteitswerkboek:  
Kreatiertjies**

# Kreatiërtjies: Die werkboek



© King Features Syndicate  
Reprinted with special permission of

## Welkom by die fantasiewêreld van kreatiwiteit!

Hierdie program gaan u kleuters stimuleer en 'n reeds bestaande wêreld vir hulle verder ontsluit. U gaan ook elkeen die wonder van kreatiwiteit in u eie lewe ervaar. Vir ons as volwassenes verg dit meer energie; by ons kleuters is dit iets wat spontaan kom. Wat bedoel word, is dat ons hard gaan werk, dinge oor onself gaan ontdek en soms buite ons eie gemaksones sal beweeg.

Ons gaan elke week vir die volgende ses weke vir 'n uur en 'n half bymekaar kom. Die doel van die kontakssessies is om mekaar te motiveer en u op te lei in die vaardighede wat u nodig sal hê om kreatiwiteit by u kleuter te stimuleer. Die idee van die kontakssessies is leer-van-mekaar sessies. Die sessies gaan informeel wees en ek rig aan elkeen van u 'n persoonlike uitnodiging om aktief betrokke te wees by die program.

Ek doen 'n beroep op u om elke sessie by te woon, omdat die vaardighede soos 'n muur op mekaar bou. As een steentjie nie teenwoordig is nie, gaan daar dus 'n gat in die muur wees.

U sal ook merk dat die inhoudsopgawe ietwat anders is. Die idee is dat elke vaardigheid met 'n simbool voorgestel word. 'n Sleutel word verskaf by die identifisering van die vaardighede.

U sal merk dat dat daar herhaaldelik op sommige vaardighede gekonsentreer word. Die idee is dat dit met verloop van tyd al fyner sal

ontwikkel. Die ontwikkeling van die vaardighede staan sentraal en kan beskou word as die fondament waarop die ander vaardighede bou.

Ons gaan weekliks op 'n ander aspek konsentreer. Ek gee kortliks vir u hier 'n opsomming, sodat u 'n idee kan vorm van wat ons gaan doen. Tydens **week 1** konsentreer ons kortliks op die begrip van kreatiwiteit en hoe u ouerskapstyl sowel as u en u kleuter se ontwikkeling daardeur beïnvloed word. Ons gaan ook begin deur vryheid van denke en gevoel, sowel as oorspronklikheid te ontwikkel. Die **tweede kontakssessie** konsentreer hoofsaaklik op die ontwikkeling van vloeiendheid, maar ons kyk weer na die oorspronklikheids- en vryheidskwaliteite. In **Eenheid 3** ontwikkel ons die vryheid- en oorspronklikheidskwaliteite verder en die nuwe aspek wat bykom, is uitbouing. Tydens die **vierde sessie** is buigsaamheid die nuwe kwaliteit wat aandag kry, maar soos by die vorige eenhede gee ons steeds aandag aan oorspronklikheid en vryheid. Tydens die **laaste twee geleenthede** word hierdie vaardighede in die praktyk toegepas en kyk ons meer spesifiek na probleemoplossing.

Tydens Eenhede 2 tot 4 sal u ook die volgende groeperinge merk, naamlik dromerseienskappe, digterseienskappe en uitvinderseienskappe, wat almal deel vorm van die mondering van 'n kreatiewe mens. Al die kwaliteite kan onder een van hierdie drie groepe eienskappe ingedeel word. U kan dromerseienskappe, digterseienskappe en uitvinderseienskappe as die versamelname sien vir die kreatiewe mens en die ander kwaliteite as aspekte wat daaronder sorteer. Net soos 'n herdershond, worshond en Jack

Russell almal honde is, so is al die kwaliteite deel van kreatiwiteit. Dit kan soos volg voorgestel word:

<b>KREATIWITEIT</b>		
<b>Dromerseienskappe</b>	<b>Digterseienskappe</b>	<b>Uitvinderseienskappe</b>
vryheid	vryheid	vryheid
oorspronklikheid	oorspronklikheid	oorspronklikheid
vloeiendheid	uitbouing	buigsaamheid

Die ontwikkeling van die eienskappe en kwaliteite kan dus in die vorm van 'n spiraal voorgestel word. Dit begin onder waar die spiraal baie nou en ons kennis van kreatiwiteit baie min is. Dan word dit al hoe wyer, omdat ons kennis en vaardighede uitbrei.

# Sleutel vir die verskillende simbole

---

Die volgende tekens word vir die verskillende kwaliteite gebruik :



Vryheid

Die idee is om uit die raamwerk of kassie ("box") waarin u uself sit te klim.



Oorspronklikheid

Die simbool: 'n Wiel

Een van die eerste groot uitvindings.



Vloeiendheid

Die simbool: Die see

Daar is altyd golwe, dit wil sê daar moet ook altyd idees wees.



Uitbouing

Kyk na die baie detail van die tekening van die blom.

Dit is ook wat geïmpliseer word met hierdie kwaliteit.



Buigsaamheid

Dink aan 'n staalpyp wat gebuig is om meer bruikbaar te wees.



### Terugvoer

Elke keer wanneer u terugvoer ontvang van 'n vorige eenheid, sal u die simbool opmerk.



### Vir uself vir die week

Aan die einde van elke eenheid is daar ook addisionele aktiwiteite wat u gedurende die week kan probeer.



### Tydsbeperking

By elke aktiwiteit is daar 'n tydsbeperking aanwesig wat u moet nakom, sodat ons nie oor die geskeduleerde tyd, gaan nie.



'n Aktiwiteit waartydens u gaan skryf.



Vrae wat u tuis voltooi.



Dink !!!



Die aktiwiteit vereis dat u met u hande werk, deur iets te skep soos bv. met klei werk, ens.



## Teorie

Wanneer teorie met u bespreek word, word die teken gebruik.



Die simbool word gebruik om aktiwiteite aan te dui wat u met die kleuters tuis gaan doen.



Wanneer 'n wenk of sekere belangrike inligting aan u oorgedra word, word dié simbool gebruik.

# INHOUDSOPGAWE

---

① Eendag was daar...

② Klaas Vakie

③ Siembamba

④ Abrakadabra

⑤ Eureka!

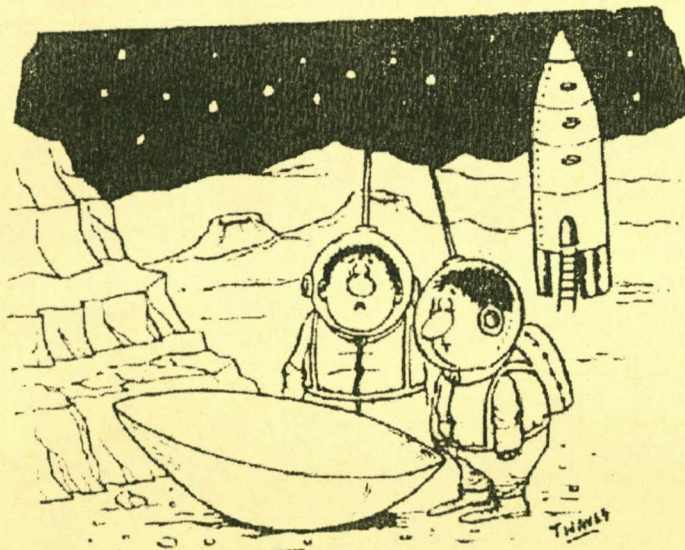
⑥ Fluit-fluit...

 Kleuter			Fluit- fluit..			
				Eureka		
 Kleuter		 Kleuter		 Kleuter		 Kleuter
		Abra- kada- bra			 Kleuter	
		 Kleuter		 Kleuter		 Kleuter
Siem- bam- ba			 Kleuter		 Kleuter	
				 Kleuter		 Kleuter
Klaas Vakie			 Kleuter		 Kleuter	
	Eendag was daar					

Kreatiewe probleem-oplossing Kleuter	Vir uself vir die week	<b>6</b>	Fluit-fluit..	Terugvoer	Integrasie	Slot
Kreatiewe probleem-oplossing Deelnemer	Probleem-oplossing-profiel	Probleem-oplossing-model	Terugvoer	Eureka	<b>5</b>	Vir uself vir die week
Uitvinders-eienskap Kleuter	Vryheid Deelnemer	Vryheid Kleuter	Oorspronk-likheid Deelnemer	Oorspronk-likheid Kleuter	Buigsaamheid Deelnemer	Buigsaamheid Kleuter
Uitvinders-eienskap Deelnemer	Terugvoer	Abra-kada-bra	<b>4</b>	Vir uself vir die week	Uitbouing Kleuter	Uitbouing Deelnemer
Terugvoer	Digters-eienskap Deelnemer	Digters-eienskap Kleuter	Vryheid Deelnemer	Vryheid Kleuter	Oorspronk-likheid Deelnemer	Oorspronk-likheid Kleuter
Siembamba	<b>3</b>	Vir uself vir die week	Vloeiendheid Kleuter	Vloeiendheid Deelnemer	Oorspronk-likheid Kleuter	Oorspronk-likheid Deelnemer
Terugvoer	Kwaliteite	Fases waardeur kleuter beweeg	Dromers-eienskap Deelnemer	Dromers-eienskap Kleuter	Vryheid Deelnemer	Vryheid Kleuter
Klaas Vakie	<b>2</b>	Vir uself vir die week	Oorspronk-likheid Kleuter	Oorspronk-likheid Deelnemer	Vryheid Kleuter	Vryheid Deelnemer
<b>1</b>	Eendag was daar	Wat is kreatiwiteit	Ontwikkel-ing stadium Uself	Ontwikkel-ing stadium Kleuter	Ontwikkel-ing stadium Gesin	Ouerskap-styl

1

Eendag was daar ...




The Saturday Evening Post  
© 1965 The Curris Publishing Company


"I just hope it isn't a contact lens."

## ① Eendag was daar...

### UITKOMSTE VAN DIE EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u ...

 ...in staat te wees om te begryp wat kreatiwiteit is.

 ...die ontwikkelingstadiums van...

...uself (as ouers)

...u kleuter/s

...en u gesin te verstaan.

...u eie ouerskapstyl te kan evalueer.

...te begryp wat vryheid is.


...’n paar aktiwiteite te gedoen het om u vryheid te verbeter.

...u kleuter te kan ondersteun in die verbetering van sy/haar vryheid.

...te begryp wat oorspronklikheid is.

...’n paar aktiwiteite te gedoen het om u oorspronklikheid te verbeter.

...u kleuter te kan ondersteun in die verbetering van sy/haar oorspronklikheid.

 ...gedurende die week die kwaliteite van vryheid en oorspronklikheid verder in te oefen.

# WAT IS KREATIWITEIT ? \*



2 min

**Individueel**

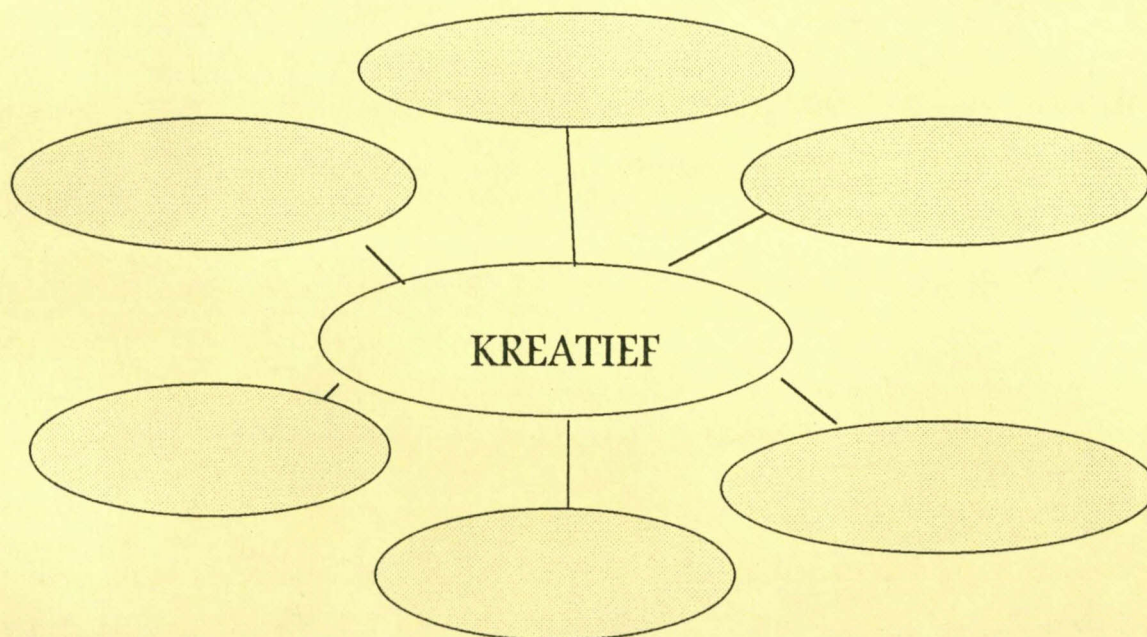
Noem twee kreatiewe mense van wie u al gehoor het, of wat u persoonlik ken?

---



---

Wat dink u maak hulle kreatief?



\*

Definisie van kreatiwiteit :

Interaksie tussen die :

- persoon
- produk
- proses
- omgewing

# ONTWIKKELINGSTADIUMS



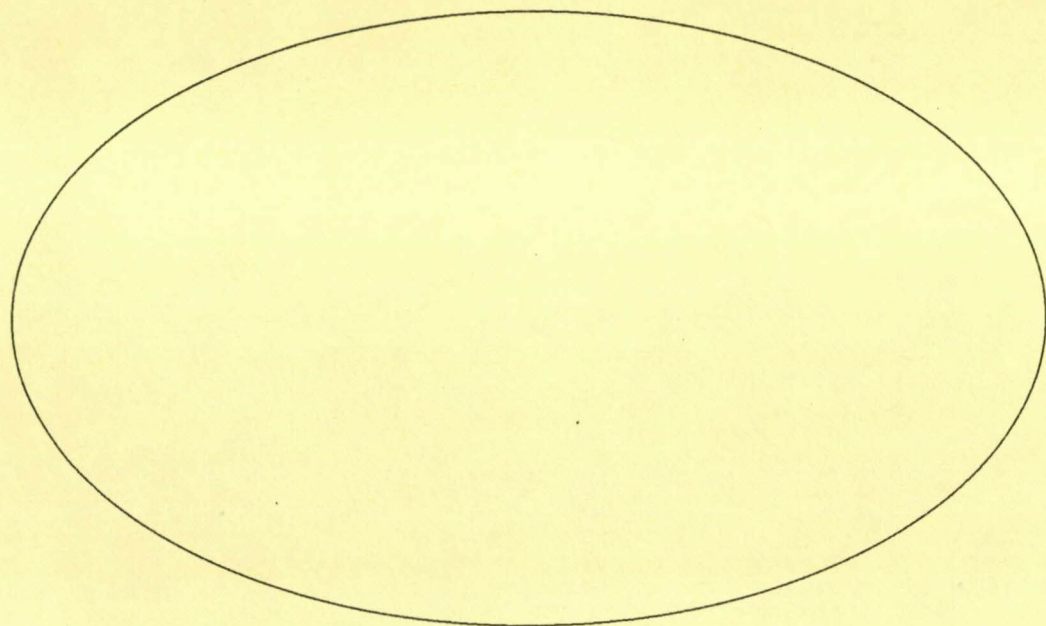
5 min

**Individueel**

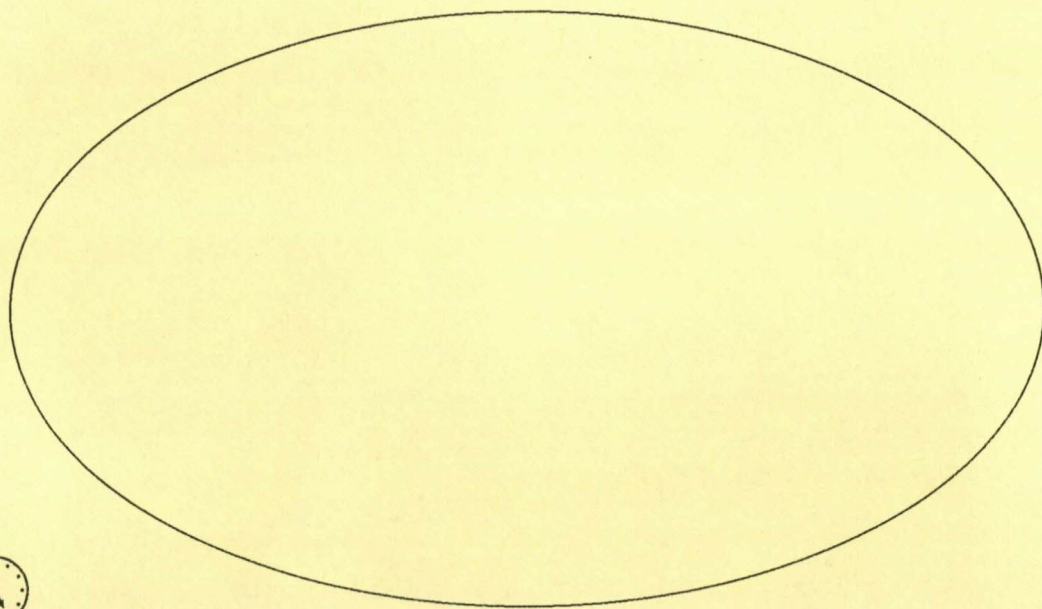
Wat ek nou ontdek het in terme van...  
...my eie ontwikkeling

...my ouerskapsfase

...my kleuter se ontwikkeling



...ons gesin se ontwikkeling



5 min



**Vergelyk u notas met dié van die persoon aan u linkerkant.**

**Gesels oor die belangrikste ooreenkomste en verskille tussen u gesinne.**

# OUERSKAPSTYLE



30 sek

## Kleingroep

Sou u saamstem met die siening dat 'n divergente\* ouerskapstyl kreatiwiteit sal bevorder? Gee 'n rede vir u antwoord.

---



---



---

## AKTIWITEIT A



8 min

## Individueel

### Vraelys sal uitgedeel word.

Vul die vraelys in om 'n aanduiding te verkry tot hoe 'n mate u divergent en konvergent\* optree. Nadat u die vraelys ingevul het, merk dit met behulp van die transparant.

\*

#### Divergent :

Denke en optredes gekenmerk deur buigsaamheid en oorspronklike, ongewone en onkonvensionele produksies.

#### Konvergent :

Denke en optredes gekenmerk deur konvensionele en algemene stereotipe produksies.

## Hoe lyk u ouerskapstyl\* ?



**ONTHOU :** 'n Divergente ouerskapstyl is iets wat aangeleer kan word.

### WENKE :

1. Bevorder 'n divergente speelklimaat.
2. Algemene houding en benadering.
3. My verhouding en interaksie.
4. Maak u kleuter nuuskierig (weetgierig).
5. Hou u kleuter se fantasiewêreld in stand.
6. Moenie u kleuter te veel help nie.
7. Behandel nuwe idees met respek.
8. Ontdek u eie kreatiwiteit.



3 min  
**Kleingroep**

Watter DRIE wenke beskou u as die belangrikste by die bevordering van 'n divergente ouerskapstyl? Waarom?

---



---



---



---



---

**OUERSKAPSTYL**

Ouers se houding en gedrag teenoor mekaar en hul kinders

**DIVERGENTE OPVOEDING**

Bevorder kreatiwiteit

Kreatiewe optrede

**KONVERGENTE OPVOEDING**

Inhibeer kreatiwiteit

Kreatiwiteit nie gestimuleer nie

# VRYHEID\*

by die deelnemers




---

## AKTIWITEIT B



1 min  
**Individueel**

**Kyk na die prent op die volgende transparant.**

In watter rigting vlieg die vliegtuig - weg van u af of na u toe?

---

## AKTIWITEIT C



3 min  
**Individueel**

**Luister na die vraag en gee dan u antwoord.**

U antwoord?

---

Enige iets anders waaraan u gedink het? Dit kan onlogies, simpel en selfs absurd wees!

---



---

\* Vryheid is dus die vermoë om verby eksterne en interne beperkinge te kyk. Dit is om kanse te waag. Moontlike eksterne beperkinge kan wees u tradisie en verwagtinge vanaf u kultuur. Moontlike interne beperkinge is dié wat u aan uself stel, soos dat ek is nie slim is nie of dat ek nie kan teken nie.

# VRYHEID

## by die kleuter



1 min  
**Individueel**

Voel u dat vryheid 'n verslapping in u dissipline impliseer? Motiveer u antwoord.

---



---



---



---

## A K T I W I T E I T 1



3 min  
**Kleingroep**

Wat doen u as u kleuter vir u vra watter kleur hy/sy 'n prent moet inkleur?

---



---

Hoe kan u die geleentheid gebruik om aan hulle meer vryheid te verskaf?

---



---



---

## AKTIWITEIT 2



3 min

**Individueel**

Sal u u kleuter toelaat om sy/haar kamer se meubels te verskuif soos hy/sy dit graag wil hê? Motiveer u antwoord.

---



---

Wat is die ergste wat kan gebeur?

---



---

Wat dink u sal dit aan u kleuter se vryheid en selfvertroue doen, as u dit aan hom/haar oorlaat?

---



---

**Vra u kleuter gedurende die week hoe hy/sy die kamer se meubels sal verskuif.**

**Help hom/haar om dit te doen.**

# OORSPRONKLIKHEID\*

by die deelnemers



---

## AKTIWTEIT D



2 min

**Individueel**

Gee aan die prent op die transparant soveel moontlik titels waaraan u kan dink.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

\*

Oorspronklikheid is idees wat nuut is en verskil van wat almal sal antwoord, met ander woorde, dit is ongewone en nuwe idees.

# OORSPRONKLIKHEID

## by die kleuter



2 min

**Kleingroep**

Tydens watter ontwikkelingstadium (van baba tot bejaarde), dink u is 'n mens die kreatiefste?

---



---



---

## A K T I W I T E I T 3



Omdat dit in hul aard is om hul lyfies baie te gebruik en kleuters die kreatiefste is van almal, probeer die volgende aktiwiteit met u kleuter:

Vra u kleuter om die volgende te doen/te demonstreeer met sy/haar lyfie :

•	'n motortjie	
•	'n verkleurmannetjie	
•	'n wurmpie	
•	'n blom	
•	die son wat opkom	
•	'n saadjie wat groei	
•	die wind wat waai	
•	'n ballon wat op en af blaas	
•	as hy/sy in 'n plas gom lê en probeer uitkom	

**Merk af watter voorbeelde u kleuter maklik reggekry het (✓) en met watter voorbeelde u u kleuter baie moes help (×).**

**Moet nie alles op een slag doen nie; doen eerder net 2 voorbeelde elke dag.**



U kan die voorbeelde waarvan u kleuter hou, herhaal. Dink ook self nuwes uit. Skryf die nuwe idees hieronder neer.

---



---

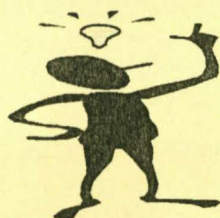


---

## AKTIWITEIT 4



Laat u kleuter 'n kaartjie vir 'n sprokieskarakter soos die Tandemuis of Klaas Vakie maak. Niemand in die wêreld moes nog die kaartjie gesien het nie. Gee aan u kleuter 'n skêr, gom, ou tydskrifte, tou, blomme, blare, stokkies en laat hom/haar ook self afval bymekaar maak.



Dit is belangrik dat u nie leiding aan u kleuter sal gee nie en dat die hele proses en produk sy/haar eie sal wees.

**Bring volgende week die kaartjie saam.**

# Vir uself vir die week



Met betrekking tot kreatiwiteit ...



Watter area van my lewe het eentonig geword?

---



---



---

Hoe kan ek miskien kreatiwiteit gebruik om my lewenskwaliteit in die betrokke situasie te verbeter?

---



---



---



Met betrekking tot my ouerskapstyl...



Wat DOEN ek die week om 'n meer divergente ouerskapstyl te bevorder?

---



---



---



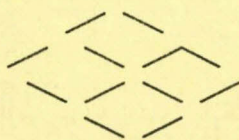
---



Met betrekking tot vryheid...



Vorm 6 ewe groot driehoeke deur slegs 4 vuurhoutjies weg te neem.





2

# Klaas Vakie



11-16

© 1977 by [illegible]






*Be  
Klaas*

"I was just dreaming – y'know, when you close your eyes and the picture comes on?"

## 2 Klaas Vakie

### UITKOMSTE VAN DIE EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u...


-  ...in staat te wees om die verskillende kwaliteite van kreatiwiteit te herken.
-  ...Lehane se ontwikkelingsmodel van kreatiwiteit te verstaan.
-  ... te weet wat bedoel word met dromerseienskappe.
  - ... 'n paar aktiwiteite te gedoen het om u dromerseienskappe te verbeter.
  - ... u kleuter by te staan om sy/haar dromerseienskappe te verbeter.
- ...verdere aktiwiteite te gedoen het om u vryheid te verbeter.
  - ... gedurende die week verdere aktiwiteite met u kleuter te doen om sy/haar vryheid te verbeter.
- ... verdere aktiwiteite te gedoen het om u oorspronklikheid te verbeter.
  - ... gedurende die week verdere aktiwiteite met u kleuter te doen om sy/haar oorspronklikheid te verbeter.
-  ... te weet wat vloeiendheid is.
  - ... 'n paar aktiwiteite gedoen het om u vloeiendheid te verbeter.
  - ... u kleuter by te staan om sy/haar vloeiendheid te verbeter.
-  ... gedurende die week die eenheid se doelwitte verder in te oefen.


# TERUGVOER VAN EENDAG WAS DAAR...

**Bespreek die volgende vrae in die kleingroep.**


AS EK AAN MYSELF MOET DINK...

Wat het gedurende die week met u kreatiwiteit gebeur met betrekking tot...

 u ouerskapstyl ?

 u eie vryheid ?

Kan u aan 'n situasie dink waartydens u uself gedurende die week doelbewus losgemaak het van die beperkinge wat u aan uself gestel het ?

 u eie oorspronklikheid ?

## AS EK AAN MY KLEUTER MOET DINK...

My kleuter se vryheid ?

Hoe lyk u kleuter se kamer nou ?

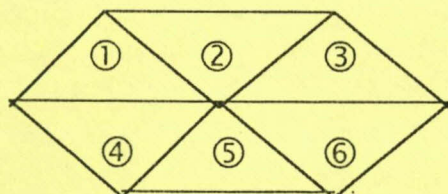
My kleuter se oorspronklikheid ?

Wys aan die ander deelnemers u kleuter se kaartjie.

Wat is die oorheersende temas van die kaartjie ?

## Oplossing vir die "Vir uself aktiwiteite..."

*Vuurhoutjie-aktiwiteit*



*Kruiwa-aktiwiteit*

Wat het u neergeskryf wat  
niemand anders het nie.

Vergelyk u antwoorde.

# KWALITEITE VAN KREATIWITEIT



2 min

**Kleingroep**

Wat beskou u as kwaliteite\komponente van kreatiwiteit ?

**Vir meer inligting oor die kwaliteite van kreatiwiteit kyk na Insetsel A wat agter in die Eenheid opgeneem is.**

# DIE ONTWIKKELING VAN KREATIWITEIT



4 min  
**Lesing**



*Lehane (1979) sê dat **die eerste stap** in die bewaring en uitbouing van 'n kleuter se kreatiwiteit is om **die wêreld vanuit hulle oë te sien.***

*Om hierdie perspektief te verstaan neem baie speurderswerk van u in beslag, omdat hul wêreld vir u deurmekaar lyk.*



3 min  
**Individueel en daarna kleingroep**

As u uself moet klassifiseer, in watter ontwikkelingsfase verkeer u die meeste :

Dromer  
Digter  
Uitvinder


Waarom sou u so sê :

---



---



---

# DROMERSEIENSKAPPE\*

by die deelnemers




---

## AKTIWTEIT E



3 min

**Individueel**

Elke deelnemer ontvang 'n stuk klei om iets daaruit te maak.  
Dit moet egter 'n onbekende voorwerp wees.

**Bespreek die volgende vrae na afloop van die aktiwiteit :**



4 min

**Individueel en daarna kleingroep**

Was dit moeilik om iets onbekends te maak ?

---



---



---



# DROMERSEIENSKAPPE

## by die kleuters



2 min

**Individueel en daarna kleingroep**

Kan u aan 'n voorbeeld dink waartydens u kleutertjie in sy eie gedagtewêreld vasgevang was ?

---

---

Wat was u reaksie hierop ?

---

---

## AKTIWTEIT 5



**Gebruik die kleiresepte in Insetsele C om speelklei vir u kleuter te maak.**

Gee aan u kleuter 'n stuk klei so groot soos 'n vuis. Hulle moet daaruit iets maak. Om die dromertjie verder te stimuleer kan u voorwerpe by die klei neersit, wat hom/haar sal herinner aan iets wat hulle reeds gedoen het, bv. 'n gunsteling speelding, eetgerei, skulpies, foto's of selfs van sy klere.



**Kyk hoe u kleuter met die klei speel en beantwoord die volgende vrae :**

Aan watter kleivoorwerp heg u kind die meeste waarde ?

---

Watter voorwerp word gebruik om frustrasies op uit te haal ?

---

Wat dink u het die meeste kreatiwiteit van u kleuter geverg, die uitdink van die voorwerp (proses), die maak daarvan (proses) of om daarmee te speel (produk) ?

---



---

# AKTIWTEIT 6



3 min

**Kleingroep**

Wat is u kleuter se gunsteling televisieprogram ?

---

---

---

Hoe voel u persoonlik oor u kleuter se kyk na televisie?

---

---

\* Meer inligting oor die blootstelling van televisie verskyn onderaan die volgende bladsy.



Kyk saam met u kleuter na sy/haar gunsteling televisieprogram.



**Bentwoord die volgende vrae :**

Watter van die eienskappe\* het u kleuter se gunstelingprogram ?

---



---

Watter eienskappe inspireer u kleuter die meeste ?

---



---



---

Is u kleuter en sy maats se gunsteling program dieselfde ?

---



---

Let op as hy/sy speel: Watter karakter vertolk hy/sy as hy/sy speel?

---



---

Skets die volgende situasies aan u kleuter en vra hom/haar hoe sy/haar gunsteling karakter sou optree.

Daar is 'n arm seuntjie met wie niemand wil speel nie.

---



---

'n Hondjie het sy voet baie seer gemaak.

---



---

\*

Normale beheerde blootstelling aan televisie

- Verskaf 'n droomwêreld
- brei die reeds bestaande leefwêreld uit en
- verskaf verskillende strategieë wat in die realiteit gebruik kan word

Kinderprogramme het gewoonlik die volgende eienskappe:

- 'n Superheld of towerkrag
- 'n Bende of groep maats
- Ouderdom en geslagsverskille word nie beklemtoon nie.

# VRYHEID\*

## by die deelnemers




---

### AKTIWTEIT F



6 min  
**kleingroep**

Luister na die volgende situasies wat die programaanbieder mondeling sal weergee en probeer elke keer uitvind wat volgens u daar gebeur het.

1. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Nadat die tyd verstreke is, sal terugvoer in die grootgroep plaasvind.**

\*

Vryheid is die vermoë om verby eksterne en interne beperkinge te kyk. Dit is om kanse te waag. Moontlike eksterne beperkinge kan wees tradisies en gewoontes, sowel as sekere kultuurverwagtinge. Interne beperkinge is dié wat u vir uself stel – soos dat jy nie kreatief is nie.

# Vryheid by die kleuters



Vryheid is 'n houding of 'n ingesteldheid wat ouers aan hul kleuters oordra.



5 min

**Individueel**

Wie besluit wat u kleuter elke dag aantrek?

Wat trek u kleuter vir hom/haarself aan?



