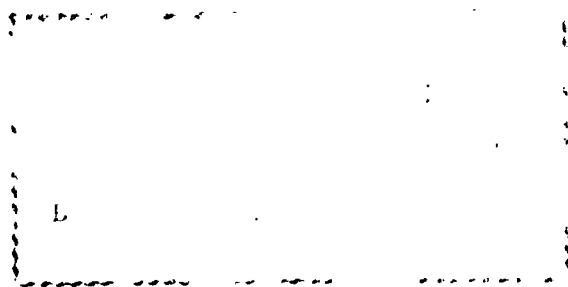
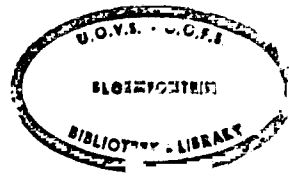


1105 085 836 01



U.O.V.S. - BIBLIOTHEEK
198508583601220000019



'N KRITIESE ONTLEDING
VAN DIE PLEK EN WAARDE VAN SKOOLVOORLIGTING
IN DIE DIFFERENSIËRINGSPROSES VIR DIE
VERSKILLENDE HOOF-STUDIERIGTINGS IN DIE SKOLE
VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT.

deur

JACOBUS JOHANNES FOURIE

'n Verhandeling voorgelê ter vervulling
van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die Fakulteit van Opvoedkunde aan die
Universiteit van die Oranje-Vrystaat,

BLOEMFONTEIN.

Desember 1971.

Unversiteit van die Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN

12-2-1985

T 371.4209685 FOU
BIBLIOTEK

DANKBETUIGINGS

Dit is vir my 'n genoeë om langs hierdie weg my opregte dank en waardering te betuig teenoor my geagte studie-leier, Dr. J.S. van der Walt, vir sy simpatieke en bekwame hulp en leiding met hierdie verhandeling. Vir al sy gewaardeerde hulp my opregte dank.

'n Besondere woord van dank aan die O.V.S. Onderwysdepartement se biblioteekdiens wat van onskatbare waarde was in die daarstelling van fotostatiese afdrucke van sekere artikels.

Ook wil ek my dank betuig aan die O.V.S. Onderwysburo wat die nodige jaarverslæ, asook 'n rustige werkplek voorsien het. Ons dank aan mnr. D.J.Coetzee vir hierdie vergunning.

Aan my vrou, Martie, my besondere dank vir haar getroue bystand en ondersteuning, asook vir die redigering en die tik van hierdie verhandeling.

Ons innige dank aan Hom vir die nodige ywer, gesondheid en krag om hierdie studie te kon voltooi.

J.J. Fourie.

BLOEMFONTEIN.

Desember 1971

Opgedra aan Martie.

I N H O U D S O P G A W E

<u>HOOFSTUK I</u>		<u>BLADSY</u>
<u>INLEIDING</u>		1 - 10
1.1	Die probleem	2
1.2	Program van hierdie ondersoek	9
<u>A F D E L I N G A</u>		
<u>SKOOLVOORLIGTING</u>		
<u>HOOFSTUK II</u>		11 - 28
<u>DIE BEGRIP SKOOLVOORLIGTING EN DIE HISTORIESE</u>		
<u>ONTWIKKELING VAN SKOOLVOORLIGTING.</u>		
2.1	Die begrip skoolvoorligting	12
2.2	Historiese ontwikkeling	20
2.2.1	Inleiding	20
2.2.2	Ontstaan.....	21
2.2.3	Redes vir die ontwikkeling.....	25
2.2.3.1	Beroepsvoorligting (Filantropie en Humanis= me).....	25
2.2.3.2	Geestesgesondheid.....	25
2.2.3.3	Personeelwerk en industrieë.....	26
2.2.3.4	Kindervoorligting (Die beweging om mense te ken as individue).....	26
2.2.3.5	Opvoedkundige voorligting.....	27
2.2.3.6	Sosiale verandering.....	27
2.3	Samevatting.....	28
<u>HOOFSTUK III</u>		29 - 56
<u>DIE FILOSOFIESE GRONDSLAE, DOEL EN BEGINSELS</u>		
<u>VAN SKOOLVOORLIGTING</u>		
3.1	Die filosofie van skoolvoorligting	31
3.1.1	Inleiding.....	31

3.1.2	Filosofie as persoonlike ontstaan.....	32
3.1.3	Noodsaaklikheid van filosofiese analise.....	33
3.1.4	Filosofie van opvoeding.....	34
3.1.5	Christelike opvoedingfilosofie.....	36
3.1.6	Verskillende beskouinge van skoolvoorligting ..	40
3.1.6.1	Barry en Wolf se beskouing.....	40
3.1.6.1.1	Opvoedkundige beroepsbeskouing	40
3.1.6.1.2	Diens-beskouing.....	41
3.1.6.1.3	Onderhoud-beskouing.....	41
3.1.6.1.4	Aanpassings-beskouing.....	41
3.1.6.1.5	Probleem-gesentreerde-beskouing.....	41
3.1.6.1.6	Opvoedkundige-beskouing.....	41
3.1.6.1.7	Ontwikkelings-beskouing.....	41
3.1.6.1.8	Integrale-beskouing.....	41
3.1.6.2.	Wrenn se beskouing.....	42
3.1.6.2.1	Om die individu as 'n totaliteit te sien.....	42
3.1.6.2.2	Behandel die individu met waardigheid.....	42
3.1.6.2.3	Personeelwerk het te doene met die leerling se toekoms.....	42
3.1.6.2.4	Voorligting is 'n primêre voorstander van die leerstelling van individuele verskille.....	42
3.1.6.2.5	Personeelwerk is die mees effektiewe wanneer dit 'n aantal verskillende metodes gebruik	42
3.1.6.2.6	Die verhouding van voorligter tot voorligter moet gebaseer wees op onderlinge begrip en wedersydse respek	42
3.1.6.2.7	Voorligting moet in die riglyne van opvoeding bly	42
3.2	Doel van skoolvoorligting.....	43
3.2.1	Inleiding.....	43
3.2.2	Eerste doelstelling.....	45
3.2.2.1	Persoonlikheid.....	45
3.2.2.2	Betekenis van persoonlikheid.....	47

3.2.3	Tweede doelstelling.....	48
3.2.3.1	Basiese vaardigheid.....	48
3.2.3.2	Ontwikkeling van karakter.....	49
3.2.3.3	Ontwikkeling van sosiale.....	50
3.2.3.4	Analise en sintese.....	50
3.3	Beginsels van skoolvoorligting.....	51
3.3.1	Die mens as skepsel van God geroepe tot arbeid.....	52
3.3.2	Skoolvoorligting vorm 'n integrale deel van die hele opvoedkundige program.....	52
3.3.3	Skoolvoorligting is 'n proses wat vanaf die kindertuin-periode dwarsdeur die hele skoolloopbaan van die individu strek.....	52
3.3.4	Net soos die geval met die hele opvoedkun= dige program is, bevorder skoolvoorligting self-begrip, self-gerigtheid en persoon= like aanpassing.....	53
3.3.5	Die primêre funksie van skoolvoorligting is die bevordering van interpersoonlike verhoudinge en optredes, en die versame= ling van data in verband met die individu is altyd sekondêr tot hierdie proses.....	53
3.3.6	Dieselfde georganiseerde skoolvoorligtings= program moet nooit op alle skole of per= soneellede afgedwing word nie.....	53
3.3.7	Skoolvoorligting is die taak en funksie van al die lede van die skoolpersoneel.....	53
3.3.8	Hoewel skoolvoorligting in die eerste plek as hulp aan die individu beskou word, dien dit egter ook as hulp vir die gemeenskap...	54
3.3.9	Die skoolvoorligtingsprogram moet beskou word as 'n gesamentlike diens deur al die lede van die personeel.....	54
3.3.10	Skoolvoorligting moet eerder die klem op voorkoming, as op heling in die voorlig= tingsproses laat val.....	55
3.3.11	Die bestaande voorligtingsdiens aan 'n skool moet periodiek geëvalueer word.....	55
3.3.12	Die uniekheid van elke individu moet deur almal wat in die proses van voorligting behulpzaam is, gerespekteer en erken word.....	55

3.3.13	Klaskamersituasies in die leerproses vorm 'n integrale deel van skoolvoorligting.....	56
3.4	Samevatting.....	56
<u>HOOFSTUK IV</u>		
	<u>DIE FUNKSIE VAN SKOOLVOORLIGTING</u>	57 - 117
4.1	Inleiding.....	60
4.1.1	Aanvaarding van skoolvoorligting.....	61
4.1.2	Opvoeding en voorligting.....	62
4.1.2.1	Wat is opvoeding?.....	62
4.1.2.2	Voorligting in opvoeding.....	64
4.1.2.3	Voorligting as 'n funksie van opvoeding.....	65
4.1.2.4	Verskil tussen Voorligting en opvoeding.....	68
4.1.2.5	Opvoedkundige proses.....	69
4.1.2.5.1	Instrukties.....	70
4.1.2.5.2	Administratiewe en leierskap.....	71
4.1.2.5.3	Leerlingonderrig (en voorligting).....	72
4.1.2.6	Verantwoordelikheid van opvoeding.....	72
4.1.3	Persoonlike aspek van skoolvoorligting.....	74
4.1.3.1	Inleiding.....	74
4.1.3.2	Ontwikkeling.....	75
4.1.3.3	Lewensomstandighede wat verstaan moet word...	76
4.1.3.3.1	Die individu in sy huis.....	78
4.1.3.3.2	Die individu in sy skool.....	80
4.1.3.3.3	Die individu in die gemeenskap.....	81
4.1.4	Die persoonlike onderhoud.....	83
4.1.4.1	Die wese van 'n doeltreffende onderhoud.....	83
4.1.4.1.1	Werk met die individu: 'n belangrike element van skoolvoorligting.....	83
4.1.4.1.2	Effektiewe onderhoudvoering is nie moontlik sonder die basiese aktiwiteite.....	84
4.1.4.1.2.1	Die intelligensietoets.....	84
4.1.4.1.2.2	Die C.V.-belangstellingsvraelys.....	84

4.1.4.1.2.3	Die Kaliforniese persoonlikheidstoets.....	85
4.1.4.1.3	Skoolvoorligting onthef nie die leerling van sy verantwoordelikhede nie.....	85
4.1.4.1.4	Die aanbieding van swak voorligting by onopgeleide skoolvoorligters en beginners is 'n groot probleem.....	86
4.1.4.1.5	Die gebruik van gevallestudie om die voorbereiding vir die onderhoud duideliker te illustreer.....	86
4.1.4.2	Die onderhoud.....	87
4.1.4.2.1	Definisie van die onderhoud.....	87
4.1.4.2.2	Algemene aanbevelings oor die beheer van die onderhoud.....	89
4.1.4.2.3	Metodes.....	90
4.1.4.2.3.1	Die direkte onderhoudmetode.....	91
4.1.4.2.3.2	Die indirekte onderhoudmetode.....	91
4.1.4.2.3.3	Die saamgestelde onderhoudmetode.....	91
4.1.4.2.3.4	Verskillende tegnieke van die saamgestelde- en van die indirekte- en direkte onderhoudmetodes.....	91
4.1.4.3	Die rol van die voorligter gedurende die onderhoud.....	91
4.1.5	Oriëntasie en groepvoorligting.....	94
4.1.6	Druiping van leerlinge.....	96
4.1.7	Samestelling van skoolvoorligting.....	98
4.1.7.1	Inleiding.....	98
4.1.7.2	Funksie 1: om die leerling bekend te stel met beroeps- en opvoedkundige inligting...	99
4.1.7.3	Funksie 2: om die leerling bekend te stel met sy eie vermoë, belangstelling en tekortkominge.....	100
4.1.7.4	Funksie 3: om die skool altyd ten volle bekend te hou met opvoedkundige- en beroepsmoontlikhede.....	101
4.1.7.5	Funksie 4: om die skool bekend te stel met die leerling se moontlikhede, belangstelling en tekortkominge.....	102
4.1.8	Aanpassing en wanaanpassing.....	102
4.1.8.1	Funksie 1: om wanaanpassing te voorkom...	102

4.1.8.2	Funksie 2: om gevalle van wanaanpassing van verskillende tipes te identifiseer en om dit, indien moontlik, te identifiseer in die be- gin stadium	104
4.1.8.3	Funksie 3: om gevalle van wanaanpassing te diagnoseer	105
4.1.8.3.1	Die diagnose	106
4.1.8.4	Funksie 4: die remediële behandeling en opvolgingswerk	107
4.2	Sosiale funksie	109
4.2.1	Inleiding	109
4.2.2	Die gesin.....	111
4.2.3	Persoonlike aanpassing	112
4.2.4	Die skool	113
4.2.5	Die groep	115
4.2.6	Die gemeenskap	115
4.2.7	Ware demokrasie kweek die maksimum individuele ontwikkeling	116
4.2.8	Sosiale behoefte aan persoonlike diens	117
4.3	Samevatting	117

HOOFSTUK V

118 - 138

DIE BELANGRIKHEID, NOODSAAKLIKHEID ENOMVANG VAN SKOOLVOORLIGTING

5.1	Inleiding.....	119
5.1.1	Die veranderde gemeenskapsstruktuur.....	120
5.1.2	Skoolvoorligting in verhouding tot die ver- andering van beroeps- en gemeenskapslewe	121
5.1.3	Veranderde leefwyse en eise van die gemeenskap.	122
5.1.4	Noodsaaklikheid van skoolvoorligting in die skool.....	123
5.1.5	Noodsaaklikheid van skoolvoorligting as inte- grale deel van 'n onderwysstelsel in Europese lande.....	127
5.1.5.1	Engeland en Skotland	127
5.1.5.2	Nederland	127
5.1.5.3	Swede.....	128

5.1.6	Waarom skoolvoorligting so noodsaaklik is	128
5.2	Die omvang van skoolvoorligting	129
5.2.1	Die koöperatiewe aspek van skoolvoorligting...	131
5.2.1.1	Skoolhoof.	131
5.2.1.2	Onderwyser.	132
5.2.1.3	Skoolvoorligter.	133
5.2.1.3.1	Voorligting aan individue.	133
5.2.1.3.2	Hulp aan onderwyser.	134
5.2.1.3.3	Bydrae tot algemene skoolprogram.	134
5.2.1.3.4	Om die skool te help om ten nouste met die gemeenskap saam te werk.	134
5.2.1.4	Bibliotekaris	134
5.2.1.5	Ouers	135
5.2.1.6	Leerlinge	136
5.3	Samevatting	137