5 min

**Terugvoerbespreking in die grootgroep**



Deur u kleuter toe te laat om self te kies wat hy/sy wil aantrek, wys u aan hom/haar dat u vertroue in hom/haar het en dat hy/sy die vryheid het om self te besluit.

# AKTIWITEIT 7



Gee dié week aan u kleuter die geleentheid om self die klere te kies wat hy/sy wil aantrek.

**Vrae die volgende vrae aan u kleuter :**

Hoekom het hy/sy die spesifieke kledingstukke gekies ?

---



---



---

Wat is sy/haar gunsteling klere? Hoekom?

---

Let hy/sy op na die teksture wat hy/sy saam aantrek, die kleure en of hy/sy warm genoeg aantrek ?

---

OORSPRONKLIKHEID  
VLOEIENDHEID  
by die deelnemers



---

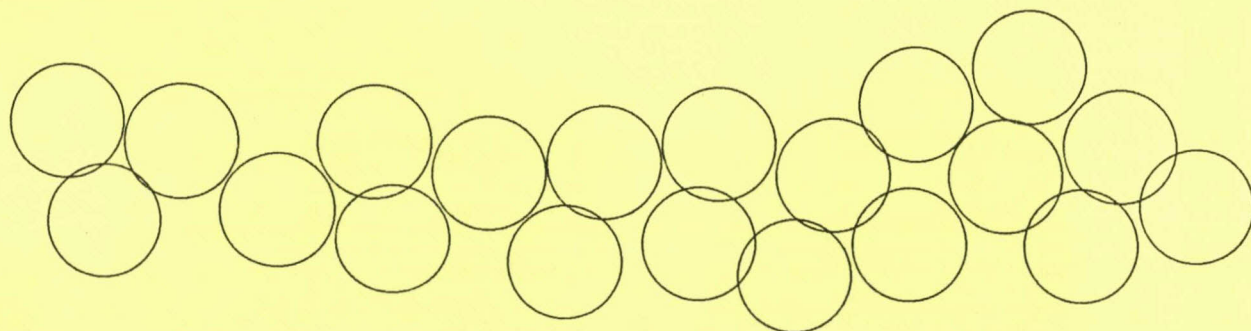
AKTIWTEIT G



3 min

**Individueel**

Neem 'n stuk klei en maak vir uself 20 balletjies so groot soos 'n nuwe 50c-stuk uit die klei. U het 3 minute om met elke balletjie iets anders te maak. Indien daar nog tyd oor is, mag u meer dinge met ander balletjies maak.





4 min

**Kleingroep**

Hoeveel verskillende voorwerpe of idees het u gehad ?

---

Wie het die meeste verskillende gebruike vir die kleiballetjies uitgedink?

---

Hoeveel was dit ?

---

Wat is gemaak waaraan niemand anders gedink het nie ?

---

Watter kwaliteite is ter sprake by elkeen van die vrae hierbo.

---



---

\*

**Oorspronklikheid** is idees wat nuut is en verskil van wat almal sal antwoord; met ander woorde, dit is ongewone en nuwe idees.

**Vloeiendheid** is die vermoë om 'n groot aantal idees, konsepte en antwoorde op vrae te genereer.

# OORSPRONKLIKHEID

## by die kleuters



2 min  
kleingroep

Hoe dink u sal u kleuter hom/haarsel self verander as hy/sy kon ?

---



---



---

## AKTIWITEIT 8



Vra u kleuter hoe hy/sy hom/haarsel self sal verander as hy/sy kan.

Vra hom/haar om vir u 'n prent te teken van sy/haar perfekte liggaam.

As hy/sy vashaak, vra die volgende vrae aan hom/haar/haar :

- Wat sal jy wegvat of bysit ?
- Sal hy/sy/sy meer van een soort ledemate wil hê ?
- Hoe sal hy/sy die kleur en vorm van hom/haarself verander?
- Sal hy/sy van 'n ander tipe materiaal gemaak wil wees ?

# VLOEIENDHEID

## by die kleuters



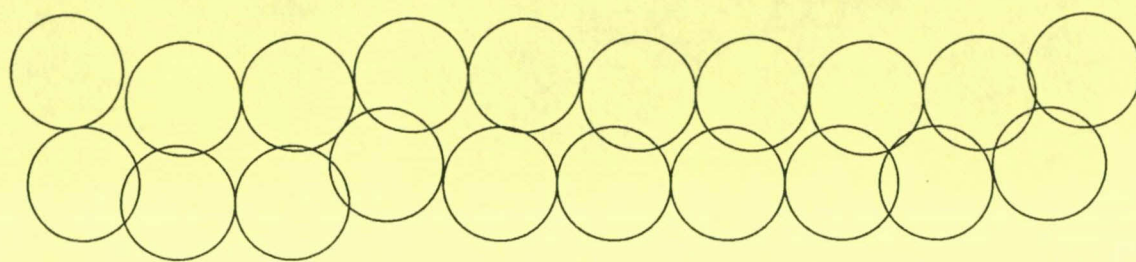
2 min  
**individueel**

Onthou u die 20 kleiballetjiesaktiwiteit ?  
Dink u u kleuter sal meer idees as u hê?

## AKTIWITEIT 9



Begin met 5 balle klei, so groot soos 'n gholfbal.  
Vra u kleuter om met elkeen van die balletjies iets  
anders te maak.



**Skryf in elke sirkel hierbo wat u kleuter gemaak het.**

Hoeveel voorwerpe het hy/sy na 5 minute uitgedink ?

---

en na 10 minute ?

---

en na 'n kwartier ?

---



## Insetsel A : Kreatiwiteitskwaliteite



### **Vryheid**

Vryheid impliseer vry van interne, sowel as eksterne beperkinge. Hierdie beperkinge beteken om nie beperk te wees deur tradisies en verwagtinge van u kultuur nie, asook om vry te wees van beperkinge wat deur u emosies beheer word.



### **Oorspronklikheid**

Hierdie komponent vereis nuwe idees en verskil van dit wat almal sal neerskryf.



### **Vloeiendheid**

Die vermoë om 'n groot aantal idees, konsepte en antwoorde op vrae te genereer



### **Uitbouing (Detail)**

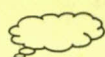
Hier gaan dit oor die uitbouing van 'n idee of konsep. Dit gaan oor die hoeveel detail en diepte verskaf kan word aan 'n idee.



### **Buigsaamheid**

Buigsaamheid beteken om dieselfde probleem op verskillende maniere te bestudeer. Om meer oop te wees vir ander se idees kan veranderinge makliker geïnkorporeer word. Dit vereis dus dat u uself van 'n vorige benadering losmaak en 'n ander bril opsit.

## Insetsel B : Kreatiwiteitsfases



### **Dromersfase**

- Twee tot vier jaar.
- Dromers droom oor honderde onverwante idees.
- Die idees word nie in die realiteit toegepas nie.
- Idees is dikwels privaat.
- Ouers het tog toegang, as ons fyn luister na vrae wat kleuters vra, of as 'n mens kyk na die dinge wat hulle doen.



### **Digtersfase**

- Vanaf drie tot vyf jaar.
- Sien assosiasies tussen hul idees raak - wat in die dromersfase gevorm is.
- Voorbeeld : *Definisie van ys is water wat in die winter slaap.*



### **Uitvindersfase**

- Vanaf vier tot ses jaar.
- Groei vind plaas as kleuters hul idees verfyn.
- Idees en assosiasies word in die realiteit toegepas.
- Voorbeeld : "Erik sê dat wolke beweeg om weg te kom van die son. "  
*" If Santa brings gifts, the stork babies and the Lord our daily bread, then what good are you, Daddy '(Lehane, 1979)*

Algemeen:

- Kleuters nou hoofsaaklik in die uitvinderstadium.
- Kleuters kan met gemak van die een na die ander fase oorbeweeg.
- Dit word tydens die hele lewensloop aangetref.
- Vanaf sewe tot veertien jaar verkeer 'n mens weer in die dromersfase.
- Die digtersfase strek vanaf vyftien tot dertigjarige ouderdom.
- Vanaf die middeljare verkeer 'n mens weer in die uitvinderfase.
- Of u u volle potensiaal bereik hang af van watter mate dit van jongs af bevorder en gestimuleer is.

**Sekere kwaliteite van kreatiwiteit geniet in 'n sekere fase voorkeur en ander weer in 'n ander fase. Vryheid en oorspronklikheid is belangrik by al die fases en word by elke fase aangespreek.**

**Dromersfase***Vryheid**Oorspronklikheid**Vloeiendheid***Digtersfase***Vryheid**Oorspronklikheid**Uitbouing***Uitvindersfase***Vryheid**Oorspronklikheid**Buigsaamheid*

## Insetsel C : Kleiresepte

### Resep ①

- 1 koppie meel
- 1/3 koppie sout
- 1/3-1/2 koppie water
- 1 teelepel kookolie
- Voedselkleursel

Meng meel en sout en voeg water en olie geleidelik by. As die deeg taaierig is, voeg nog meel by.

### Resep ②

- 1 koppies sout
- ½ koppie mielieblom
- Water

Meng sout en mielieblom met genoeg water om 'n pasta te maak. Kook en roer aanhoudend oor matige hitte. Verkoel en berg toegedraai in houer in yskas. Hierdie deeg is nie so taai soos meeldeeg nie en hou langer as gevolg van die hoë soutinhoud.

### Resep ③

- 1 koppies sout
- 2/3 koppies water
- 1 koppie mielieblom
- ½ koppie koue water

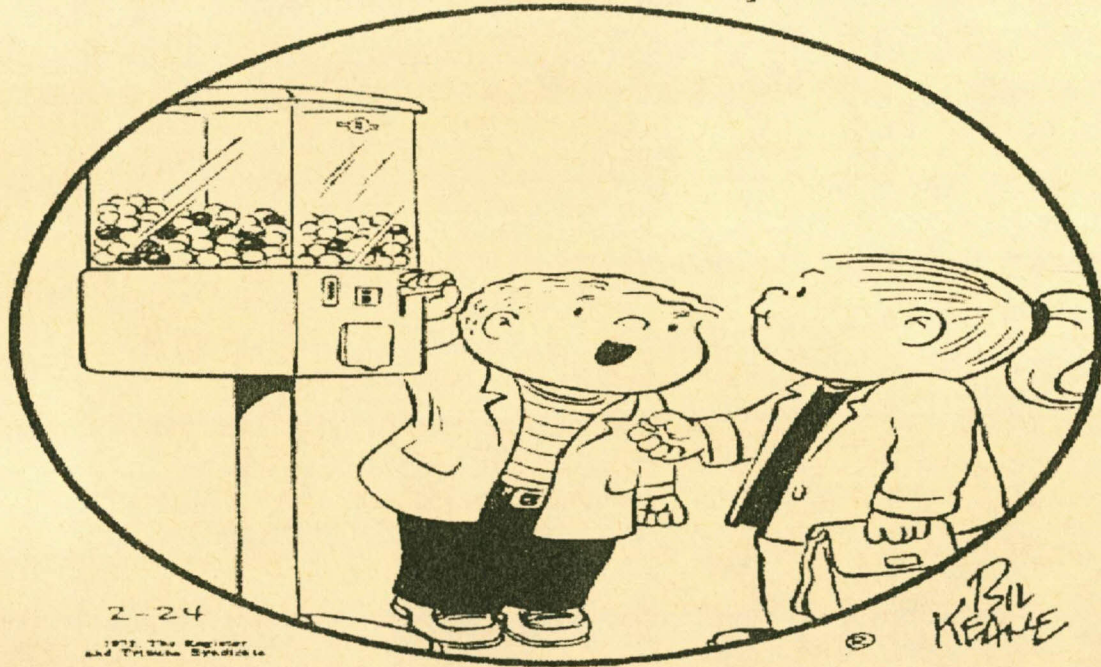
Verhit sout en water saam vir 4 tot 5 minute. Verwyder van plaat. Meng mielieblom en koue water saam en voeg by soutwater. Meng aanhoudend tot glad. Kook oor matige hitte tot dik. Bêre toegedraai in kleefplastiek in yskas.

3

# Siembamba

THE FAMILY CIRCUS

By Bil Keane



2-24

© 1972 The Keane Family and Tribune Syndicate

BIL KEANE

"You put the penny in and I'll flush it."

### ③ Siembamba

#### UITKOMSTE VAN EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u...

- ☐ ...te weet wat bedoel word met digterseenskappe.  
... 'n aantal aktiwiteite te gedoen het om u digterseenskappe te verbeter.  
... u kleuter by te staan om sy/haar digterseenskappe te verbeter.
- ☐ ... verdere aktiwiteite tegedoen het om u vryheid te verbeter.  
... verdere aktiwiteite met u kleuter gedurende die week doen om sy/haar vryheid te verbeter.
- ... verdere aktiwiteite te gedoen het om u oorspronklikheid te verbeter.  
... verdere aktiwiteite met u kleuter gedurende die week doen om sy/haar oorspronklikheid te verbeter.
- ✿ ... te weet wat uitbouing is.  
... 'n paar aktiwiteite te gedoen het om u uitbouing te verbeter.  
... u kleuter by te staan om sy/haar uitbouing te verbeter.
- ☺ ... gedurende die week die eenheid se doelwitte verder in te oefen.

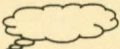
# TERUGVOER VAN KLAAS VAKIE



Bespreek die volgende vrae in die kleingroep.

AS EK AAN MYSELF MOET DINK...

Wat het gedurende die week met u kreatiwiteit gebeur met betrekking tot...

 u dromerseienskappe ?  
Was dit vir u moeilik om idees te kry ?

u vryheid ?

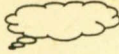
Dink aan die vuurhoutjie-aktiwiteit. Kon u uself losmaak van enige sake wat u verhinder het om 'n oplossing te kry.

u eie oorspronklikheid en vloeiendheid ?




Hoeveel gebruike vir die skuifspeld het u uitgedink?  
Vergelyk u antwoorde met dié van u kleingroep. Is daar enige van die gebruike wat u neergeskryf het, waaraan net u gedink het?

## AS EK AAN MY KLEUTER MOET DINK...

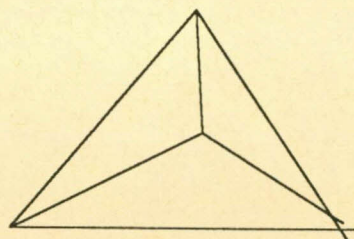
 **My kleuter se dromerseienskappe ?**  
Bespreek die klei-aktiwiteit.

**My kleuter se vryheid ?**  
Was u verras met u kleuter se kleresmaak ?

**My kleuter se oorspronklikheid ?**  
Kyk na u kleuter se prent van sy/haar ideale bed.  
Sou u sê dit is oorspronklik ?

 **My kleuter se vloeiendheid ?**  
Hoeveel voorwerpe het u kleuter gemaak ?  
Watter voorwerpe is die oorspronklikste, dié aan die begin of die aan die einde. Waaraan skryf u dit toe ?

Oplossing vir die “Vir uself aktiwiteite...”  
Vuurhoutjie-aktiwiteit



# DIGTERSEIENSKAPPE\*

## by die deelnemers




---

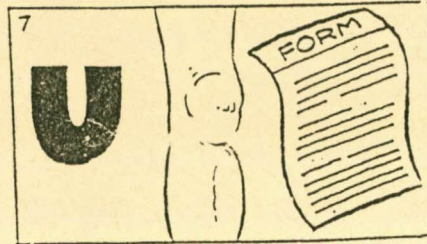
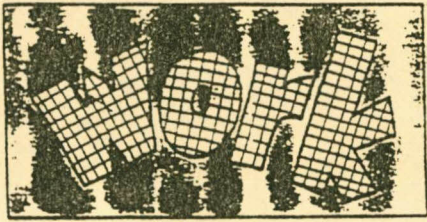
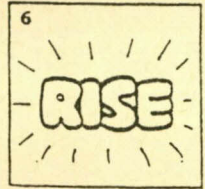
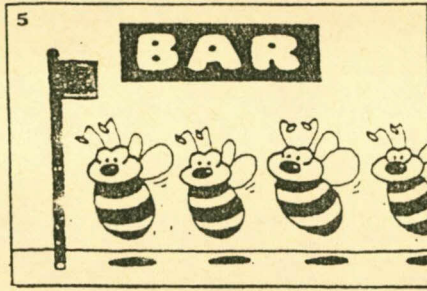
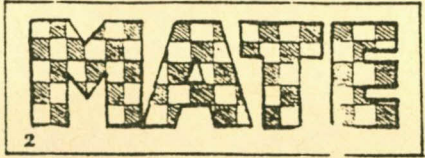
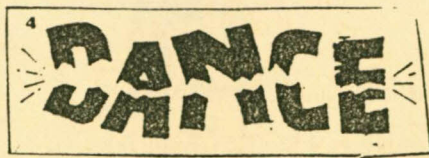
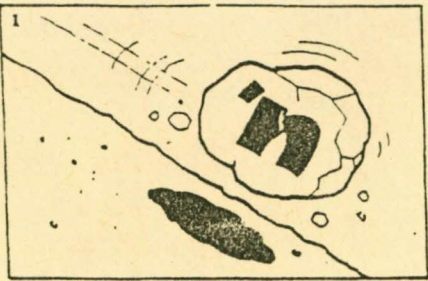
### A K T I W I T E I T H



4 min

#### **Kleingroep**

Elkeen van die prente op die volgende bladsy bestaan uit 'n paar onverwante illustrasies. (Prent nr. 1 het bv. 2 onverwante illustrasies - die woord 'n en 'n klip of rots wat van 'n steilte afrol.) Deur die verwantskap in te sien of die idees te kombineer sal u die woord kry wat hulle voorstel. 'n Leidraad : Al die antwoorde is in Engels.



- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_
- 6. \_\_\_\_\_
- 7. \_\_\_\_\_

---

\* Digterseienskappe is wanneer verwantskappe tussen idees raakgesien word.

# DIGTERSEIENSKAPPE

## by die kleuters



3 min

**Individueel**

Wat is u kleuter se gunsteling kleur ?

---

Hoekom dink u is dit sy gunsteling kleur ?

---

---

# AKTIWITEIT 10



Kry skoon bladsye en u kleuter se 2 gunsteling kleur kleurkryte. Gee aan u kleuter 'n bladsy om op te teken. Wys vir hom/haar een kleurkryt op 'n slag.

**Vra die volgende vrae aan u kleuter :**

Aan wat dink hy/sy as hy/sy die kleur sien ?

Vra hom/haar om dit waaraan hy/sy dink te teken.



Gee elke keer as u 'n ander kleur aan u kleuter wys vir hom/haar 'n nuwe bladsy om op te teken. Dit voorkom dat die vorige prent hom/haar nie beïnvloed nie. U het die prente nodig vir die volgende deel van die aktiwiteit.

Sit nou die twee sketse bymekaar en vra u kleuter om die twee prente te kombineer om 'n hele nuwe prent te maak. As 'n mens byvoorbeeld 'n blou wolk en 'n swart inkkol kombineer, kan 'n donderwolk die nuwe prent wees.

**Bring die tekeninge na die volgende sessie.**

# VRYHEID

## by die deelnemers



1 min

### **Kleingroep**

Gee kortliks 'n bondige opsomming van vryheid.  
(Probeer so min as moontlik woorde gebruik.)

## AKTIWITEIT I



3 min

### **Kleingroep**

Hou die betekenis van vryheid ingedagte en probeer die aktiwiteit.

U moet die figuur teken wat die programaanbieder aan u sal wys, sonder om een maal die pen van die papier op te lig.

**Gebruik die oorblywende spasie op die bladsy om 'n oplossing te kry.**

# VRYHEID

## by die kleuters



2 min

**Individueel**

Wat doen u en u kleuter meestal buitenshuis ?

## A K T I W I T E I T 11



U en u kleuter moet beurte maak om mekaar instruksies te gee.

Voorbeelde :

- Lê plat op die gras.
- Gaan gee die boom 'n drukkie.
- Loop deur die blare.
- Huppel op die sypaadjie.

- Slaan bollemakiesie.

U kan ook u eie oorspronklikheid gebruik en nog twee opsies by die groep hierbo voeg :

---



---



Onthou vryheid word eers werklik ingeoefen, wanneer u die opdragte uitvoer wat u kleuter aan u gee. So, geniet dit en speel saam!



**Beantwoord die volgende vrae na afloop van die aktiwiteit :**

Het u kleuter u verras ? *Motiveer u antwoord.*

---



---



---

Hoe het u u kleuter gestimuleer om met sy/haar lyfie kreatiewe dinge te doen ?

---



---

# OORSPRONKLIKHEID

## by die deelnemers



1 min

**Kleingroep**

Gee in die onderstaande blok 'n bondige opsomming van oorspronklikheid.

## AKTIWITEIT J



3 min

**Kleingroep**

U ontvang 3 sketse en moet probeer om in die gegewe tyd aan oorspronklike sê-goed vir die sketse te dink.

**Gebruik die spasie om u sê-goed neer te skryf.**



# OORSPRONKLIKHEID

## by die kleuters



2 min  
**Individueel**

Wat is u gunsteling dier ?

---

Wat is u kleuter se gunsteling dier ?

---

Het u kleuter al die dier in lewende lywe gesien ?

---

## AKTIWITEIT 12



In die volgende aktiwiteit, wat u met u kleuter by die huis doen, moet u kleuter vir u 'n monster uit toiletrolle maak. Hierdie monster bly in 'n groot grot en lyk soos niks wat enige mens nog op aarde gesien het nie. Slegs u kleuter het hom/haar al gesien.

**Gee aan u kleuter die nodige gom, kleurkryte, skêr, toiletrolle en wat hy/sy ook vra vir die maak van die monster.**



- Indien u nie seker is wat u kleuter maak nie, mag u vra wat dit is, maar u **MAG NIE DIE DIER BEOORDEEL NIE.**
- **MOENIE U KLEUTER LEI NIE.**
- **LAAT HY/SY SELF DIE DIER UITDINK.**

Indien u kleuter vashaak, kan u vrae aan hom/haar vra om hom/haar aan die gang te kry.

Voorbeelde:

- Is die monster groot of klein ?
- Is dit 'n kwaai of vriendelike monster ?
- Hoe lyk die monster se vel ?
- Hoeveel pote het die monster ?
- Hoe lyk die monster se mond ?
- Het die monster 'n stert ?



Watter leidrade het u nog aan u kleuter gegee wat nie hier staan nie ?

---

---

---

**Bring die toiletrolmonster saam na die volgende sessie.**

# UITBOUING

## by die deelnemers



1 min

**Kleingroep**

Gebruik Eenheid 2 om seker te maak wat bedoel word met uitbouing. Opsommend is uitbouing dus ...

## AKTIWITEIT K



5 min

**Kleingroep**

Die programaanbieder sal aan u 'n blaaie met 'n patroon op uitdeel. U moet probeer om al die vyfpuntsterre wat in die patroon versteek is, op te spoor.

# UITBOUING

## by die kleuters



5 min

**Individueel, maar u mag met die groeplede praat.**

U ontvang elkeen poeier in 'n bakkie.

**Beantwoord die volgende vrae :**

Hoe voel dit ?

---

Waarna ruik dit ?

---

As u dit tussen u vingers vryf, kan u iets hoor ?

---

Soos wat lyk dit vir u ?

---

Waarna smaak die poeier vir u ?

---

Kan u aan 'n paar gebruike vir die poeier dink ?

---



---



---



---

Wat het u geleer met betrekking tot uitbouing in die  
aktiwiteit?

---

---

MOENIE OMBLAAI NIE !!!

## AKTIWITEIT 13



**U kleuter moet u help met die voorbereiding vir die aktiwiteit, omdat dit deel is van die aktiwiteit.**

Gee mielieblom aan u kleuter.

**Vra nou dieselfde vrae vir u kleuter.**

- Hoe voel droë mielieblom poeier?
- Hoe ruik droë mielieblom poeier ?
- Wat hoor u as u die poeier tussen u vingers vryf?
- Hoe proe droë mielieblom poeier?

Voeg geleidelik water by die droë mielieblom totdat dit 'n pasta vorm. Laat die kleuter die pasta roer. Voeg 'n bietjie voedselkleursel daarby. Die kleuter gaan sukkel om die pasta te roer. Moet dit nie by hom/haar vat nie, maar gee u kleuter geleentheid om dit te ervaar.

Laat u kleuter dit met die vingers bevoel en daarin speel.  
Laat u kleuter vir u beskryf hoe dit voel.

Probeer die lepel vinnig in die pasta indruk.

Wat gebeur as hy/sy die lepel stadig in die pasta indruk?

Smeer die pasta op 'n groot vel papier en laat u kleuter met die pasta op die blad speel. Vra hom/haar om met sy/haar vinger 'n prentjie te teken. As die kleuter klaar is, vra hom/haar wat hy/sy nog by die prentjie kan bysit om meer detail daaraan te gee. Moenie leidende vrae vra nie.



### NB

**U sal merk dat die mieliblompap baie loperig is, deur dit te kook voor u kleuter sy prent teken, sal die prent op die vel papier bly; andersins vloei die prent weer toe.**



**Beantwoord die volgende vrae na afloop van die aktiwiteit:**

Watter sintuig gebruik u kleuter die meeste?

---

Hoeveel keer verander u kleuter aan sy/haar prentjie ?

baie (meer as 10 maal)

gemiddeld (so tussen 5 en 10 maal)

min (minder as 5 maal)

Vra hom/haar wat het hy/sy geteken het.

---

# VIR USELF VIR DIE WEEK



Met betrekking tot digterseenskappe :



Gaan kyk in u ideeboek na die verskillende idees wat u verlede week gegenerer het en probeer 2 idees wat op die oog af geen betekenis het nie bymekaar plaas. Vloei daar nou nuwe idees na vore?

Probeer die twee idees vanuit ander hoeke benader.



Met betrekking tot vryheid



Probeer van die z 'n 7 maak. U mag nie u hand oplig of iets wegneem van die bestaande z nie.

## Z



Met betrekking tot oorspronklikheid :



Neem die idees wat u gekombineer by die digterseenskappe het en probeer dit uit te bou, sodat dit NUUT en UNIEK is. U gaan dit dalk nie onmiddellik regkry nie, maar elke idee bring u nader aan die doel.



Met betrekking tot uitbouing :



Teken 'n prent met die onderstaande lyne en probeer soveel as moontlik detail bysit.

Ander notas :

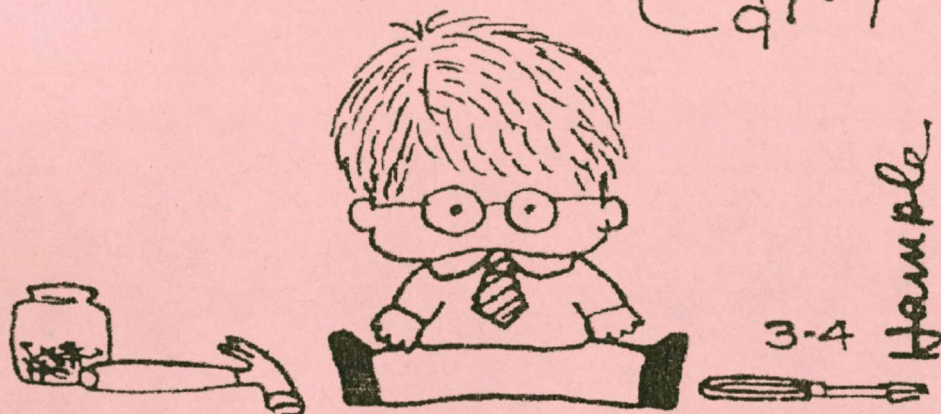
# 4

## AbraKadabra

Dear God,

I want to be a  
inventor but I  
don't know what  
to invent.

Carl



## ④ Abrakadabra

### UITKOMSTE VAN DIE EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u...

- ❗... te weet wat bedoel word met uitvinderseienskappe.  
... 'n paar aktiwiteite te gedoen het om u uitvinderseienskappe te verbeter.  
... u kleuter by te staan om sy/haar uitvinderseienskappe te verbeter.
- ☐... verdere aktiwiteite te gedoen het om u vryheid te verbeter.  
... verdere aktiwiteite met u kleuter gedurende die week doen om sy/haar vryheid te verbeter.
- ... verdere aktiwiteite te gedoen het om u oorspronklikheid te verbeter.  
... verdere aktiwiteite met u kleuter gedurende die week doen om sy/haar oorspronklikheid te verbeter.
- ... te weet wat buigsaamheid is.  
... 'n paar aktiwiteite te gedoen het om u buigsaamheid te verbeter.  
... u kleuter by te staan om sy/haar buigsaamheid te verbeter.
- 😊... gedurende die week die eenheid se doelwitte verder in te oefen.

# TERUGVOER VAN SIEMBAMBA

---

**Bespreek die volgende vrae in die kleingroep.**

AS EK AAN MYSELF MOET DINK...


Wat het gedurende die week met u kreatiwiteit gebeur met betrekking tot...

u digterseienskappe?


Was dit vir u moeilik om die idees te kombineer om 'n nuwe idee te kry?

u vryheid?

Watter beperkinge het u verhoed om die oplossing te kry?

 u oorspronklikheid?


Beoordeel die idees wat u hier neergeskryf het met betrekking tot oorspronklikheid.

 u uitbouing?


**Gee u prent vir die persoon aan u regterkant.**

Die persoon moet probeer om nog meer detail by u prent by te voeg.

## AS EK AAN MY KLEUTER MOET DINK...

 **My kleuter se digterseienskappe?**

Bespreek die aktiwiteit waartydens u kleuter 2 prente moes teken en dit met mekaar moes kombineer.

 **My kleuter se vryheid?**

Hoe kan die aktiwiteit verder uitgebou word om u eie en u kleuter se kreatiwiteit te verbeter?



### My kleuter se oorspronklikheid?

Kyk terug na die tekeninge wat u kleuter van die begin af gedoen het. Dink u dit is nou meer oorspronklik?



### My kleuter se uitbouing?

Wat het u kleuter die meeste geniet van die mielieblom aktiwiteit?

Oplossing vir die "Vir uself aktiwiteit..."  
Die z-aktiwiteit



# UITVINDERSEIENSKAPPE\*

## by die deelnemers



2 min

**Kleingroep**

Wat is die hoofmomente van die uitvinderstadium?

---



---

## AKTIWITEIT L



5 min

**Kleingroep**

U moet 'n sagte speelding verbeter, of indien nodig verander, sodat dit kleintjies se aandag onmiddellik sal trek, sodat die verkope van die spesifieke speelding bo die van sy mededingers sal styg.

**Indien u groep se idees opraak, kan u die houer gemerk 'Hulpmiddel A' gebruik.**

---



---



---



---



---



---



# UITVINDERSEIENSKAPPE

## by die kleuters



2 min

**Individueel**

Merk telkens 'n  vir ja en 'n  vir nee.  
Glo u kleuter nog aan die volgende karakters:

Kersvader	
Die paashaas	
Klaas Vakie	
Die tandemuis of die -feëtjie	
Dwergies en kabouters	
Feëtjies	
Spoke	

Wat is die rede vir u antwoorde?

---



---



---

Lehane vind dat kleuters in hul geloof in hierdie karakters deur verskillende fases beweeg.

**In Inset A word die verskillende fases uiteengesit.**

## AKTIWITEIT 14



Vra u kleuter of hy/sy aan elkeen van die bogenoemde glo.  
 Probeer elke keer vrae aan hom/haar stel, sodat u kan uitvind  
 in watter stadium u kleuter verkeer.

Moet egter nie u kleuter probeer oorreed dat die karakters nie  
 bestaan nie. Moet ook nie u vrae so stel dat dit u kleuter kan lei  
 nie.

**Skryf dit hier neer :**

Kersvader

---

Die paashaas

---

Klaas Vakie

---

Die tandemuis of die -feëtjie

---

Dwergies en kabouters

---

Feëtjies

---

Spoke

---

## AKTIWITEIT 15



Laat u kleuter vir u die speelparkie van sy/haar drome teken. Die klem wat hier gelê word, is dat hy/sy speelapparaat moet uitdink wat nie bestaan nie. Help hom/haar om dus eers uit te vind van watter speletjies hy/sy hou. Daarna word apparate ontwerp waarmee hulle die speletjies kan speel.

**Bring die tekening saam na die volgende sessie.**

# VRYHEID

## by die deelnemers



2 min

**Individueel**

Die grootste beperking wat ek by myself kan identifiseer, is...

---



---

Wat kan u doen om die invloed van die beperking te verklein?  
Probeer aan 'n hele paar oplossings dink.

---



---

**Kies een oplossing en probeer dit nou in die volgende aktiviteit toepas.**

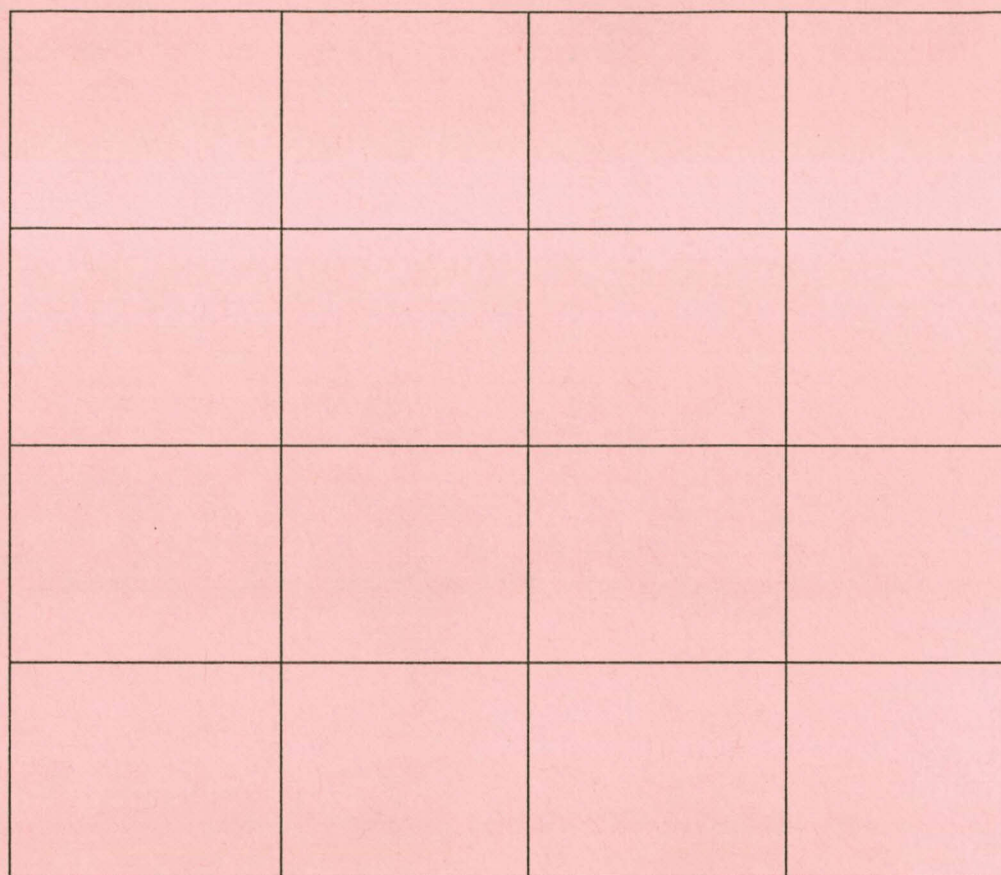
## AKTIWITEIT M



3 min

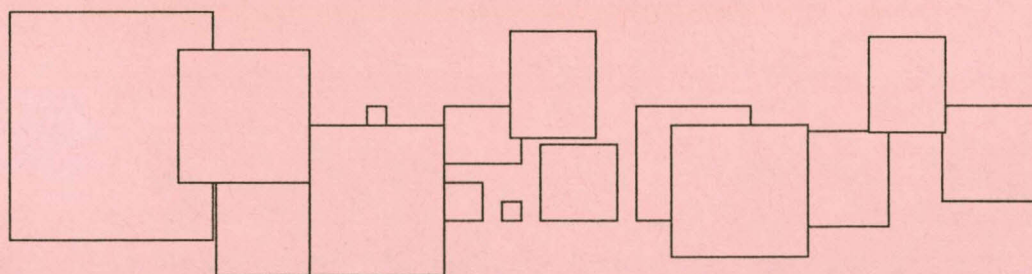
**Kleingroep**

Bestudeer die volgende figuur en beantwoord die volgende vraag.



Hoeveel vierkante is in die figuur?

**Skryf die antwoord in die vierkante.**



# VRYHEID



## by die kleuter



2 min

**Kleingroep**

Wat doen u kleuter gewoonlik wanneer u koek bak of kosmaak?

Wat is u kleuter se gunsteling kos?

## A K T I W I T E I T 16



Laat u kleuter die week een aand besluit wat julle gaan eet. Koppel dit aan wat vir sy lyfie gesond sal wees. Gebruik dinge wat in die huis is. 'n Deel van die voorreg is dat hy/sy moet help, sodat hy/sy kan kyk of alles verloop soos hy/sy dit wou gehad het. Vra hom/haar hoeveel sout bygevoeg moet word en waar die kos in die borde geplaas moet word.



**Beantwoord die volgende vrae :**

Wat het u kleuter gekies?

---

Het u kleuter by 'n gewone spyskaart soos wat julle altyd eet, gehou?

---

Watter beperkinge het u kleuter vir hom/haarself gestel?

---



**'n Variasie op die aktiwiteit :**

Bak vir u kleuter '*cookie cups*'. Maak drie kleure versiersuiker aan en koop verskillende lekkers met verskillende vorms en kleure. Laat die kleuters die koekies self versier.

# OORSPRONKLIKHEID

by die deelnemers




---

## AKTIWITEIT N



8 min

**Individueel**

Elke deelnemer ontvang 2 'Cookie Cups' om te versier. Die kern van die aktiwiteit is dat niemand anders aan die idee moet dink nie.

U kleuter verjaar en wil graag 'n *Batman* partytjie hê. U het u kleuter belowe hy/sy kan 10 maatjies kan oornooi. Hy/sy verwag egter 'n *Batmobile* en natuurlik die uitrusting. Geld is egter beperk. Hoe sal u met so min as moontlik fondse vir u kleuter 'n partytjie gee? Hou in gedagte die kos, koeldrank, speletjies en geskenke, asook die borde, ensovoorts.

---

\*

Die enigste vereiste wat daar is vir iets om oorspronklik te wees is dat dit NUUT en UNIEK moet wees.



# AKTIWITEIT 17



**Moenie dat u kleuter slegs een respons gee nie. Stimuleer hom/haar om soveel te gee as waaraan hy/sy kan dink.**

**Skryf telkens sy response neer.**

Wat sal gebeur as jy ewe skielik so hoog soos die huis groei?

---

---

---

---

---

---

---

Wat sal gebeur as alle motors skielik van die aarde af verdwyn?

---

---

---

---

---

---

---

Wat sal gebeur as wolke toutjies het wat daaraan vas is  
en tot op die grond hang?

---

---

---

---

# BUIGSAAMHEID

## by die deelnemers



2 min

**Kleingroep**

Buigsaamheid bondig opgesom

**Probeer die volgende oplos met die betekenis van buigsaamheid in gedagte.**

## AKTIWITEIT O



2 min

**Kleingroep**

Twee toue hang vanaf die dak. U taak is om die twee punte aan mekaar vas te knoop. Die toue is egter te ver uitmekaar dat u altwee gelyk kan vashou. U het 'n skêr, 'n hamer en 'n wasgoedpennetjie tot u beskikking om die twee punte aan mekaar te bind. U is alleen. Dus is daar niemand anders wat u kan help nie.

# BUIGSAAMHEID

## by die kleuter



3 min

**Kleingroep**

Identifiseer al die rolle wat u kleuter in sy/haar lewe vertolk.

Seun of dogter in die huis

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Besprek met u groeplede die antwoord om so aan nog rolle te dink.**

## AKTIWITEIT 18



Begin die aktiwiteit deur die kleuter te vertel dat hy/sy uniek is en dat daar nie nog so 'n mens op die aarde soos hy/sy is nie. Help jou kleuter dan om al die rolle wat hy/sy in sy lewe vertolk te identifiseer.

**Dit sal nodig wees om hier leidende vrae te vra.**

Gee ou tydskrifte aan u kind. Hy/sy moet prentjies uitknip wat hom/haar aan hom/haarself laat dink. Moedig u kleuter aan om aan al die verskillende rolle wat hy/sy bekleed te dink. Help hom/haar om die rolle te identifiseer sodat hy/sy kan sien hoe spesiaal hy/sy is.



Die kleuter kyk dus na hom/haarself uit verskillende perspektiewe. Laat die kleuter al die verskillende prentjies oor hom/haarself uitknip wat sy/haar verskillende rolle verteenwoordig en plak dit op 'n bladsy. Hierdie prentjies moet die kleuter se refleksie van hom/haarself wees. As die kleuter hom/haar as 'n kas sien of dit wil gebruik, laat hom/haar toe. Dit bevorder sy/haar kreatiewe vryheid. Vra hom/haar egter uit waarom die spesifieke prent gekies is.

**Bring die prente saam na die volgende sessie.**

# VIR USELF VIR DIE WEEK



Met betrekking tot uitvinderseienskappe :



Gebruik die idees wat u verlede week gekombineer het. Maak die idees nou meer realisties.

---



---



---



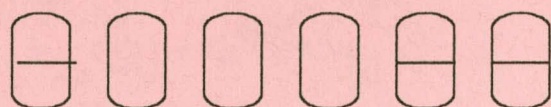
---



Met betrekking tot vryheid :



Ses glase staan in 'n ry. U moet dit regkry dat elke tweede glas leeg is en die een wat hom volg, weer vol. U mag egter net een glas verskuif.



Met betrekking tot oorspronklikheid :



Probeer soveel as moontlik sinne met die volgende letters skryf. Die letters stel elke eerste letter van die woorde in die sin voor.

SAKFEM

---



---



---



---



---



Met betrekking tot buigzaamheid :

Let op of u na ander se sienings, luister of probeer om u eie menings op ander af te dwing. Probeer om hierdie week te luister na wat ander sê en kyk of u dan 'n ander standpunt sou inneem of dalk 'n breër verwysingsraamwerk sou hê.

Ander notas:

**Insetsel A :****Die fases waardeur kleuters se geloof in sprokieskarakters beweeg****Fase 1 : Blindelingse geloof**

My ouers sê daar is 'n Kersvader dus glo ek dit ook.

**Fase 2 :Hoopfase**

Tydens dié fase glo die kleuter in Kersvader, omdat hy/sy vir hom/haar geskenke sal bring. Ek krap jou rug en jy krap myne.

**Fase 3 :Twyfel**

Die kleuter begin twyfel in die bestaan van die karakters, maar bly glo om sy ouers tevrede te stel of ter wille van jonger boeties of sussies.

**Fase 4 :Geen geloof meer nie**

Dit gebeur as gevolg van groepsdruk vanaf maats.

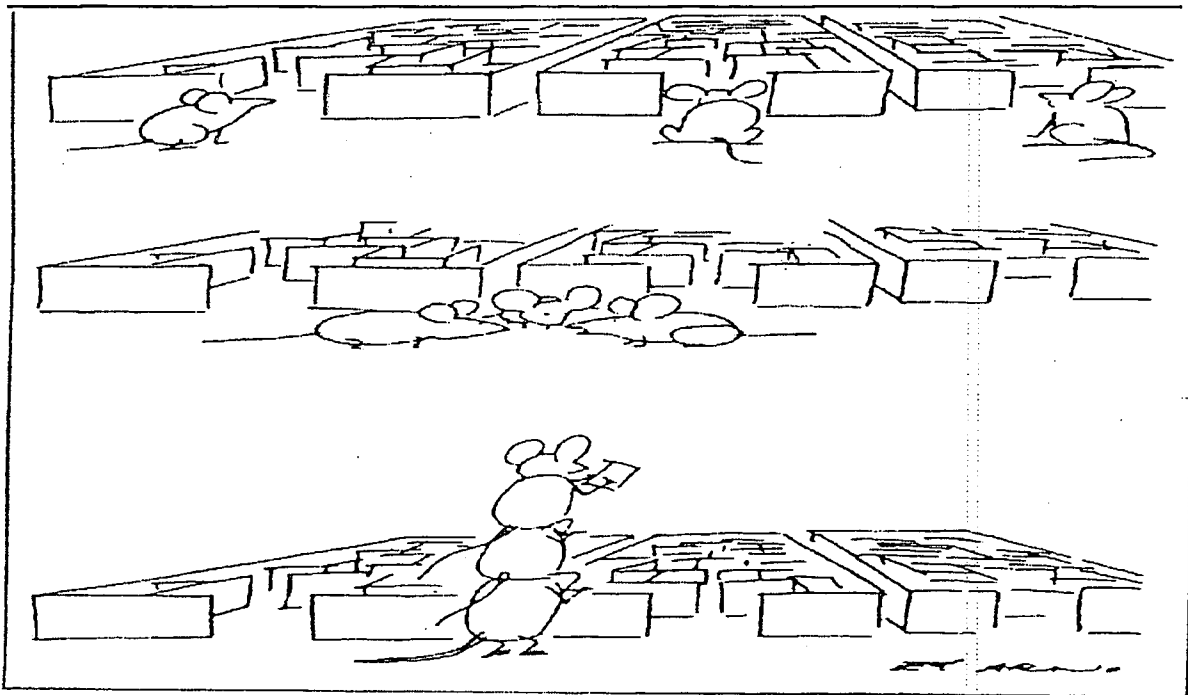
**Fase 5 : Logikafase**

Die kleuter begin vrae vra soos :

- Hoe kry Kersvader al die kinders in die hele wêreld se geskenke in een aand afgelaai ?
- Hoe kry hy al die geskenke op die slee ?

5

Eureka



## ⑤ Eureka

### UITKOMSTE VAN DIE EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u...

- ★ ... die kreatiewe probleemoplossingsmodel te verstaan.
- ☞ ... u eie probleemoplossingsprofiel getrek het en dit verstaan.
- ★ ... te weet wat bedoel word met kreatiewe probleemoplossing.
  - ... 'n paar aktiwiteite te gedoen het om u kreatiewe probleemoplossing uit te bou.
  - ... u kleuter by te staan om sy/haar kreatiewe probleemoplossing te verbeter.
- ☺ ... gedurende die week die eenheid se doelwitte verder in te oefen.

# TERUGVOER VAN ABRAKADABRA



Bespreek die volgende vrae in die kleingroep.

AS EK AAN MYSELF MOET DINK...

Wat het gedurende die week met u kreatiwiteit gebeur met betrekking tot...



u uitvinderseienskappe?

Het u dit reggekry om u idees in die werklikheid van toepassing te maak? Wat is die rede vir u antwoord?



u vryheid?

Watter beperkinge het u verhoed om die oplossing te kry?



u oorspronklikheid?

Gee vir die persoon aan u linkerkant.

Beoordeel die sinne wat die persoon neergeskryf het met betrekking tot oorspronklikheid.



u buigsaamheid?

Was dit vir u moeilik om na iemand anders se standpunt te luister en dit regtig in te sien en te aanvaar?

## AS EK AAN MY KLEUTER MOET DINK...



My kleuter se uitvinderseienskappe?

Bespreek u kleuter se response op die verskillende karakters, bv. die tandemuis.



My kleuter se vryheid?

Wat het u kleuter op die spyskaart geplaas?



My kleuter se oorspronklikheid ?

Bespreek die response wat die kleuters op die volgende vraag gegee het.

Wat sal gebeur as al die wolke toutjies aan het wat tot op die grond hang ?



My kleuter se buigsaamheid ?

Kyk na al die kleuters se *collages* van die rolle wat hulle vertolk en kyk of daar enige temas in hul response voorkom.

**Oplossing vir die “Vir uself aktiwiteite...”**

Die glase-aktiwiteit

Gooi die vloeistof van die laaste glas in die derde glas.

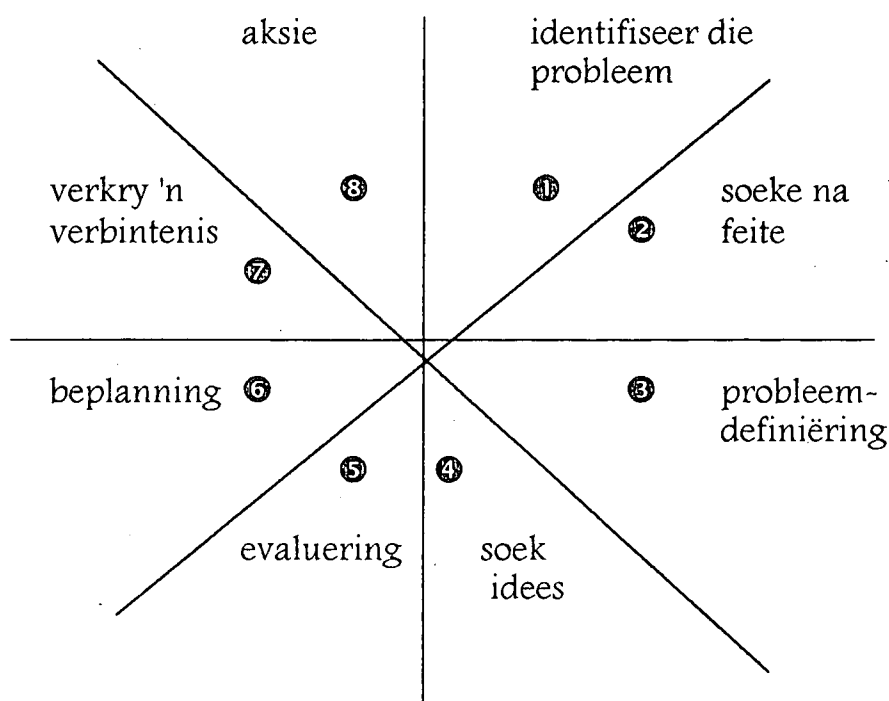
# DIE KREATIEWE PROBLEEMOPLOSSINGSMODEL vir die deelnemers



Die model wat kortliks hieronder bespreek word is dié van Osborn Parnes wat in die laat vyftigerjare, vroeër sestigerjare ontstaan het en deurentyd deur hulle verfyn is. Die kreatiewe probleemoplossingsproses bestaan volgens hulle uit ag stappe, wat ander navorsers in 4 hoofases indeel. Dit kan grafies soos volg voorgestel word :

IMPLEMENTERING

GENERERING



OPTIMALISERING

KONSEPTUALISERING

Die belangrikste stappe is dus die generering van 'n probleem, die identifisering daarvan, die soeke na oplossings (idees), die aanvaarding van 'n oplossing en die implementering daarvan. Vervolgens word elke stap kortliks verduidelik :

### ① Identifiseer die probleem

Hier word gesoek na uitdagings in alle sake waarby 'n mens betrokke is. Daar word nie net gereageer op gebeure nie, maar daar word pro-aktief gesoek na probleemassekte. Kwaliteite tydens die fase wat 'n rol speel is oorspronklikheid en vryheid.

### ② Soeke na feite

Tydens dié fase word baie klem gelê op die implikasies wat die probleem inhou en ook gelet op die bewustelike hantering van die probleem. Alle sintuie word gebruik en verskillende perspektiewe word bestudeer, voordat belangrike inligting geselekteer word.

### ③ Probleemdefiniëring

Verskeie maniere word gesoek om na mense, situasies en dinge te kyk. Verskillende perspektiewe word oorweeg. Die beste een moet gekies word om die kern van die probleem te vind.

### ④ Soeke na idees

Alternatiewe, moontlike oplossings, interessante benaderings en nuwe perspektiewe word gegenereer. Die belowendste idees word gekies om later in meer detail te evalueer en te ontwikkel.

### ⑤ Evaluering en seleksie

Tydens hierdie stap word daar gemeet en gepas, moontlike oplossings word ondersoek, sterk en swak punte word geïdentifiseer. Evaluering,

vergelykings, balanserings en prioritisering vind plaas en besluite word geneem.

### ⑥ ⑦ ⑧ Implementering

Ondersteuningsbronne word geïdentifiseer, daar word gekyk na kritiek en of die oplossing aanvaarbaar en werkbaar is. Daar moet 'n verbintenis plaasvind met die plan van aksie.

# PROBLEEMOPLOSSINGSPROFIEL

## by die deelnemers



### AKTIWITEIT P



15 min

**Individueel**

U programaanbieder sal aan u 'n vel papier met 18 stelle woorde daarop gee. In elke stel is daar 4 woorde (horisontaal). By elke stel moet u

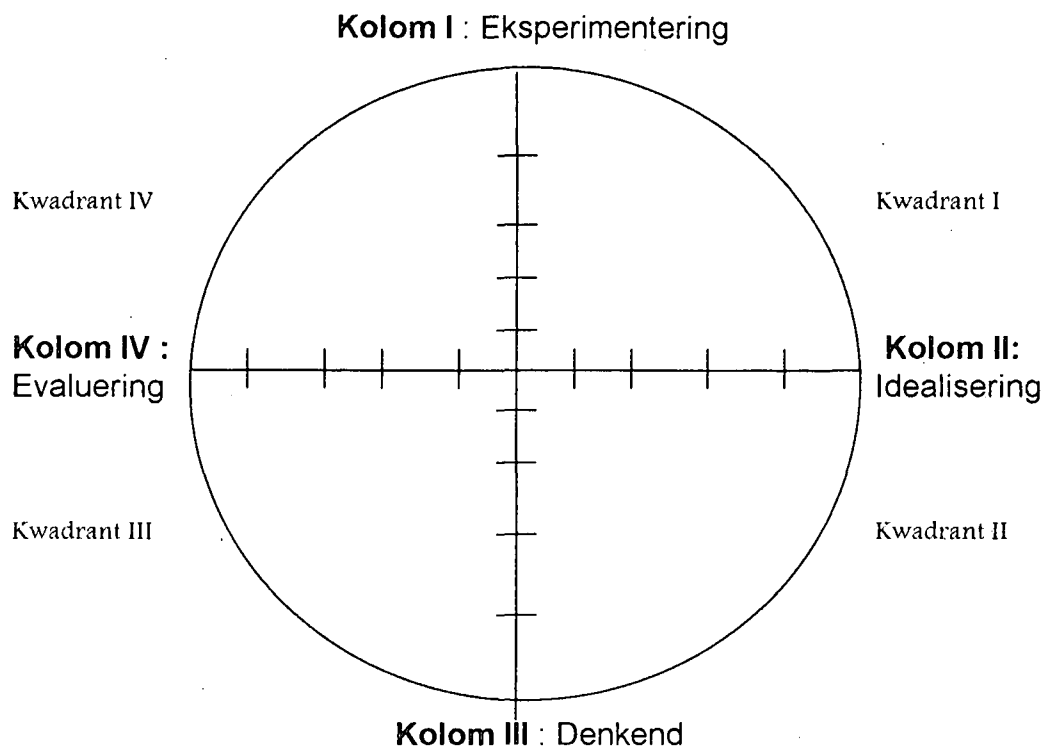
- 4 punte toeken by die woord wat u probleemoplossingsproses die beste beskryf.
- 3 punte vir die woord wat dit die tweede beste doen,
- 2 punte vir die woord wat dit die derde beste doen en
- 1 punt vir die woord wat dit die swakste beskryf.



Maak seker dat u vir elke woord in die stel 'n ander getal toeken.  
**MOENIE VIR ENIGE TWEE WOORDE DIESELFDE PUNT GEE NIE.**

**Volg verder die instrukies soos dieprogramaanbieder dit aan u gee.**

**Trek u profiel in die sirkel op die volgende bladsy.**



10 min

**Kleingroep**

Het u uself anders gesien as wat die profiel u uitbeeld?

---

Waarvan skryf u dit toe?

---

Voel u dat u in die kwadrant pas waarin u ingedeel is?

---

# Ontwikkeling van kreatiewe probleemoplossingsvaardighede by die deelnemers




---

## AKTIWITEIT Q



10 min

**Individueel**

### Toring van Hanoi

U het 3 torings of pale, gemerk A, B en C. Daar is verskillende groottes ringe om Paal A gegroepeer, sodat die heel grootste ring onder is en die heel kleinste ring bo.

U taak :

Skuif al die ringe na Paal C. Dit moet egter in dieselfde orde bly.

Reëls :

- Groter ringe mag nooit bo-op kleiner ringe geplaas word nie.
- Slegs een ring mag per keer geskuif word.
- Indien 'n ring geskuif word, moet dit geskuif word na een van die drie pale. Dit mag nie langs die pale gesit word nie.

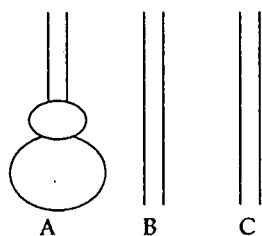
Hoe om die probleem aan te pak :

Begin by die kleinste. Probeer dit eers met 2 ringe.

Dan met 3.

Dan met 4.

Wenk : Verdeel die probleem in hanteerbare dele.



# Ontwikkeling van kreatiewe probleemoplossingsvaardighede by die kleuters



5 min

**Kleingroep**

Skryf hieronder die stappe neer wat u volg as u 'n  
toebroodjie maak.

---

---

---

---

---

---

---



Doen die volgende aktiwiteit met u kleuter om aan hulle  
die begrip te gee dat oplossings in stappe plaasvind en  
dat 'n mens nie net kan inspring nie.

## AKTIWITEIT 19



Dink aan 'n proses wat 'n aantal stappe bevat. Vra u kleuter om vir u die volgende te vertel :

- Hoe gaan 'n mens te werk om 'n toebroodjie te maak?
- Hoe plant 'n mens 'n saadjie?
- Wat doen 'n mens as hy/sy wil bad?
- In watter volgorde moet jy jou klere in die oggend aantrek?
- Vertel my wat 'n mens moet doen as hy/sy sy/haar tande wil borsel?

Met hierdie aktiwiteit word u kleuter bewus daarvan dat daar 'n sekere logiese volgorde is waarin dinge plaasvind. Die kleuter besef ook dat die stappe op mekaar volg, dat sommige daarvan in 'n sekere volgorde uitgevoer moet word en dat ander nie 'n spesifieke volgorde het nie.

**Verduidelik aan u kleuter dat sekere dinge in stappe gebeur om die proses aan hom/haar te demonstreer.**

Die stappe is streng gesproke dieselfde:

Stel die probleemsituasie.

Soek na die feite.

Vind verskillende maniere om dit op te los.

Kry verskillende idees.

Prioritiseer die idees.

Kies een.

Ontwerp 'n aksieplan.

## AKTIWITEIT 20



Pieter is 'n seuntjie wat in 'n klein dorpie bly. In 'n ander dorpie daar naby bly 'n bende seuntjies wat gedurig vir Pietertjie en sy maatjies terg en spot. Die ander bende hou aan met spot en Pietertjie en sy maatjies moet 'n plan maak. Wat kan hulle doen?



Noem die feite.

---

---

---

Wat kan hulle alles doen?

---

---

---

Watter idee gaan die beste werk?

---

---

---

Hoe gaan hulle die plan uitvoer?

---

---

# VIR USELF VIR DIE WEEK

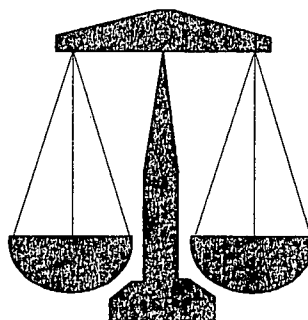


---

Probeer die volgende :

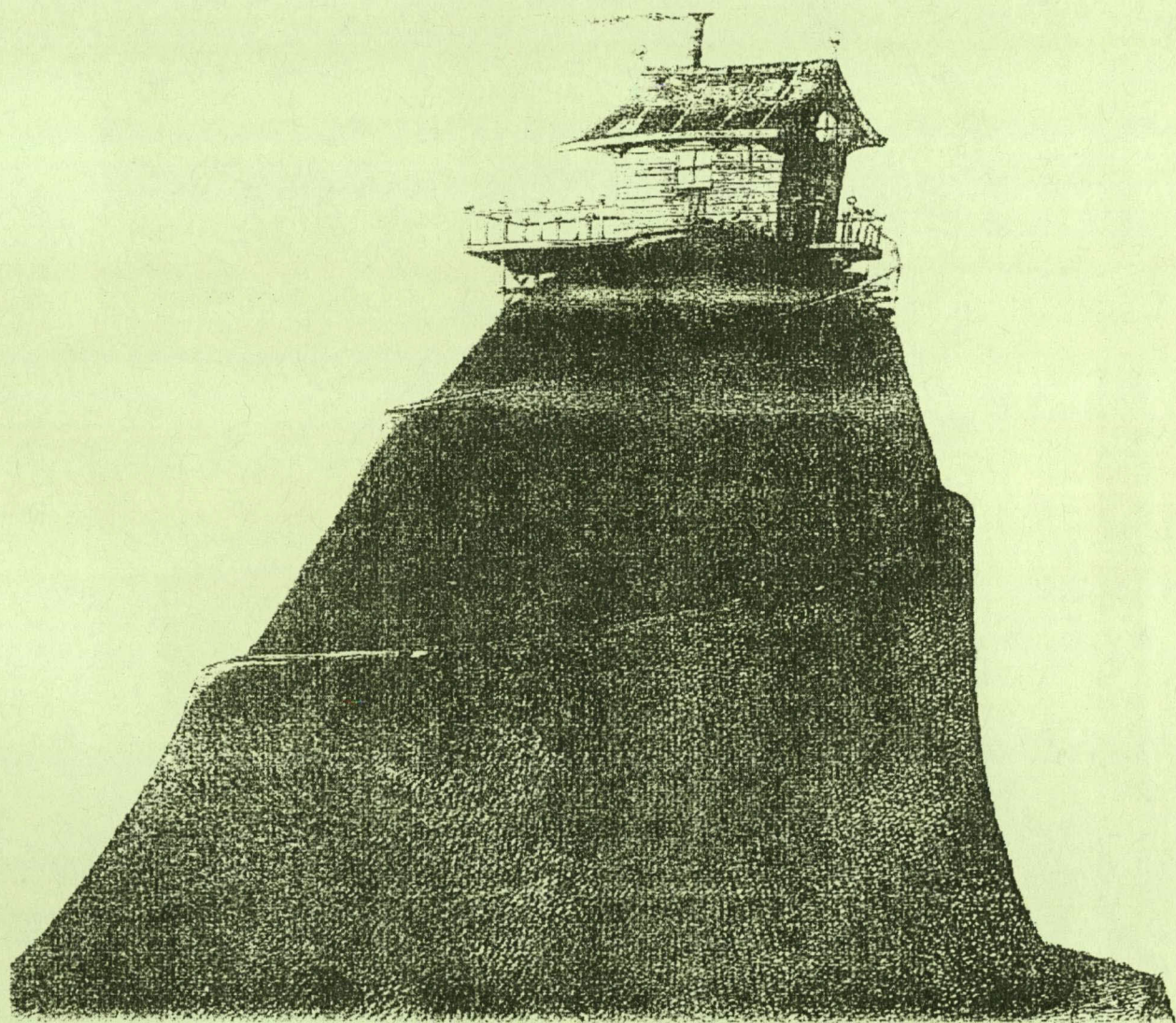
Daar word aan u 10 hopies muntstukke gegee. Elke hokie bestaan uit 10 goue muntstukke. Elke egte goue muntstuk weeg 2 gram. Een van die hopies bevat 10 vervalste muntstukke. Elkeen van die muntstukke weeg net 1 gram. Om u te help om die vervalste muntstukke te kry, word 'n stel kombuiswaaie aan u gegee, maar u mag die kombuiswaaie net een maal gebruik. Hoe gaan u uitwerk watter een van die hopies die vervalste muntstukke bevat?