HOOFSTUK VI

139 - 166

DIE OPSTELLING VAN 'N SKOOLVOORLIGTINGS-

PROGRAM

6.1	Tradisionele benadering in die opstelling van 'n skoolvoorligtingsprogram	140
6.1.1	Inleiding	140
6.1.2	Om die program op te stel	141
6.1.3	Die belangrikste funksies van die skoolvoor- ligtingsprogram	143
6.1.3.1	Wat leerlingpersoneeldiens is	144
6.1.3.2	Sielkundige diens	145
6.1.3.3	Skoolsosiale diens.	145
6.1.3.4	Gesondheidsdiens	145
6.1.3.5	Plasingsdiens	145
6.1.3.6	Navorsingsdiens	146
6.1.3.7	Bywoningsdiens	146
6.1.3.8	Voorligtingsdiens	146

6.2	Die nuwe benadering in die opstelling van 'n skoolvoorligtingsprogram.....	148
6.2.1	Inleiding.....	148
6.2.2	Sisteem-benadering en ondersoek.....	151
6.2.2.1	Sisteem-projekte.....	152
6.2.2.2	The S.D.V. Vocational Counseling System Autocoun.....	152
6.2.2.3	Information System For Vocational Decisions..	153
6.2.2.4	The I.B.M. Guidance Counseling Support System.....	153
6.2.3	Die ontwerp-proses.....	154
6.2.4	'n Model vir die ontwikkeling van 'n program...	156
6.3	Samevatting	166

A F D E L I N G B

DIFFERENSIASIE

HOOFSTUK VII

167 - 184

'N KORT HISTORIESE OORSIG MET SPESIALE VERWYSING NA EUROPESE INVLOED OP SUID-AFRIKA DEUR MIDDEL VAN OORSESE SENDINGS

7.1	Inleiding.....	169
7.1.1	Die Griekse tydperk.....	169
7.1.2	Die middeleeue.....	169
7.1.3	Die Renaissance en die Hervorming.....	170
7.1.4	Die moderne opvoeding.....	170
7.2	Toestande in Suid-Afrika.....	171
7.3	Wat differensiasie is.....	173
7.4	Die probleme van gedifferensieerde onderwys	174
7.4.1	Engeland.....	175
7.4.1.1	Grammar schools.....	176
7.4.1.2	Sekondêre Tegniese skole.....	177
7.4.1.3	Modern High schools.....	177

7.4.2	Holland.....	177
7.4.2	Suid-Afrika 1937 - 1956.....	179
7.4.3.1	Nicol-verslag.....	179
7.4.3.2	De Villiers-kommissie.....	180
7.4.3.3	Pretorius-kommissie (O.V.S.).....	180
7.4.3.4	Lynch-komitee (T.O.D.Transvaal).....	181
7.4.3.5	Steyn-komitee (Transvaal).....	181
7.4.3.6	Van Wyk-verslag	181
7.5	Toepassing van differensiasie in die Oranje-Vrystaat.....	183
7.6	Toepassing van differensiasie in Transvaal..	184
7.7	Samevatting.....	184

HOOFSTUK VIII

185 - 202

POGINGS TOT DIFFERENSIASIE EN FAKTORE

WAT DIE HERVORMING VAN SEKONDÊRE

ONDERWYS NOODSAAKLIK MAAK

8.1	Inleiding	186
8.1.1	Metodiek.....	186
8.1.2	Leerstof.....	187
8.1.3	Differensiasie na buite.....	187
8.1.3.1	Afsonderlike skole.....	188
8.1.3.2	Afsonderlike kursusse in dieselfde skool.....	188
8.1.3.3	Verskillende studierigtings wat onderling gekorreleer is	188
8.1.4	Differensiasie na binne.....	189
8.2	Faktore wat die hervorming van sekondêre onderwys noodsaaklik maak.....	191
8.2.1	Inleiding.....	191
8.2.2	Gedifferensieerde opvoeding.....	192
8.2.2.1	Gedifferensieerde opvoeding na binne.....	193
8.2.2.2	Gedifferensieerde opvoeding van binne deur gedifferensieerde onderwys.....	193
8.2.2.3	Gedifferensieerde opvoeding na buite.....	194

8.2.2.3.1	Verhoogde skoolplig	196
8.2.2.3.2	Algemene beleid	197
8.2.2.3.3	Die huidige nuwe leerplanne	197
8.2.3	Ekonomiese groei in die onderwys.....	200
8.3	Samevatting.....	202

HOOFSTUK IX

203- 222

DIE KEURING EN KEUSE VAN LEERLINGEVIR VERSKILLENDE STUDIERIGTINGS

9.1	Inleiding.....	204
9.1.1	Wysgerige siening.....	204
9.1.2	Psigologie.....	204
9.1.3	Algemene verstandsbekwaamheid of intelligensie	205
9.1.3.1	Die hoofverstandsbekwaamheid.....	205
9.1.3.2	Aanleg	206
9.1.3.3	Aanlegtoetse.....	207
9.1.3.3.1	N.B.Aanlegtoetse (Junior) (1961).....	207
9.1.3.3.2	N.B.Aanlegtoetse (Senior) (1970).....	207
9.1.3.3.3	Tegniese toetse (1962).....	207
9.1.3.3.4	Handelstoetse (1962).....	207
9.1.4	Belangstellings	208
9.1.4.1	Verskille in belangstellings	209
9.1.5	Gevolge van gebrekkige differensiasie, vertraging en eliminasië	210
9.2	Keuse van leerlinge in verskillende studierigtings	213
9.2.1	Klassifikasie	213
9.2.2	Keuse van 'n rigting.....	215
9.2.3	Evaluering.....	216
9.2.4	Skoolvoorligting.....	217
9.2.5	'n Praktiese stelsel van gedifferensieerde onderwys	219
9.2.5.1	Skoolvoorligting	220

9.2.5.2	Studierigtings	221
9.2.6	Slot.....	221
9.3	Samevatting.....	222

HOOFSTUK X

223 - 232

DIE REORGANISASIE VAN DIE MIDDELSKOOLIN DIE ORANJE-VRYSTAAT SOOS AANBE-VEEL DEUR KOMMISSIES VAN ONDERSOEK

10.1	Inleiding.....	224
10.1.1	Aanpassing van vakke vir 'n spesiale doel....	224
10.1.2	Algemene beginsels met die oog op gediffe= rensieerde middelbare onderwys.....	226
10.1.2.1	Hoofstudierigtings.....	226
10.1.2.2	Nuwe benadering t.o.v. die middelbare skool.....	228
10.1.2.3	Losmaking van voorbereiding vir matriek= eksamen.....	228
10.1.2.4	Die huidige st. X - 'n periode van verdie= pende spesialisasie.....	229
10.1.2.5	St. IX - die seniorsertifikaat.....	230
10.1.2.6	Voordele.....	231
10.1.2.7	Plattelandse skole slegs tot huidige st. IX-vlak	231
10.1.2.8	Differensiasie d.m.v. A- en B-vakbane.....	231
10.2	Samevatting	232

HOOFSTUK XI

233 - 240

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGE

11.1	Selfkennis.....	237
11.2	Gevolgtrekking.....	238
11.3	Probleme in die onderwys.....	239

LYS VAN GERAADPLEEGDE WERKE

241 - 250

A.	Boeke.....	241
B.	Tydskrifartikels.....	246
C.	Dagblaai en koerante.....	248

D.	Manuskripte.....	249
E.	Verslae en amptelike publikasies.....	249

OPGAWE VAN SKETSE EN TABELLE.

<u>FIGUUR</u>		<u>BLADSY</u>
4.1	Die opvoedkundige proses.....	70
4.2	Verskillende tegnieke om data van die individu te versamel.....	77
4.3	Die individu in die gemeenskap.....	82
4.4	Strang se siening van die onderhoud en die skema i.v.m. die voorligter se werk.....	92
4.5	Die onmiddellike en langtermyn behoeftes van die individu vir voorligting verwerk in 'n raamwerk van persoonlik-sosiaal ontwikkeling in 'n vrye gemeenskap.....	111
5.1	'n Breë oorsig van voorligting en personeelwerk.....	138
6.1	Organisasie van 'n voorligtingsdiens in 'n komprehensiewe skoolstelsel.....	147
6.2	Die verhouding van die eienskappe van die skoolvoorligtingsprogram t.o.v. die komponente van die skoolvoorligtingsfunksie.....	149
6.3	Konstruksiekaart-model	155
6.4	Voorligtingsprogram ontwikkeling sisteemmodel.....	157
6.5	Ontwerp van voorligtingsprogram prototipe.....	161
8.1	Inskrywing van blanke kinders in st. 6, 8 en 10.....	201
8.2	Groei van leerlinggetalle.....	202
9.1	Aantal leerlinge vanaf st. 6 - 10 vir die jare 1966 tot 1970.....	211
9.2	Vertragingsyfers vir leerlinge in verskeie standerds.....	212
9.3	Die verband tussen verstandbekwaamheid en die onderwyspeil wat 'n persoon kan bereik.....	214

HOOFSTUK I

INLEIDING

- 1.1 Die probleem.
- 1.2 Program van hierdie ondersoek.

H O O F S T U K I

INLEIDING

1.1 DIE PROBLEEM.

Uit praktiese ervaring is dit duidelik dat die skool vandag voor 'n nuwe probleem te staan gekom het - 'n probleem wat rekening moet hou met die nuwe eise van 'n nuwe wêreld. In die klaskamer is hierdie nuwe eise daaglik waarneembaar en daarom kan die nuwe onderwyswetgewing van 1969 beter verstaan word.

Die jaar 1967 was vir die Suid-Afrikaanse onderwys 'n triomfjaar waarin die ideale, waarvoor daar vir baie jare 'n stryd gevoer is, geseëvier het. Tereg het die Minister van Onderwys, Kuns en Wetenskap, Sy Edele, J. de Klerk, met die lees van Wet nr. 9 op 20 Februarie 1967 in die Volksraad gesê:

Ons (het) vandag seker by die belangrikste mylpaal in die ontwikkelingsgeskiedenis van die primêre en sekondêre onderwys in die Republiek van Suid-Afrika gekom (114,10).

As een van die tien beginsels lê art. 2(1)(g) van Wet 38 byvoorbeeld neer:

... koördinasie op nasionale grondslag van leerplanne, kursusse en eksamenstandaarde en navorsing, ondersoek en beplanning op die gebied van die onderwys bewerkstellig moet word, met inagneming van die raadsaamheid van die handhawing van die verskeidenheid wat die omstandighede vereis (114,13).

In sy openingsrede van die O.V.S.O.V.-jaarvergadering op 26 September 1968, het mnr. Meiring, Direkteur van Onderwys in die Vrystaat, gesê dat die Wet op die Nasionale onderwysbeleid die poorte tot ongekende moontlikhede ontsluit het (98,9). Die komitee, wat 'n grondige ondersoek ingestel het na 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys vir die R.S.A., het sy rapporte voltooi en dit sal binnekort bespreek word.

In Junie 1971 het gedifferensieerde onderwys deur verdere wetgewing 'n werklikheid geword. Hierdie beleidsaankondiging is volgens Fourie (86,3) egter nie 'n towerstaf wat die probleem eensklaps sal laat verdwyn nie, omdat die beleid nog in die praktyk geïmplimenter sal moet word. Hierdie implimentering sal net soveel probleme oplewer as wat dit moet oplos.

Intussen sit duisende onderwysers in die Republiek van Suid-Afrika met die probleem van leerlinge wat nie in hulle klasse inpas nie. Volgens die nuwe metodes van promovering in die primêre skool¹⁾ beland duisende dom-normale en skolasties-vertraagde leerlinge in die middelskool (86,3). Hulle is nie by magte om by die hedendaagse akademiese patroon in te pas nie en moet geduldig wag tot die bereiking van die leerpliggrens om hulle van die ellende van die skoollewe te verlos. 'n Duidelik bewys van bogenoemde is dat van die standaard ses-leerlinge in die Vrystaat 195 bo normale ouderdom is, in standaard sewe is 1,650 bo normale ouderdom (138). Dit is die geval omdat die primêre skool nie meer normale druiping soos vroeër het nie. Die teorie van remediërende onderwys in aanpassingsklasse vir skolasties-vertraagde en/of dom-normale (wat hier egter duidelik onderskei moet word van 'n andersoortige onderwys vir subnormale leerlinge in hulpklasse) het dikwels blote toerie vir die praktyk gebly, of wil nie orals goed werk nie, (remediërende onderwys verg naamlik spesiale opleiding vir 'n bekwaame onderwyser en nie 'n uitskuiwingsmoontlikheid vir 'n swakker onderwyser nie). Daarom het die primêre onderwyser vandag ook die probleem van 'n heterogene groep leerlinge ten opsigte van bekwaamheid en bevorderingspeil in dieselfde klas (86,3).

In die sekondêre skool met 'n andersoortige karakter, is die beeld veel donkerder. Sedert die aanvaarding van die beginsel dat alle leerlinge vanaf ongeveer hulle veertiende jaar een of

1) Onderwysordonnansie Nr. 16, 34, 4 van 1954.

ander vorm van sekondêre onderwys moet ontvang, (hul word dan óf op ouderdom óf op prestasie na die sekondêre skool oorgeplaas), het die vraagstuk van gedifferensieerde onderwys aan 'n heterogene groep leerlinge op sekondêre vlak een van die grootste vraagstukke van die sekondêre onderwys geword. Anders as vroeër toe die sekondêre skool 'n suiwer akademiese funksie vir 'n geselekteerde groep leerlinge uit die hoër verstandsgroepe gehad het, het daar 'n opeening van dom-normale leerlinge in die junior-sekondêre fase (die middelskool) ontstaan. Dit is binne 'n stelsel wat nog grotendeels vasgevang is in die mag van 'n akademiese tradisie en ander eksterne faktore waaroor selfs die Onderwysdepartemente soms weinig beheer het. Die gevolg is dat byna eindelose probleme ondervind word om die nodige aanpassings te maak om 'n geestelike tuiste vir al hierdie leerlinge voor te berei, want waar promovering in die primêre skool op prestasie en ouderdom geskied, geskied dit in die sekondêre skool hoofsaaklik op prestasie. Indien die nodige aanpassings ten opsigte van gedifferensieerde eksaminering en sertifisering in so 'n bedeling ontbreek, word daar nie slegs kosbare mense materiaal verspil omdat groot groepe leerlinge 'n verkeerde soort onderwys moet ontvang waarvoor hulle nie in die wieg gelê is nie. Veel erger nog is die onberekenbare skade wat deur herhaalde druiping van dieselfde leerling aan mensepotensiaal berokken word. Wanneer die skoollewe van sulke dom-normale kinders 'n aaneenskakeling van frustrasie word, twyfel hul later aan hulle eie lewensreg (86,5).