Wenk : Vereenvoudig die probleem.



6


Fluit-fluit...



## ⑥ Fluit, fluit...

### UITKOMSTE VAN DIE EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u...

 ... in staat te wees om die belangrikste kwaliteite van kreatiwiteit te kan opnoem.

\* ... u eie kreatiwiteit te kan verbeter.

\* ... kreatiwiteit by u kleuter te kan bevorder.

# TERUGVOER VAN EUREKA

R

---

**Bespreek die volgende vrae in die kleingroep.**

AS EK AAN MYSELF MOET DINK...

Wat het gedurende die week met u kreatiwiteit gebeur met betrekking tot...

☆ u kreatiewe probleemoplossing?

AS EK AAN MY KLEUTER MOET DINK...

☆ My kleuter se kreatiewe probleemoplossing?

## Oplossing vir die “Vir uself aktiwiteite...”

Die vervalste muntstukke

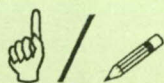
Neem een muntstuk van hokie een, twee van hokie twee en so aan tot tien muntstukke van die tiende hokie. As al die muntstukke eg is, sal hulle altesaam 110g weeg. Die hoeveelheid gram minder as 110 verskaf die nommer van die hoop muntstukke wat vervals is. So, as dit die sesde hokie is, sal die muntstukke 104 g geweeg het.

# VERBETERING VAN KREATIWITEIT

## by die deelnemers



### AKTIWITEIT T



60 min

**Individueel**

**Kry 'n plek waar u alleen kan sit en werk, sonder dat ander u sal pla.**



**Kom ons pas die kreatiewe  
probleemoplossingsproses toe in u lewe.  
Die basiese stappe is om eerstens 'n  
probleemarea te identifiseer.**



10 min

**Kyk na u eie lewe en identifiseer 'n area in u lewe wat u graag  
sal wil verbeter of verander.**



10 min

Die volgende stap sal wees om die geïdentifiseerde probleem duidelik te omskryf en duidelikheid te verkry oor presies wat dit is wat u graag sal wil verander. Onthou dit moet baie spesifiek wees.



10 min

Die derde stap is om alle moontlikhede te oorweeg. Skryf dit hier neer. Die kern van die stap is die woord divergensie. Hier word nie geoordeel nie. Dit maak nie saak hoe eenvoudig 'n idee lyk nie. Skryf dit neer. Onthou ook, die laaste idees is gewoonlik die oorspronklikstes. So hou aan met probeer.



10 min

Tydens die stap word al die moontlikhede geëvalueer. Die kernwoord tydens die fase is konvergensie. Nou is die tyd om krities te wees en vrae te vra. Skryf die voordele en die nadele neer en oorweeg elke moontlikheid op meriete. Kies een moontlikheid wat u gaan implementeer.



10 min

Neem nou die oplossing en skryf hier die plan neer hoe u dit gaan implementeer. Dit moet baie prakties en spesifiek wees. Dit moet uitvoerbaar wees. U het 10 minute tyd.



10 min

Die laaste stap is om terug te kyk en te leer. Dit kan eers werklik plaasvind as u die aksieplan in u lewe toegepas het. Neem nou die afgelope uur se werk en skryf u leerervaring hieronder neer.

Kyk ook terug op u werk. Beplan welke kreatiwiteitskwaliteite u nou geïmplementeer het in die aktiwiteit, sodat u kan sien aan watter u meer aandag kan gee.

**Hier is 'n merkllys.**

Oorspronklikheid	
Vryheid	
Vloeiendheid	
Uitbouing	
Buigsaamheid	

# WENKE IN DIE BEVORDERING VAN U KREATIWITEIT

---

## AKTIWITEIT U



Oor die vorige ses weke het u as 'n span gegroei. U het nuwe mense ontmoet en u het uself beter leer ken. U eie kreatiwiteit het gegroei en dié van u kleuter ook. U het van ander geleer en u het ondersteuning gehad om hierdie nuwe vaardighede in te oefen en uit te bou. Net soos met enige ander aangeleerde gedrag, moet u hierdie kreatiewe plantjie waarvan die saadjie nou ontkiem het, bly versorg en voed.

Wanneer u voel dat u besig is om u kreatiewe vaardigheid te verloor, kan u na die volgende kreatiewe wenke kyk om weer die vuurtjie hoog te laat vlam :

- Gebruik u tyd goed

Identifiseer die ure in u dag wat u mors.

Gebruik dit eerder om kreatiewe take uit te voer.

- Verbreed u kennis

Lees boeke oor 'n onderwerp waaroor u 'n probleem ervaar, of iets waarin u nog altyd belang gestel het.

- Wees nuuskierig

Wees so nuuskierig as wat u kan oor die dinge rondom u. Raak in die gewoonte om vrae te vra.

- **Aanvaar die uitdaging**

Probeer meer as een oplossing vir elke probleem vind. Behandel probleme as uitdagings. Moet dit nie vermy nie.

- **Moenie in dieselfde groef bly nie**

Bevraagteken altyd die metode wat u gebruik om probleme mee op te los, sodat u telkens alle kreatiewe moontlikhede kan oorweeg.

- **Leer om op u sesde sintuig te vertrou**

Maak staat op u intuïsie. Dit kan verkeerd wees, maar dit kan ook reg wees. Maar dit is die moeite werd om elke idee wat u het te oorweeg.

- **Buig u denke**

Moet nooit tevrede wees met die manier waarop u nog altyd iets gedoen het nie. Oefen u buigbaarheid. Onthou, daar kan altyd 'n beter opsie beskikbaar wees.

- **Hou aan**

Probeer u produktiwiteitsvlak op dieselfde vlak hou. Hou aan met probeer. Onthou, kreatiewe idees is nie die eerste idees nie. Uiteindelik sal u kreatiewe vaardighede verbeter.

- **Vat 'n kans**

As u nie aan 'n oplossing kan dink nie, skraap 'n klomp voorwerpe bymekaar, gooi dit alles in 'n sak en haal dit een vir een uit. Probeer elke keer dink hoe u die voorwerp kan gebruik om u probleem mee op te los. Onthou, kyk ook verby die voorwerp en probeer ander idees genereer.

- Wees anders

Moenie bekommerd wees dat u idees 'n bietjie mallerig klink nie. Idees wat anders is, is gewoonlik die kreatiefste. Leer egter om idees wat nie meriete het nie, weg te gooi.

- Bou u kontakte op

Skakel met mense wat kreatief dink, of wat dieselfde kreatiewe belangstellings as u het. Kontak mense wat met die nodige kennis op u idees kan reageer.

- Kyk van naderby

Maak oop u oë. Probeer om soveel as moontlik detail in die wêreld rondom u te sien. Probeer om dinge wat u ken en elke dag sien, op 'n nuwe manier te bestudeer. Waardeer die mooi in elke ding wat u sien. Wissel ook u oogvlak. Kruip op u knieë om die wêreld te sien soos u kleuter dit doen.

- Dink visueel

Probeer probleme visualiseer en probeer in beelde dink. Soms begin dit die probleemoplossingsproses.

- Skep ruimte

Rig 'n plek wat ryk is aan stimuli vir uself in, waar u elke dag kan sit en aan u projekte werk. Maak dit 'n lekker plek vir uself, sodat u uitsien om elke dag daarheen te gaan.

- Soek diep

As u 'n belangstelling het, vors dit na so deeglik as wat u kan. U kan nooit te veel weet nie en geen brokkie inligting is ooit irrelevant nie.

# BEVORDERING VAN KREATIWITEIT



by u kleuter

---

## AKTIWITEIT 21

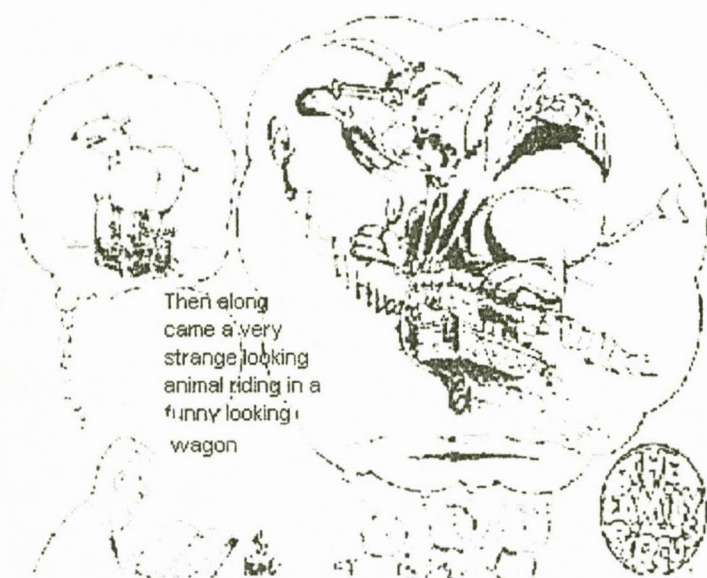


Geen nuwe aktiwiteite word hier voorgestel nie. Wat belangrik is, is dat bestaande aktiwiteite op verskillende tye in u kleuter se lewe vir hom/haar verskillende betekenisse gaan hê. U kan dus die aktiwiteite weer doen, met die klem elke keer op 'n ander eienskap.

Wat meer belangrik is, is dat u as ouer weet wat die kreatiewe vaardighede is en dit kan implementeer. Niks stop u om kreatiewe aktiwiteite uit te dink nie. Glo daarom in uself. Klim uit u eie grense en ontdek u eie vryheid.

**Die kreatiwiteitshandleiding:  
Vir die programaanbieder**

# Kreatiërtjies: Die handleiding



Lit: Parnes, 1937

# ORIËNTERING



---

Aan die begin van elke eenheid word die doelwitte (uitkomst) van elke eenheid duidelik uiteengesit. U as fasiliteerder moet teen die einde van elke kontakgeleentheid seker maak dat al die uitkomst verwesenlik is en dat die deelnemers dit verstaan.

Die volgende voorstelle sal u kan help om 'n atmosfeer te skep waarin kreatiewe groei kan plaasvind :

- Respekteer die individu; ook as hulle soms 'n behoefte het om alleen te werk.
- Ontgin elke deelnemer se potensiaal. Die deelnemers is nie self daarvan bewus nie.
- Sorg dat u taalgebruik so is dat dit klink asof u vir die deelnemers is, eerder as teen hulle.
- Ondersteun en versterk ongewone idees en response.
- Verander foute wat deelnemers maak in positiewe leergeleenthede, sodat die doelwitte bereik kan word.
- Skep 'n atmosfeer van wedersydse respek en aanvaarding, sodat die deelnemers bereid is om te deel en te leer. Dan sal hul eie potensiaal ontwikkel.
- Kreatiwiteit is multifaset georiënteerd. Dit kom orals voor, nie net in kunsuitinge nie.
- Moedig divergente aktiwiteite aan deur 'n bron te wees, eerder as iemand wat alles wil beheer.

- Luister na deelnemers en lag saam met hulle –sodoende skep u 'n atmosfeer wat vryheid aanmoedig en waar die deelnemers veilig voel.
- Vra uitdagende vrae. Beweeg weg van konvergente een-antwoord-vrae.
- Spreek kritiek versigtig en selde uit.
- Sorg dat u ingelig is oor kreatiwiteit, deur op hoogte te bly met die nuutste navorsing en inligting en nuwe aktiwiteite.

Die aktiwiteite dien as riglyn. U kan dit aanpas volgens die behoefte van die groep.

In die werkboek, Kreatiertjies, word die meeste tydsbeperkings gestel, asook of die aktiwiteit individueel of in groepverband aangepak moet word. In die handleiding word daar meer gefokus op die benodighede wat u tydens die kontakgeleentheid gaan gebruik, sowel as op inligting wat u aan die deelnemers moet deurgee, meestal as kort lesing.

Die klem van die program is egter op interaktiwiteit tussen die deelnemers, die deelnemer en die fasiliteerder en die deelnemer en die materiaal en, laastens en die belangrikste, tussen die deelnemers en hul kleuters.

# Sleutel vir die verskillende simbole

---



Die volgende tekens word vir die verskillende kwaliteite gebruik :



Vryheid

Die idee is om uit die raamwerk of kassie ("box") waarin u uself sit te klim.



Oorspronklikheid

Die simbool: 'n Wiel

Een van die eerste groot uitvindings.



Vloeiendheid

Die simbool: Die see

Daar is altyd golwe, dit wil sê daar moet ook altyd idees wees.



Uitbouing

Kyk na die baie detail van die tekening van die blom.

Dit is ook wat geïmpliseer word met hierdie kwaliteit.



Buigsaamheid

Dink aan 'n staalpyp wat gebuig is om meer bruikbaar te wees.



### Terugvoer

Elke keer wanneer u terugvoer ontvang van 'n vorige eenheid, sal u die simbool opmerk.



### Vir uself vir die week

Aan die einde van elke eenheid is daar ook addisionele aktiwiteite wat u gedurende die week kan probeer.



### Tydsbeperking

By elke aktiwiteit is daar 'n tydsbeperking aanwesig wat u moet nakom, sodat ons nie oor die geskeduleerde tyd, gaan nie.



'n Aktiwiteit waartydens u gaan skryf.



Vrae wat u tuis voltooi.



Dink !!!



Die aktiwiteit vereis dat u met u hande werk, deur iets te skep soos bv. met klei werk, ens.



## Teorie

Wanneer teorie met u bespreek word, word die teken gebruik.



Die simbool word gebruik om aktiwiteite aan te dui wat u met die kleuters tuis gaan doen.



Wanneer 'n wenk of sekere belangrike inligting aan u oorgedra word, word dié simbool gebruik.

# INHOUDSOPGAWE

---



① Eendag was daar...















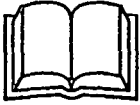

② Klaas Vakie

③ Siembamba

④ Abrakadabra

⑤ Eureka!

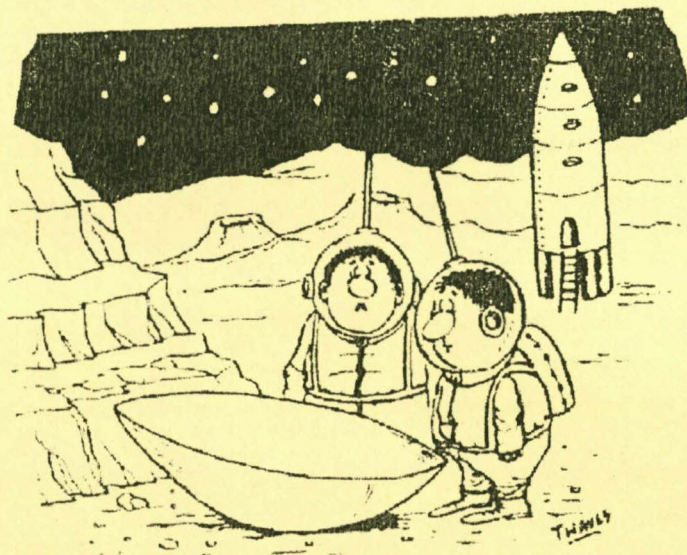
⑥ Fluit-fluit...

 Kleuter			Fluit- fluit..			
				Eureka		
 Kleuter		 Kleuter		 Kleuter		 Kleuter
		Abra- kada- bra			 Kleuter	
		 Kleuter		 Kleuter		 Kleuter
Siem- bam- ba			 Kleuter	 Kleuter	 Kleuter	 Kleuter
				 Kleuter		 Kleuter
Klaas Vakie			 Kleuter	 Kleuter	 Kleuter	 Kleuter
	Eendag was daar					

Kreatiewe probleem-oplossing Kleuter	Vir uself vir die week	<b>6</b>	Fluit-fluit..	Terugvoer	Integrasie	Slot
Kreatiewe probleem-oplossing Deelnemer	Probleem-oplossing-profiel	Probleem-oplossing-model	Terugvoer	Eureka	<b>5</b>	Vir uself vir die week
Uitvinders-eienskap Kleuter	Vryheid Deelnemer	Vryheid Kleuter	Oorspronk-likheid Deelnemer	Oorspronk-likheid Kleuter	Buigsaamheid Deelnemer	Buigsaamheid Kleuter
Uitvinders-eienskap Deelnemer	Terugvoer	Abra-kada-bra	<b>4</b>	Vir uself vir die week	Uitbouing Kleuter	Uitbouing Deelnemer
Terugvoer	Digters-eienskap Deelnemer	Digters-eienskap Kleuter	Vryheid Deelnemer	Vryheid Kleuter	Oorspronk-likheid Deelnemer	Oorspronk-likheid Kleuter
Siembamba	<b>3</b>	Vir uself vir die week	Vloeiendheid Kleuter	Vloeiendheid Deelnemer	Oorspronk-likheid Kleuter	Oorspronk-likheid Deelnemer
Terugvoer	Kwaliteite	Fases waardeur kleuter beweeg	Dromers-eienskap Deelnemer	Dromers-eienskap Kleuter	Vryheid Deelnemer	Vryheid Kleuter
Klaas Vakie	<b>2</b>	Vir uself vir die week	Oorspronk-likheid Kleuter	Oorspronk-likheid Deelnemer	Vryheid Kleuter	Vryheid Deelnemer
<b>1</b>	Eendag was daar	Wat is kreatiwiteit	Ontwikkel-ing stadium Usself	Ontwikkel-ing stadium Kleuter	Ontwikkel-ing stadium Gesin	Ouerskap-styl

1

# Eendag was daar... Handleiding




The Saturday Evening Post  
© 1965 The Curtis Publishing Company


"I just hope it isn't a contact lens."

# ① Eendag was daar...

## UITKOMSTE VAN DIE EENHEID


Aan die einde van die eenheid, behoort u ...

 ...in staat te wees om te begryp wat kreatiwiteit is.

 ...die ontwikkelingstadiums van...  
 ...u self (as ouers)  
 ...u kleuter/s  
 ...en u gesin te verstaan.  
 ...u eie ouerskapstyl te kan evalueer.

...te begryp wat vryheid is.  
 ...'n paar aktiwiteite te gedoen het om u vryheid te verbeter.  
 ...u kleuter te kan ondersteun in die verbetering van sy/haar vryheid.

...te begryp wat oorspronklikheid is.  
 ...'n paar aktiwiteite te gedoen het om u oorspronklikheid te verbeter.  
 ...u kleuter te kan ondersteun in die verbetering van sy/haar oorspronklikheid.

 ...gedurende die week die kwaliteite van vryheid en oorspronklikheid verder in te oefen.

**Tydindeling vir Eenheid ① : Eendag was daar... vir 'n uur en 'n half sessie**

<b>Tydsduur</b>	<b>Tipe aktiwiteit</b>	<b>Aanduiding van groepgrootte</b>
<b>Inleiding</b>		
5 min	Bespreking	Grootgroep
<b>Wat is kreatiwiteit ?</b>		
2 min	Invul van vrae	Individueel
5 min	Lesing	Grootgroep
3 min	Lesing	Grootgroep
<b>Ontwikkelingstadiums</b>		
8 min	Lesing	Individueel
5 min	Invul van vrae	Grootgroep
5 min	Bespreking	Diadiese groep
<b>Ouerskapstyl</b>		
1 min	Bespreking	Kleingroep
3 min	Lesing	Grootgroep
2 min	Terugvoer	Grootgroep
8 min	Invul van vraelyste en merk (Aktiwiteit A)	Individueel
4 min	Bespreking	Grootgroep
3 min	Terugvoer	Kleingroep
<b>Vryheid by die deelnemers</b>		
1 min	Doen Aktiwiteit B	Individueel
2 min	Terugvoer	Grootgroep
3 min	Doen Aktiwiteit C	Individueel
3 min	Terugvoer	Grootgroep
<b>Vryheid by die kleuters</b>		
1 min	Invul van vrae	Individueel
4 min	Bespreking van Aktiwiteit 1	Grootgroep
3 min	Invul van vrae	Individueel
3 min	Bespreking van Aktiwiteit 2	Grootgroep
<b>Oorspronklikheid by die deelnemers</b>		
2 min	Doen Aktiwiteit D	Individueel
4 min	Bespreking van Aktiwiteit	Grootgroep
<b>Oorspronklikheid by die kleuters</b>		
2 min	Invul van vrae	Kleingroep
4 min	Bespreking van Aktiwiteite	Grootgroep
<b>Vir uself</b>		
2 min	Bespreking	Grootgroep

# Benodighede



- 
- Plakkers (Deelnemers skryf hul name daarop en plak dit op hul bors.)  
Dik *Artline* penne (Een per groep)  
Penne (Een vir elke deelnemer)  
Leêrs vir deelnemers met Eenheid 1, Eendag was daar (werkboek) in.  
Vraelys (Ouerskapstyle) gedupliseer vir elke deelnemer  
Blaaibord  
Blaaibordpapier (geskrewe & skoon velle)  
Blaaibordpenne  
Transparante (Vooraf ingebrand)  
Transparante (skoon)  
Transparantpenne  
Tru-projektor  
Kragprop vir twee kragpunte  
Kassetspeler  
Kassette van klassieke musiek

# Wat is kreatiwiteit ?



5 min

**Terugvoerbepreking**

**Grootgroep**

Moontlike antwoorde op die vraag : Wat dink u maak hulle kreatief ?

- Vindingryk
- Skeppend
- Oorspronklik
- Verbeeldingryk
- Nuwe idees
- Intuisie
- Ontdek voortdurend nuwe dinge

Teken die antwoorde van die deelnemers aan op 'n blaai bord of transparant.

U kan verwag dat die antwoorde van die deelnemers van mekaar gaan verskil. Indien wel, is dit goed. By die definiëring van kreatiwiteit bestaan daar ook baie verskillende menings.

Wys Torrance se artistieke definisie aan deelnemers. (*Insetse/ A*) Dit is een siening van kreatiwiteit. Torrance het 'n humoristiese beskouing van kreatiwiteit. Die doel van die aktiwiteit is om deelnemers daarop te wys dat kreatiwiteit iets lekkers is en dat elkeen dit op 'n ander manier sien.



3 min

**Lesing**

Verduidelik kortliks die problematiek in verband met die definiering van kreatiwiteit aan die deelnemers. (*Inligting ingesluit as Insetsel B*). In die werkboek is die hoofpunte van die lesing aangedui.

# Ouerskapstyle



1 min  
**Lesing**

Verduidelik kortliks aan deelnemers wat konvergent en divergent beteken.  
(*Inligting in Insetsel D*).



2 min  
**Terugvoer**

Na deelnemers dié vraag voltooi het, verkry terugvoer in die grootgroep.

## AKTIWITEIT A

Deel vraelyste uit aan deelnemers. (*'n Afskrif is aangeheg in Insetsel E*).

Plaas die masker (*Insetsel F*) op die tru-projektor, sodat deelnemers hul eie vraelyste kan merk.

Deelnemers kry 'n punt wat 'n ruwe aanduiding gee in watter mate hul konvergent en divergent optree.

'n Hoë telling dui op 'n meer divergente ouerskapstyl, terwyl 'n laer telling op 'n meer konvergente ouerskapstyl dui.

Meer as 37 punte	:	Meer divergente ouerskapstyl
37 punte	:	Gemiddeld
Minder as 37 punte	:	Meer konvergente ouerskapstyl

Verduidelik kortliks aan deelnemers die verband tussen kreatiwiteit en die ouerskapstyl wat 'n persoon beoefen. (*'n Opsomming verskyn in Insetsel G*, wat ook in deelnemers se werkboek voorkom.)



4 min

### **Bespreking**

Gee aan deelnemers die wenke in *Insetse! H* om 'n divergente ouerskapstyl te bevorder. 'n Bondige opsomming verskyn in die werkboek.

Na afloop van die gesprek kry die deelnemers 'n geleentheid om die drie waardevolste wenke uit te kies.

# Vryheid... by die deelnemers

## AKTIWITEIT B

Plaas die transparant (*Insetset 1*) op die tru-projektor.



2 min

**Grootgroep**

Moontlike oplossings :

Die vliegtuig kan in albei rigtings vlieg.

**Weg van u af :**

Verbeel u u staan onder die vliegtuig en dat dit na u linkerkant vlieg.

**Na u toe :**

Verbeel u u kyk van bo af na die vliegtuig.

## AKTIWITEIT C

Lees die volgende vraag aan die deelnemers :

**Wat is die helfte van 8 ?**

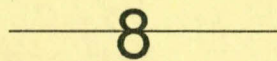


3 min

**Grootgroep**

Die konvensionele antwoord : vier

**Moontlike antwoorde kan wees :**



0 as die 8 horisontaal gehalveer word.



3 of 4 as die 8 vertikaal verdeel word

— VIII —

As die 8 in Romeinse syfers geskryf is, word dit VIII en as dit horisontaal verdeel word, kan die antwoord 5 of 8 wees.

VI | II

As dit vertikaal verdeel word, kan die antwoord 6 of 2 wees.

— ate —

As die agt in Engels uitgespreek word, kan dit klink soos "ate" en as die woord horisontaal verdeel word is die boonste deel van die antwoord (die teller) se som 1.

*Verduidelik kortliks aan die deelnemers dat die aktiwiteite 'n mens leer om op 'n ander manier na die probleme te kyk. Gewoonlik laat die konvensionele manier u in die steek en is die onkonvensionele die antwoord. Verduidelik kortliks dat dit is wat met vryheid bedoel word.*

Die definisie van vryheid is dus soos volg :

**Vryheid die vermoë is om verby eksterne en interne beperkinge te kyk . Dit is om kanse te waag. Moontlike eksterne beperkinge kan wees u tradisie en verwagtinge van u kultuur en moontlike interne beperkinge dié wat u aan uself stel, soos dat u nie is nie slim nie, of nie kan teken nie.**

# Vryheid...by die kleuter

---

Deelnemers beantwoord eers die vraag aan die begin van die afdeling wat hulle orienteer ten opsigte van die aktiwiteit wat volg.



4 min

**Grootgroep**

Dit is belangrik om al die vooroordele en weerstand wat deelnemers mag hê te ondersoek en die positiewe kant daarvan te stel. Dit word aangespreek deur die vrae wat die aktiwiteit inlei.

# Oorspronklikheid... by die deelnemers



## AKTIWITEIT D

Plaas die transparant (*Afdruk : Insetsele J*) op die tru-projektor.  
Deelnemers moet soveel as moontlik titels vir die prent uitdink.



4 min

**Grootgroep**

Moontlike antwoorde :

'n Ysskaatsbaan.

Spagetti-oorblyfsels.

'n Klomp erdwurms.

Die vinnige verkeer in Johannesburg.

*Hier is nie regte of verkeerde antwoorde nie.*

*Laat die deelnemers mekaar se antwoorde lees. (Sodat hul die verskillende moontlikhede sien.)*

*Kyk na die idees wat slegs een of twee van hulle neergeskryf het. (Oorspronklikheid)*

Die laaste idees wat die deelnemers neergeskryf het, is gewoonlik die oorspronklikste.

Gee aan die deelnemers die definisie van oorspronklikheid, sodat hul kan sien hoe teorie en praktyk bymekaar uitkom.

**Oorspronklikheid is idees wat nuut is en verskil van wat almal sal antwoord; met ander woorde, dit is ongewone en nuwe idees.**

# Oorspronklikheid ...by die kleuter



Deelnemers beantwoord eers die vraag aan die begin van die afdeling wat hulle orienteer ten opsigte van die aktiwiteit wat volg.



4 min

## **Grootgroep**

Dit is belangrik om al die vooroordele en weerstand wat deelnemers mag hê te ondersoek en die positiewe kant daarvan te stel. Dit word gedoen deur die vrae wat die aktiwiteit inlei.

### **AKTIWITEIT 3**

Herinner deelnemers daaraan dat hulle slegs 'n paar voorbeelde elke dag moet doen en dié waarvan hul kleuter hou, kan herhaal. Hulle moet ook self nuwes uitdink. Die nuwe idees is belangrik, omdat deelnemers hul eie oorspronklikheid so bevorder.

### **AKTIWITEIT 4**

Motiveer ouers om neer te skryf wat hul kleuters doen en om hul produkte saam te bring om vir die ander te wys.

Maak dit duidelik dat hul tydens die volgende kontakgeleentheid 'n kans gaan kry om daaroor te gesels.

# Vir uself vir die week...

---



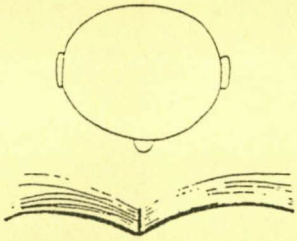
2 min

**Grootgroep**

Verduidelik aan die deelnemers dat hierdie gedeelte geskryf is om hul eie vaardighede gedurende die week uit te brei.

Verduidelik ook aan die deelnemers dat daar tydens die volgende kontakgeleentheid terugvoer verskaf sal word oor die aktiwiteite en hul eie ervarings.

Insetel A : Torrance se artistieke definisie van kreatiwiteit

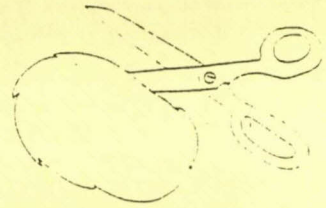


WANTING TO KNOW

LOOKING TWICE

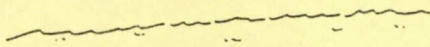


LISTENING FOR SMELLS

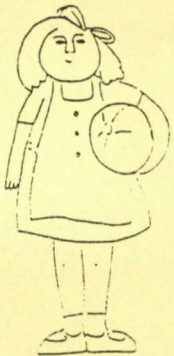


CUTTING HOLES TO SEE THROUGH

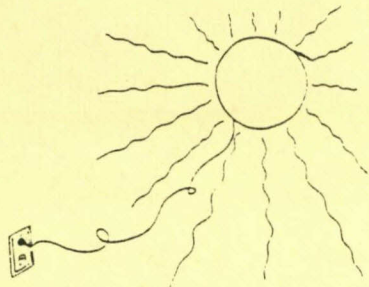
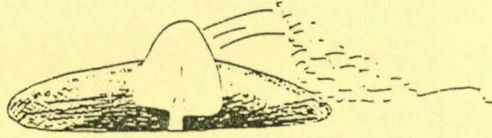
GETTING IN



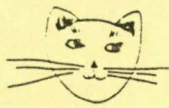
HAVING A BALL



DIGGING DEEPER



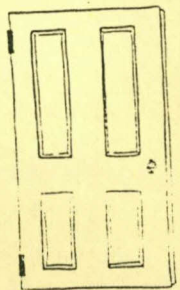
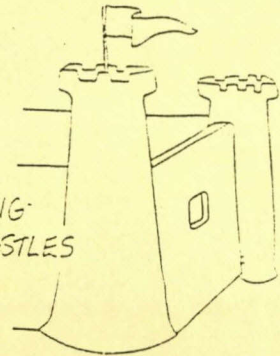
PLUGGING INTO THE SUN



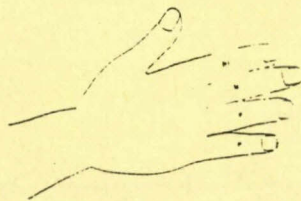
TALKING LISTENING TO A CAT

CROSSING OUT MISTAKES

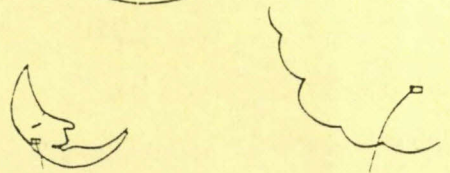
BUILDING SAND CASTLES



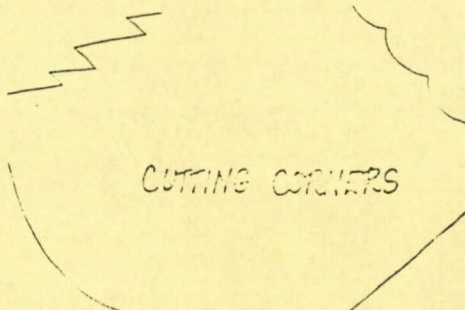
GETTING OUT



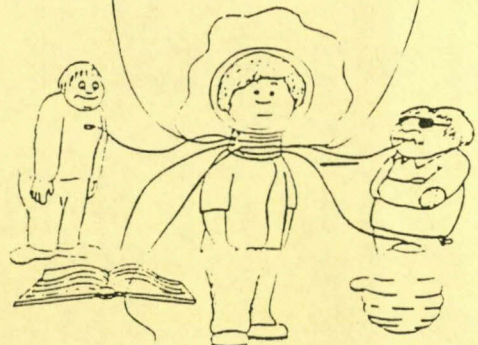
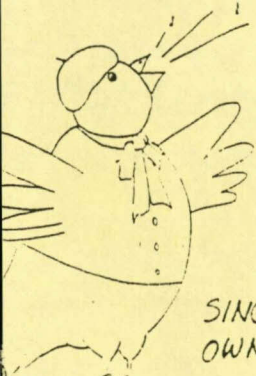
SHAKING HANDS WITH TOMORROW



CUTTING CORNERS



SINGING IN YOUR OWN KEY



PLUG IN FOR MORE ENERGY

## Insetsel B : Die definiëring van kreatiwiteit

Daar is nie ooreenstemming tussen navorsers oor die definiëring van kreatiwiteit nie. Daar is 'n groot verskeidenheid definisies. Navorsers verdeel dit in vier groepe of benaderingswyses, naamlik

- die persoon,**
- die produk,**
- die proses en**
- die omgewingsinvloed.**

Definisies wat handel oor die **persoon**, fokus op verskeie persoonlikheidseienskappe wat 'n persoon kreatief maak soos die persoon se intelligensie, humor en selfvertroue. Daar is egter baie teenstrydige navorsingsresultate op die terrein. Tot op hede verskil navorsers hieroor van mekaar.

By definisies oor die **produk**, is die fokus op die produk wat gevorm word. Hierdie produk moet, om as kreatief te kwalifiseer, gewoonlik iets nuuts sowel as van waarde wees. Die gehalte van die produk is nie ter sprake nie. Die enigste vereiste is dat die produk vir die persoon wat dit geskep het, nuut moet wees. Ander navorsers voel egter dat die produk ook vir die kultuur iets nuuts moet wees. Ook hieroor bestaan daar nie ooreenstemming oor presies wat as kreatief beskou word nie.

Definisies wat handel oor die **proses**, lê klem op die interne proses wat in 'n persoon plaasvind. Navorsers verdeel hierdie proses in verskillende fases wat later in *Eenheid 5, Eureka* meer aandag sal geniet. Die klem is hier dat kreatiwiteit 'n onbewuste proses is, wat enersyds moeilik beheerbaar is en andersyds is daar navorsers wat sê dat dit 'n bewuste proses is wat ons kan beheer en beïnvloed.

Laastens is daar die definisies oor die **omgewingsinvloed**. Hier word besonder klem gelê op die rol wat kulturele, sowel as sosiale invloede speel. 'n Voorbeeld is die

huislike omstandighede en die skool wat die ouer en onderwyseresse insluit. Die omgewing speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling en skepping van kreatiewe mense as die produkte van die proses. Die omgewing bepaal dus kreatiewe gedrag.

Op die oog af lyk dit of navorsers kreatiwiteit slegs in een van die kategorieë plaas en dat hulle die breër geheelbeeld uit die oog verloor. Kreatiwiteit bestaan nie net uit óf die een óf die ander benadering nie, maar uit al vier. Om dus 'n volledige geheelbeeld te kry, is dit belangrik om al vier benaderingswyses te inkorporeer om so hul interafhanklikheid te illustreer.

Smuts (1986) lê soos volg klem op 'n interaksionele definisie van kreatiwiteit:

*“Kreatiwiteit is 'n houding (1) en benaderingswyse wat **interpersoonlik gemotiveer** (1) word en wat die persoon in staat stel om op grond van 'n **bepaalde waarnemingswyse** (2) in optimale **interaksie met die omgewing** (3) te tree en **kreatief te repondeer**.(4) “*

Die vier aspekte word dus soos volg in die definisie geïntegreer:

- (1) Persoon
- (2) Proses
- (3) Omgewing
- (4) Produk

Die aanname wat gemaak kan word, is dat die interaksie tussen die vier benaderingswyses belangriker is as om elkeen van die aspekte in isolasie te beskou.

# Ontwikkelingstadiums

---



8 min  
**Lesing**

**Tydens en na afloop van die lesing moet deelnemers die inligting neerskryf wat nou weer vir hulle nuut is en wat hulle kan gebruik.**

Die inligting wat aan die deelnemers oorgedra moet, word verskyn as *Insetsel C*.

Na afloop van die lesing kry deelnemers 5 minute om notas te maak oor die inligting.

Daarna vergelyk die deelnemers hul gedagtes met dié van die persoon aan hul linkerkant om sodoende van mekaar te leer. Die deelnemers gesels oor die belangrikste ooreenkomste en verskille tussen hul gesinne.

Die programaanbieder beweeg tussen die groepies om te help waar daar vrae is en om onduidelikhede uit te klaar.

## Insetse C : Ontwikkelingstadiums

Ontwikkelingstadiums verskaf duidelikheid oor die mens se optrede en verskaf insig, deurdat ons beter begrip vir mekaar het.

### Ontwikkelingstadium van die ouer

Volgens Erikson word ouers heel moontlik met die volgende ontwikkelingstake gekonfronteer :

- *Intimiteit teenoor isolasie*

Die groot vraagstuk in 'n mens se lewe tydens die fase is: *Kan ek myself ten volle aan 'n ander gee?* Uit dié vraag kan ons aflei dat dit baie wyer strek as slegs die vorming van 'n huweliksband. Dit impliseer ook dat as ek kinders in die wêreld bring, ek myself volkome aan hulle gee om hulle na die beste van my vermoë op te voed. Sou 'n individu hierdie taak nie suksesvol kan deurwerk nie, sal die persoon moontlik in terme van gesinsbande isolasie beleef.

Terselfertyd word ouers ook gekonfronteer met die ontwikkelingstaak van volwassenheid. Dit sal egter van individu tot individu verskil, afhangende van die omstandighede en die mate waarin vorige ontwikkelingstake deurgewerk is.

- *Generatieweit teenoor stagnasie*

Die kernvraag tydens die fase van 'n individu se lewe is: *Wat kan ek aan toekomstige generasies bied?* Hier word baie gekonsentreer op die vervulling van die rolle wat u in u lewe het, sowel as die bydrae wat jy kan lewer tot die volgende geslag. Die opvoeding van u kinders kwalifiseer dus as een van die bydraes wat 'n mens aan toekomstige geslagte kan bied.

Hierdie oorgang, waartydens 'n individu as ouer slegs aan hom/haarself aandag skenk, impliseer 'n impak op 'n mens se persoonlike lewe, sowel as op 'n mens se gesinslewe. Cowan en Cowan (1992) in Craig (1996) som die veranderinge soos volg op :

1. Veranderinge in u eie identiteit en persoonlike lewe.
2. Veranderinge in rolle en verhoudings in die huwelik.
3. Veranderinge in rolle en verhoudings in die familiekonteks.
4. Veranderinge in rolle buite die gesin en familie soos bv. werk.
5. Nuwe ouerskapsrolle en verhoudings, bv. nuwe verantwoordelikheid.

Galinsky (1980) in Craig (1996) identifiseer ses fases waardeur ouers tydens ouerskap beweeg.

#### 1. Beeldvormingsfase (Konsepsie tot geboorte)

Ouers vorm beelde van die tipe ouers wat hulle wil wees en meet hulself teen hul eie standarde van perfeksie.

#### 2. Vertrouelingsfase (Geboorte tot twee jaar)

Ouers vorm bande met hul baba en leer om al die ander aspekte van hul lewe te balanseer met die behoeftes van die baba.

#### 3. Outoritêre fase (Twee tot vyf jaar)

ydens dié fase bevraagteken ouers die soort ouers wat hul graag sal wil wees . 'n Groeitydperk ontstaan as ouers besef dat hulle nie kan voldoen aan die perfekte beeld wat hulle vir hulself voorgestel het nie.

#### 4. Interpreterende fase (Ses tot twaalf jaar)

Ouers neem nou al die teorieë wat hul gevorm het, in heroënskou en toets dit weer uit.

### 5. Interafhanklike fase (Adolessente)

Ouers moet nou hul outoritêre verhouding wat hul tot nou toe met hul adolessent gehad het, herdefinieer. Ouers vergelyk hulself ook nou met hul kinders.

### 6. Vertrekfase

Dit is wanneer kinders uit die huis trek. Ouers moet tydens dié fase hul eie konflik probeer oplos om sodoende beter geïntegreerde mense te word en die gevoelens te kan hanteer.

Tydens elkeen van die fases moet ouers kan aanpas en hul eie rolle kan herdefinieer. Dit vereis van ouers om die veeleisende en uitdagende veranderinge wat in hulself, sowel as in hul kinders plaasvind te kan hanteer.

### Die kleuter se ontwikkeling

Die ontwikkelingstake waarmee kleuters hoofsaaklik gekonfronteer word, is die volgende:

- *Inisiatief teenoor skuldgevoel*

Die grootste ontwikkelingstaak tydens dié fase is die strewe na onafhanklikheid van sy ouers. Die kleuter begin nou stelselmatig al hoe meer en vir langer periodes weg beweeg van sy ouers en begin om sy eie behoeftes te bevredig. Die ondersteuning wat ouers tydens die fase vir hul kleuters gee is belangrik. As die ouer die kleuter aanmoedig om onafhanklik van hulle te funksioneer sal die kleuter die ontwikkelingstaak kan bemeester. Die klem val dus op die geleentheid wat die ouers vir die kleuter skep, sowel as op die tipe aanmoediging wat die kleuter vanaf die ouers ontvang.

- *Produktiwiteit teenoor minderwaardigheid*

Hierdie ontwikkelingstaak is eintlik eers van toepassing op die skoolgaande kind, maar sommige aspekte is al by die kleuter teenwoordig. Tydens dié fase is dit vir die middelkind (6-11 jaar) belangrik om vaardighede aan te leer wat nodig is om suksesvol aan te pas en te oorleef. Behalwe skolastiese vaardighede, leer die kind ook sosiale en ander vaardighede aan wat suksesvolle aanpassing vergemaklik.

### Fisiese ontwikkeling

Tydens hierdie fase groei kleuters nie meer so vinnig soos in die eerste jaar en 'n half van hul lewens nie, maar is daar 'n meer stabiele en stadiger groei. Kleuters maak gebruik van hierdie tydperk om nuwe vaardighede aan te leer en te bemeester

Tydens die periode van twee tot ses jaar ontwikkel kleuters se groot motoriese vaardighede (groot liggaamsbewegings soos hardloop en spring) vinnig. Klein motoriese vaardighede ontwikkel baie vinniger tydens die middelkindjare, maar tydens die kleuterjare is dit baie stadig. Baie navorsers voel dat dit baie moeilik is om die verskillende ontwikkelingsonderafdelings bv. fisies, kognitief, ens. tydens die kleuterjare van mekaar te skei. Alles wat kleuters doen vind met 'n doel plaas, al is dit net om die verskillende sensoriese aspekte van 'n objek te ondersoek.

### Kognitiewe ontwikkeling

Hierdie periode waarin die kleuter verkeer, word die pre-operasionele periode genoem. Tydens dié fase gebruik die kleuter sy bestaande kennis en begrip van die wêreld, sowel as sy taalvermoë en probleemoplossingsvermoë om die wêreld verder te verken. Kleuters besit egter nog nie die vermoë om elementêre logiese funksies te verstaan nie. Die fase word verdeel in twee subfases, naamlik die prekonseptuele fase, wat strek vanaf twee tot vier jaar en die intuïtiewe, oorgangsfase, wat vanaf vyfjarige ouderdom tot sewejarige ouderdom strek. Die prekonseptuele fase word gekenmerk deur die

verhoogde gebruik van simbole, wat hoofsaaklik in simboliese spel gebruik word. Die intuïtiewe, oorgangsfase word gekenmerk deur die kleuter se vermoë om te kan onderskei tussen dit wat in sy gedagtes gebeur en die fisiese realiteit. Intuïtiewe kleuters begin om veelvoudige sienings te verstaan, alhoewel op 'n onkonsekvente en onvolledige manier en dikwels by wyse van assosiasies (Craig, 1996). Tydens dié fase is die kleuter se denke ryk aan uitvindings en baie verbeeldingsryk (Lehane, 1979).

Die volgende eienskappe is kenmerkend van die kleuter se denke :

- ✗ Kleuters se denke is slegs **konkreet** (d.w.s. die hier en nou en fisiese, tastbare dinge).
- ✗ Kleuters se denke is **onomkeerbaar**. Dinge gebeur net in een rigting.
- ✗ Kleuters se denke is **egosentrië**. Kleuters kan ander se standpunt insien nie. Hulle aanvaar dat almal net soos hulle dink.
- ✗ Kleuters kan slegs konsentreer op **een aspek** of dimensie van 'n objek of probleem. Hulle kan nie verskeie aspekte gelyktydig in hul gedagtes in aanmerking neem nie.
- ✗ Kleuters se denke fokus op die **huidige**. Hulle beoordeel objekte soos hulle op daardie oomblik lyk en nie in terme van hoe hulle kan word nie.

Vanaf vyfjarige ouderdom begin kleuters oor te beweeg na die volgende fase, naamlik die konkreet operasionele fase. Kleuters se gedagtes raak nou meer logies. Die rigiede, statiese en onomkeerbaarheid van hul denke verander nou. Dit raak meer omkeerbaar en buigbaar. Hulle is ook in staat om die oorsaak en gevolg van verhoudings in te sien en kan begin om objekte te kwantifiseer en te meet. Kleuters begin hipoteses maak oor die wêreld en kan voorspel wat gaan gebeur. Hierdie oorgang van die een fase na die volgende gebeur nie oornag nie, maar is die gevolg van jare se ondervinding. Hierdie konkreet operasionele denke leer hulle hoofsaaklik op hul eie aan deur die omgewing te ondersoek aan hulself vrae te vra en om aktief antwoorde daarop te soek (Craig, 1996).

### Emosionele ontwikkeling

Kleuters se selfkonsep bestaan hoofsaaklik uit sekere algemene houdings oor hulself. Hulle ontwikkel ook sekere idees oor hoe hulle moet wees. Wat 'n kind van hom/haarself dink, word dikwels bepaal deur wat ander mense van hom/haar dink.

Kleuters se selfkonsep word ook baie deur hulself gevorm, omdat hulle op hierdie ouderdom gefassineer is met hulself. Hul vergelyk hulself met ander kinders. Hoe u vir 'n ander persoon lyk, is ook belangrik in die ontwikkeling van selfkennis. Die sterkste invloed op 'n kleuter se selfbeeld is die ouers, omdat hulle voorbeelde gee van wat reg en verkeerd is, hulle gedrag vir hul kinders modelleer en hul kinders se idees evalueer waarop hulle dan bou (Craig, 1996).

Soos kleuters ouer word, word hierdie selfbeeld meer akkuraat. Hulle vorm ook nou meer komplekse beelde van hul fisiese, intellektuele en persoonlikheidseienskappe sowel as van ander mense. Kinders vergelyk hulself ook nou baie meer met ander kinders. Hierdie selfkonsep vorm 'n filter, waardeur kinders hul eie gedrag, sowel as ander kinders si'n kan evalueer.

Kleuters begin nou ook reëls van die gemeenskap, sosiale en morele standaarde internaliseer, alhoewel hulle dit nie altyd verstaan nie.

Dit vloei logies hieruit dat die tipe ondersteuning en aanmoediging wat 'n kleuter kry, sy emosionele sowel as sy persoonlikheidsontwikkeling sal beïnvloed.

### Sosiale ontwikkeling

Parten (1932) het vyf vlakke in kleuters se spelpatrone geïdentifiseer. Aanvanklik speel kinders alleen. Kleuters van tweejarige ouderdom neem meestal waar hoe ander kinders speel en is betrokke in **parallele spel** waar twee kleuters langs mekaar sal

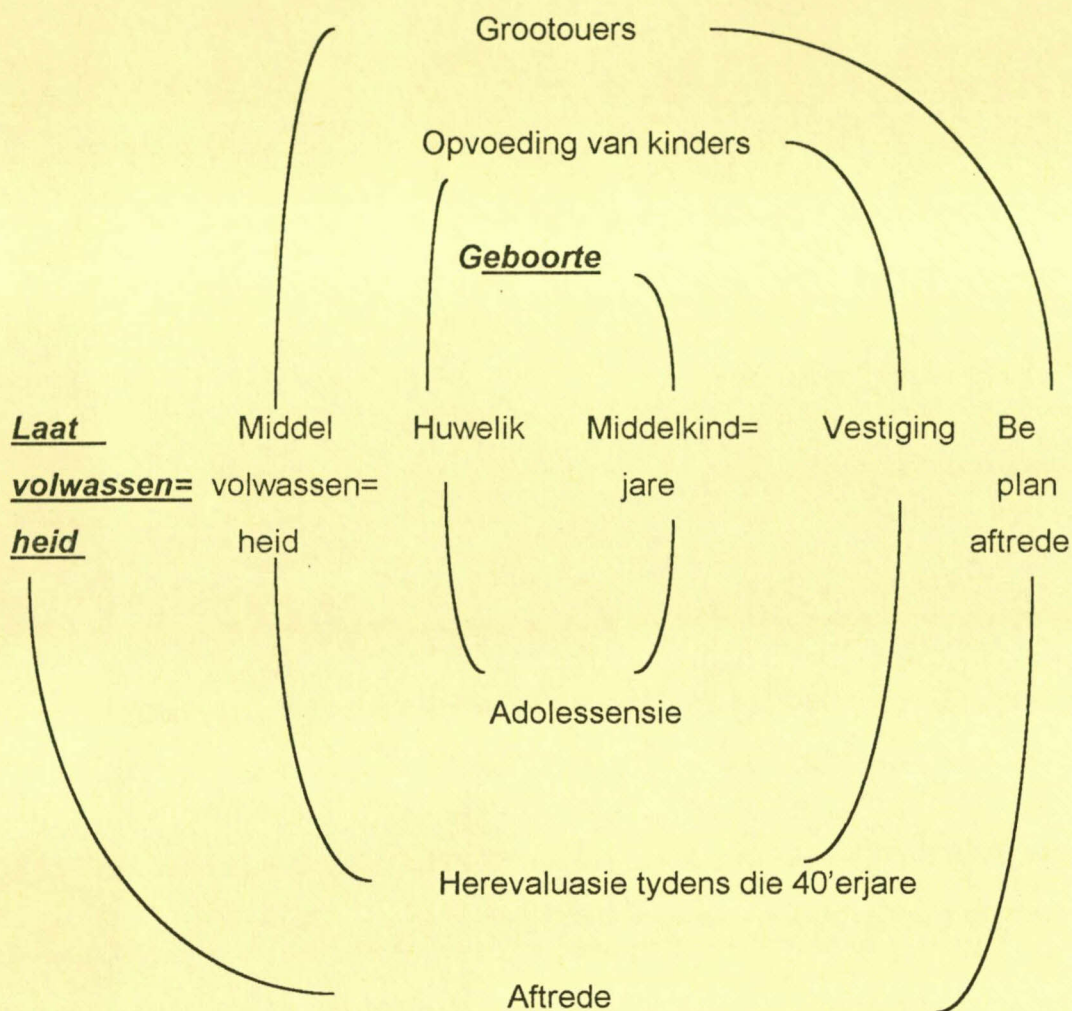
speel sonder om regtig in interaksie met mekaar te verkeer. Vier- en vyfjarige speel al hoe **meer met mekaar**, deurdadig hul dieselfde materiale sal deel, maar die aktiwiteite word nog nie georganiseer om een sentrale tema te vorm nie. Tydens **koöperatiewe spel**, wat die laaste vlak is, speel kinders saam in een aktiwiteit. Op dié vlak speel kinders vir lang periodes saam, terwyl hulle die materiale sal deel, reëls daarstel, konflik sal oplos, mekaar sal help en rolle uitruil. Kleuters is baie lief om **rolle uit te speel**, waartydens hulle gebruik maak van hul eie fantasieë, verbeelding en om hul eie wêreld met hul eie reëls te skep. Tydens hierdie tipe spel leer kleuters om saam met ander mense te werk en hoe om hul eie gedrag te evalueer. Hier vind ook baie geleenthede plaas vir besprekings, reflektiewe denke en **gemeenskaplike probleemoplossing** (Craig, 1996).

Hierdie tipe omgewing is dus deurdadig met kreatiewe denke. Speel is 'n effektiewe manier om kleuters se kreatiwiteit te bevorder.

Denkbeeldige maats is deel van 65% van alle kleuters se alledaagse lewe. Van die positiewe eienskappe wat met denkbeeldige maats geassosieer word, is dat die kleuters meer sosialiseer, minder skaam is, meer werklike vriende het, meer kreatief is en ook meer deelneem aan gesinsaktiwiteite. Denkbeeldige maats help kleuters ook om sosiale vaardighede aan te leer en met ander mense te kommunikeer. Laastens het navorsers ook gevind dat die kleuters kognitiewe, sowel as emosionele voordele het, omdat hulle moontlik reeds ervarings in hul verbeelding beleef het en reeds oor die betrokke situasie gedink het; met ander woorde, dit is vir hulle nie die eerste maal wat hulle te doen het met die situasie nie (Craig, 1996).

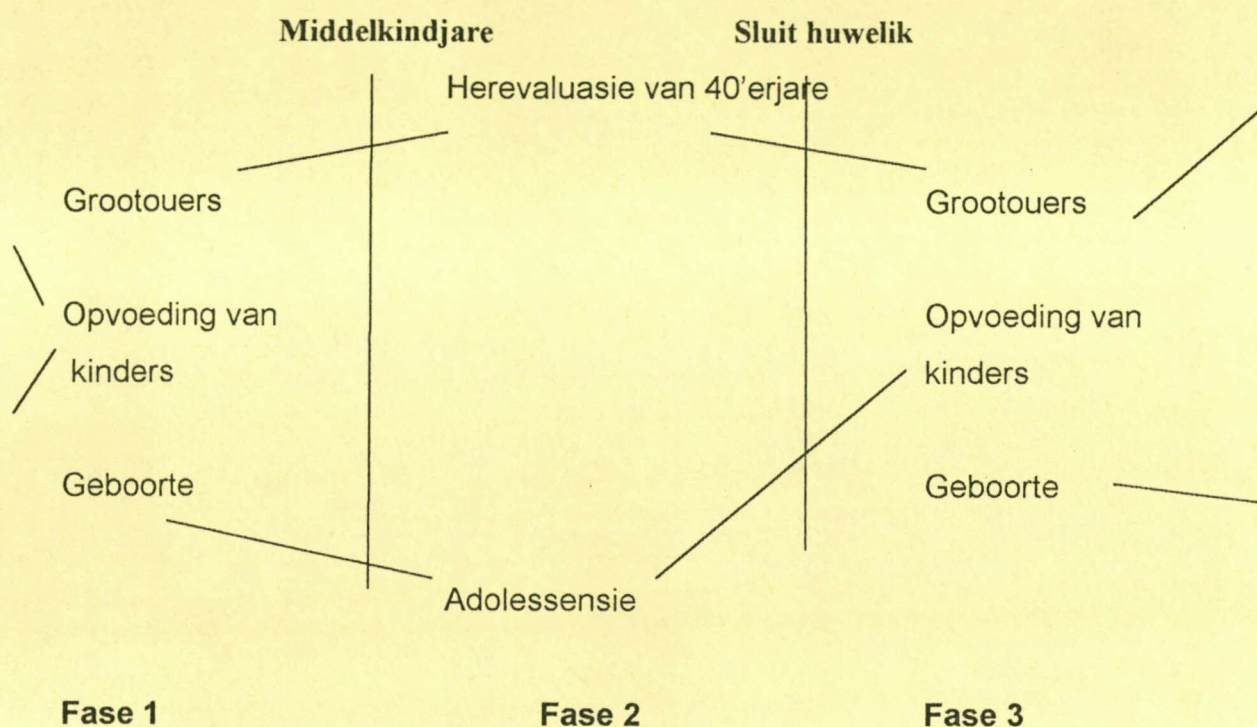
### Gesinsontwikkeling

As 'n mens die ontwikkeling van 'n gesin van nader beskou, lyk dit soos volg, volgens die model van Combrinck-Graham (1985):



**Diagram 1: Die gesinsontwikkelingsmodel (Familie-lewensspiraal) van Combrinck-Graham**

In bostaande diagram word die gesinsverloop, of -ontwikkeling duidelik uiteengesit. Dit begin by geboorte en eindig by laat volwassenheid. In die tweede diagram is dit maklik om te sien tydens watter fases in die ontwikkeling van die gesin grense baie difuus is en wanneer die persoonlike ruimte van die gesinslede klein is.



**Diagram 2: Die gesinsontwikkelingsmodel soos voorgestel deur Combrinck-Graham (1985) met die klem op die sameloop van die verskillende ontwikkelingsfases.**

Tydens die eerste fase kan 'n mens sien dat die grootouers, ouers wat die opvoedingswerk doen, sowel as die kind baie geheg aan mekaar en dat daar sterk familiebande is. Die geboorte van die kind, sowel as die kleuterjare bring mee dat bande baie difuus is en 'n mens se persoonlike ruimte baie kleiner word.

Tydens die tweede fase, wanneer die kinders adolessente is en ouers in hul veertigerjare, sien 'n mens dat die gesinslede verder van mekaar af beweeg en elkeen baie meer onafhanklik van mekaar funksioneer.

**Inset D : Konvergent en divergent****Divergent :**

Denke en optredes gekenmerk deur buigsaamheid en oorspronklike, ongewone en onkonvensionele produksies.

**Konvergent :**

Denke en optredes gekenmerk deur konvensionele en algemene stereotipe produksies.

### Insetsel E : Ouerskapvraelys

Beoordeel uself in terme van u eie gedrag en houdings met behulp van die sleutel hieronder in die blok.

- A Dit is altyd waar van my.
- B Dit is meestal waar van my.
- C Dit is soms waar van my.
- D Dit is selde waar van my.
- E Dit is nooit waar van my nie.

1. My kinders weet wat om van my te verwag, omdat ek altyd eenders optree.

A                      B                      C                      D                      E

2. Ek sal myself beskryf as oorbeskermend teenoor my kinders.

A                      B                      C                      D                      E

3. Ek onderhandel met my kinders.

A                      B                      C                      D                      E

4. Ek verwag van my kleuter om sekere prestasies te behaal en suksesvol te wees in dit wat hy/sy doen.

A                      B                      C                      D                      E

5. Ek vorm my kind soos ek graag wil hê hy/sy moet wees.

A                      B                      C                      D                      E

6. Ek lê baie klem op dissipline.

A                      B                      C                      D                      E

Beantwoord die volgende vrae met behulp van die sleutel :

- A Ek stem volkome saam.
- B Ek stem meestal saam.
- C Ek stem soms saam.
- D Ek stem nie saam nie.
- E Ek stem glad nie saam nie.

7. Ek dink kleuters se wense, behoeftes en begeertes is ondergeskik aan myne.

A                      B                      C                      D                      E

8. Ek voel dat kleuters nie vir hulself kan besluit nie; daarom besluit ek vir hulle.

A                      B                      C                      D                      E

9. Ek voel individualistiese optrede by kinders moedig probleme aan.

A B C D E

10. Ek dink dit is noodsaaklik om jou kleuter aan te moedig en erkenning aan hom/haar te gee.

A B C D E

11. Ek evalueer en vergelyk my kleuter se produkte met sy/haar maats s'n.

A B C D E

12. Ek dink privaatheid by kleuters is van kardinale belang.

A B C D E

13. Ek dink dit is belangrik om altyd voorskriftelike leiding aan my kleuter te verskaf.

A B C D E

14. Kleuters moet duidelike grense hê met betrekking tot sekere beperkings, reëls en vereistes.

A B C D E

15. Ek voer slegs dié take uit wat my tradisionele geslagsrol van my vereis.

A B C D E

<b>Insetsel F : Masker van ouerskapsvraelys</b>
---

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	5	4	3	2	1
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	5	4	3	2	1
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11.	5	4	3	2	1
12.	1	2	3	4	5
13.	5	4	3	2	1
14.	1	2	3	4	5
15.	5	4	3	2	1

'n Hoë telling dui op 'n meer divergente ouerskapstyl, terwyl 'n laer telling op 'n meer konvergente ouerskapstyl dui.

Meer as 37 punte : Meer divergente ouerskapstyl  
 37 punte : Gemiddeld  
 Minder as 37 punte: Meer konvergente ouerskapstyl



## Insetsel H : Wenke om 'n divergente ouerskapstyl te bevorder

### 1. **Bevorder 'n divergente speelklimaat.**

Speel spontaan saam met u kleuter.

Moenie waardes op hom/haar aforseer tydens spel nie.

Laat die kind self kies wat hy/sy wil speel.

Wees buigsaam ten opsigte van gebruike, reëls en regulasies (beperkinge) in sy/haar spel.

Moedig veelvuldige sienswyses aan.

Koop onortodokse speelgoed.

Gee geleentheid vir vrye ekspressie. bv. Dat 'n hond nie altyd bruin, swart of wit ingekleur hoef te word nie.

### 2. **Algemene houding en benadering**

Die volgende woorde gee 'n goeie aanduiding van wat bedoel word met my as ouer se benadering :

Respek, aanvaarding, vertrouwe, vryheid, verantwoordelikheid, erkenning, belangstelling, waardering, selfbeslissing, nie-dominierend (Smuts, 1986).

### 3. **My verhouding en interaksie met my kleuter.**

Dit beteken dat ek minder emosioneel betrokke by my kleuter moet wees, met die klem op toeganklikheid en beskikbaarheid.

Probeer om nie alles wat u kleuter doen te evalueer nie; stel evaluasie uit.

Gee genoeg vryheid aan u kleuter, sodat hy/sy hul/haarself kan uitdruk. (Vrye ekspressie)

### 4. **Maak u kleuter nuuskierig (weetgierig)**

Kleutertjies is nuuskierige wesentjies. Hulle maak 'n mens gek met al die vrae - veral daardie hoekom-vrae. Hierdie nuuskierigheid is van groot waarde, omdat dit hulle help om aan verskillende moontlikhede vir probleme te dink en om antwoorde met die realiteit te toets.

Stimuleer u kleuter om te ondersoek, vrae te vra en self antwoorde te kry. Moenie vir u kleuter se idees lag of sy/haar idees verneder nie. Help hom/haar eerder om dit verder te ondersoek (Vernon, 1970).

**5. Hou u kleuter se fantasiewêreld in stand**

Fantasieë bevorder kreatiwiteit. Fantasie is 'n deel van 'n kleuter se normale alledaagse lewe. Die fantasie-element kom veral na vore in kleuters se rollespel, stories en ongewone tekeninge. Fantasie word beskou as die voorloper van kreatiewe denke (Vernon, 1970).