Hieruit blyk dit dat leerlinge saam gegroepeer word, waar geen differensiasie bestaan nie. Alle leerlinge word aan dieselfde standaard gemeet en dus sal sommige kursusse bokant die vermoë van baie leerlinge wees. Dit is die huidige toedrag van sake in die Suid-Afrikaanse skole. Vernon (115,92) stel die moontlikheid om leerlinge in groepe, ooreenkomstig hulle basiese aanleg, belangstelling en vermoë te plaas. Hierdie plasing moet egter vir die gemeenskap aanvaarbaar wees, en dit is juis in hierdie differensieringsproses

dat die plek en waarde van skoolvoorligting gesien word.

Die voorvereiste vir alle opvoeding en skoolvoorligting is kennis van die individu, naamlik eerstens die kennis wat die individu van homself het¹⁾, en tweedens die kennis wat die beroepsleier of voorligter van die individu, met wie hy besig is²⁾, kan verkry. Die welslae van opvoeding en skoolvoorligting hang dus af van 'n deurlopende stelselmatige en voorafbeplande studie van die individu om die volgende inligting so omvattend en getrou moontlik in te win; nl. intellektuele vermoëns, skolastiese vermoëns, persoonlikheidstrekke, belangstelling en aanlegte, sosiale aanpassing, huislike omgewing en gesondheidstoestand (127,11).

Die grootste struikelblok is dat die leerplanne tot op die huidige stadium geen vrye gang kon neem in die rigting van die behoeftes van die leerlinge nie, omdat dit steeds rekening moes hou met die onbuigsame eksamenvereistes en 'n vasgewortelde eksamentradisie wat die leerplanvryheid ingekort het (1,6). Hieroor het die onderwysers geen beheer nie en Hutson (33,137) wys daarop dat die skoolvoorligter die leerling, deur toetsing en ontleding, na sekere kursusse kan lei, wat dan sal aanpas by hulle aanleg en belangstelling. Om hulle te kan lei na geskikte kursusse, wat by hulle aanleg en belangstelling pas, is dit nodig dat die individu noukeurig geanaliseer en bestudeer word. Hierdie feit word veral beklemtoon wanneer die getal skoolverlaters in aanmerking geneem word. Warters (75,208) dui aan dat ongeveer 11% van die leerlinge wat die skool verlaat, die potensiaal besit om 'n suksesvolle universiteitstudent te wees, terwyl ongeveer 39% matriek sou kon slaag met spesiale leerplanne as hulle nie die skool verlaat het nie. Om hierdie gevolgtrekkings te kan maak, moet daar op die „intelligensiekwasiënt" gelet word - kortweg die I.K.-syfer genoem

1) Word in Hoofstuk IV bladsy 98 bespreek.

2) Word in Hoofstuk III bladsy 44 bespreek.

Om die I.K.-syfer reg te kan interpreteer, het 'n persoon twee stalle gegewens nodig. In die eerste plek moet hy, volgens Pretorius (103,79), 'n deeglike kennis hê van kindersielkunde en van opvoedkundige sielkunde in die algemeen, en dan moet hy ook nog die besondere leerling, wie se I.K.-syfer hy wil interpreteer, deeglik ken as 'n unieke ontwikkelende persoon. Vir die opvoedkundige en sielkundige is die persoonlikheid gewoonlik iets wat 'n eenheid vorm, maar wat tog in die afsonderlike persoonlikheidsdimensies of eienskappe ontleed kan word (72, 193). In die tweede plek moet die persoon, volgens Pretorius (103,80), kennis dra van psigometriese toetse en die voorwaardes waaraan sodanige toetse moet voldoen¹⁾. Die talentpatroon van die individu bestaan, volgens van der Walt (72,197), uit vyf komponente, nl. syfers van algemene intellektuele bekwaamheid, persoonlikheidsdimensies, belangstellingstendense, spesiale bekwaamhede en houdinge.

As al bogenoemde variante bekend is, kan die bepaalde individu nog nie soos 'n oop boek gelees word nie. Daar moet altyd onthou word dat hier net met 'n sintese van syfers en tellings gewerk word, en dit moet net beskou word as hulpmiddels in die komplekse interpretasie van die mens (72,198).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die gewone klasonderwyser nie by magte sal wees om, benewens sy gewone verpligtinge, die taak ten uitvoer te bring nie. In hierdie opsig tree skoolvoorligting sterk na vore om die gespesialiseerde taak oor te neem²⁾.

Hieruit blyk dit dat die skoolvoorligter 'n belangrike rol speel in die ontdekking van die individu se verskillende moontlikhede, of die verstaan van die individu, en dat die individu ook 'n beter begrip en kennis van homself sal verkry (17,2). Waarom is die kennis oor en van die individu vir homself so belangrik? Allport, leier op die gebied van persoonlikheid, word as volg aangehaal deur

1) Word in hoofstuk IV bladsy 86 bespreek.

2) Word in hoofstuk VI bladsy 145 bespreek.

Mortenson en Schmuller (50,115):

man is a purposive creature and any philosophy of personality must take this primary characteristic into account.

Die mens strewe na 'n doel, of sekere doelstellings, en wanneer dit gebeur, kry sy strewe in hom weer betekenis en doelgerigtheid. Hierin word skoolvoorgligting weer betekenisvol (50,115).

Wanneer skoolvoorgligting toegepas word, is die hoofdoel om die leerling te lei tot betekenisvolle selfkennis en selfbegrip, en dat die eindresultaat wat beoog word, nie net eksamenprestasie moet wees nie. Die versnelling van die begaafde leerling word hierdeur selfs in 'n ander lig beskou. Vakstudie het waarde vir 'n leerling in verhouding tot die mate waartoe hy in staat is om sy vakkennis te deurgrond en te orden tot 'n sisteem van kennis, wat deel van homself sal word en sy denke tot wetenskaplike benadering sal rig. Dit veronderstel 'n rypheid of volwassenheid by die leerling ook op ander gebiede as die bloot intellektuele (134,63).

Selfkennis is nodig wanneer die leerling realistiese keuses t.o.v. studierigtings met insig moet doen. Selfkennis doen hy op deur die hulp en leiding van skoolvoorgligting, maar al die faktore wat betrokke is by die keuse van 'n studierigting kan nie naastenby almal gemeet word nie (134,66). Geen verstandige mens sal 'n rigting met beperkte moontlikhede kies nie. Indien enige van die studierigtings beperk is, sal die gevolge op die landseksonomie baie nadelig wees, omdat veral intelligente leerlinge so 'n studierigting sal vermy (134,65).

Die kommissie beveel aan dat middelbare onderwys in die Oranje-Vrystaat verskaf sal word deur middel van komprehensiewe skole op die kleiner sentra. Sulke skole kan, volgens hulle vermoë, kursusse bied in 'n akademiese rigting; 'n handelsrigting en 'n driejarige kursus in die tegniese rigting. Met die invoering van gedifferensieerde onderwys sal die groot keuse van vakke in die

akademiese rigting aansienlik beperk word tot daardie vakke wat slegs betrekking het op daardie studierigting.

In die groter sentra waar meer as een hoërskool bestaan, behoort die skole te spesialiseer om bv. suiwer akademiese-, handels- of tegniese rigtings aan te bied met volle kursusse in daardie rigting, of hoogstens 'n kombinasie van twee rigtings (134,65). Dit kom dus daarop neer dat daar gedifferensieer sal word - nie in bane nie, maar in skole. Differensiasie word dus op aanleg gefundeer.

Nou volg die belangrike vraag - wie moet die aanleg van die leerling bepaal? Daar is net drie moontlikhede; die kind self, die ouer, of die onderwysdepartement (skoolvoorligting).

Die leerling kan nie - daarvoor is daar geen argumente nodig nie.

Die ouer kan nie - met die „ouer wat die finale keuse het“, moet eenvoudig weggedoen word. Dit is nie anargie nie, net so min as wat hierdie uiterste „laissez faire“-demokrasie is (97,117). 'n Baie groot persentasie ouers is nie by magte om te kies nie. Hulle wend hulle dan ook dikwels tot buitestaanders om te help, of na 'n ander departement, wat dan met 'n enkele toets, onder vreemde omstandighede, onder spanning, die leerling se aanleg toets en dit word dan as gesaghebbend deur die ouer aanvaar.

Hierdie taak van voorligting is ewe belangrik as die van opvoeding self. Dit beteken nie dat aan elke leerling 'n kaartjie gehang word, hom tipeer en sy toekoms nog voor sy puberteitsjare vir hom uitgewerk word nie. Sy studierigting moet egter bepaal word - daardie rigting waarin sy bepaalde aanleg lê; daardie koers waarin hy met belangstelling sy eie paadjie sal uitwerk; en daardie rigting waar hy met die talente wat hy ontvang het, sal woeker om die hoogste, waartoe hy in staat is, te bereik.

Differensiasie in skole, volgens aanleg, is geen geringe taak nie. Baie praktiese probleme kan oorbrug word deur 'n behoorlik

georganiseerde skoolvoorligtingsprogram, wat 'n eenheid vorm met die skool se opvoedingsprogram om die leerlinge te lei om realistiese keuses t.o.v. studierigtings te maak. In die differensieringsproses is dit dus duidelik dat skoolvoorligting 'n belangrike rol sal speel in die keuse van die verskillende hoofstudierigtings van die individu.

1.2 DIE PROGRAM VAN HIERDIE ONDERSOEK.

In AFDELING A word aan die volgende sake aandag geskenk:

- 1.2.1 in hoofstuk II word die begrip „Skoolvoorligting” omskrywe aan die hand van ouere en nuwere definisies en sieninge. Hierdeur word daar getrag om 'n behoorlike beeld en betekenis van die begrip te verkry. Deur die historiese ontwikkeling word daarop gewys hoe skoolvoorligting gegroei het tot opvoedkundige voorligting op byna elke terrein van die opvoedkunde.
- 1.2.2 in hoofstuk III word die filosofiese grondslae, die doel en basiese beginsels van skoolvoorligting bespreek. Die verskillende doelstellings lei tot sekere beginsels van skoolvoorligting wat weer in die filosofie sy grondslag het.
- 1.2.3 in hoofstuk IV word die kern van skoolvoorligting bespreek, naamlik die opvoedkundige en persoonlike aspek. Die onderhoud neem hier 'n belangrike plek in, asook die oriëntasie van die individu. Skoolvoorligting as sosiale aspek word ook bespreek aan die hand van die individu en die wêreld waarin hy hom bevind, sy omgewing.
- 1.2.4 in hoofstuk V word die belangrikheid, noodsaaklikheid en omvang van skoolvoorligting bespreek in die veranderde lewensomstandighede, met spesiale verwysing na toestande in Europese lande. Die omvang en koöperatiewe aspek word aangetoon, asook die organisasie van skoolvoorligting in die skool en in die gemeenskap, en die samewerking van die belangrikste steutelfigure om die program

te laat vlot.

1.2.5 in hoofstuk VI word eers die tradisionele en daarna die mees resente opstelling van die skoolvoorligtingsprogram behandel.

Spesiale klem word gelê op die aanverwante dienste wat meehelp dat die hele organisasie doelgerig en positief fungeer.

In Afdeling B word die differensiëringsproses volledig as volg bespreek:

1.2.6 in hoofstuk VII word 'n historiese oorsig gegee en die verskillende probleme i.v.m. differensiasie, deur na Europese lande te verwys bespreek. Die belangrike rol wat oorsese sendings en ondersoeke op die Suid-Afrikaanse onderwysontwikkeling gehad het, en hoe dit geïmplimenteer is, word volledig bespreek.

1.2.7. in hoofstuk VIII word die pogings tot differensiasie, en faktore wat die hervorming van sekondêre onderwys noodsaaklik maak, bespreek.

1.2.8 in hoofstuk IX word die keuring en keuse van die leerlinge vir die verskillende studierigtings bespreek.

1.2.9 in hoofstuk X word die reorganisasie van die middelskool in die Oranje-Vrystaat, soos aanbeveel deur die verskillende Kommissies van Onderzoek, bespreek.

1.2.10 in hoofstuk XI word die samevatting, bevindinge en aanbevelings kortliks uiteengesit, asook die slotopmerking.

A F D E L I N G A

DIE BEGRIP SKOOLVOORLIGTING EN DIE HISTORIESE ONTWIKKELING VAN SKOOLVOORLIGTING

H O O F S T U K I I

- 2.1 Die begrip skoolvoorligting.
- 2.2 Historiese ontwikkeling.
- 2.2.1 Inleiding.
- 2.2.2. Ontstaan.
- 2.2.3 Redes vir die ontwikkeling.
- 2.2.3.1 Beroepsvoorligting (Filantropie en Humanisme).
- 2.2.3.2 Geestesgesondheid.
- 2.2.3.3 Personeelwerk.
- 2.2.3.4 Kindervoorligting (Die beweging om mense te ken as individue).
- 2.2.3.5 Opvoedkundige voorligting.
- 2.2.3.6 Sosiale verandering.
- 2.3 Samevatting.

HOOFSTUK II

DIE BEGRIP SKOOLVOORLIGTING EN DIE

HISTORIESE ONTWIKKELING VAN SKOOLVOORLIGTING

2.1 DIE BEGRIP SKOOLVOORLIGTING.

Dit is noodsaaklik om die woord „voorligting“ in besonder te definieer, omdat dit op so baie maniere gebruik kan word. As gevolg hiervan word die werklike en doeltreffende werk van voorligting op skool soms oor die hoof gesien, en somtyds heeltemal verkeerd verstaan.

„Educational guidance“ is in 1914 vir die eerste keer deur Kelley (53,20) gebruik in 'n publikasie en hy verstaan onder die term

... the help given in choice of studies and in other school adjustments

Meyers, asook Brewer (53,20), beklemtoon die feit dat hierdie nuwe term uit, en parallel, met die oorspronklike term „vocational guidance“ ontwikkel het.

Volgens Jones (35,69) is hierdie, somtyds verkeerde, vertolking van voorligting te wyte aan die feit dat die voorligtingbeweging, wat deur Frank Parsons in Amerika begin is, die beroepsaspek beklemtoon het. As gevolg hiervan beskou baie mense voorligting as die proses om jong mense in 'n werk te plaas, of om hulle in te deel ooreenkomstig hulle moontlikhede, of om die een of ander probleem aspek van 'n beroep te behandel.

In 1948 het die De Villiers-kommissie in Suid-Afrika verklaar:

Vocational Guidance according to the most widely accepted definition, is the process of assisting the individual to choose an occupation, prepare for it, enter upon it, and progress in it (74,40).

Hierdie definisie, wat deur die "National Vocational Guidance Association of the U.S.A. geformuleer is, en vandag nog dikwels gebruik word, dek egter nie meer die hele skoolvoorligtingsterrein nie, maar slegs een afdeling, naamlik beroepsvoorligting. Sommige mense, volgens Jones (35,69) is dan ook die mening toegedaan dat elke belangrike krisis in 'n mens se lewe sy oorsprong het, of direk geleë is, in beroepskeuse of werksplasing of werkaanpassing.

Du Toit (85,33) waarsku dan ook teen die neiging om voorligting te sien as beroepsvoorligting alleen. Hy verwerp selfs ook die onderskeid wat soms gemaak word tussen voorligting aan die eenkant, en sielkundige dienste aan die anderkant. Hutson (33,16) haal Sears aan wat reeds in 1925 gesê het dat voorligting meer is as net beroepsvoorligting. Hy sê onder andere dat die funksie van voorligting is om die goed-georganiseerde skoolorganisasie so toe te rus dat daar so min moontlik energie gemors word. So gestel, word die begrip voorligting egter veralgemeen met alle opvoeding en verloor veel van sy waarde.

In noue aansluiting met bogenoemde stelling is Gray se bewering, soos aangehaal deur Jones (35,3), dat dit slegs omstandighede is wat 'n persoon verhinder om die boonste sport te bereik, bv. 'n wetenskaplike of 'n groot figuur. Dit sluit aan by Sears se siening dat die skoolorganisasie so georden moet wees, dat elke leerling sy maksimum, waartoe hy as individu in staat is, kan lewer. Ons het net nodig om om ons te kyk om te sien hoedat menslike energie vermors word, lewens misplaas is en armoede en ellende die resultaat is van swak leiding en van verkeerde keuse van beroep, geloof en vriende en van opvoedkundige geleenthede (35,3).

Voorligting is gebaseer op die feit dat die menslike wese hulp nodig het.

Guidance is founded upon the principle of the conservation of human life and human energy; it is based upon the fact of human need (85,3).

Enigiemand het bystand nodig op een of ander stadium in sy lewe, sommige het dit altyd nodig dwarsdeur hulle lewe, terwyl ander dit nodig het in krisistye, of wanneer groot probleme opduik. Voorligting se waarde en spesiale betekenis is 'n essensiële element in die handeling met individue, en dit geld veral waar van bystand in een of ander stadium gepraat word.

Hierdie verskille in siening van voorligting, nl. eerstens die siening van voorligting as beroepsvoorligting alleen, en ten tweede, die veralgemening met alle opvoedkundige aangeleenthede, het daartoe gelei dat verwarring ontstaan het en dit het ook ingemeng met die werklike vooruitgang van die voorligtingbeweging. Die groot probleem is egter om 'n plaasvervanger vir voorligting, wat vir almal aanvaarbaar sal wees, te vind.

Voorligting as 'n enkele woord is moeilik om te definieer, veral waar die definisie vir almal aanvaarbaar moet wees. Die woord is alreeds deur verskeie wetenskaplikes gedefinieer, maar die belangrikste beginsel van alle definisies moet wees, dat voorligting te doen het met die ontwikkeling van die leerling ten beste (65,8). Om dus 'n definisie te vind wat aan dié vereiste voldoen, is dit nodig om eers 'n paar definisies van verskillende skrywers aan te haal en daaruit 'n gesamentlike, of toepaslike, definisie te fundeer.

Knapp, soos aangehaal deur Jones (36,1), stel dit baie duidelik dat voorligting 'n ingewikkelde proses is, want dit moet die totale behoefte van die leerling rig. Dit is van toepassing in die leerling se opvoeding, sosiale-, morele- en emosionele lewe, gesondheid, stokperdjie en vryetydsbesteding. Nie minder belangrik nie, is die feit dat dit ook van toepassing is in sy beroepsbehoefte wanneer die tyd aanbreek. Hieruit blyk dit dus duidelik dat voorligting reeds teenwoordig is, nog lank voordat beroepsgerigtheid ter sprake is. Voorligting is 'n dinamiese proses, dit moet aktief

en aaneenlopend wees, want groei is 'n aaneenlopende proses. Voorligting impliseer dat inisiatief altyd teenwoordig is en dat die verandering en groei, wat in die leerling teweeg gebring word, die resultaat is van aksie.

The intelligent guidance of students into adjustments and areas of experience in keeping with individual needs should be one of the major aims of all education (36,1).

Hierin sien ons dat voorligting die hoofdoel van opvoeding moet wees waar dit toegepas word om leerlinge te lei en behulpsaam te wees in hulle individuele behoeftes gedurende die ontwikkelingsperiode.

Guidance is the assistance given to individuals in making intelligent choices and adjustments (36,3).

Jones (36,3) se definisie van voorligting is weer gebaseer op 'n demokratiese beginsel, in soverre dat dit die reg en voorreg van elke individu is om sy eie keuse te maak in verband met sy leefwyse, en in soverre sy keuse nie inmeng met ander se regte nie. Dit is dan ook die nuwere siening van die begrip voorligting in Amerika.

Die vermoë om so 'n keuse te maak, is nie aangebore nie, maar soos ander bevoegdhede moet dit ook ontwikkel word. Een van die funksies van voorligting is om dié geleentheid vir die ontwikkeling van sulke vermoëns te verskaf. Voorligting is 'n integrale deel van opvoeding en is midde in die proses van opvoeding. Voorligting doen nie 'n keuse vir 'n persoon nie, maar help hom om sy eie keuse te maak op sy eie manier.

As to promote or stimulate the gradual development of the ability to make decisions independantly without assistance from others (36,3).

Hieruit is dit dan duidelik dat voorligting trag om die leerling by te staan om sy siening oor homself te verbreed - dit

wil sê om selfkennis op te doen om sodoende besluit te neem sonder inmenging van ander persone. Dit kan geskied as hy homself volkome verstaan - nadat sy bekwaamhede, aanlegte en belangstellings, ontwikkel is en aan hom bekend is.

In hierdie proses om homself te verstaan, is die moontlikheid en noodsaaklikheid van voorligting geleë. Omdat die een mens geheel en al afhanklik van die ander is, vind opvoeding plaas (35,3). Jong mense veral, is nie in staat om alleen hulle probleme sonder bystand suksesvol op te los nie. Sommige wetenskaplikes (35,3) glo dat daar iets inherent in elke kind is wat hom in staat sal stel om sy eie probleme self op te los, as ons hom net die geleentheid daartoe sal gee. Al wat hy nodig het, is simpatie en vryheid van kontrole of tereg wysings van ander. Daar is ook diegene wat ons wil laat verstaan dat opvoeding nie mehelp ter voorbereiding van 'n persoon se toekoms nie. Volgens hulle is die funksie van opvoeding eerder om die kind in staat te stel om 'n beter lewe te lei - wat dan die beste voorbereiding vir die toekoms is.

Oor die stelling kan daar heelwat meningsverskil ontstaan omdat kritiese situasies in ons lewens opduik waarin belangrike en verreikende beslissings geneem moet word, en dit is noodsaaklik dat verantwoordelike hulp dan verleen moet word om realistiese en wyse beslissings te maak.

Interessant is Hutson se siening, soos gestel deur Leonard Koos (33,17). Hy beklemtoon ook die wenslikheid dat beide die korrekte plasing en verspreiding in die begrip voorligting behou moet word, wat dan die praktiese toepassing van voorligting in ons skole sal bepaal.

Voorligting so gedefinieer, staan dan in 'n nuwe verband met die taak van opvoeding, soos reeds genoem. Die stelling kan ook gemaak word dat die taak van opvoeding die hoogste ontwikkeling van die individu is. Voorligting bestaan uit die indeling en

verspreidingsdiens wat die ontwikkeling van die individu aanhulp.

Distribution facilitates development by helping the youth to choose from the array of educational and vocational opportunities those which correspond most nearly to his talents (33,17).

Daar is ook sommige terreine in die lewe waar ons 'n eenvoudige ontwikkeling in die geheel benodig. Persoonlike voorligting sal alleen beoefen word met respek aan die terreine waar ons eerder differensiasie in die ontwikkeling verkies.

Elke definisie het sy eie betekenis of eie gedagte, al na gelang die vertolking van die begrip voorligting.

'n Vader het 'n skool besoek en aan die hoof gevra wat voorligting nou eintlik is. Wetende dat John die vader se seun is, het die hoof die volgende antwoord verstrekk.

Guidance is seeing through John en then seeing John through (29,12).

In hierdie geval het voorligting 'n tweeledige taak, nl. (i) om 'n studie van die individu te maak; om uit te vind wat sy belangstellings, aanleg en persoonlikheid is, (ii) om hom te help om sy plek vol te staan waar hy gelukkig sal wees.

Die definisie is, soos baie kort definisies, nie voldoende nie, en Hamrin (29,12) stel die definisie ietwat anders as hy sê:

Guidance is helping John to see through himself in order that he may see himself through

Die Kommissie van Onderzoek van die Onderwysdepartement van die O.V.S. 1968 (135,78) stel voorligting as volg in sy verslag:

Skoolvoorligting moet gesien word as 'n psigopedagogiese diens wat poog om 'n leerling te leer ken as 'n individu met spesifieke aanlegte, belangstellings- en fisiese hoedanighede teen die agtergrond van 'n bepaalde lewensmilieu.

Uit voorafgaande word dit nou vir ons duidelik dat ons te doen het met 'n tweeledige proses. Hamrin stel dit baie duidelik deur Germane en Germane (29,13) aan te haal dat die eerste proses dié van ontdekking is - die bestudering van die individu, sy belangstellings, moontlikhede en persoonlikheid. Dit is dan baie duidelik dat hierdie 'n ingewikkelde proses is, 'n sielkundige proses wat plaasvind onder deskundige leiding (58,33). Daarom kan goedbedoelde raadgewing, bemoediging, aansporing of voorsiening van inligting, hoewel dit nut mag hê, nooit as professionele voorligting beskou word nie, of as roetine-toetsing met gelyke interpretasies van resultate en kategorieë besluite oor beroepe, kursusse en toekoms van leerlinge nie.

Die tweede proses - genoem ontwikkeling - help om 'n situasie daar te stel wat die individu sal pas om sy eie waarde te ontdek (29,13). Op grond hiervan sal dan weer aan die leerling hulp verleen word ten opsigte van:

- (i) keuse van 'n skool, kursusse en vakke;
- (ii) sy beroepskeuse en die vereistes wat so 'n beroep aan hom stel;
- (iii) sy studievordering, en die aankweek van gesonde studiemetodes en -gewoontes; en
- (iv) sy aanpassing - die kweek van gesonde en aanvaarbare aanpassingstegnieke (135,78).

Hier blyk dit dus dat ons in die proses ook te doen het met leiding betreffende keuse van vakke, van leergange, studierigtings, skole, asook leiding in verband met die aanleer van korrekte studiemetodes en studiegewoontes (53,20). Ons het ook te doen met 'n soort leiding wat hom ten doel stel om die onderwyser van die kind te bevorder, en hoewel sommige skrywers dit wil vertaal met „opvoedkundige” leiding, verkies Nel en Sonnekus die term „onderwysleiding”. In die verband word daar ook soms gepraat van „opvoedkundige voorligting”

Shertzer en Peters (65,8) stel dit net effens anders as hulle sê;

Actually, guidance is both a concept and a process.

As 'n begrip het voorligting te doen met die optimum ontwikkeling van die individu, beide vir sy eie bevrediging en vir die beswil van die samelewing. Dit sluit nou aan by die eerste proses soos gestel deur Germane en Germane op bladsy 18.

As 'n proses dan sluit voorligting die saambring van selfstandige kennis van die ontwikkelende karaktertrekke en patroon van die bio-sosiale wese in. Deur onderhoude en ander tegnieke kan hierdie gegewens gebruik word wat die sensitiwiteit en gevoel van die individu in ag neem. Voorligting plaas dus die klem op realistiese selfondersoek, rasonale beplanning, voorbereiding op verskillende terreine, individuele probleemoplossing en die analise van 'n persoon se sosiale bedrywighede. Nog beter gestel, die voorligtingsproses is doelgerig

... it facilitates the development of the individual toward self-determined goals as he moves through critical periods in his life (65,8).

Voorligting sluit dus in, persoonlike hulpverlening,

it is to assist a person in deciding where he wants to go, what he wants to do, or how he can best accomplish his purpose; it assists him in solving problems that arise in his life (35,71).

Dit los nie die persoon se probleme op nie, maar help hom om die probleme self op te los. Die klem van die voorligting val op die individu, nie op die probleem nie; die doel van voorligting is om groei van die individu (in selfbestuur) te bevorder. Die hulp mag aan die individu of aan 'n groep verleen word, maar dit is altyd ingestel om die individu tot selfkennis te lei. Horn (25,4) se definisie van voorligting omsluit egter al die fasette tot 'n eenheid:

Guidance is the process of assisting the individual in

determining, analysing and understanding his interests, aptitudes, abilities, limitations, opportunities, problems and needs, and in light of this knowledge to make wise choices and adjustments in order that he may better serve society and live more happily.

Dit is dan duidelik dat die definisie alles wat reeds gesê is oor voorligting, saamvat. Dit is ook duidelik dat voorligting meer is as net die woord „voorlig” - wat hier dui op die verstrekking van inligting. Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (41,982) stel dit baie duidelik in die letterlike verklaring, nl. „met 'n lig voorgaan”. So is Horn se definisie dan ook hieraan verwant, want hy stel dit as „in lig van die kennis”. Dit is kennis opgedoen deurdat daar vir hom voorgegaan is met 'n lig, nl. voorligting om homself te ken en te verstaan in sekere lewenssituasies wanneer dit vir hom donker geword het. Die proses voorligting behels die saambring van gegewens, kennis van die individu en om dit te gebruik in die persoon-tot-persoon verhouding, solat hy homself kan vind om sy lewe te rig.

As gebore natuurwese, maar potensiële kultuurdraer, moet die jeuglike dan deur die proses van voorligting en opvoeding in staat gestel word om sy weg te vind na die gemeenskap van volwaardige kultuurwesens, volgens die vereistes van daardie gemeenskap se ontwikkelingsaard en lewensbeskouing.

2.2 HISTORIESE ONTWIKKELING.

2.2.1 Inleiding.

Een van die beste metodes om vertrouwd te raak met enigiets, is deur die genetiese benadering, of die studie van die ontstaan van skoolvoorligting. Om 'n siekte te verstaan, is die vrae van die mediese studie die volgende - waarom en hoe het dit ontstaan?