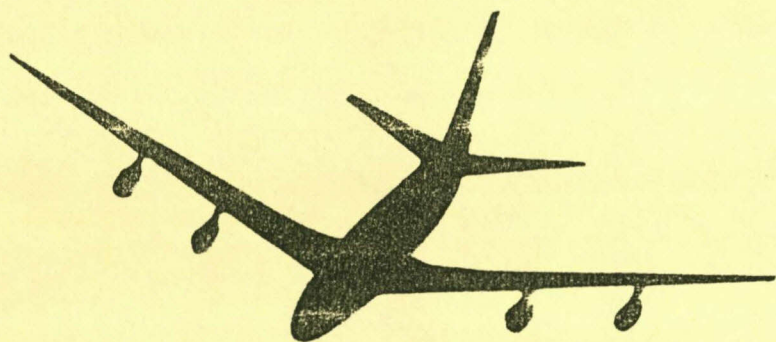
**6. Moenie u kleuter te veel help nie**

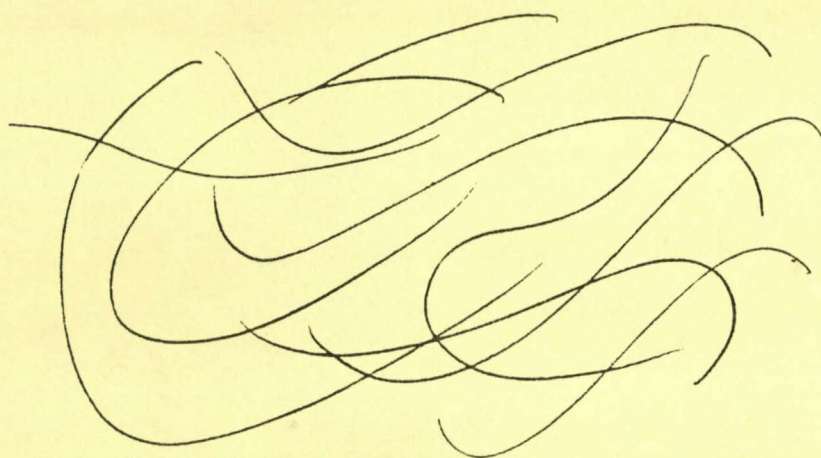
Ouers probeer hul kleuters meestal te veel help. 'n Mens leer baie vinniger as jy op jou eie leer. Soms moet jy eers 'n terugslag beleef om 'n groot stap vorentoe te kan neem. Gee subtiel leiding aan u kleuter, maar gee hom/haar ook genoeg onafhanklikheid om sy eie sukses te ervaar, want sodoende ontwikkel hulle kreatiwiteit (Vernon, 1970).

**7. Behandel nuwe idees met respek (Scheepers, 1989).**

**8. Ontdek u eie kreatiwiteit**

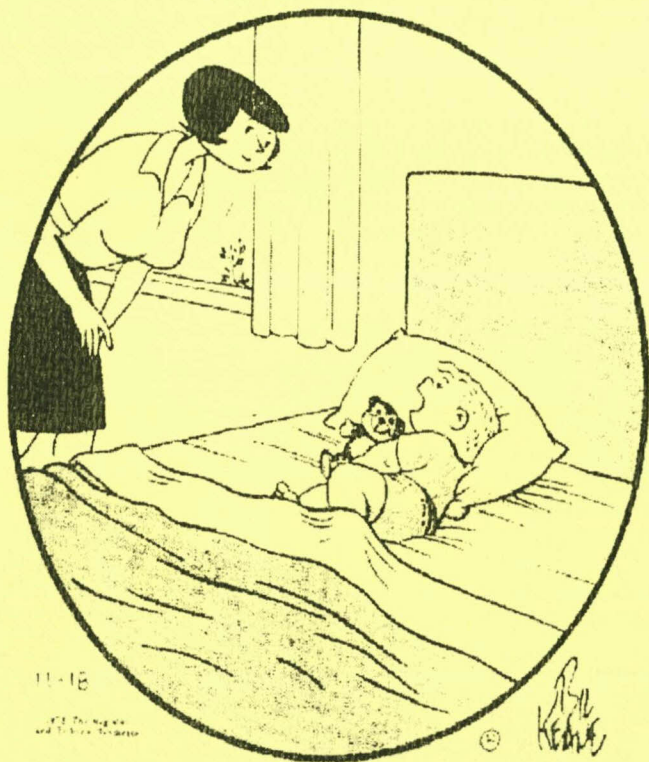
Onthou dat die magtigste leermetode dié een is wat u vir u kleuter daarstel. Ons het almal die potensiaal tot kreatiewe denke. Dit is binne in ons; jy moet dit net ontdek. Onthou, almal is nie op dieselfde vlakke kreatief nie. Sommige is kreatief met kuns en ander met woorde. Ontdek u eie kreatiwiteit.

**Insetsel I : Vliegtuig**

**Insetel J : Krabbels**

# 2

## Klaas Vakie Handleiding



11-18

© 1978 The McGraw-Hill  
and Co. Inc. Toronto

"I was just dreaming – y'know, when you close your  
eyes and the picture comes on?"

② Klaas Vakie

## UITKOMSTE VAN DIE EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u...

- 📖 ...in staat te wees om die verskillende kwaliteite van kreatiwiteit te herken.
- 📖 ...Lehane se ontwikkelingsmodel van kreatiwiteit te verstaan.
  - ... te weet wat bedoel word met dromerseienskappe.
  - ... 'n paar aktiwiteite te gedoen het om u dromerseienskappe te verbeter.
  - ... u kleuter by te staan om sy/haar dromerseienskappe te verbeter.
- ☐ ...verdere aktiwiteite te gedoen het om u vryheid te verbeter.
  - ... verdere aktiwiteite met u kleuter gedurende die week doen om hul vryheid te verbeter.
- ...verdere aktiwiteite gedoen het om u oorspronklikheid te verbeter.
  - ... verdere aktiwiteite met u kleuter gedurende die week doen om sy/haar oorspronklikheid te verbeter.
- 🌀 ...te weet wat vloeiendheid is.
  - ... 'n paar aktiwiteite te gedoen het om u vloeiendheid te verbeter.
  - ...u kleuter by te staan om sy/haar vloeiendheid te verbeter.
- 😊 ...gedurende die week die eenheid se doelwitte verder in te oefen.

## Tydindeling vir Eenheid ② : Klaas Vakie, vir 'n uur-en-'n-half-sessie

Tydsduur	Tipe aktiwiteit	Aanduiding van groepgrootte
Inleiding		
5 min	Bespreking	Grootgroep
Terugvoer van die vorige week		
15 min	Bespreking	Grootgroep
Kwaliteite van kreatiwiteit		
2 min	Invul van vrae	Kleingroep
4 min	Terugvoer	Grootgroep
4 min	Lesing	Grootgroep
Ontwikkeling van kreatiwiteit		
4 min	Lesing	Grootgroep
3 min	Terugvoer	Individueel en kleingroep
Dromerseienskappe by die deelnemer		
3 min	Doen Aktiwiteit E	Individueel
4 min	Terugvoer	Individueel en kleingroep
Dromerseienskappe by die kleuters		
2 min	Invul van vrae	Individueel
4 min	Bespreking van aktiwiteite	Grootgroep
Vryheid by die deelnemers		
4 min	Doen Aktiwiteit F	Kleingroep
2 min	Terugvoer	Grootgroep
Vryheid by die kleuters		
5 min	Invul van vrae	Individueel
5 min	Bespreking van aktiwiteite	Kleingroep
Oorspronklikheid en vloeiendheid by die deelnemers		
3 min	Doen Aktiwiteit G	Individueel
4 min	Terugvoer van aktiwiteit	kleingroep
Oorspronklikheid by die deelnemers		
2 min	Invul van vrae	Kleingroep
4 min	Terugvoer van aktiwiteite	Kleingroep
Vloeiendheid by die kleuters		
2 min	Invul van vrae	Individueel
5 min	Bespreking van aktiwiteite	Kleingroep
Vir uself		
2 min	Bespreking	Grootgroep

# Benodighede



- 
- Plakkers (Deelnemers skryf hul name daarop en plak dit op hul bors.)  
Dik *Artline* penne (Een per groep)  
Eenheid 2, Klaas Vakie (werkboek) vir elke deelnemer.  
Klei volgens resepte in Eenheid 2, Insetsel A aangemaak (Ongeveer 'n vuisgrootte vir elke deelnemer).  
Blaaibord  
Blaaibordpapier (Skoon en geskrewe velle)  
Blaaibordpenne  
Tru-projektor  
Transparante (Ingebrand)  
Transparante (Skoon)  
Transparantpenne  
Kassetspeler  
musiekkasset met rustige instrumentale musiek  
kragprop vir twee kragpunte

# Kwaliteite van kreatiwiteit

---

Deelnemers beantwoord eers die vraag in kleingroepverband.



4 min

## **Grootgroep**

### **Terugvoerbespreking**

Verkry terugvoer vanaf die verskillende groepe oor hul idees.



4 min

## **Lesing**

Bespreek kortliks die teorie oor die verskillende kwaliteite van kreatiwiteit.  
(Teorie is ingesluit in *Insetsel A2*)

# Die ontwikkeling van kreatiwiteit

---



4 min  
**Lesing**

Verduidelik aan die deelnemers dat die ontwikkelingsfases van toepassing is op die kleuters en dat dit 'n basiese riglyn en nie die alfa en omega is nie. (Die teorie oor die fases is ingesluit in *Insetsel B2*).



3 min  
**Kleingroep**  
**Terugvoerbespreking**

Na afloop van die lesing moet deelnemers hulself klassifiseer volgens een van die fases. Verkry terugvoer in die kleingroep.

# Dromerseienskappe ...by die deelnemers

Verfris die deelnemers se gedagtes met wat bedoel word met dromerseienskappe.

Die dromersfase word gekenmerk deur die honderde, onverwante idees waarvan ons droom, sonder dat dit realisties hoef te wees.

## AKTIWITEIT E

Gee aan elke deelnemer 'n stuk klei so groot soos 'n vuis (Resepte vir die klei is in die werkboek ingebind.)

Hulle moet iets daaruit maak.

**Dit moet egter 'n onbekende voorwerp wees.**

Indien deelnemers verkies, mag hulle hul oë toemaak.

Speel musiek om deelnemers gemaklik te maak.



4 min

**Kleingroep**

**Terugvoerbepreking**

Na afloop van die aktiwiteit is daar 'n aantal vrae wat individueel beantwoord word, waarna deelnemers dit in die kleingroep bespreek.

# Dromerseienskappe ...by die kleuters

Aan die begin van die afdeling is daar vrae wat die deelnemer vir die res van die aktiwiteit oriënteer.

Deelnemers moet die vrae eers individueel beantwoord.



4 min

**Kleingroep**

**Terugvoerbepreking**

Laat deelnemers die vrae met mekaar bespreek.

## AKTIWITEIT 5

Aan die einde van die aktiwiteit is daar vrae wat die deelnemer oor die verloop daarvan moet beantwoord. Maak seker dat deelnemers weet dat die vrae ingevul moet word.

## AKTIWITEIT 6

Hier is ook weer vrae wat die deelnemer vir die aktiwiteit oriënteer. Voordat die aktiwiteit bespreek word, verduidelik eers die voordele van televisieblootstelling aan die deelnemers. (*Insetsel C2*).

Na afloop van die aktiwiteit is daar ook vrae wat die deelnemer aan die kleuter moet stel, sowel as sekere situasies wat aan hom/haar geskets moet word.

Deelnemers moet die response van hul kleuters saambring na die volgende kontakgeleentheid.

# Vryheid... by die deelnemers

Maak seker dat die deelnemers verstaan wat vryheid is.

Vryheid die vermoë is om verby eksterne en interne beperkinge te kyk. Dit is om kansen te waag. Moontlike eksterne beperkinge kan wees u tradisie en verwagtinge van u kultuur. Moontlike interne beperkinge kan wees dié wat u aan uself stel, soos dat u nie slim is nie of dat u nie kan teken nie.

## AKTIWITEIT F



6 min

### **Kleingroep**

Lees die volgende situasies hardop aan die deelnemers.

Die deelnemers moet probeer vasstel wat gebeur het, of wat die situasie kan voorstel.

1. 'n Man stap in 'n kroeg en bestel 'n drankie. Hy gesels met 'n kelnerin en ewe skielik begin sy skreeu. Die man bedank haar en sy stap weg. Wat het gebeur?
2. U loop 'n vertrek binne en sien Mabel en George op die grond dood lê. Die venster is oop en langs hulle is daar gebreekte glasstukke en 'n poel water. Wie is Mabel en George en hoe is hulle dood?
3. In die middel van die veld op 'n sonskyndag is die gras nat en daar lê 'n wortel, 'n ou hoed en 'n paar steenkoolstukke. Wat het gebeur?

*Moontlike oplossings vir bogenoemde kan wees :*

1. Hy het gehik en sy het gehelp om hom te laat skrik deur te skreeu.
2. Mabel en George is goudvisse. Die venster was oop en die wind het hul glasbak van die tafel afgewaai op die vloer, waar dit in skerwe gespat het.
3. Die wortel, ou hoed en steenkool is al wat oor is van 'n sneeuman, nadat die sneeu gesmelt het.

# Vryheid...by die kleuters

---

Aan die begin van die afdeling is daar vrae wat die deelnemer vir die res van die aktiwiteit oriënteer.

Maak seker dat die deelnemers besef dat hul houding teenoor vryheid hul kleuter se houding gaan beïnvloed.

Deelnemers moet die vrae eers individueel beantwoord.



5 min

**Kleingroep**

**Terugvoerbespreking**

Laat deelnemers die vrae met mekaar bespreek.

Aan die einde van die aktiwiteit is daar vrae wat die deelnemer moet antwoord oor die verloop van die aktiwiteit. Maak seker dat deelnemers weet dat die vrae ingevul moet word.

# Oorspronklikheid en vloeiendheid ...by die deelnemers

---

Maak seker dat die deelnemers weet wat oorspronklikheid en vloeiendheid is, voordat die aktiwiteit plaasvind.

**Oorspronklikheid is idees wat nuut is en verskil van wat almal sal antwoord; met ander woorde, dit is ongewone en nuwe idees.**

**Vloeiendheid is die vermoë om 'n groot aantal idees, konsepte en antwoorde op vrae te genereer.**

## **AKTIWITEIT G**

Gee aan elke deelnemer 'n stuk klei en laat hulle vir hulself 20 balletjies so groot soos 'n R5-stuk uit die klei maak.



4 min

**Kleingroep**

**Terugvoerbepreking**

Na afloop van die aktiwiteit moet die deelnemers 'n aantal vrae in hul kleingroepe beantwoord.

# Oorspronklikheid...by die kleuters

---

Aan die begin van die afdeling is daar vrae wat die deelnemer vir die res van die aktiwiteit oriënteer.

Herinner deelnemers daaraan om die prent saam te bring na die volgende kontakgeleentheid.



5 min

**Grootgroep**

**Terugvoerbespreking**

Gee aan die deelnemers die geleentheid om ook hul opinies te lug.

# Vloeiendheid...by die kleuters



Aan die begin van die afdeling is daar vrae wat die deelnemer vir die res van die aktiwiteit oriënteer.

Deelnemers moet op die sirkels in die werkboek aanteken wat die kleuters gemaak het. Daar is ook 'n paar vrae wat na afloop van die aktiwiteit beantwoord moet word.

## Vir uself vir die week :



Die inligting op die bladsy is vir die deelnemers. Dit is aktiwiteite wat die kwaliteite wat gedurende die kontakgeleentheid ingeoefen is, verder uitbou.

## Inset A2 : Kwaliteite van kreatiwiteit

### ⌘ Vryheid

Vryheid impliseer vry van interne, sowel as eksterne beperkinge. Hierdie beperkinge beteken om nie beperk te wees deur tradisies en verwagtinge van u kultuur nie, asook om vry te wees van beperkinge wat beheer word deur u emosies. Dit beteken om kanse te vat (Greene, 1996). Kleuters is dikwels nog nie so beperk deur waardes en norme nie, omdat hulle dit nog tot 'n groot mate moet aanleer.

### ⌘ Oorspronklikheid

Hierdie komponent vereis nuwe idees wat verskil van dit wat almal sal uitdink. Dit is gewoonlik hierdie ongewone idees wat op nuwe produkte uitloop. Om te sien of u kleuter se idees oorspronklik is, kan dit vergelyk word met wat ander kinders van sy eie ouderdom neerskryf of sal sê. (Greene, 1996).

### ⌘ Vloeiendheid

Die vermoë om 'n groot aantal idees, konsepte en antwoorde op vrae te genereer (Greene, 1996).

### ⌘ Uitbouing (Detail)

Hier gaan dit oor die uitbouing van 'n idee of konsep. Dit gaan oor die aantal detail en diepte van 'n idee (Greene, 1996).

## ⌘ Buigsaamheid

Buigsaamheid beteken om dieselfde probleem op verskillende maniere te bestudeer. Om meer oop te wees vir ander se idees, kan veranderinge makliker geïnkorporeer word (Greene, 1996). Dit vereis dus dat u uself van 'n vorige benadering losmaak en 'n ander bril opsit.

Daar word nie van die kleuter verwag om aan die aspekte van kreatiwiteit te voldoen nie. Kleuters is nie altyd in staat om ander se idees by hulle eie te inkorporeer nie. Maar sekere aspekte kan die kleuter beter as volwassenes doen omdat hulle nie aan die verwysingsraamwerke blootgestel is waaraan volwassenes elke dag onderworpe is nie. Kwaliteite soos oorspronklikheid, vryheid en vloeiendheid sal kleuters goed kan uitvoer. Dink byvoorbeeld aan 'n stoel. As aan 'n volwassene gevra word wat die funksie daarvan is, sou die antwoord dadelik wees dat daarop gesit word! Vra 'n kleuter. Die antwoord sal wissel vanaf om op te sit tot 'n huisie tot 'n boot. Hulle verbeeldingswêreld is net veel meer aktief as ons s'n. Ons kan redeneer dat dit die dromertjie is wat nou na vore tree.

## Inset B2 : Die fases van kreatiwiteit

Lehane (1979) identifiseer drie fases waardeur kleuters se kreatiwiteit ontwikkel.

### Dromersfase (Hoofsaaklik tussen twee- en vierjarige ouderdom)

Dromers droom honderde onverwante idees op. Hierdie idees word nie toegepas in die realiteit nie. Alhoewel hierdie idees dikwels privaat gehou word, het ouers tog toegang as ons fyn luister na vrae wat kleuters vra of as 'n mens kyk na die dinge wat hulle doen (Lehane, 1979).

Tydens die volgende twee fases kom dromerseienskappe nog steeds voor, maar net in 'n mindere mate. Sesjarige kleuters verkeer vir ongeveer 25% van hul tyd in die dromersfase.

### Digtersfase (Hoofsaaklik vanaf drie- tot vyfjarige ouderdom)

Kleuters tref in die digtersfase assosiasies tussen hul idees - wat in die dromersfase gevorm is - omdat die idees teen 'n hanteerbare tempo te voorskyn tree. Indien u kleuter reeds ses is en teoreties gesproke reeds oorbeweeg het na die volgende fase, word ongeveer nog 25 % van sy tyd in beslag neem, deur assosiasies tussen idees te trek. Dit beteken dat hulle konsepte wat reeds aan hul bekend is en wat hulle verstaan, sal gebruik om nuwe konsepte mee te begryp. Lehane gee die volgende voorbeeld komende van sy dogtertjie : *Haar definisie van ys is water wat vir die winter slaap.* Hierdie tipe assosiasies is verantwoordelik vir baie uitvindings, soos bv. *Alexander Graham Bell se uitvinding van die telefoon. Dit was na aanleiding van die beentjies in 'n mens se oor dat hy die uitvinding gemaak het*

### Uitvindersfase (Hoofsaaklik van vier- tot sesjarige ouderdom)

Groei in die kreatiewe proses vind plaas as kleuters hul idees wat afkomstig is van die digtersfase, verfyn. 50% van kleuters se tyd word in beslag geneem deur dié fase. Dan probeer die kleuter die idees en assosiasies in die realiteit toepas. Lehane se seuntjie,

Erik, sê dat wolke beweeg om weg te kom van die son. Erik het ook sy Pa met die volgende gekonfronteer wat 'n goeie voorbeeld is van die tipe denke wat die uitvinder openbaar:

*" If Santa brings gifts, the stork babies and the Lord our daily bread, then what good are you, Daddy? "* (Lehane, 1979).

U kleuter sal heelwaarskynlik hoofsaaklik in die uitvinderstadium wees. Maar u sal vind dat u kleuter normaalweg met gemak heen en weer tussen al die fases beweeg. U kleuter is in staat tot al drie denkvlakke.

Lehane (1979) pas hierdie fases toe oor die hele lewensloop van die mens. Vanaf sewe tot veertien jaar is 'n mens weer in die dromersfase, 'n digter van vyftien tot dertig jaar en vanaf die middeljare af aan is 'n mens weer in die uitvinderfase. Of u eie kreatiwiteit sy volle potensiaal bereik, hang af tot watter mate dit van jongs af bevorder en gestimuleer is. Kreatiwiteit kan egter weer aangeleer word. Dit verg dat 'n mens net met nuwe oë na die wêreld kyk en afsien van die ou manier van dinge doen.

Sekere kwaliteite van kreatiwiteit geniet meer voorkeur in 'n sekere fase en ander weer meer in 'n ander fase. Vryheid en oorspronklikheid is belangrik by al die fases en word by elke fase aangespreek.

#### **Dromersfase**

*Vryheid*

*Oorspronklikheid*

*Vloeiendheid*

#### **Digtersfase**

*Vryheid*

*Oorspronklikheid*

*Uitbouing*

#### **Uitvindersfase**

*Vryheid*

*Oorspronklikheid*

*Buigsaamheid*

## Insetsel C2 : Televisie

Normale beheerde blootstelling aan televisie verskaf

- 'n droomwêreld,
- 'n wyer perspektief op die wêreld en
- verskillende strategieë, dit vergemaklik die aanpassing in die realiteit.

Televisie verskaf aan u kleuter 'n ander droomwêreld, of brei dalk sy/haar bestaande droomwêreld uit. Televisie leer ook vir ons verskillende strategieë aan, wat dit vir die kleuter makliker maak om by die realiteit aan te pas.

Kinderprogramme het gewoonlik die volgende eienskappe :

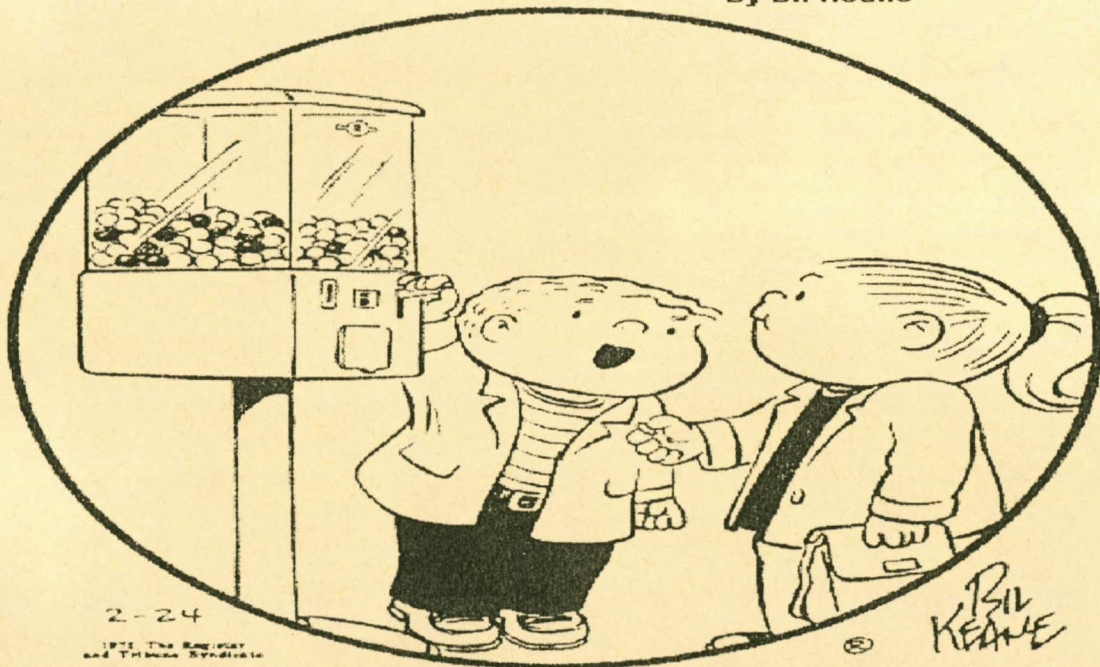
- Daar is iemand op wie die karakters kan staatmaak (Een of ander superheld of towerkrag).
- Daar is die een of ander bende of groep.
- Van die karakters is nie gekoppel aan ouderdom of 'n geslag nie.

# 3

## Siembamba Handleiding

THE FAMILY CIRCUS

By Bil Keane



2-24

© 1971 The Family Circus and Tribune Syndicate

"You put the penny in and I'll flush it."

### ③ Siembamba

#### UITKOMSTE VAN EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u...

- ☐ ...te weet wat bedoel word met digterseienskappe.  
... 'n aantal aktiwiteite gedoen het om u digterseienskappe te verbeter.  
... u kleuter by te staan om sy/haar digterseienskappe te verbeter.
- ☐ ... verdere aktiwiteite gedoen het om u vryheid te verbeter.  
... verdere aktiwiteite met u kleuter gedurende die week doen om sy/haar vryheid te verbeter.
- ... verdere aktiwiteite gedoen het om u oorspronklikheid te verbeter.  
... verdere aktiwiteite met u kleuter gedurende die week doen om sy/haar oorspronklikheid te verbeter.
- ✿ ... te weet wat uitbouing is.  
... 'n paar aktiwiteite gedoen het om u uitbouing te verbeter.  
... u kleuter by te staan om sy/haar uitbouing te verbeter.
- ☺ ... gedurende die week die eenheid se doelwitte verder in te oefen.

## Tydindeling vir Eenheid ③ : Siembamba, vir 'n uur-en-'n-half-sessie

Tydsduur	Tipe aktiwiteit	Aanduiding van groepgrootte
Inleiding		
2 min	Bespreking	Grootgroep
Terugvoer van die vorige week		
15 min	Bespreking	Grootgroep
Digterseienskappe by die deelnemer		
4 min	Doen Aktiwiteit H	Kleingroep
4 min	Terugvoer	Grootgroep
Digterseienskappe by die kleuters		
3 min	Invul van vrae	Individueel
4 min	Bespreking van aktiwiteite	Grootgroep
Vryheid by die deelnemers		
1 min	Invul van vrae	Kleingroep
1 min	Terugvoer	Grootgroep
3 min	Doen Aktiwiteit I	Kleingroep
3 min	Terugvoer	Grootgroep
Vryheid by die kleuters		
2 min	Invul van vrae	Individueel
5 min	Bespreking van aktiwiteite	Grootgroep
Oorspronklikheid by die deelnemers		
1 min	Invul van vraag	Kleingroep
1 min	Terugvoer	Grootgroep
3 min	Doen Aktiwiteit J	Kleingroep
5 min	Terugvoer van aktiwiteite	Grootgroep
Oorspronklikheid by die kleuters		
2 min	Invul van vrae	Individueel
5 min	Terugvoer van aktiwiteit	Grootgroep
Uitbouing die deelnemers		
1 min	Invul van vraag	Kleingroep
1 min	Terugvoer	Grootgroep
5 min	Doen Aktiwiteit K	Kleingroep
5 min	Terugvoer van aktiwiteite	Grootgroep
Uitbouing die kleuters		
5 min	Invul van vrae	Individueel
5 min	Terugvoer van aktiwiteite	Grootgroep
5 min	Bespreking van aktiwiteite	Grootgroep
Vir uself		
2 min	Bespreking	Grootgroep

# Benodighede




---

Plakkers (Deelnemers skryf hul name daarop en plak dit op hul bors.)  
 dik *Artline* penne (Een per groep)  
 Eenheid 3, Siembamba (werkboek) vir elke deelnemer.  
 Blaai bord  
 Blaai bordpapier (Skoon en geskrewe velle)  
 Blaai bordpenne  
 Ongeliniêerde A4 bladsye  
 Fotostate van die 3 sketse vir Aktiwiteit J. (Een per groep.)  
 Fotostate van die patroon wat by die uitbouing aktiwiteit gebruik word.  
 (Een vir elke deelnemer.)  
 Mielieblom (Maziena)  
 Water  
 Bakkies (Sopborde – een per groep)  
 Lepels een vir elke bakkie  
 Tru-projektor  
 Transparante (Ingebrand)  
 Transparante (Skoon)  
 Transparantpenne  
 Kassetspeler  
 Musiekkasset met rustige instrumentale musiek  
 Kragprop vir twee kragpunte

# Digterseienskappe ...by die deelnemers

Voordat die aktiwiteit gedoen word, verfris net eers die deelnemers se geheue oor presies wat bedoel word met digterseienskappe. (Die inligting is in Eenheid 2: Klaas Vakie).

## Digtersfase

- Vanaf drie- tot vyfjarige ouderdom.
- Sien assosiasies tussen hul idees wat in die dromersfase gevorm is, raak.
- Voorbeeld : *Definisie van ys is water wat vir die winter slaap.*

Digterseienskappe is wanneer verwantskappe tussen idees raakgesien word.

## AKTIWITEIT H



4 min

### **Terugvoerbespreking**

Die prente word aangetref in Inset A3. Daar is egter ook afskrifte daarvan in die werkboeke.

1. *Rock and Roll of Rolling Stone*
2. *Checkmate*
3. *Network óf Artwork óf Dirty work*
4. *Breakdance of Flashdance*
5. *Barbeque of Busy Bar óf Honey Bar*
6. *Rise and Shine óf Sunrise*
7. *Uniform*

# Digterseienskappe ...by die kleuters



4 min

## **Bespreking**

Aan die begin van die aktiwiteit is die gedeelte wat tydens die kontakgeleentheid gedoen moet word. Maak seker dat alle onsekerhede by die deelnemers verwyder is en dat hulle weet wat om te doen.

Nadat die kleuters die twee sketse geteken het, kom die gedeelte in wanneer die digterseienskappe ingeoefen word; dit is wanneer die twee prente gekombineer word om 'n nuwe skets te vorm.

Herinner die deelnemers daaraan dat hulle die tekeninge na die volgende kontakgeleentheid moet bring.

# Vryheid... by die deelnemers

Aan die begin van die afdeling moet deelnemers hul eie definisie van vryheid neerskryf. Mak seker dat, alhoewel dit in hul eie woorde is, die kern van die definisie tog na vore kom.



1 min

## **Terugvoerbespreking**

Gee terugvoer na afloop van die aktiwiteit. Herinner deelnemers daaraan dat vryheid eksterne, sowel as interne beperkinge veronderstel.

Hieronder volg die opsomming van vryheid, soos in Eenheid 2 weergegee.

## ⌘ Vryheid

Vryheid impliseer vry van interne, sowel as eksterne beperkinge. Hierdie beperkinge beteken om nie beperk te wees deur tradisies en verwagtinge van u kultuur nie, asook om vry te wees van beperkinge wat beheer word deur jou emosies. Dit beteken om kanse te vat (Greene, 1996).

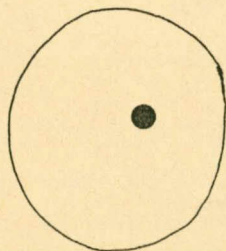
## AKTIWITEIT I



3 min

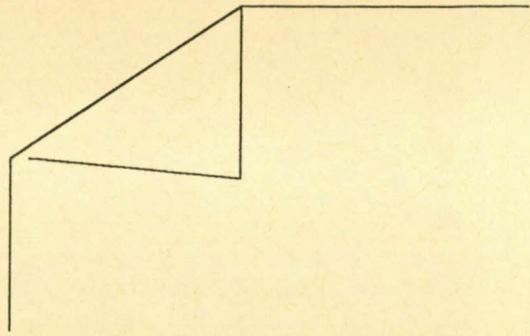
## **Terugvoerbespreking**

Deelnemers moet die volgende figuur teken, sonder om een maal die pen vanaf die papier te lig.

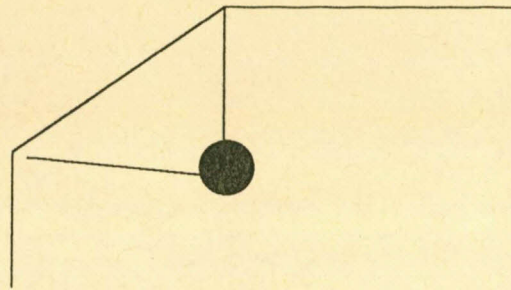


## Moontlike oplossings

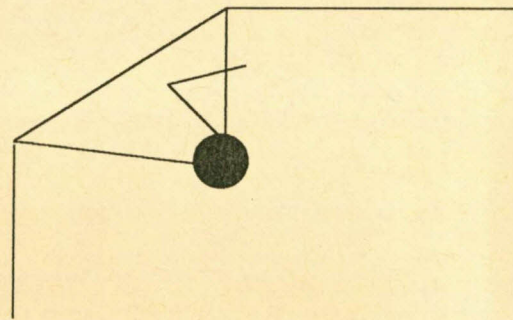
1. Vou die hoek van 'n bladsy om.



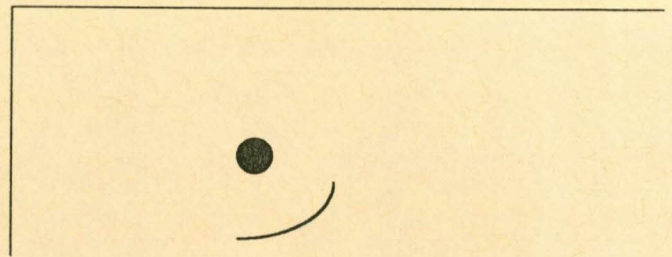
Teken op die punt van die omgevoude hoek 'n kol.  
Die rante van die kol moet op die agterste  
deel sigbaar wees.



Gebruik die omgevoude hoek om die streep  
van die middelste kol na die buitenste sirkel  
te trek.



Verwyder die omgevoude hoek en  
Voltooi die sirkel.



2. 'n Ander manier is om 'n balpuntpen te gebruik en die kol te teken en dan die punt te laat ingaan en dan die radius te teken en dan weer die punt laat uitgaan en dan die sirkel te trek.
3. Nog 'n manier is om die agterkant van die pen die hele tyd aan die bladsy te laat raak. Die pen bly dus staties en die papier word beweeg om die figuur te teken.

# Vryheid...by die kleuters

---



5 min

## **Bespreking**

Terwyl deelnemers die inleidende vraag beantwoord, kan u van die antwoorde neerskryf om deelnemers so te help om meer idees te genereer.

Dit is belangrik dat die deelnemers die aktiwiteit saam met die kleuter doen. Herinner die deelnemers daaraan dat vryheid eers werklik ingeoefen word, wanneer hulle die opdragte uitvoer wat die kleuter aan hulle gee.

Na afloop van die aktiwiteit is daar vrae wat die deelnemers moet beantwoord.

# Oorspronklikheid... by die deelnemers

Aan die begin van die afdeling moet deelnemers hul eie definisie van oorspronklikheid neerskryf. Maak daarvan seker dat, alhoewel dit in hul eie woorde is, die kern van die definisie tog na vore kom.



1 min

## **Terugvoerbepreking**

Gee terugvoer na afloop van die aktiwiteit. Herinner deelnemers dat oorspronklikheid produkte veronderstel wat nuut en uniek is.

## **AKTIWITEIT J**

In Insetsel B3 word die drie sketse aangetref wat die deelnemers moet gebruik om die aktiwiteit mee te doen.



5 min

## **Terugvoerbepreking**

Gee na afloop van die aktiwiteit aan die deelnemers geleentheid vir terugvoer. Elke groep moet sy oorspronklikste idee vir elke skets met die grootgroep deel.

# Oorspronklikheid...by die kleuters

---

Aan die begin van die aktiwiteit is die gedeelte wat tydens die kontakgeleentheid gedoen moet word. Maak seker dat alle onsekerhede by die deelnemers verwyder is en dat hulle weet wat om te doen.

Wat hier belangrik is, is dat die kleuters iets moet maak wat nie lyk soos iets wat hulle ken nie. Dra dit oor aan die deelnemers, sodat hulle hul kleuters subtiel kan lei in die vervaardiging van die monster.

Herinner deelnemers daaraan om die monster saam te bring na die volgende kontakgeleentheid.

# Uitbouing... by die deelnemers

Aan die begin van die afdeling moet deelnemers hul eie opsomming van uitbouing neerskryf. Maak seker dat, alhoewel dit in hul eie woorde is, die kern van die definisie tog na vore kom.



1 min

## **Terugvoerbespreking**

Gee terugvoer na afloop van die aktiwiteit. Herinner deelnemers daaraan dat uitbouing handel oor die detail en uitbreiding van die oorspronklike produk.

Hier volg die definisie van uitbouing.

## **⌘ Uitbouing (Detail)**

Hier handel dit oor die uitbouing van 'n idee of konsep, oor die aantal detail en diepte van 'n idee.

## **AKTIWITEIT K**

Die tekening waarin die sterre versteek is kan verkry word in Insetsel C3. Die deelnemers moet probeer om in die beskikbare tyd al die vyfpuntsterre te kry.

Stop die deelnemers as die tyd verstreke is.



5 min

## **Terugvoerbespreking**

Gee geleentheid aan elke groep om vir die ander groepe te wys waar die sterre is. In Insetsel D3 word al die vyfpuntsterre aangedui.

# Uitbouing...by die kleuters

By hierdie afdeling word daar 'n aktiwiteit gedoen en nie net vrae nie. Die programaanbieder moet mielieblom in bakkies uitgooi een vir elke tafel. Die deelnemers mag egter nie weet wat dit is nie.

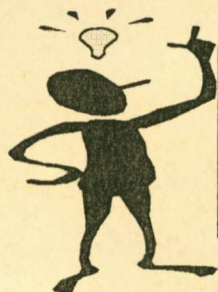
*Die kern van die aktiwiteit is die klem wat gelê word op die detail deur die sintuie te gebruik. Uitbouing kan beteken om 'n mens se sintuie in te span om meer detail en diepte aan 'n idee te gee.*



2 min

## **Terugvoerbespreking**

Na afloop van die aktiwiteit wat die deelnemers met die kleuters gedoen het, is daar weer 'n aantal vrae wat beantwoord moet word. Maak seker dat deelnemers daarvan bewus is.



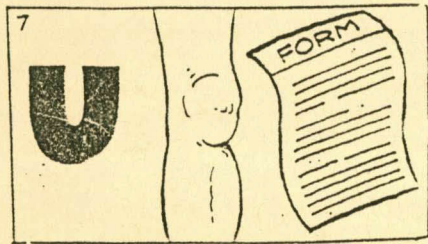
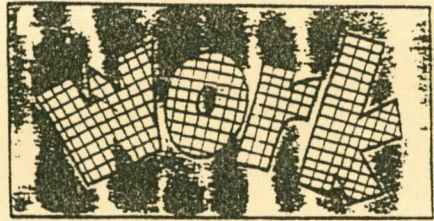
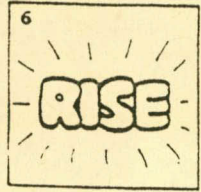
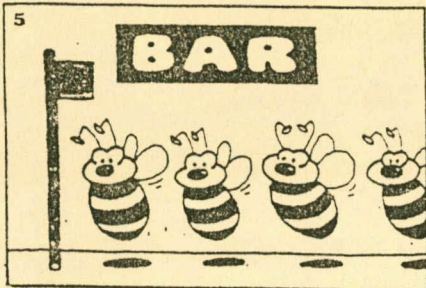
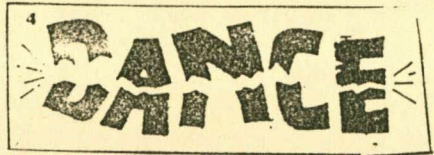
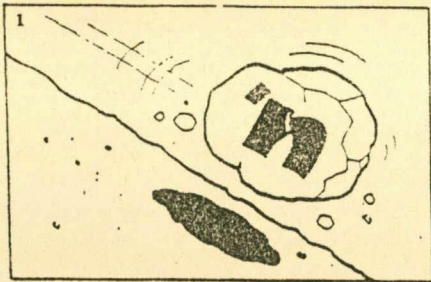
Om die mielieblompap dik te kry voor u kleuter daarmee teken, kook dit vir 'n paar minute, anders is dit te loperig vir gebruik.

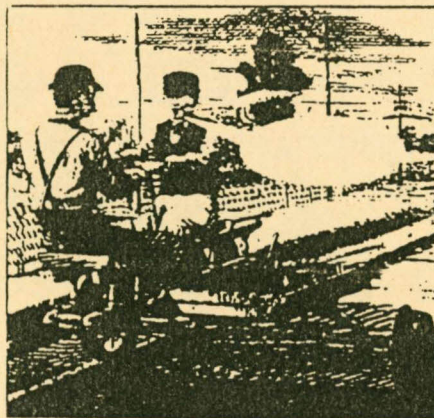
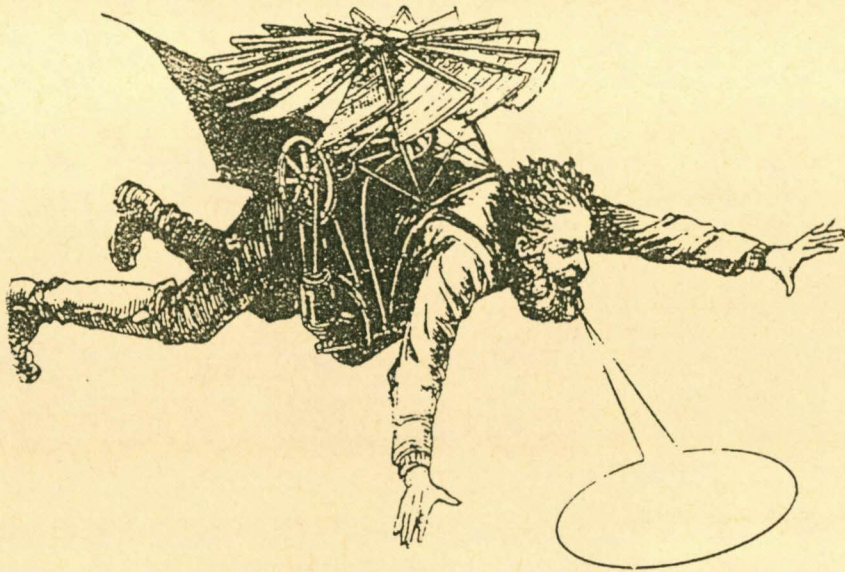
## Vir uself vir die week :

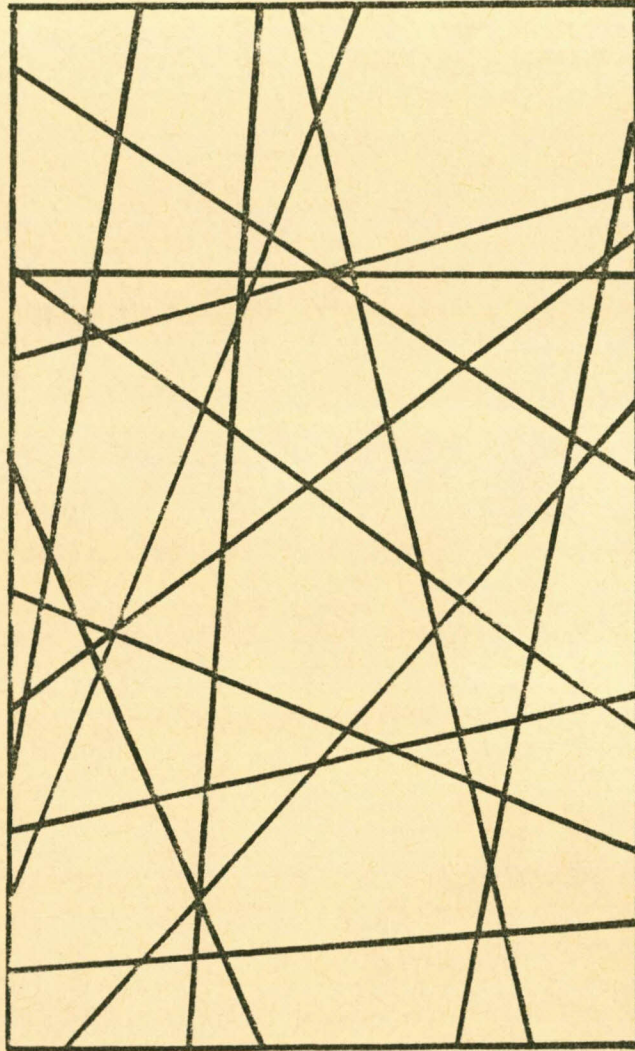


Die inligting op die bladsy is vir die deelnemers. Dit is aktiwiteite wat verder die kwaliteite uitbou wat gedurende die kontakgeleentheid ingeoefen is.

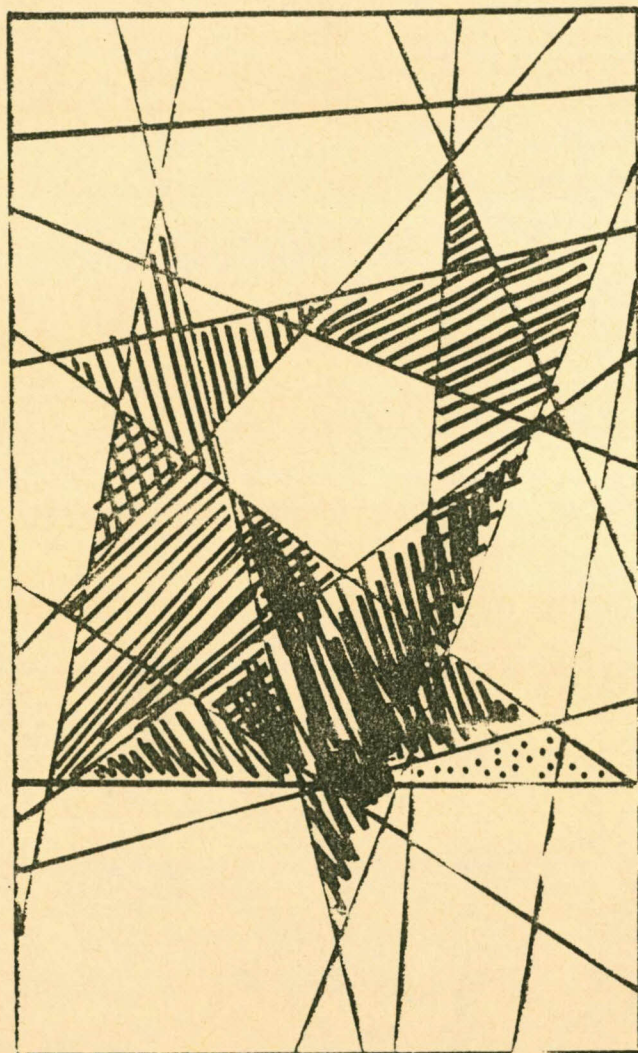
Insetsel A3 : Prente van digterseienskappe



**Insetsel B3 : Prente vir oorspronklikheid**

**Insetsel C3 : Vyfpuntsterre aktiwiteit**

Insetsel D3 : Terugvoer van Vyfpuntsterre aktiwiteit



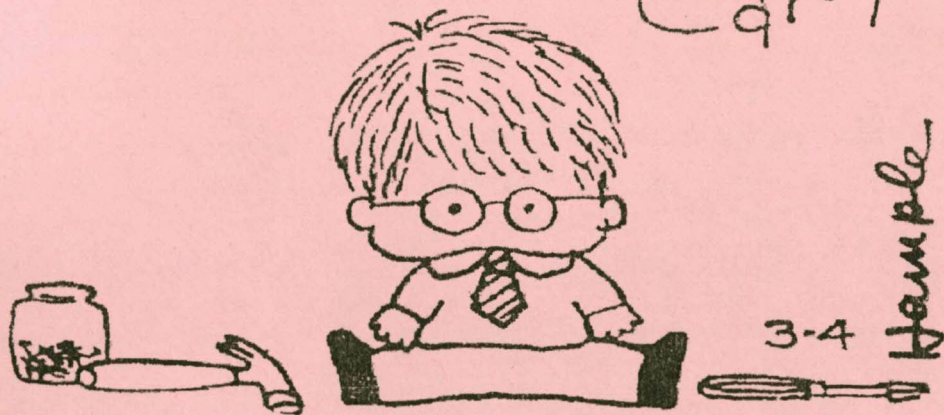
4

AbraKadabra  
Handleiding

Dear God.

I want to be a  
inventor but I  
don't know what  
to invent.

Carl



3-4

## 4 Abrakadabra

### UITKOMSTE VAN DIE EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u...

- ! ... te weet wat bedoel word met uitvinderseienskappe.  
 ... 'n paar aktiwiteite te gedoen het om u uitvinderseienskappe te verbeter.  
 ... u kleuter by te staan om sy/haar uitvinderseienskappe te verbeter.
- ☐ ... verdere aktiwiteite te gedoen het om u vryheid te verbeter.  
 ... verdere aktiwiteite met u kleuter gedurende die week doen om sy/haar vryheid te verbeter.
- ... verdere aktiwiteite te gedoen het om u oorspronklikheid te verbeter.  
 ... verdere aktiwiteite met u kleuter gedurende die week doen om sy/haar oorspronklikheid te verbeter.
- ∩ ... te weet wat buigsaamheid is.  
 ... 'n paar aktiwiteite te gedoen het om u buigsaamheid te verbeter.  
 ... u kleuter by te staan om sy/haar buigsaamheid te verbeter.
- ☺ ... gedurende die week die eenheid se doelwitte verder in te oefen.

Tydindeling vir Eenheid ④ : Abrakadabra, vir 'n uur-en- 'n- half-sessie

Tydsduur	Tipe aktiwiteit	Aanduiding van groepgrootte
<b>Inleiding</b>		
2 min	Bespreking	Grootgroep
<b>Terugvoer van die vorige week</b>		
15 min	Bespreking	Grootgroep
<b>Uitvinderseienskappe by die deelnemer</b>		
2 min	Invul van vrae	Kleingroep
5 min	Terugvoer	Grootgroep
5 min	Doen Aktiwiteit L	Kleingroep
4 min	Terugvoer	Grootgroep
<b>Uitvinderseienskappe by die kleuters</b>		
2 min	Invul van vrae	Individueel
3 min	Lesing	Grootgroep
3 min	Bespreking van aktiwiteite	Grootgroep
<b>Vryheid by die deelnemers</b>		
2 min	Invul van vrae	Individueel
3 min	Doen Aktiwiteit M	Kleingroep
2 min	Terugvoer	Grootgroep
<b>Vryheid by die kleuters</b>		
2 min	Invul van vrae	Individueel
5 min	Bespreking van aktiwiteite	Grootgroep
<b>Oorspronklikheid by die deelnemers</b>		
8 min	Doen Aktiwiteit N	Individueel
2 min	Terugvoer van aktiwiteite	Grootgroep
<b>Oorspronklikheid by die kleuters</b>		
5 min	Invul van vrae	Kleingroep
3 min	Terugvoer	Grootgroep
2 min	Bespreking	Grootgroep
<b>Buigsaamheid by die deelnemers</b>		
2 min	Invul van vrae	Kleingroep
2 min	Doen Aktiwiteit O	Kleingroep
1 min	Terugvoer van aktiwiteite	Grootgroep
<b>Buigsaamheid by die kleuters</b>		
3 min	Invul van vrae	Kleingroep
3 min	Bespreking van aktiwiteite	Grootgroep
<b>Vir uself</b>		
2 min	Bespreking	Grootgroep

# Benodighede



Plakkers (Deelnemers skryf hul name daarop en plak dit op hul bors.)

Dik *Artline* penne (Een per groep)

Eenheid 4, Abrakadabra (werkboek) vir elke deelnemer

Blaaibord

Blaaibordpapier (Geskrewe & skoon velle)

Blaaibordpenne

Transparante (Vooraf ingebrand)

Transparante (Skoop)

Transparantpenne

Tru-projektor

Houer met idees bv. sonbril;, bal, blokkies, fluitjie, musiekkasset, ens.

(Hulpmiddel A)

Sagte speelgoed

Opsioneel : *Cookie cups* vir deelnemers wat versier kan word

Versiersuiker in verskillende kleure

Verskillende lekkergoed om mee te versier

Kassetspeler

Musiekkasset met rustige instrumentale musiek.

Kragprop vir twee kragpunte

# Uitvinderseienskappe ...by die deelnemers

Voor die aktiwiteite gedoen word is dit belangrik om die deelnemers se gedagtes te verfris sodat hul bewus sal wees wat bedoel word met uitvinderseienskappe. Die inleidende vraag spreek dit aan.



5 min

## **Terugvoerbespreking**

Gee terugvoer aan die deelnemers oor presies wat die hoofmomente van die stadium is.

Hieronder volg 'n kort opsomming.

## Uitvindersfase

- Vanaf vier- tot sesjarige ouderdom.
- Groei vind plaas as kleuters hul idees verfyn.
- Idees en assosiasies word toegepas in die realiteit.
- Voorbeeld : Erik sê dat wolke beweeg om weg te kom van die son.  
*" If Santa brings gifts, the stork babies and the Lord our daily bread,  
 then what good are you, Daddy "(Lehane, 1979)*
- Kleuters verkeer nou hoofsaaklik in die uitvinderstadium.

## Eienskappe van die uitvinders :

- Die hoofkenmerk van uitvinders is dat logiese denke ontwikkel. Kleuters begin nou om idees werkbaar te maak.
- Kleuters begin nou om onverwante idees saam te voeg wat in 'n unieke situasie sin maak.
- Hulle voltooi projekte wat hulle aanpak.
- Hulle is daarin geïnteresseerd om te sien hoe die eindproduk gaan lyk.
- Kleuters begin nou om ander se situasies in te sien.
- Die uitvinder probeer dat ander hom/haar verstaan.
- Die uitvinder besef nou dat sy idees niks werd is as hy/sy hulle nie realisties of in die werklikheid kan toepas nie.
- Tydens dié fase word al die vorige fases tot 'n mate geïntegreer om hierdie idees werkbaar te maak.

'n Kernopsomming is dus dat die idees nou in die werklikheid toegepas kan word en realisties moet wees.

## AKTIWITEIT L



5 min

### **Terugvoerbepreking**

Gee, nadat die tyd verstreke is, aan elke groep die geleentheid om hul verbeterde speelding aan die ander groeplede bekend te stel.

Vra ook aan die deelnemers of Hulpmiddel A hul enigsins gehelp het om hul produk mee te verbeter.

# Uitvinderseienskappe ...by die kleuters

---

Die inleidende aktiwiteit is om die deelnemers te oriënteer.



3 min

## **Lesing**

Volgens Lehane beweeg kleuters ook deur verskillende fases met betrekking tot hul geloof in sprokieskarakters. Die inligting is in Inset A4.



3 min

## **Bespreking**

Die geleentheid is daar om enige onduidelikhede uit die weg te ruim en om vrae van die deelnemers te beantwoord.

# Vryheid ...by die deelnemers

Voor die aktiwiteit is daar oriënterende vrae.

Die programaanbieder moet tussen die deelnemers rondbeweeg terwyl hul die vrae invul om hul te kan help as hulle vasbrand.

## AKTIWITEIT M



2 min

### **Terugvoerbepreking**

Verskaf na afloop van die aktiwiteit aan die deelnemers die regte antwoord.  
Die antwoord is 30.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

<u>Beskrywing</u>	<u>Aantal</u>
Die 16 in die groot vierkant.	16
Die buitenste lyn van die vierkant.	1
<u>Die volgende vorm 2x2 blok</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blokke 1,2,5,6 vorm nog 'n vierkant</li> <li>• So ook 3,4,7,8,</li> <li>• 9,10,13,14 en</li> <li>• 11,12,15,16</li> </ul>	4
Asook	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blokke 2,3,6,7, vorm nog 'n vierkant</li> <li>• So ook 5,6,9,10</li> <li>• 7,8,11,12</li> <li>• en 10,11,14,15</li> </ul>	4
en Blok 6,7,10 en 11	1
<u>Die volgende blokke vorm 'n 3x3 blok</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1,2,3 en 5,6,7 en 9,10,11</li> <li>• So ook 2,3,4 en 6,7,8 en 10,11,12</li> <li>• 5,6,7 en 9,10,11 en 13,14,15</li> <li>• 6,7,8 en 10,11,12 en 14,15,16</li> </ul>	4
Totaal	30

# Vryheid ...by die kleuter

---



5 min

## **Bespreking**

Die inleidende vrae is om die deelnemers te oriënteer.

Loop tussen die groepe deur en luister na wat die deelnemers sê.

Bespreek net kortliks met deelnemers die aktiwiteit wat hulle by die huis moet gaan doen en ruim enige onduidelikhede uit die weg.

# Oorspronklikheid ... by die deelnemers

---

Die aktiwiteit wat die deelnemers in die afdeling doen, is baie meer op die werklikheid van toepassing.



2 min

## **Terugvoerbepreking**

Laat elke groep na afloop van die aktiwiteit hul idees met die ander groepe deel.

# Oorspronklikheid

## ... by die kleuter

Die inleidende aktiwiteit is ook deel van die aktiwiteit wat die deelnemers met die kleuters by die huis gaan doen.



3 min

### **Terugvoerbespreking**

Laat elke groep die twee oorspronklikste idees kies wat hulle met die ander groepe kan deel.

Gee aan elke groep die geleentheid om hul oorspronklikste idees met die grootgroep te deel.

Bespreek net kortliks met deelnemers die aktiwiteit wat hulle by die huis moet gaan doen en ruim enige onduidelikhede uit die weg.



2 min

### **bespreking**

Beantwoord vrae van die deelnemers en ruim onduidelikhede uit die weg.

Herinner die deelnemers daaraan om die response van hul kleuters saam te bring.

# Buigsaamheid... by die deelnemers

Behandel net kortliks die betekenis van buigsaamheid met die deelnemers.

## ⌘ Buigsaamheid

Buigsaamheid beteken om dieselfde probleem op verskillende maniere te bestudeer. Deur meer oop te wees vir ander se idees kan veranderinge makliker geïnkorporeer word. Dit vereis dus dat u uself van 'n vorige benadering losmaak en 'n ander bril opsit.

## AKTIWITEIT O



1 min

### **Terugvoerbespreking**

'n Moontlike oplossing :

'n Oplossing is om die hamer of skêr te gebruik om aan die een tou se punt vas te maak en die tou te swaai. Dit het dan die effek van 'n pendulum. Die wasgoedpennetjie kan gebruik word om die twee punte bymekaar te hou, terwyl die tou geknoop word.

*Die voorwerpe word glad nie gebruik volgens hul konvensionele funksie nie. Hier kom die kwaliteit van buigsaamheid na vore.*

# Buigsaamheid ...by die kleuter

Die inleidende vraag help die deelnemer met die voorbereiding vir die aktiwiteit wat hulle met die kleuter by die huis gaan doen.

Die volgende is rolle wat die kleuter in sy lewe beklee :

As die kleuter 'n troeteldier het – Versorger

Kleinkind

Broer of suster

Skolier

Maat

Christen

Sportman

Musikant

Bespreek net kortliks met deelnemers die aktiwiteit wat hulle by die huis moet gaan doen en ruim enige onduidelikhede uit die weg.

'n Paar sake moet beklemtoon word :

- Ouers moet die kleuters uitvra oor hoekom hulle 'n spesifieke prent kies.
- Ouers moet die kleuters help om die verskillende rolle wat hulle beklee te ontdek.

Herinner deelnemers daaraan om die prente saam te bring na die volgende sessie.

## Vir uself vir die week :



Die inligting op die bladsy is vir die deelnemers. Dit is aktiwitteite wat verder die kwaliteite uitbou wat gedurende die kontakgeleentheid ingeoefen is.

### Insetsel A4 : Fases van geloof in sprokieskarakters

Lehane (1979) vind dat kleuters in hul geloof in hierdie karakters deur verskillende fases beweeg. Eers is daar 'n blindelinge geloof. Omdat hul ouers sê dat daar 'n Kersvader is glo hulle dit ook.

Daarna volg die hoopfase. Tydens die fase glo die in Kersvader, omdat hy/sy vir hom/haar geskenke sal bring. Ek krap jou rug en jy krap myne.

Die derde fase is wanneer die kleuter begin twyfel, maar bly glo om sy/haar ouers tevrede te hou, of ter wille van sy/haar jonger boeties of sussies.

Tydens die volgende fase breek die kind se geloof totaal in Kersvader aas gevolg van groepsdruk vanaf sy maats.

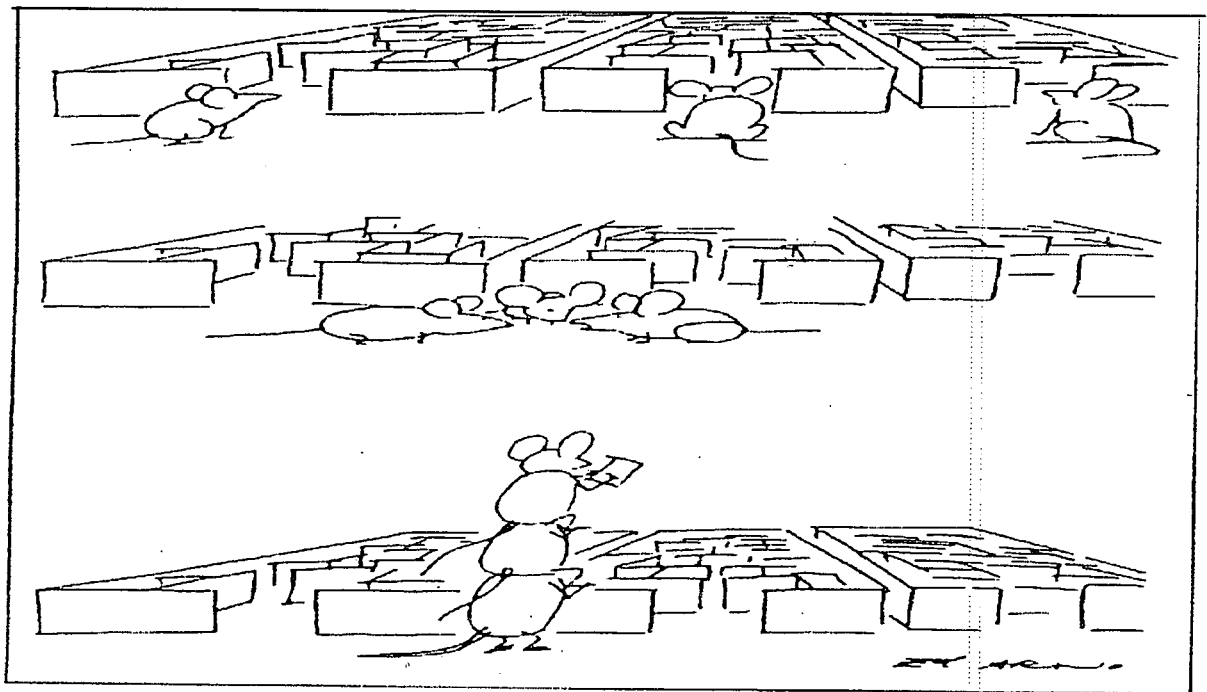
Laastens tree die logika in as die kleuter begin om die volgende soorte vrae vra:

- Hoe kry Kersvader al die kinders in die hele wêreld se geskenke in een aand afgelaai?
- Hoe kry hy al die geskenke op die slee?