Om die mens te verstaan het die antropoloog die evolusie van die mens deur die eeue noukeurig gevolg. Om die plek van die ontwikkeling van voorligting te bepaal, moet ons eerstens die agtergrond

vasstel.

Skoolvoorligting het beslis 'n geskiedenis wat eers kortliks bepaal moet word. Die groei van skoolvoorligting, en die probleme wat dit moes oorbrug, moet aangeteken word, sodat die posisie van skoolvoorligting op die huidige stadium beter verstaan kan word.

2.2.2 Ontstaan.

Persone soos Shertzer en Peters (65,5) en Jones (35,584) is dit eens dat die beroepsvoorligtingbeweging in 1908 deur Frank Parsons begin is. Hutson (33,5) meen dat die begrip voorligting teen die einde van die Tweede Wêreldoorlog begin het met die eerste nasiewye erkenning en aanvaarding van die voorligtingsdiens deur die stigting van 'n voorligtingsdiens by die "Separation Centers" van die weermag en vloot in Amerika. Militêre opvoeding en ondervinding is opgesom en 'n verslag is gelewer wanneer 'n persoon sy ontslag kry om as aanduiding te dien vir opvoedkundige outoriteite en voornemende werkgewers. Die militêre owerhede het besef dat die aanpassing in die gewone lewe ernstige probleme kan oplewer nadat so baie soldate ontslaan is - veral vir die wat geen definitiewe opleiding (vir enige beroep) gehad het nie.

Tussen die ongeveer halfdosyn bronne waaruit die begrip „Voorligting" ontstaan het, is geen een nouer verbonde as die "Vocational-guidance"-beweging nie. Krediet vir die beroepsvoorligtingsdiens as sosiale diens, moet gegee word aan Frank Parsons, wat deur Shertzer en Peters, die vader van voorligting genoem word. Hy was 'n burgerlike skrywer en lektor wat die "Vocation Bureau of Boston" in 1908 in die stadsaal gestig het. Volgens Hutson (33,8) het Parsons net 'n paar maande geleef na die stigting van dié Buro, maar het die patroon vasgelê, en

the spirit of counseling for vocational choice with such wisdom that contemporary authorities pay tribute to the soundness of his analysis (33,8).

In sy werk "Choosing a Vocation" het hy die beginsels en metodes neergelê soos hy dit gesien het en hy illustreer ook sy werk deur eenvoudige voorbeelde. Dit was egter nie die eerste publikasie wat oor beroepsvoorligting verskyn het nie, want volgens Prins en Roux (58,6), wat 'n deeglike studie gemaak het van die historiese oorsprong, is die Amerikaanse beroepsvoorligtingsbeweging grootliks beïnvloed deur die publikasies van Elbert Hubbard, Russel Conwell, Horatio Alger en William Thayer, asook deur Nathaniel C. Fowler met sy werk "Starting in Life" (1906) en Frank W. Rollins met sy boek "What can a Young Man do?" (1907).

Volgens Prins en Roux het Frank Parsons 'n groot rol gespeel in Boston, waar hy met die oog op hulpverlening aan die jeugdiges, reeds in 1905/1906 die "Breadwinners Institute" gestig het. Sy baanbrekerswerk het die grondslag gelê vir georganiseerde beroepsleiding.

Parsons het drie belangrike aspekte i.v.m. beroepsvoorligting sterk beklemtoon, nl. (i) die werknemer moet homself ken, (ii) hy moet insig hê in die aard van verskillende beroepe, en (iii) hy moet oor die vermoë beskik om die logiese verband tussen homself en sy werksituasie te sien. Sy werke word in 'n kort sin as volg saamgevat:

The formula is simple, man analysis on the one hand, job analysis on the other, and the bringing of the two together in the interest of an intelligent choice (21,104).

Hy het dus geglo dat elke individu se swakhede en sterkte geken moet word, en wyslik aangewend moet word, in die keuse van 'n beroep. Hy het verder geglo dat 'n persoon, alleen wanneer hy kennis van sy eie tekortkominge en goeie eienskappe besit, asook van die eise wat aan elke werk gestel word, 'n wyse en realistiese keuse kan doen.

Die praktiese toepassing van sy formule het egter gely onder die destydse afwesigheid van toetse en ander meetinstrumente vir

sowel die werk- en mens-analise. Na die Eerste Wêreldoorlog het manne soos Strang hulle wetenskaplike kennis van toetsing op die gewone beroepslewe oorgedra (74,2).

Net soos in Amerika is beroepsvoorligting in Engeland aanvanklik deur privaat ondernemings verskaf, en in Duitsland het die inisiatief van vroueverenigings uitgegaan wat voorligting verskaf het aan vroue wat wou aan werk (58,7).

Lenk na Parsons se dood is daar nog volgens sy metodes voortgewerk. In 1917 is die Buro oorgeneem deur die "Division of Education of Harvard University". Amerikaanse opvoedkundiges het reeds vroeg aandag gegee aan Parsons se idees en die waarde daarvan met opvoedkundige voorligting besef.

Die "National Vocational Guidance Association" (N.V.G.A.) is in 1913 gestig en bestaan vandag nog (33,9). In 1952 word dit een van die saamgestelde groepe wat verenig is om die "American Personnel and Guidance Association" te vorm. Die N.V.G.A. het 'n joernaal in 1922 uitgegee wat later in 1952 "The Personnel and Guidance Journal" geword het, en dit is opgevolg deur "The Vocational Guidance Quarterly" teen die einde van 1952 (33,9).

Gedurende die Eerste Wêreldoorlog is ook in Duitsland besondere waarde geheg aan beroepsvoorligting en in 1918 is by wyse van wetgewing 'n openbare voorligtingsdiens ingestel (58,7). Naas die staatsbeheerde voorligtingsdiens is dergelike dienste ook deur privaat-praktisyns gelewer. In 1927 is daar egter aan laasgenoemde 'n einde gemaak. Alle aspirant-kandidate vir die openbare dienste sou voortaan verplig wees om eers gebruik te maak van die Staat se gratis voorligtingsdienste.

In Engeland was beroepsvoorligting veral op die sekondêre skole en op skoolverlaters toegespits. Beroepsvoorligting vir die jeug is daar aan die Departement van Arbeid toevertrou, maar private instansies - en hier moet veral die "National Institute of Industrial Psychology" genoem word - het hulle bydrae gelewer (58,8).

Eers in 1922 is in Frankryk nasionale erkenning aan beroepsvoorligting verleen. Die werk is deur privaat-ondernemings, dog in samewerking met die skole, gedoen (58,8). In 1930 is die Nasionale Instituut vir Beroepsvoorligting, wat alreeds in 1928 in die lewe geroep is, deur wetgewing, onder die jurisdiksie van die Departement van Onderwys geplaas. Hierdie Instituut het veral aandag aan die opleiding van beroepsvoorligters gegee.

Ofskoon beroepsvoorligting alreeds in die twintigerjare in Australië beoefen is, was dit nie voor die dertigerjare dat dit amptelike erkenning verkry het nie (58,8).

'n Paar hoogtepunte in die geskiedenis van voorligting kan miskien net kortliks, as bydrae tot die algemene aanvaarding van sy waarde en die verbetering van tegnieke, genoem word. Ten eerste is daar die "National Occupational Conference" (65,6 en 33,9) wat gefinansier was deur die "Carnegie Corporation" - wat van 1933 tot 1939 die N.V.G.A.-tydskrif, met die titel "Occupations", gepubliseer het waarin talle navorsingsprojekte vermeld word. Die werksaamhede het 'n handige bydrae tot beroepsvoorligting gelever en meer mense van sy funksie bewus maak. Tweedens was daar die "Minnesota Employment Stabilization Research Institute" wat in die vroeë dertigerjare ontstaan het. Die agentskap het volledige analise gedoen van werklooses en dit illustreer deur voorbeelde die verskillende tegnieke van die verkryging van beroepspotensiale en dit toets ook die geldigheid van die proses. Derdens was daar die "Adjustment Service of New York City", wat 'n ander gesubsideerde eksperiment in beroepsvoorligting was - baie op die lees van die Minnesota-projek. Dit het plaasgevind gedurende die jare 1933 en 1934. Vierdens kry ons die werk van die "Research Division of the United States Employment Service" - nou 'n afdeling van die "Bureau of Labour Statistics" wat in 1934 gestig is. Die groep het 'n sistematiese ontleding gedoen van beroepe in verhouding tot die menslike potensiaal daarvoor benodig. (33,9)

Die tegniese kennis en vaardigheid in hierdie vier groepe genoem, staan in skerp kontras teenoor die vroegste benadering van beroepsvoorligting, wat as volg gedefinieer was:

organized common sense used to help individuals make the most of their abilities and opportunities (33,10).

Op bg. benadering het daar reeds verbetering ingetree, nl. om aan mense werk te gee, alhoewel 'n presiese plasing nie verwag kan word nie.

2.2.3 Redes vir die ontwikkeling van voorligting.

Volgens Hamrin (29,21) en Shetzer en Peters (65,6) is daar vyf hoofredes waarom voorligting ontwikkel en ontstaan het. Die hoofredes stem egter nie altyd ooreen nie, maar die basiese siening bly dieselfde.

2.2.3.1 Beroepsvoorligting (Filantropie en Humanisme).

Shetzer en Peters se siening in die verband is meer in die algemeen omdat hulle beweer dat die voorligting gestig is deur die humanistiese beweging in die laat 1800's. Die beweging was hoofsaaklik bekommerd oor die welsyn van die mens, en het geglo dat die gemeenskap verbeter kan word as die wanaangepastes ("misfits") in beroepe gehelp kan word. Hulle glo dat die skool die plek is om daarmee te begin, omdat dit makliker sal wees om die jeug reg te lei sodat minder ongelukkiges in sekere beroepe sal wees.

Hamrin (29,21) wys daarop dat die beroepsvoorligtingsbeweging van Parsons die eerste beweging in dié rigting was. Hy het jong manne gehelp om 'n beroep te kies, deur hulle meer van hulleself te laat uitvind, en sodoende kon hulle 'n beter keuse doen. Dus was dit so gesien, 'n humanistiese beweging.

2.2.3.2 Geestesgesondheid.

Oor hierdie aspek is alle skrywers dit eens, nl. dat geestelike afwykinge terapie nodig het. Die beweging het omtrent

dieselfde tyd as beroepsvoorligting begin, en staan bekend as die "mental hygienic movement" (29,21). Hierdie beweging het sy ontstaan aan Clifford Bars te lanke wat die boek "The mind that found itself" geskryf het.

Die beweging het voortgegaan en veral klem laat val op twee aspekte, nl. die voorkoming en die ontwikkeling van die individu op die grootste terrein moontlik. Die jeug, veral in die moderne lewe met al sy fasette, moet bewus gemaak word van al hulle moontlikhede om hulle lewensideale te bereik. Geestesgesondheidsgroepe het saamgespan om programme op te stel om senuagtige, of geestelik versteurde persone, te help. Daarom het dit ook meegehelp om die ontwikkeling van voorligting te stimuleer.

2.2.3.3 Personeelwerk in industrieë.

Die personeelwerk in industrieë het, volgens Hamrin (29,22) gehelp om voorligting te ontwikkel. Hier dink hy veral aan Dr. Munsterberg van Harvard as een van die leiers van die beweging. Vroeg in die eeu het hy 'n studie van die industrieë gemaak om uit te vind wat nodig is vir die sukses in verskillende werke, en om jong manne op die beste moontlike manier te help. Walter Dill Scott het gedurende die Eerste Wêreldoorlog die weermag oorreed om 'n program te toets. Dit het toetsing, sowel as personeelwerk by industrieë, 'n groot stoot gegee.

Personeelwerk het ook daartoe bygedra dat die tegniek van werkanalise vasgelê is, en dit was van onskatbare waarde in voorligting soos dit nou toegepas word.

2.2.3.4 Kindervoorligting (Die beweging om mense te ken as individue).

'n Ander beweging is die sg. kindervoorligting-beweging soos Hamrin (29,22) dit stel. In Chicago het twee jong dokters, die dokters Healy, die belangrikheid ingesien om ag te gee aan die probleme van individuele kinders. Dit sluit aan by die siening

van Shertzer en Peters (65,8) wat beweer dat dit die skool se plig is om sy leerlinge as individue te ken. Dit beteken dat die skool die individue moet ken en in hulle as persoon belangstel, omdat hy hy is. Daarom moet sistematies te werk gegaan word om al die nodige gegewens te bekom. So moet van die begin 'n verslag oor elke leerling opgebou word - oor al die verskillende aspekte wat hom raak. Daarvoor is die voorligtingsdiens ideaal geskik.

Die dokters Healy het met die hulp van vroue wat belanggestel het, 'n kliniek geopen waar hulle wetenskaplike inligting oor leerlinge versamel het. Hierdie beweging "Illinois Institute of Juvenile Research" het die basis vir die voorligtingsbeweging in die moderne skool gelê.

2.2.3.5 Opvoedkundige voorligting.

Kort na 1900 het daar 'n krisis ontstaan omdat die onderwys bekommerd was oor die groot aantal skoolverlaters. Terselfdertyd is met die toetsing-beweging begin. Dr. Binet, 'n Fransman het in 1905 die eerste intelligensietoets daargestel (74,9). Die noodsaaklikheid om trae leerlinge te help, en die ontwikkeling van die toetse, het, volgens Hamrin, opvoedkundige voorligting tot gevolg gehad.

2.2.3.6 Sosiale verandering.

Die sosiale verandering, volgens Shertzer en Peters (65,6), kan ons beskou as deel van 2.2.3.4, nl. om die kind as individu beter te ken. Die sosiale struktuur vandie hedendaagse lewe met al die eise wat gestel word aan die jeug, bv. verpligte skoolbesoek, bring hulle in die skool en sommige weet nie waarom hulle daar is nie en wat hulle daar doen nie. Dus het hierdie leerlinge persoonlike aandag nodig om sy weg te vind deur die skool, en om later 'n volwaardige landsburger buite die skool te wees.

Om saam te vat, kan daar dus gesê word, dat wat vandag as voorligting beskou word, ontstaan het deur die aandag wat gegee is aan beroepsvoorligting, met inagneming van die geestesgesondheid van die

individu, die groei van die personeelwerk in die industrieë, die aandag wat gegee is aan die verskillende aspekte van die kind in sy ontwikkeling en die noodsaaklikheid om 'n leerling te help om normaalweg sy skoolloopbaan te voltooi.