Die deelnemers moet ook gedurende die week hul kleuters uitvra en probeer uitvind in watter stadium van geloof in die sprokieskarakters hul verkeer.

# 5

## Eureka ! Handleiding



## 5 Eureka

### UITKOMSTE VAN DIE EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u...

- ☆ ... die kreatiewe probleemoplossingsmodel te verstaan.
- ☞ ... u eie probleemoplossingsprofiel getrek het en dit verstaan.
- ☆ ... te weet wat bedoel word met kreatiewe probleemoplossing.
  - ... 'n paar aktiwiteite te gedoen het om u kreatiewe probleemoplossing uit te bou.
  - ... u kleuter by te staan om sy/haar kreatiewe probleemoplossing te verbeter.
- ☺ ... gedurende die week die eenheid se doelwitte verder in te oefen.

### Tydindeling vir Eenheid ⑤ : Eureka !, vir 'n uur-en-'n-half-sessie

Tydsduur	Tipe aktiwiteit	Aanduiding van groepgrootte
Inleiding		
5 min	Bespreking	Grootgroep
Terugvoer van die vorige week		
15 min	Bespreking	Grootgroep
Kreatiewe Probleemoplossing		
10 min	Lesing	Grootgroep
Probleemoplossingsprofiel		
15 min	Invul van vraelys	Individueel
10 min	Terugvoer en bespreking	Grootgroep
Ontwikkeling van kreatiewe probleemoplossing by die deelnemers		
10 min	Doen Aktiwiteit Q	Individueel
5 min	Terugvoer	Grootgroep
Ontwikkeling van kreatiewe probleemoplossing by die kleuters		
5min	Invul van vrae	Kleingroep
5 min	Bespreking van aktiwiteite	Grootgroep
Vir uself		
2 min	Bespreking	Grootgroep

# Benodighede



---

Plakkers (Deelnemers skryf hul name daarop en plak dit op hul bors.)

Dik *Artline* penne (Een per groep)

Eenheid 5, Eureka (werkboek) vir elke deelnemer

Vraelys in verband met die probleemoplossingsprofiel – een vir elke deelnemer.

Blaaibord

Blaaibordpapier (Geskrewe & skoon velle)

Blaaibordpenne

Transparante (Vooraf ingebrand)

Transparante (Skoon)

Transparantpenne

Tru-projektor

Kassetspeler

Musiekkasset met rustige instrumentale musiek

Kragprop vir twee kragpunte

# Die kreatiewe probleemoplossingsmodel ... vir die deelnemers



10 min

**Lesing**

Verduidelik die kreatiewe probleemoplossingsmodel aan die deelnemers.  
(Inset A5).

# Probleemoplossingsprofiel ... by die deelnemers

Deelnemers moet die vraelys invul om hul eie profiel saam te stel. Afskrif van die vraelys in *Insetsel B5*.

## Instruksies :

Hieronder volg 18 stelle woorde. In elke stel is daar 4 woorde (horisontaal). By elke stel moet u

- 4 punte toeken by die woord wat u probleemoplossingsproses die beste beskryf,
- 3 punte vir die woord wat dit die tweede beste doen,
- 2 punte vir die woord wat dit die derde beste doen en
- 1 punt vir die woord wat dit die swakste beskryf.

Maak seker dat u vir elke woord in die stel 'n ander syfer toeken.

**MOENIE VIR ENIGE TWEE WOORDE DIESELFDE HOEVEELHEID PUNTE GEE NIE.**

As deelnemers klaar die punte toegeken het word die punte van elke kolom bymekaar getel. Ignoreer die volgende items 1, 2, 5, 10, 14 en 17. Dié items se punte word geïgnoreer. Die profiel word dan op die sirkel met die vier kwadrante getrek. Die profiel moet ook 'n sirkel vorm, sodat dit in een kwadrant dominant lê. Dit is moontlik om 'n perfekte sirkel te kry wat dan impliseer dat die persoon nie 'n voorkeur toon nie.



10 min

### **Terugvoerbespreking**

Tydens dié geleentheid kan die deelnemers hul profiel met die ander lede van die kleingroep bespreek. Die deelnemers kan ook hul opinie lug of die profiel 'n werklike weergawe is van hoe hulle probleme oplos en die meegaande vrae in die werkboek bespreek.

# Ontwikkeling van kreatiewe probleemoplossingsvaardighede ... by die deelnemers

## AKTIWITEIT R

### Toring van Hanoi-probleem.

#### **Instruksies :**

U het 3 torings of pale, gemerk A, B en C. Daar is verskillende groottes ringe om Paal A gegroeper, sodat die heel grootste ring onder is, met die heel kleinste ring bo. U taak: Skuif al die ringe na Paal C; dit moet egter in dieselfde volgorde bly.

#### **Reëls :**

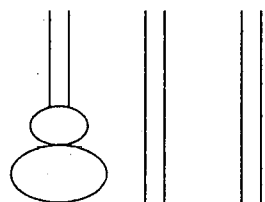
- Groter ringe mag nooit bo-op kleiner ringe geplaas word nie.
- Slegs een ring mag per keer geskuif word.
- Indien 'n ring geskuif word, moet dit plaasvind na een van die drie Pale. Dit mag nie langs die pale gesit word nie.

Hoe om die probleem aan te pak :

Begin by die kleinste ring - probeer dit eers met 2 ringe.

Dan met 3.

Dan met 4.



5 min

#### **Terugvoerbepreking**

Die oplossing verskyn in Insetstel C5.

# Ontwikkeling van kreatiewe probleemoplossingsvaardighede ... by die kleuters

---

Met die inleidende vrae word die deelnemer voorberei op die aktiwiteit wat hulle met die kleuters gaan doen.

## AKTIWITEIT 19

Met hierdie aktiwiteit word die kleuter bewus daarvan dat daar 'n sekere logiese vloei is. Die kleuter besef ook dat die stappe op mekaar volg en dat sommige stappe in 'n sekere volgorde uitgevoer moet word en dat ander nie 'n spesifieke volgorde het nie.

## AKTIWITEIT 20

Met dié aktiwiteit word die kleuter geforseer om 'n situasie te ontleed en om dit stapsgewys te kan aanpak. Van die kleiner kleuters sal nie in staat wees om die aktiwiteite te kan doen nie, omdat hulle nog nie oor logiese denke beskik nie. By hulle lê die waarde van die aktiwiteit in die oplossing van die probleem. Die deelnemer kan kyk hoe hulle die probleem aanpak en oplos en of daar tekens is van 'n logiese vloei in hul denkpatroon.

# Vir uself vir die week



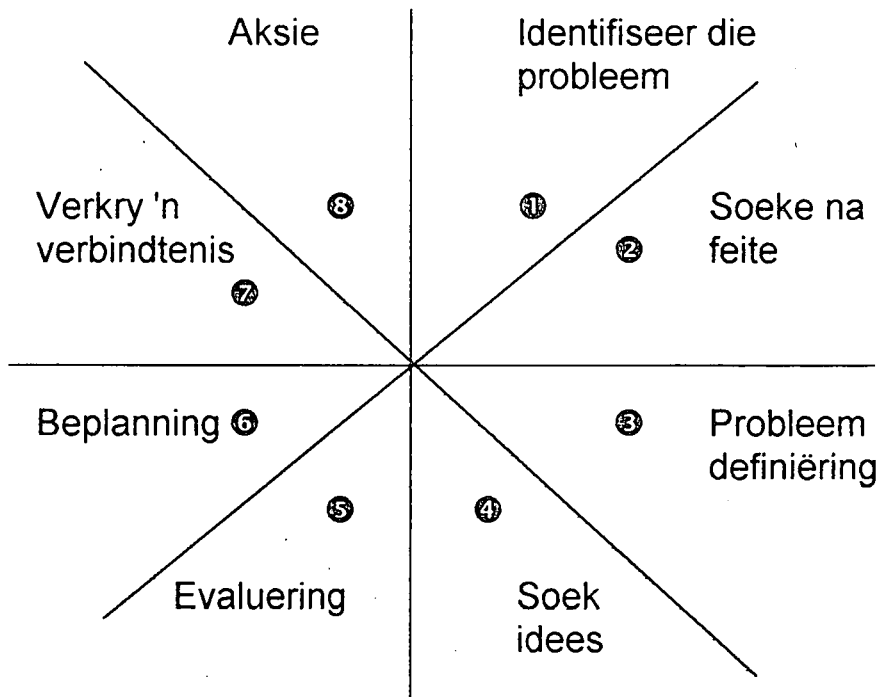
Die inligting op die bladsy is vir die deelnemers. Dit is aktiwitteite wat verder die kwaliteite uitbou wat gedurende die kontakgeleentheid ingeoefen is.

## Insetsel A5 : Die kreatiewe probleemoplossingsmodel

Die model wat kortliks hieronder bespreek word, is dié van Osborn Parnes, wat in die laat vyftiger- en vroeër sestigerjare ontstaan het en deurentyd deur hulle verfyn is. Die kreatiewe probleemoplossingsproses bestaan, volgens hulle, uit 8 stappe wat ander navorsers in 4 hoofases indeel. Dit kan grafies soos volg voorgestel word:

IMPLEMENTERING

GENERERING



OPTIMALISERING

KONSEPTUALISERING

Die belangrikste stappe is dus die generering van 'n probleem, die identifisering daarvan, die soeke na oplossings (idees), die aanvaarding van 'n oplossing en die implementering daarvan.

Vervolgens word elke stap kortliks verduidelik :

### ① Identifiseer die probleem

Hier word gesoek na uitdagings in alle aspekte waarby 'n mens betrokke is. Daar word nie net gereageer op gebeure nie, maar daar word pro-aktief gesoek na probleemassekte. Kwaliteite wat tydens die fase 'n rol speel, is oorspronklikheid en vryheid.

## ② Soeke na feite

Tydens dié fase word baie klem gelê op die implikasies wat die probleem inhou. Daar word ook gelet op die bewustelike hantering van die probleem. Alle sintuie word gebruik en verskillende perspektiewe word bestudeer, voordat belangrike inligting geselekteer word.

## ③ Probleemdefiniëring

Verskeie maniere word gesoek om na mense, situasies en dinge te kyk. Verskillende perspektiewe word oorweeg. Die beste een moet gekies word om die kern van die probleem te vind.

## ④ Soeke na idees

Alternatiewe, moontlike oplossings, interessante benaderings en nuwe perspektiewe word gegenereer. Belowendste idees word gekies om later in meer detail te evalueer en te ontwikkel.

## ⑤ Evaluering en seleksie

Tydens hierdie stap word daar gemeet en gepas, moontlike oplossings word ondersoek, sterk en swak punte word geïdentifiseer. Evaluering, vergelykings, balanserings en prioritisering vind plaas en besluite word geneem.

## ⑥⑦⑧ Implementering

Ondersteuningsbronne word geïdentifiseer, daar word gekyk na kritiek en of die oplossing aanvaarbaar en werkbaar is. Daar moet 'n verbintenis plaasvind met die plan van aksie.

Ander navorsers stel 'n soortgelyke model voor, met behulp van 'n akroniem wat dit makliker maak om dit te onthou.

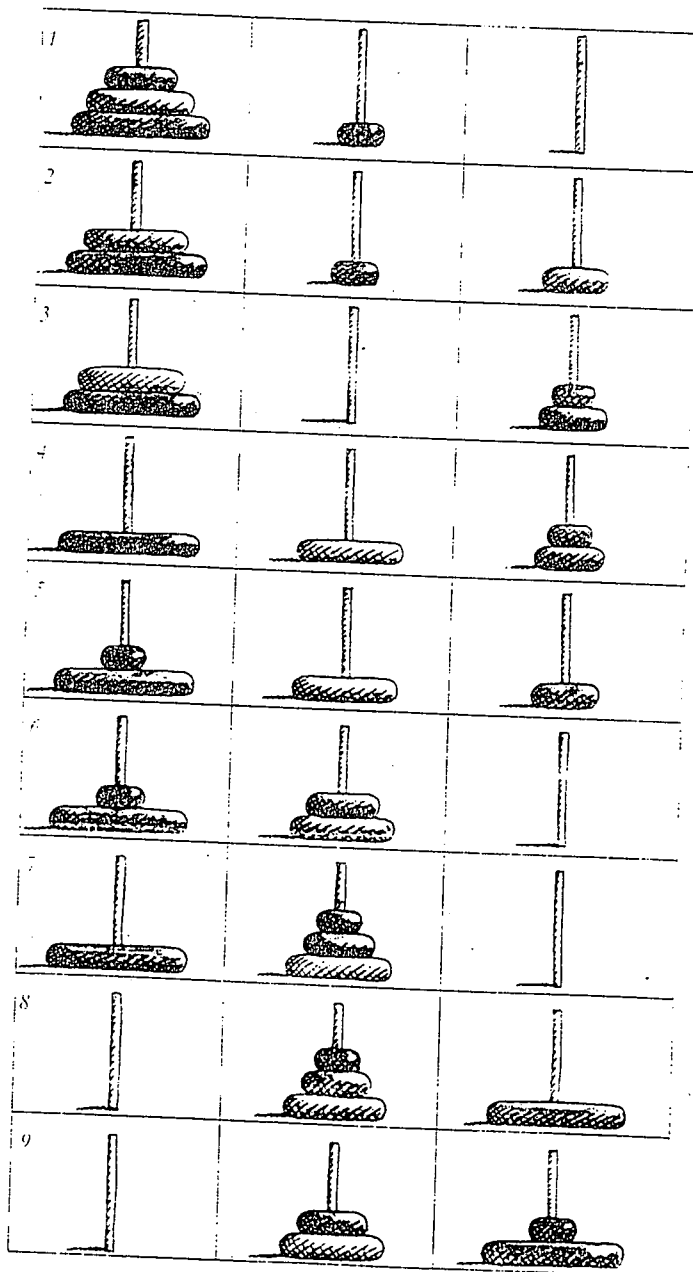
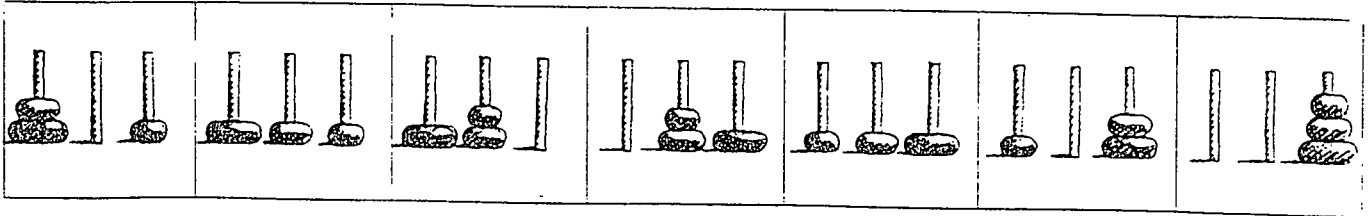
I	Identifiseer die probleem
D	Definieer die doelwitte
E	'Eksploreer' verskillende alternatiewe
A	'Antisipeer' verskillende uitkomst
L	Leer uit dit wat gebeur het

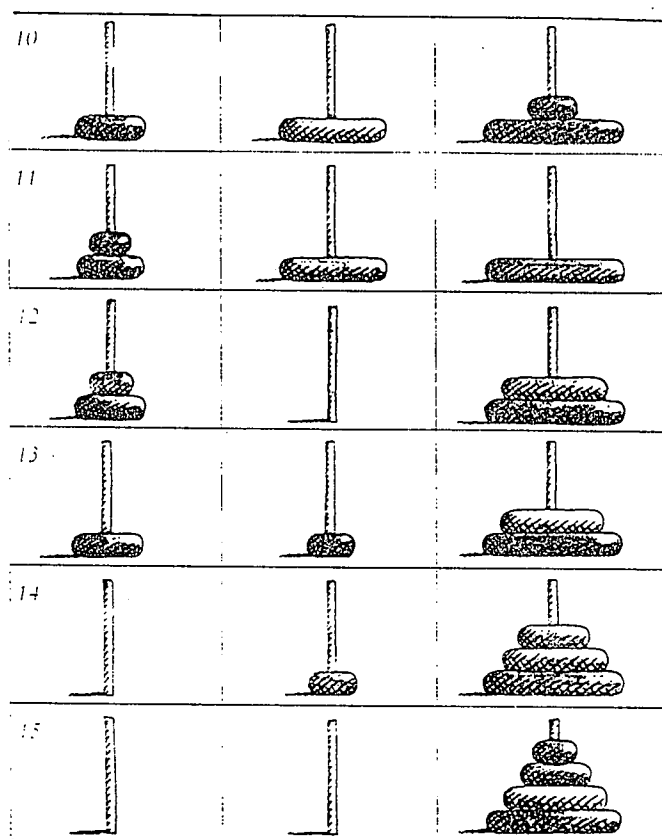
Basies word dieselfde veronderstel. Dit word net op 'n ander manier gesê (Buigsaamheid).

Insetel B5 : Vraelys								
1.		Wakker		Afwagend		Gereed		Gretig
2.		Geduldig		Ywerig		Kragtig		Voorbereid
3.		Doener		Intuitief		Onbetrokke		Selektief
4.		Ervaar		Optimisties		Objektief		Verifieer
5.		Gereserveerd		Erenstig		Lief vir plesier		Spelerig
6.		Intuisie		Vry-denkend		Logies		Eksperimentering
7.		Gevoel		Alternatiewe		Analiserend		Evaluering
8.		Aksie		Divergensie		Abstrak		Konvergensie
9.		Direk		Moontlikhede		Konseptueel		Praktiese reelings
10.		Stil		Betroubaar		Onverantwoordelik		Verbeeldingryk
11.		Betrokke		Woeker		Teoreties		Toetsing
12.		Ondersoek		Projektering		Strukturering		Eksaminering
13.		Onmiddellik		Versamel		Begrip		Bevestiging
14.		Onpersoonlik		Trots		Hoop		Beangs
15.		Implementeer		Visualisering		Modellering		Beslissend
16.		Nou-georiënteerd		Toekoms-georiënteerd		Rasioneel		Detail-georiënteerd
17.		Simpatiek		Pragmaties		Emosioneel		Prokrastineer
18.		Bewus		Kinderlik		Ordelik		Realisties

*Basadur Creative Problem Solving Profile Inventory*

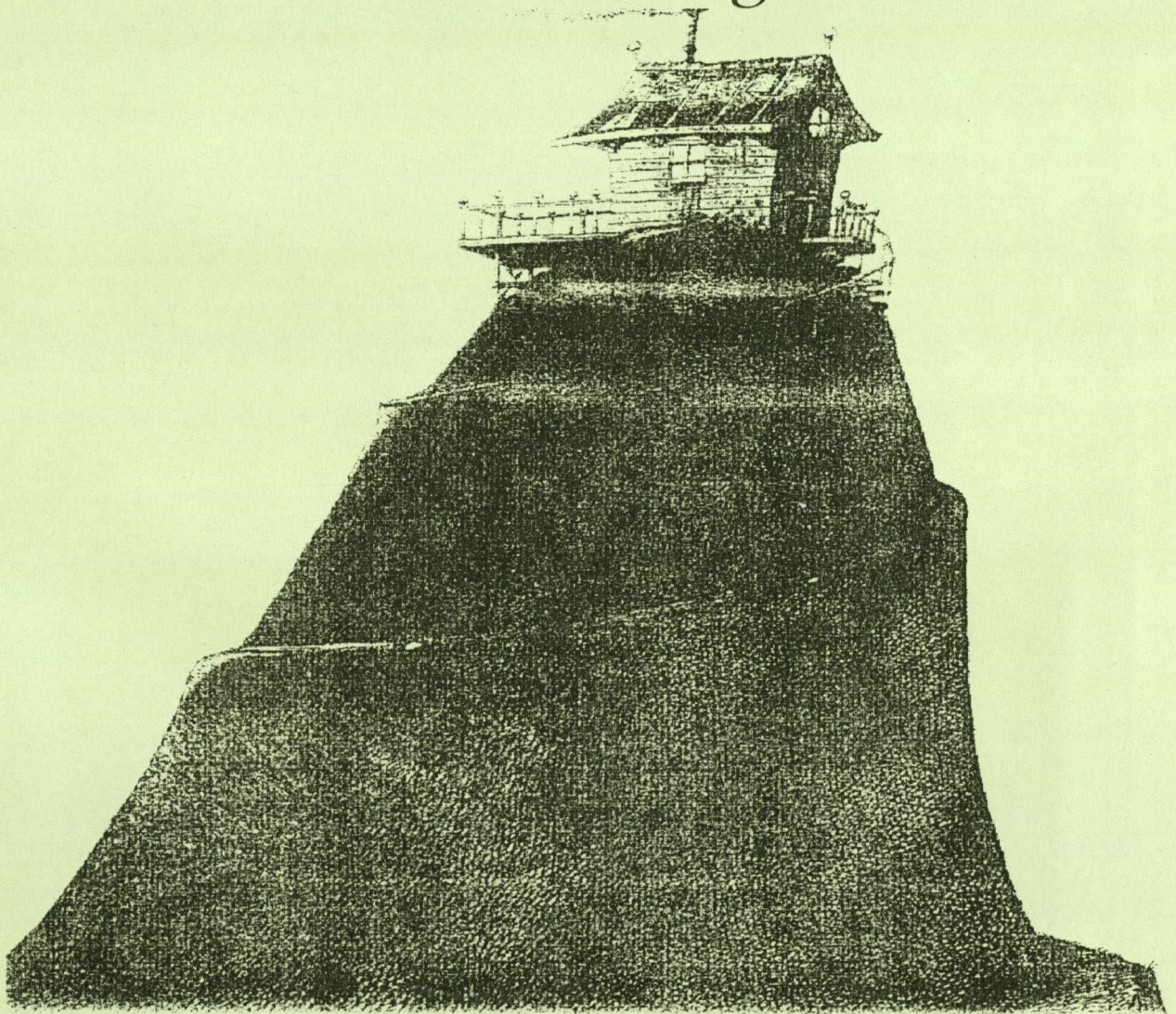
### Insetel C5 : Oplossing vir die Toring van Hanoi probleem





6


Fluit~fluit...  
Handleiding





## ⑥ Fluit, fluit...

### UITKOMSTE VAN DIE EENHEID

Aan die einde van die eenheid, behoort u...

 ... in staat te wees om die belangrikste kwaliteite van kreatiwiteit te kan opnoem.

 ... u eie kreatiwiteit te kan verbeter.

 ... kreatiwiteit by u kleuter te kan bevorder.

### Tydindeling vir Eenheid ⑥ : Fluit-fluit..., vir 'n uur-en-'n-half-sessie

Tydskuur	Tipe aktiwiteit	Aanduiding van groepgrootte
Inleiding		
5 min	Bespreking	Grootgroep
Terugvoer van die vorige week		
15 min	Bespreking	Grootgroep
Kreatiewe Probleemoplossing		
60 min	Doen Aktiwiteit T	Individueel
Probleemoplossing		
5 min	Bespreking	Grootgroep
5 min	Bespreking	Grootgroep

# Benodighede



Plakkers (Deelnemers skryf hul name daarop en plak dit op hul bors.)

Dik *Artline* penne (Een per groep)

Eenheid 6, Fluit-fluit (werkboek) vir elke deelnemer.

Blaaibord

Blaaibordpapier (Geskrewe & skoon velle)

Blaaibordpenne

Transparante (Vooraf ingebrand)

Transparante (Skoon)

Transparantpenne

Tru-projektor

Kassetspeler

Musiekkasset met rustige instrumentale musiek

Kragprop vir twee kragpunte

# Verbetering van kreatiwiteit ...by die deelnemers

---

## AKTIWITEIT T



60 min

**Individueel**

Sorg dat elke deelnemer 'n plek het waar hy/sy rustig kan sit en werk sonder dat die ander lede van die groep die persoon sal pla.

Speel rustige klassieke musiek aan die deelnemers, sodat hul rustig kan sit en nadink oor hul lewe.

Die reflektering aan die einde van die aktiwiteit is baie belangrik, sodat die deelnemers kan sien waar hul nog tekorte het in hul mondering en ook watter kwaliteite hul al spontaan toepas, sonder om daaroor na te dink.

# Wenke in die bevordering van kreatiwiteit

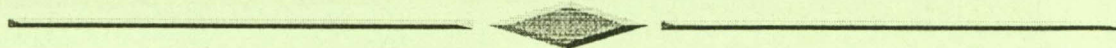


5 min

**Individueel**

'n Klomp wenke word aan die deelnemers verskaf, wat hul kan gebruik as hul voel dat hul kreatiwiteit besig is om af te neem.

# Verbetering van kreatiwiteit ...by die kleuters



## AKTIWITEIT 21

Geen nuwe aktiwiteite word hier voorgestel nie. Wat belangrik is, is dat bestaande aktiwiteite op verskillende tye in die kleuter se lewe verskillende betekenis vir hom/haar gaan hê. Die deelnemers kan die aktiwiteite dus weer doen, met die klem elke keer op 'n ander eienskap.

Wat meer belangrik is, is dat die deelnemers weet wat die kreatiewe vaardighede is en dit kan implementeer.

## BRONNELYS: PROGRAM

---

- De Beer, J.A. (1981). *Inventive: Enrichment and creativity programmes*. Potchefstroom: Interkampus Publikasies.
- Bohnsack, E. & Nottridge, R. (1993). *Develop your creative skills*. Amsterdam: Time-Life.
- Craig, G.J. (1996). *Human Development* (7<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Gibson, C., Hoole, G. & Passchier, B. (1990). *Slaag jou eksamens maklik*. (2<sup>de</sup> uitg.). Kaapstad: Struik.
- Greene, R. J. (1996). *Springboard: Creative problem solving*. Buffalo: Creative Education Foundation.
- Guilford, J.P. (1970). Traits of creativity. In P.E. Vernon, (Ed.), *Creativity*. Harmondsworth: Penguin.
- Lehane, S. (1979). *The creative child*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Morse, P.S. & Brand, L.B. (1981). *Home style learning: activities for young children and their parents*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Parnes, S.J. (1992). *Source book for creative problem-solving*. Buffalo: Creative Education Foundation Press.
- Parnes, S.J. (1997). *Optimize: The magic of your mind*. Buffalo: Bearly.

Rooth, E. (1995). *Lifeskills: A resource book for facilitators*. Manzini: MacMillan.

Scheepers, C. (1989, September). Kreatiwiteit. *Opvoeding en Kultuur*. 9-13.

Shallcross, D.J. (1981). *Teaching creative behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Smuts, H.E. (1986). *'n Ondersoek na die bevordering van kreatiwiteit*. Pretoria: UNISA.

Torrance, E.P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R.J. Sternberg, (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge University Press.

Vernon, P.E. (1970). *Creativity*. Harmondsworth: Penguin.

## OPSOMMING

---

Die *doel* van hierdie studie is die ontwikkeling van 'n kreatiwiteitsprogram vir kleuters. Wat hierdie studie onderskei van ander, is dat die implementering van die program nie primêr gerig is op die kleuter nie, maar dat die ouer gebruik word om die kreatiwiteit van sy kleuter te bevorder.

As teoretiese raamwerk is die *ekosistemiese benadering* gebruik. Hierdie benadering voldoen nie net aan die vereistes waarvolgens sisteme se interafhanklike verhouding gesien kan word nie, maar dit verskaf ook 'n raamwerk waarvolgens die program beplan kon word en die invloed van die program op die verskillende sisteme bestudeer kan word. Die verskillende *ontwikkelingsmylpale* van die verskillende individue is belangrik in die samestelling van die program, en gevolglik is 'n aparte hoofstuk gewy aan die ontwikkelingsmylpale van beide die deelnemer, kleuter en gesin met die klem op kreatiwiteit. Literatuur oor *kreatiwiteit* is verwarrend, konflikterend en divers. Tradisioneel is kreatiwiteit benader vanuit die oogpunt van óf die persoon, óf die proses, óf die produk óf omgewing. Hierdie beskouing veroorsaak dat die groter geheelbeeld uit die oog verloor word. Al hoe meer onlangse literatuur pleit vir 'n meer sistemiese benadering, waardeur al vier benaderingswyses in ag geneem word by die bestudering van kreatiwiteit. Volgens die ekosistemiese benadering word hierdie relatiewe nuwe benadering in die bestudering van kreatiwiteit verwelkom. Sodoende word die ouers, die kleuterskool, die opvoedkundige implikasies vanuit owerheidskant sowel as die subsisteme in die individu, naamlik die kognitiewe, psigososiale en fisieke in ag geneem. Die samestelling van die kreatiwiteitsprogram het 'n deeglike studie van bestaande literatuur vereis en is baie aktiwiteitsgeoriënteerd.

*Eksperimentele navorsing*, meer spesifiek die ewekansige dubbelgroepontwerp is in die studie gebruik. Die ingreep in die sisteem was die toepassing van die kreatiwiteitsprogram op die eksperimentele groep. Die *Torrance Test of Creative Thinking (TTCT)*, figuurlike vorm, is as meetinstrument gebruik. Die statistiese metode wat gebruik is om die data te ontleed, is

die Hotelling  $T^2$ -toets. Geen beduidende resultaat is verkry nie. Die navorser het ook van die deelnemers wat betrokke was by die program, terugvoer verkry met betrekking tot aanbevelings en die evaluering van die program. Die *resultaat* kan moontlik aan die volgende toegeskryf word: Eerstens was die tydperk wat gegee is vir die aanleer van nuwe gedrag te kort. Tweedens word die stelling ondersteun dat kreatiewe gedrag nie ontwikkel kan word nie. Derdens meet die TTCT, figuurlike vorm, slegs die nie-verbale kreatiwiteit van die kleuters. Laastens beïnvloed die motivering van die deelnemers en die kleuters die resultaat.

## SUMMARY

---

The purpose of this study is the development of a creativity programme for pre-school children. What distinguishes this study from others, is that the implementation of the programme is not primarily aimed at the pre-school child, but the parent is used to cultivate the creativity of his pre-school child.

The eco-systemic approach has been used as a theoretical framework. This approach does not only comply with all the requirements where-by the interdependent relationships of systems can be observed, but it also provides a framework according to which the programme could be designed and the influence of the programme on the different systems can be studied. The different developmental milestones of individuals are important in the compilation of the programme. Thus a separate chapter has been devoted to the developmental milestones of both participant (parent), the pre-school child and the family with the emphasis on creativity. Literature on creativity is confusing, conflicting and diverse. Traditionally creativity was approached from the viewpoint of either the person, the process, the product or the environment. This approach can lead to people losing sight of the total picture. More and more recent literature advocates a more systemic approach in which all four approaches are considered in the study of creativity. According to the eco-systemic approach this relatively new approach in the study of creativity is to be welcomed. Thus, the parents, the nursery school, the educational implications from the side of the authorities as well as the subsystems in the individual, namely the cognitive, psycho-social and physical are taken into consideration. The compilation of the creativity programme demanded a thorough study of existing literature and is very much activity-orientated.

Experimental research, more specifically the random double group design, has been used in this study. The creativity programme was implemented on the experimental group. The TTCT, figural form, has been used as measuring instrument. The statistical method used to analyze the data is the Hotelling  $T^2$  Test. No significant result has been

obtained. The researcher has also received feedback from participants in the programme in terms of recommendations and the evaluation of the programme. The result could possibly be ascribed to the following: Firstly the time-span given for acquiring new behaviour was too short. Secondly the premise is supported that creative behaviour cannot be develop. Thirdly the TTCT, figural form, measures only the non-verbal creativity of pre-school children. Lastly the motivation of the participants and the pre-school children could influence the result.