2.3 SAMEVATTING.

In hierdie hoofstuk is die begrip skoolvoorligting omskrywe aan die hand van ouere en nuwere definisies en sieninge. Hierdeur word getrag om 'n behoorlike beeld en betekenis van die begrip te verkry. Deur die historiese ontwikkeling word daarop gewys hoe skoolvoorligting gegroei het tot opvoedkundige voorligting op byna elke terrein van die opvoedkunde.

In die volgende hoofstuk word die filosofiese grondslae, die doel en basiese beginsels van skoolvoorligting bespreek.

H O O F S T U K I I I

DIE FILOSOFIESE GRONDSLAE, DOEL EN BEGINSELS VAN

SKOOLVOORLIGTING

- 3.1 Die filosofie van skoolvoorligting.
 - 3.1.1 Inleiding.
 - 3.1.2 Filosofie as persoonlike ontstaan.
 - 3.1.3 Noodsaaklikheid van filosofiese analise.
 - 3.1.4 Filosofie van opvoeding.
 - 3.1.5 Christelike opvoedingsfilosofie.
 - 3.1.6 Verskillende beskouinge van skoolvoorligting.
 - 3.1.6.1 Barry en Wolf se beskouing.
 - 3.1.6.1.1 Opvoedkundige beroepsbeskouing.
 - 3.1.6.1.2 Diens-beskouing.
 - 3.1.6.1.3 Onderhoud-beskouing.
 - 3.1.6.1.4 Aanpassings-beskouing.
 - 3.1.6.1.5 Probleem-gesentreerde-beskouing.
 - 3.1.6.1.6 Opvoedkundige-beskouing.
 - 3.1.6.1.7 Ontwikkelings-beskouing.
 - 3.1.6.1.8 Integrale-beskouing.
 - 3.1.6.2 Wrenn se beskouing.
 - 3.1.6.2.1 Om die individu as 'n totaliteit te sien.
 - 3.1.6.2.2 Behandel die individu met waardigheid.
 - 3.1.6.2.3 Personeelwerk het te doene met die leerling se toekoms.
 - 3.1.6.2.4 Voorligting is 'n primêre voorstander van die leerstelling van individuele verskille.
 - 3.1.6.2.5 Personeelwerk is die mees effektiewe wanneer dit 'n aantal verskillende metodes gebruik.
 - 3.1.6.2.6 Die verhouding van voorligter tot voorligter moet gebaseer wees op onderlinge begrip en wedersydse respek.
 - 3.1.6.2.7 Voorligting moet in die riglyne van opvoeding bly.
 - 3.2 Doel van skoolvoorligting.
 - 3.2.1 Inleiding.
 - 3.2.2 Eerste doelstelling.

- 3.2.2.1 Persoonlikheid.
- 3.2.2.2 Betekenis van persoonlikheid.
- 3.2.3 Tweede doelstelling.
- 3.2.3.1 Basiese vaardigheid.
- 3.2.3.2 Ontwikkeling van karakter.
- 3.2.3.3 Ontwikkeling van sosiale.
- 3.2.3.4 Analise en sintese.
- 3.3 Beginsels van skoolvoorligting.
- 3.3.1 Die mens as skepsel van God geroepe tot arbeid.
- 3.3.2 Skoolvoorligting vorm 'n integrale deel van die hele opvoedkundige program.
- 3.3.3 Skoolvoorligting is 'n proses wat vanaf die kindertuin=
periode dwarsdeur die hele skoolloopbaan van die
individu strek.
- 3.3.4 Net soos die geval met die hele opvoedkundige program is,
bevorder skoolvoorligting self-begrip, self-gerigtheid
en persoonlike aanpassing.
- 3.3.5 Die primêre funksie van skoolvoorligting is die bevrde=
ring van interpersoonlike verhoudinge en optredes, en
die versameling van data in verband met die individu is
altyd sekondêr tot hierdie proses.
- 3.3.6 Dieselfde georganiseerde skoolvoorligtingsprogram moet
nooit op alle skole of personeellede afgedwing word nie.
- 3.3.7 Skoolvoorligting is die taak en funksie van al die lede
van die skoolpersoneel.
- 3.3.8 Hoewel skoolvoorligting in die eerste plek as hulp aan
die individu beskou word, dien dit egter ook as hulp
vir die gemeenskap.
- 3.3.9 Die skoolvoorligtingsprogram moet beskou word as 'n
gesamentlike diens deur al die lede van die personeel.
- 3.3.10 Skoolvoorligting moet eerder die klem op voorkoming, as
op heling in die voorligtingsproses laat val.
- 3.3.11 Die bestaande voorligtingsdiens aan 'n skool moet
periodiek geëvalueer word.
- 3.3.12 Die uniekheid van elke individu moet deur almal wat in die
proses van voorligting behulpsaam is, gerespekteer en
erken word.
- 3.3.13 Klaskamersituasies in die leerproses vorm 'n integrale deel
van skoolvoorligting.
- 3.4 Samevatting.

H O O F S T U K I I I

DIE FILOSOFIESE GRONDSLAE, DOEL EN BEGINSELS VAN SKOOLVOORLIGTING

3.1 DIE FILOSOFIE VAN SKOOLVOORLIGTING.

3.1.1 Inleiding.

Voorligting, as deel van opvoeding, berus op sekere grondbeginsels, sekere waardebepalings en doelstellings wat saam sy filosofie vorm. Sonder hierdie basis, die teoretiese onderskraging, sal die voorligtingspraktyk geen betekenis hê nie. Hierdie fundamentele benadering is deur baie voorligters oor die hoof gesien omdat hulle te besig was met die onmiddellike probleme wat niks daarmee te doen gehad het nie. Wat ook al die geval in die verlede was, die situasie is vandag sodanig dat die ondersoek van die filosofie en sy verband met voorligting nodig is.

Volgens Mortensen en Schmuller (50,103) is daar geen definisie, of reeks definisies, vir filosofie nie. Alle ander filosowe is dit hiermee eens. Filosofie is onlangs beskryf as „die liefde vir kennis“. Die ou Grieke het reeds gesoek om dinge te verstaan - bloot om die verstaan daarvan. Die term wetenskap en ware kennis is dus sinoniem gebruik met dié van filosofie deur Plato en Aristotle.

Prior speculations of the Greeks in Asia Minor and Italy belong rather to the history of science than to the history of philosophy (31,461).

Die denkers het met die werking van die natuur te doen gehad, maar later het die gedagtes en donke meer na die probleme van die menswees verskuif.

Filosofie het veel aan te bied aan die voorligtingspersoneel. Eerstens kan dit 'n gevoel van eenheid teweegbring en ook 'n doel, wat in enige dissipline nodig is, verskaf. Tweedens stel die filosofie 'n nuwe intellektuele benadering t.o.v. die probleme

van voorligting (50,104).

Filosofie soek die „waarom“ van dinge, eerder as die „wat“ daarvan. Dit is miskien waar dat filosofe met verloop van jare ingestel was op die soeke na kennis om 'n sisteem op te stel, en daarom het hulle filosofie geen waarde nie. Faktore, wat nie altyd direk met voorligting te doen gehad het nie, kon nou betrek word. Wat egter belangrik vir voorligting is, is dat filosofie ons kan voorsien van rigtinggewende faktore in die voorligpraktyk. Dus, in voorligting in die besonder, waar die wetenskap ons voorsien van tegniese, is dit die filosofie wat betekenis gee aan die hele benadering van voorligting.

3.1.2 Filosofie as persoonlike ontstaan.

Socrates het van die opvatting uitgegaan dat die menslike gees in werklikheid alle kennis in pag het, en dat hy dit slegs by geboorte vergeet het. Hy het voorgestel dat onderrig tot insig, in die vorm van 'n reeks goed-beplande vrae deur die onderwyser, toegepas moet word. Deur hierdie vrae sou die onderwyser die leerling dan lei tot kennis, wat hy in werklikheid deur eie denke verwerf het (73,300). So het Socrates dan ook gesê:

The unexamined life is not worth living (50,104).

Hier is sekerlik baie waarheid in hierdie stelling. As die voorligtingpersoneel nie hulle eie oortuiginge ondersoek nie, dit wil sê, 'n selfondersoek doen nie, sal hulle benadering word soos dié van 'n blinde wat 'n blinde lei. Hoe kan die onderwyser of voorligter die leerling dan tot kennis lei as hy nie die weë, waarlangs die leerling se denke gelei moet word, nagevors het nie. Dit is dan so dat die probleme van voorligting geleë is in die gebied van die filosofie. Die eintlike basis van voorligting het te doen met die individu as persoon, met sy eie regte, en dit is 'n filosofiese gedagte. Om dié rede alleen moet die voorligter die verantwoordelijkheid neem om sy geloof en waarde, wat sy handeling bepaal, te ondersoek.

3.1.3 Noodsaaklikheid van filosofiese analise.

Voorligting berus op sekere opvattinge: Die hoofopvatting is dat toetsing 'n effektiewe manier van waardebeoordeling is, maar in die afgelope tyd is die stelling aangeval, aangesien nie almal oortuig is dat die stelling waarde besit nie. Om voorligtingmetodes, wat nie vaste grond het nie, te aanvaar, is soos om 'n huis op sand te bou. Die ware natuur van voorligting is so dat godurige ondersoek en evaluering van sy filosofiese- en psigologiese grondslae nodig is.

A philosophy of education may use the results that come from the application of scientific techniques, but the scientific study of education is not itself philosophical (37,13).

Opvoeding in demokrasie - en ook in voorligting - is gebaseer op 'n sekere filosofie; 'n filosofie wat hom onderskei van alle ander. Demokrasie as 'n filosofie is daarin geleë dat die individu in ag geneem word, in soverre die individu saamwerk ten opsigte van sy geloof en verstaanbaarheid van die filosofie (37,13).

Daar bestaan die behoefte om meer en nuwe konsepte, wat by die voorligtingpatroon van die toekoms sal pas, te ontdek. Ons leef in 'n wêreld waar veranderinge plaasvind, en so verander die opvoedingstelsel ook. Dit is dan ook so dat 'n voorligtingsprogram, wat nie tred hou met die moderne ontwikkeling nie, nie bruikbaar is nie.

'n Ander vraag, wat i.v.m. voorligting ontstaan, is, moet skoolvoorligting 'n stel gespesialiseerde dienste wees, of moet dit 'n leefwyse wees wat elke aspek van die skoolprogram dek (50,107). Anders gestel, alle onderwysers moet voorligtingpersoneel word, ook indirek, of moet voorligting net die terrein van die spesialis bly? Antwoorde op die vrae - as voorligting sy verantwoordelikhede wil bly behou - sal spoedig gevind moet word. Daar moet egter onthou word dat voorligting gekom het om te bly, in watter vorm en omvang weet niemand nog nie. Om antwoorde op hierdie vrae te verkry, moet die bronne, waaruit voorligting ontstaan het, ondersoek word, en die

algemene gedagte is dat filosofie 'n belangrike rol sal speel in die ondersoek en navorsing i.v.m. voorligting - net soos in al die ander fases van opvoeding.

3.1.4 Filosofie van Opvoeding.

Die ontleding van die grondbeginsels van voorligting het tot gevolg dat 'n analise gedoen moet word oor die grondslag van opvoeding - die bron waaruit voorligting ontstaan het (50,108). Eerstens is daar die algemene indrukke wat verkry moet word van die individu wat opgevoed word; tweedens is daar die tipe gemeenskap waarin hy opgevoed word; en derdens is die relatiewe nadruk wat gelê word op die individu en die gemeenskap waarin hy fungeer. Die benadering t.o.v. die verskillende afdelings dui duidelik die verskillende filosofiese denkrigtings aan. Ons kan net kortliks wys op die verskillende filosofieë, soos aangetoon deur Coetzee (9,50-79) en Gunter (26,35-102), sonder om dit volledig te bespreek.

Ten eerste is daar die NATURALISME. Die naturalistiese lewensbeskouing het sy oorsprong in Griekeland. Die oudste van alle natuurfilosowe is Thales, en sy grondvraag was suiwer naturalisties: Waarvan is alle dinge gemaak, of wat is die substansie agter alle verskynsels?

Die moderne naturalisme lewer natuurfilosowe soos Rousseau met sy pleidooi vir 'n natuurlike opvoeding. Daarna volg Herbert Spencer wat wil hê dat opvoeding 'n replika van die beskawing in klein moet wees. Percy Nunn het die mees omvattende en konsekwente hedendaagse uiteensetting van die naturalistiese opvoeding gegee. Hy noem die opvoeding, volgens hom, 'n opvoeding volgens die natuur.

Die vernaamste beswaar teen die naturalistiese opvoedkundige doelstelling is dat dit, a.g.v. die eensydigheid van sy mensbeskouing, eng en eensydig is. Die mens is tog meer as net 'n fisies-biologiese organisme, nl. ook 'n kultuurwese. Kultuur beteken weer die omvorming en beheersing van die natuur, en dus kan kultuur geen natuurverskynsel wees nie (26,64).

'n Tweede beswaar teen naturalisme is dat dit vaag is. Die mens se lewe is veel meer as net 'n aanpassing by sy natuurlike omgewing, want daar is ook die maatskappy waarin hy leef. Verder kan die naturalis die vryheid van die mens, wat juis sy moontlikheid is, nie handhaaf nie.

Ten tweede is daar die **SOSIALISME**. John Dewey was een van die groot meesters van die sosialisme - wat sterk teen die naturalisme gekant was. Onder sosialisme verstaan ons dan die lewensbeskouing wat die gemeenskap in die middelpunt, en as die swaartepunt van die lewe, stel. Die grondvraag hier is: Wat is die verhouding van die individu tot die gemeenskap?

Ons beswaar teen sosialisme is dat dit die gemeenskap verabsoluteer, ten koste van die individuele persoonlikheid. Carrol Miller beskou Frank Parsons as 'n Utopia sosiale hervormer en Davis as 'n advokaat van die sosiale godsdiens. Reed en Weaver word ge-identifiseer met sosiale Darwinisme, terwyl Hill meer begeesterd as die ander was met die toepassing van wetenskaplike navorsing t.o.v. die studie van die individu as die sosiale probleem in die algemeen (99,146).

Ten derde is daar die **PRAGMATISME**. James word as die vader van die siening beskou. Die vraag wat hier gevra word, is: Waarmee kom 'n mens in die praktyk van die lewe die verste? Die teorie wat hom die beste dien en in die praktyk die verste bring, is die „pragmatiese" waarheid. Vir die pragmatist bestaan net die dinge wat proefondervindelik bewys kan word.

Die heel nuutste benadering is die van die **EKSISTENSIALISME**. Volgens Gowin, soos aangehaal deur Miller (99,146) het geen tradisionele filosofie bygedra tot die voorligting se onopgeloste veranderstellings en onbeantwoorde opvattinge nie. Hy toon aan dat al die pogings wat tot dusver aangewend is om die voorligtingsdiens filosofies te formuleer, bloot die bynekaarvoeg van realisme, idealisme, rasionalisme en eksperimentalisme is.

Die meeste voorligters het nie kennis van eksistensialisme en logiese positiwisme nie. Eksistensialiste is geneig om die sosiale struktuur te verwerp, terwyl positiwisme dit eerder ignoreer as verwerp. Gowin spekuleer met dié soort van antwoorde wat die twee denkrigtings aan die voorligters mag gee.

Wise, soos aangehaal deur Mortensen en Schmüller (50,146) het in die denke van eksistensialisme twee belangrike begrippe vir voorligting gevind: (i) die begrip van verantwoordelikheid wat die wêreld, waarin 'n persoon bestaan, sien as 'n struktuur van betekenisvolle verwantskap, en (ii) die begrip van vryheid wat ontstaan uit die begrip van verantwoordelikheid. Morris benadruk die verband tussen voorligting en vryheid. Hy stel voor dat ons voorligting moet aanvaar t.o.v. die individu en self-ontdekking, maar

actually, it appears to support the "organization man" principle (50,146).

Die gedagte van eksistensialisme wen blykbaar geweldig veld in Amerika, soos getoon word in Rogers se jongste boek, "On becoming a person" (1961). Oor die probleem van die doel en oogmerke van die persoon, voel hy dat die woorde van Kierkegaard die algemene patroon in 'n bepaalde leefwyse die beste beskryf met:

to be that self which one truly is (99,146).

Uit hierdie verskillende sienings is dit vir ons duidelik dat die filosofie wat vir die norm-bepaling gebruik word die rigting of leiding sal gee aan die voorligting wat uit dié filosofie voortspruit.

3.1.5 Christelike opvoedingsfilosofie.

Die Griekse woord paidagogia waarvan die die woord pedagogie (opvoeding), pedagogiek (opvoedkunde) en pedagoog (opvoeder) afkomstig is, beteken dus kinderleiding. Oorspronklik het die woord gedui op begeleiding, die wegwysing en beskerming op die pad van die kinders (26,12). Mettertyd is die betekenis daarvan in 'n meer geestelike sin tot „leiding gee" by die ontwikkeling van die kind uitgebrei. Paidagogos (pedagoog beteken nou wesenlik 'n

kinderleier).

Op grondslag van erflikheid vind daar vanaf die geboorte van die mens groei en ryping plaas totdat hy 'n volwassene is. Tog kom die wordende mens nie tot volwassenheid enkel op grond van biologiese oorerwing nie, aangesien elke kind ook opgroei in 'n bepaalde omgewing, wat as totaliteit voortdurend op hom inwerk en hom onbewus beïnvloed. Nêrens tref ons die mens geïsoleerd en alleen aan nie. Hy bestaan altyd as 'n lid en produk van een of ander gemeenskap. Die gemeenskap bestaan uit mense wat deur hulle innerlike gelyksoortigheid en gemeenskaplike geestesbesittinge tot 'n eenheid verbind is (38,29).

Vir die Christlikedenker, Horne soos aangehaal deur Coetzee (9,35), is opvoeding die ewige proses van superieure aanpassing van die liggaamlike en geestelike ontwikkelde-, vrye-, bewuste mens van God aan sy God soos geopenbaar in die intellektuele, die emosionele en die volisionele omgewing van die mens.

Die filosofie van die opvoeding wortel in die kernvraagstuk van die wysbegeerte, nl. wat die mens is, wat sy herkoms en bestemming, en die sin en betekenis van sy lewe is. Die mens moet weet wat die mens is; want in alles wat hy doen, beantwoord hy die vraag, hoe hy homself, sy lewe, verstaan. Die mens se vertolking en beskouing van homself, is bepalend vir sy lewe (26,20). Dit is dan ook die kerngedagte waarmee voorligting hom besig hou, nl. die mens, die individu se vertolking en beskouing van homself.

Die siening van opvoeding as die doelbewuste omhoogleiding van die kind tot liggaamlike en geestelike volwassenheid is in die eerste plek, dat die mens 'n geestelike wese is wat opvoedbaar is en wat die situasie kan beheer. Die mens het 'n geestesdimensie en 'n soeke na God. Verder is die mens 'n denkende wese - hy is die heerser oor die stoflike en besit die gawe van kultuuroordraging.

Deurgaans het ons gepraat van die kind en die opvoeding

van die kind tot selfstandige wese. Dit geskied omdat die kind by geboorte die hulpeloosste en hulpbehoewendste van alle lewende wesens is. Indien die baba aan homself oorgelaat sou word, sal hy sterf. Verder verkeer die mens die langste van alle lewende wesens in hierdie toestand van liggaamlike afhanklikheid. Hy is afhanklik van sy opvoeder om hom liggaamlike, sowel as geestelike, opvoeding te gee. Die goeie Skepper gee genadiglik genoeg tyd vir hierdie opvoeding.

Die kind is ook hulpsoekend na leiding, en omdat hy hulp soek, ontstaan daar 'n relasie van mondige, onmondige, volwassene of onvolwassene (26). Uitwendig beskou is die opvoeding hier 'n tweeledige proses of aangeleentheid - aan die een kant is daar die opvoeder wat doelbewus en opsetlik daarna strewende om die groei van die ander een (die opvoeding) in 'n bepaalde rigting te stuur; om deur die nodige hulp en leiding 'n bepaalde werklikheid, wat nog nie is nie, maar behoort te word, in laasgenoemde se lewe te help bewerkstellig. Aan die ander kant is daar die onvolwassene as opvoeding wat opgevoed word, of opvoeding ontvang.

Soos ons dit reeds gestel het, sal hierdie verhouding afhang van die voorligter se siening van waardes, want namate die kind groter word en tot groter rypheid kom, maar ook as gevolg van die soort opvoeding wat hy ontvang, bou hy geleidelik 'n eie lewens- en wêreldbeskouing op. Sy hoogste lewensmotief word dan, om op alle lewensterreine, en in alle situasies, op te tree in ooreenstemming met sy lewensbeskouing. Om 'n voorbeeld te noem - 'n materialistiese belangrikste strewende in die lewe is om so gou moontlik ryk te word (51,103).

In die verband sê Keyter (38,7) dat die mens se doen en late ook te alle tye en onder alle omstandighede deur hierdie motief gekenmerk word. In sy bemoeiing met sy medemens, op watter terrein ook, is die mens altyd op soek na die geleentheid om sy beskouing te bevoordel. Die persoon vir wie die stryd maar net om materiële

welvaart van die individu gaan, behandel die kind in sy opvoeding soos 'n meganisme wat vir eie, selfstandige doeleindes funksioneer. Diegene daarenteen, wat die Christelike godsdienstige beskouing van die menslike lewe eerlik toegedaan is, sal weer op fundamenteel verskillende wyse teenoor die kind optree, en gans ander middele en metodes kies om sy doel te bereik.

Keyter se siening stem ooreen met die van Mortensen en Schmuller as hy sê dat wat die menslike lewe betref, alle spekulاسie uitgeskakel moet word en slegs die werklike feite as wetenskaplik aanvaar word. Die wetenskaplike moet alle vooropgestelde beskouings, alle idees en begrippe, wat op spekulاسie berus, oorboord werp - d.w.s. wat hy nie in die „werklikheid“ van die aardse bestaan met metodes en proefnemings presies soos die van sy natuurwetenskaplike kollegas, kan bewys nie. Hy moet „objektief“, d.w.s. „neutraal“ teenoor sy ondersoekobjek (die mens) staan en slegs die feite laat spreek.

In hierdie geval is die menslike lewe gereduseer tot die bloot sintuiglik-waarneembare, wat nie met ons opvattinge strook nie. Dus moet die voorligter ook gedurig waak en ondersoek instel, ook na die verhouding met sy leerlinge, sodat hy nie te tegnies en wetenskaplik in sy benadering is nie.

Mortensen en Schmuller (50,111) verduidelik aan die hand van Dewey se filosofie dat die filosofie van voorligting nie 'n metode of leerplan is nie, maar die welvaart van die leerling. Die leerling, as persoon, moet in aanmerking geneem word in die gemeenskap waarin hy leef. Deur die verryking van sy persoonlike ervaring is die leerling in staat om te ontwikkel in die mens wat die demokratiese gemeenskap, waarvan hy 'n integrale deel is, te help bevorder.

Watter filosofie moet die voorligter aanneem? Hierdie vraag moet beantwoord word, nadat verskillende filosofiee, soos reeds genoem, bestudeer is en 'n kombinasie gevind is wat vir die voorligter die beste van toepassing sal wees in sy omgewing. By die benadering van die probleem moet hy die volgende in gedagte hou,

soos wat Jones (35,3) dit gestel het:

Guidance is founded upon the principle of the conservation of human life and human energy; it is based upon the fact of human need.

Aan hierdie mens- en samelewingsbeskouing verleen die Christelike geloofsleer sy besondere vertolking en gesag, en daarmee sy finale afronding. As Skepper van die Heelal, is God alleen soewerein en het ook aan die menslike lewe 'n bepaalde grondslag of basiese orde gegee. Die menslike lewe verloop dus nie planloos op aarde nie, maar volgens 'n goddelike plan, slegs binne die raamwerk waarvan aan die mens 'n skeppende aandeel gegee word (38,17)

3.1.6 Verskillende beskouinge van skoolvoorligting.

Uit 'n openbare oogpunt is 'n kritieke stadium in Amerika met die opvoeding bereik. Persone wat verantwoordelik is vir voorligting is in 'n posisie om te help besluit watter rigting die Amerikaanse opvoeding sal inslaan (50,117)

Alhoewel die voorligtingspersoneel uitgesonder word as besondere bydraende faktore in die huidige krisis, is die vraag nog, hoe kan hulle op die mees effektiewe manier funksioneer. Om dit meer eenvoudig te stel - watter rol moet voorligting in die opvoeding speel? Die individu staan in die middelpunt van die voorligtings-taak - daarmee stem almal saam, maar oor die kwessie, nl. hoe dit gedoen moet word, is daar nie eenstemmigheid nie. Verskillende standpunte van hoe dit gedoen moet word, is geformuleer en in die praktyk toegepas. Weereens word dit beklemtoon dat alle faktore, bv. omgewing, gemeenskap, tipe skool ens., in aanmerking geneem moet word.

3.1.6.1 Barry en Wolf se beskouing.

Een van die eerste standpunte wat bespreek word, is dié van Barry en Wolf, soos aangehaal deur Mortensen en Schmuller (50, 118)

3.1.6.1.1 Opvoedkundige beroepsbeskouing.

Hiervolgens word skoolvoorligting gesien as 'n primêre

proses om die leerling 'n beroepskeuse te laat doen.

3.1.6.1.2 Diens-beskouing.

Hulle neem die standpunt in dat voorligting 'n gespesialiseerde diens op sy eie is en as sodanig in die opvoedingsproses aanvaar moet word. Die uitgangspunt is 'n psigologiese en psigometriese studie van die individu met die groep as basis.

3.1.6.1.3 Onderhoud-beskouing.

Die funksie van voorligting is hier suiwer terapeuties en is vir die leerling van hulp in persoonlike probleme. (Met hierdie beskouing stem ons nie saam nie, maar die onderhoud word later volledig bespreek in hoofstuk IV).

3.1.6.1.4 Aanpassing-beskouing.

Die benadering is gesentraliseer tot hulp aan die individu om reg in te skakel by sy groep en gemeenskap.

3.1.6.1.5 Probleem-gesentreerde-beskouing.

Die individu is hier ondergeskik in belangrikheid aan die eise van die gemeenskap. Die klem val op die tegniek van voorligting, waar die klem in die onderhoud op die individu val.

3.1.6.1.6 Opvoedkundige-beskouing.

Hier val die klem op skedules, inligting, verslae en ander dienste. Aan die leerling moet dienste gelewer word wat doeltreffend in die onderwys toegepas kan word.

3.1.6.1.7 Ontwikkelings-beskouing.

Dié benadering beklemtoon die noodsaaklikheid om die voorligtingsproses aaneenlopend en kumulatief te maak, nie net vir die gebruik van onderhoude, of wanneer 'n krisis bereik word nie.

3.1.6.1.8 Integrale-beskouing.

In hierdie siening van voorligting word self-begrip en ontwikkeling beklemtoon. Die individu word benader as persoon met 'n eie reg en die doel van voorligting is om die individualiteit te beveilig en te verbeter.

3.1.6.2 Wrenn se beskouing.

Die tweede standpunt wat ons bespreek is die van professor Wrenn, soos uiteengesit deur Mortenson en Schüller (50,121). Hy het 'n leidende rol gespeel in voorligting in Amerika. Sy siening is gebaseer op 'n filosofiese en sielkundige basis vir voorligting en stem ooreen met die van Hamrin (29,14-18).

3.1.6.2.1 Om die individu as 'n totaliteit te sien.

Dit is om hom as 'n persoon met baie fasette te oordeel, nie as 'n een-dimensionele subjek wat in isolasie bestudeer moet word nie.

3.1.6.2.2 Behandel die individu met waardigheid.

Die leerling se waarde as persoon in sy eie reg moet gerespekteer word, omdat voorligting 'n wederkerige relasie is.

3.1.6.2.3 Personeelwerk het te doen met die leerling se toekoms.

Daar moet effektiewe planne opgetrek word vir 'n aaneenlopende langtermyn program, wat so saamgestel is om elke leerling te help, namate hy groei en ontwikkel.

3.1.6.2.4 Voorligting is 'n primêre voorstander van die leerstelling van die individuele verskille.

Variasie of verskille is nie net as feit aanvaarbaar nie, maar dit moet ook aangemoedig word.

3.1.6.2.5 Personeelwerk is die mees effektiefste wanneer dit 'n aantal verskillende metodes gebruik.

Om die leerlinge te help, moet gebruik gemaak word van metodes wat beskikbaar is, om sodoende suksesvol die doel te bereik.

3.1.6.2.6 Die verhouding van voorligter tot voorligter moet gebaseer wees op die onderlinge begrip en wedersydse respek.

Persoonlike voorligting het 'n wisselwerkende funksie waarvan die sukses afhang van die dinge wat daarby betrokke is.

3.1.6.2.7 Voorligting moet in die riglyne van opvoeding bly.

Voorligtingwerkers moet nie t.o.v. opvoeding op die agtergrond beweeg nie, maar moet ook deel van die opvoeding self

wees, besig om die jongmens te help om te ontwikkel tot volwassenheid en produktiewe burgers.

Uit voorafgaande blyk dit dus baie duidelik dat die nuwe opvoedkunde alle geleenthede bied vir die ontwikkeling van die individualiteit. Dit hou deeglik rekening met die vermoëns, die aanleg, die kragte, die belangstelling van elke individu. In hierdie opsig is dit regverdiger, billiker en mensliker teenoor die leerlinge wat dié geleenthede sal kan ontvang.

Dit bring mee dat die kind in 'n nuwe lig gesien word, veral t.o.v. die differensiasie en individualisasie van die onderwys. Nou is daar die moontlikheid dat daar vir iedereen 'n plek in die lewe ingeruim kan word waarby hy kan aanpas (73,173). Deur voorligting filosofies te ontleed en na te vors, word al die velde geopen, waarin veral die eksploitasie van die vermoëns, die aanleg, ens., van die leerling ingesluit is in 'n moderne siening van 'n gesosialiseerde wese (78,8).

Die verwerwing van kennis is nodig, maar die ontwikkeling van karakter en persoonlikheid is vir die voorligter belangriker as net die kennis op sigself. Self-kennis en self-insig is hier belangriker, omdat dit lei tot beter studie, en dus meer kennis.

3.2 DOEL VAN SKOOLVOORLIGTING.

3.2.1 Inleiding.

Verskillende skrywers het reeds probeer om die doel van voorligting duidelik te stel, maar telkens vind ons dat die grondliggende doelstellinge van voorligting nie bespreek word nie. So word die doel van 'n skoolvoorligtingsprogram voorgehou as die werklike doel van skoolvoorligting deur skrywers soos Ericksen (17,1-2), Smith (66,5), Hutcherson (32,15), Lefever (45,31) en nog vele ander, waar dit eintlik 'n onderdeel van skoolvoorligting vorm.

Al die skrywers is dit egter eens dat ons ons nie in 'n

statiese wêreld bevind nie, allermens nie die jeug van vandag nie. Die ontwikkelingstempo verloop snel, ons kan hier verwys na ruimte- en atoomenergie wat meehelp dat konflikte in die hedendaagse lewe ontstaan tussen mense en nasies. Dit alles weer, volgens Shurtzer en Peters (65,9), beïnvloed die gedagtegang van ons jeug. Probleme soos bv. dwelmverslaafdheid, ontstaan in die sosiale struktuur en hiervoor moet 'n oplossing gevind word. Die jeug bevind hulle in 'n draaikolk van die moderne tyd en ontwikkeling en hulle wil graag self die oplossing vir hulle probleme vind; hulle wil nie voorgeskryf word nie. Van al hierdie probleme is die opvoeders deeglik bewus, en Martin Katz (94,133) sien juis in hierdie moderne probleemsituasie die belangrikste doel van voorligting. Omdat die jeug nie gehelp wil word nie, moet hulle dus gelei word om „hulle-self“ uit 'n probleem te help - met die klem op die self. Die jeug moet gehelp word om te groei totdat hulle in staat is om hulle eie probleme op te los, onafhanklik en selfversorgend.

Hieruit is dit duidelik dat die ou opvatting oor die deel van voorligting, nl. om vir die jeug werk te soek, nie meer stand hou nie. Jones (36,3) wys daarop dat baie aandag gegee is aan die „wyse- en realistiese keuse“, wat beteken dat werk moet aanpas by die belangstelling, bekwaamhede en behoefte van die persoon. Die doel is dus nie om die beroepsaspek alleen te beklemtoon nie, dit strek veel verder. Dit het te doen met die individu as geheel, in al die fasette van sy lewe en met die verhouding tussen hom en die samelewing. Hieruit lei ons af dat die doel van voorligting so gestel, welaangepaste, tevrede, gelukkige en eerlike arbeiders in diens van hulle Skepper en medemens sal bewerkstellig.

Volgens die doel van skoolvoorligting, soos uiteengesit in die „Leerplan van die Departement van Onderwys O.V.S. (116) is dit 'n opvoedkundige proses wat die individu help om die bes moontlike lewensaanpassing te maak, beide terwyl hy nog op skool is, en daarna. Hiervoor is sekere doelstellings vasgestel en Wood

en Haefer (79,449) verwys daarna as die ideaal waarna die individu streef - om hom te bekwaam as gebalanseerde persoon t.o.v. die geestelike-, fisiese- en sosiale wêreld. Mense wat dus nie verstaan wat voorligting is nie, is geneig om dit as 'n gier of gril te bestempel, of nog erger, dat te veel aandag gegee word aan die grille van die individu.

3.2.2 Eerste doelstelling.

Dit is vir ons duidelik dat twee belangrike doelstellings na vore tree as die basiese doelstellings van naderby beskou word: dat voorligting die proses is waarin daar gestrewe word na 'n doel, en dat as die strewe van die mens na 'n doel betekenisvol vir homself is, dan is voorligting ook betekenisvol (50,116). Te dikwels is daar deur voorligters in die duister rondgetas; toetse is gegee, resultate verwerk en so het die werklike doel in die massa statistiese gegewens verlore gegaan.

Die mens is nie 'n syfer of statistiek wat geliaseer kan word nie, want persoonlikheid is altyd in wording en is nooit afgeslote nie (89,22). Allport se idee van die menslike waarde in homself, beklemtoon die filosofie wat die basis van voorligting vorm. Die sentrale gedagte is hier gebaseer op die uniekheid van al die aspekte van die individu wat saam die integrale persoonlikheid vorm (50,116). Die integrerende, of hele persoonlikheid, is die gestelde doel van voorligting wat ook die basis van die demokratiese filosofie is. Erickson (17,2) voer die gedagte 'n stap verder as hy sê dat dit nie net nodig is om 'n persoon te verstaan nie, maar dat die persoon homself sal verstaan. Wat dan, is die persoon of persoonlikheid waarop die basiese doelstelling van voorligting berus?

3.2.2.1 Persoonlikheid.

Aangesien die hele persoonlikheid van die leerling by die voorligtingsproses betrokke is, spreek dit vanself dat die voorligter kennis moet dra van persoonlikheid m.b.t. struktuur en funksionering.

In die loop van die geskiedenis het daar talle persoonlikheids-

teorieë ontstaan - en rondom die eksponente van dié teorieë is groepe volgelingen of skole gevorm van mense wat so 'n bepaalde teorie aanhang, toepas en verdedig. Die aanhangers van 'n skool is dan geneig om menslike gedrag tot elke prys te verklaar aan die hand van 'n persoonlikheidsteorie. Die implikasie hiervan is dat die uniekheid van die menslike persoonlikheid misken word, en verder dat die demokratiese vryheid van die mens daardeur aangetas kan word indien so 'n teorie in voorligting of psigoterapie onwrikbaar toegepas word (58,14). Die voorligter moet 'n eie lewensbeskouing hê, en hy moet ook 'n grondige kennis van die belangrikste persoonlikheidsteorieë beskik, en nie 'n slaaf van enige denkrigting wees nie.

Die sterk beklemtoning van die Christendom, en die feit dat die mens allereers as individu gesien en gerespekteer moet word, word in die Weste tans maar op floue wyse gehandhaaf. Die Westerse kultuur en beskawing loop gevaar om, volgens Scholtz (64,189), 'n massamens te kweek wat sy gevoel van individualisme verloor het.

Dit is juis die massamens wat meer vatbaar vir kommunistiese indoktrinering is. Scholtz kontrasteer die ware vryheid met die valse, deur daarop te wys dat eersgenoemde die regte van individue beklemtoon, terwyl laasgenoemde die enkeling geen regte gun nie, tensy hy sy „regte" beoefen volgens streng voorskrifte wat van owerheidsweë op hom afgedwing word.

Dit is nie nodig om nou 'n studie van die persoonlikheids-teorieë te maak nie, want dit val buite die veld van hierdie ondersoek. Daar word net kortliks verwys na die teorieë soos ingedeel deur Prins en Roux (58,14). Daar is twee hoof kategorieë, nl. die dinamies-georiënteerde en die behavioristiese teorieë. Onder die eersgenoemde groep word geklassifiseer die klassieke psigo-analistiese persoonlikheidsteorieë van Freud, Jung en Adler; die neo-psigo-analistiese teorieë van Sullivan, Horney, Fromm, Alexander en French; en die selfteorieë met Carl Rogers as vernaamste eksponent. Onder die behavioristiese teorieë val veral die neo-behavioristiese

of die leerteorie. In die derde instansie is daar ook die sg. multidimensionele benadering van Brammer en Shostrom wat op eklektiese wyse 'n samesnoering van die werkende konsepte uit verskillende teorieë nastreef.

Uit bg. is dit vir ons duidelik waarom die voorligter 'n grondige kennis van die teorieë moet hê, sodat hy oor die ryphed en persoonlike integriteit sal beskik wat hom in staat sal stel om sy eie werk voortdurend krities te evalueer.

3.2.2.2 Betekenis van persoonlikheid.

Die term „persoonlikheid” is afgelei van die naam „persona”, wat die masker was wat akteurs op die verhoog gedra het om aan die gehoor te toon of hulle die skurk of held se rol in die drama vertolk (51,161).

Kohnstamm (89,14-16) sien die mens as persoon, as 'n skepsel van God, wat 'n uitsonderlike plek in die skepping inneem. Die mens staan steeds in 'n verhouding van mens tot God, en van mens tot medemens. Om die rede kan die mens as persoon alleen begryp en verklaar word in verhouding tot God en sy medemens.

Die siening van Dreyer (84,158) word bevestig deur Munn (51,161) en hulle sien persoonlikheid as die totaal van 'n individu se „inwendige” en „uitwendige” kenmerke, kennis, vaardighede, ideë, drange, doelstellings, motiewe, ideale, aspirasies, gesindhede, gewoontes, waarderinge, emosies - d.w.s. as sy (gewenste of ongewenste) liggaamlike, sedelike, verstandelike, meganiese, sosiale, religieuse kenmerke, eienskappe of hoedanighede wat as 'n georganiseerde, gekoördineerde of geïntegreerde geheel fungeer. Gebrek aan ewewig, of disintegrasie, lei dus tot gebrek aan persoonlikheid.

Waarom dan is die kennis van persoonlikheid vir die voorligter van so groot betekenis? Ons het reeds genoem dat die eerste doelstelling van voorligting die kennis van die individu of persoon is. Allport (50,115), laier op die gebied van

persoonlikheid sê:

... man is a purposive creature and any philosophy of personali-
ty must take this primary characteristic into account.

Nog meer fundamenteel is die konsep van die mens se waarde in die
gemeenskap, en in enige opvoedkundige stelsel. Die mens strewe
na 'n doel, en sonder die strewe is sy bestaan betekenisloos. Ons
kan 'n ander menslike wese alleen verstaan as ons weet waarna hy strewe,
wat hy wil...

... and we can know ourselves only as we project ourselves to
the future. The significant tense for human beings is thus
the future (50,116).

As gevolg van bg. is dit vir ons duidelik waarom persoon-
likheid so belangrik vir voorligting is. As die mens na 'n doel
strewe, en almal strewe na sekere doelstellings, dan is sy strewe
betekenisvol vir homself as persoon, en hierin word voorligting
betekenisvol.

3.2.3 Tweede doelstelling.

Ten tweede sien ons die doel van voorligting, soos omskryf
in die Leerplan van die O.V.S. (115) om (i) die ewig te bewerkstellig
tussen die basiese vaardighede van die mens, wat vereis word om 'n
bestaan te maak, en (ii) die ontwikkeling van sodanige karakter=
trekke wat die hoogste beroepsbedrewenheid en welaangepasde
sosiale gedrag sal verseker.

Uit hierdie doelstellings blyk drie beginsels, nl. (a) die
ontwikkeling van basiese vaardigheid, (b) die ontwikkeling van
karakter, en (c) die ontwikkeling van die sosiale.

3.2.3.1 Basiese vaardigheid.

James Mursell (107,24) beskou elke individu as waardevol
en daarvolgens moet hy behandel word. Die mees effektiewe onderwys
word gegee deur die persoon wat die probleme en die moontlikhede
van die leerling, wat hy moet onderrig, verstaan. Volgens Detjen

en Detjen (13,1-2) ontstaan baie van die leerlinge se probleme a.g.v. 'n gebrek wat hul basiese vaardigheid benadcel, bv. hardhorendheid, swaksienigheid, verkeerde eetgewoontes, 'n liggaamlike gebrek, selfs ook te min slaap. Die onderwyser wat die probleme ken en verstaan, sal die vaardigheid van die leerling, in die lig van dié kennis, kan ontwikkel.

Shertzer en Peters (65,9), asook Smith (66,5) meen dat die leerling leer om homself te verstaan, deurdat hy sy basiese vaardighede ontwikkel en hierdeur sy moontlikhede en tekortkominge kan insien. Dit is juis hier waar die voorligter hom met simpatieke leiding kan help om persoonlike probleme te oorbrug, of om op een of ander wyse daarvoor te kompenseer.

3.2.3.2 Ontwikkeling van karakter.

Munn (51,161) stel karakter, uit persoonlike oogpunt gesien, as die etiese en morele. 'n Persoon se ware sedelike karakter is die een wie se gedrag opsetlik gemotiveer word deur die innerlike begeerte of neiging om uit eie vrye wil en sonder uitwendige dwang, in almal se belange te handel, en nie slegs omdat dit „so hoort“ dat 'n mens sekere deugde vertoon nie (84,155). Volgens Hutcherson (32,15) moet voorligting die balans behou tussen die voorsiening van die basiese middele om 'n beter lewe te bekom, en die houding en karaktertrekke wat nodig sal wees vir die hoogste tipe van beroepsvaardigheid en goed aangepaste sosiale gedrag. Die basiese middele word deur voorligting aangebied, sodat die leerling, sonder uitwendige dwang, in almal se belange sal handel.

Die situasies waarin 'n persoon hom bevind, dwing hom om beslissings te maak wat eties, maar veral sedelik, van aard is. Dit is vanselfsprekend dat die persoon ook 'n geestelik-sedelike wese moet wees, wat met 'n eie skuldgevoel en skuldbesef vir sy dae toerekenbaar is (107,22). Godsdienstige opvattinge en gesindhede is, net soos alle ander beskouinge en menings, nie ingebore nie,

maar word aangeleer, en berus op ervaring, verstandelike ontwikkeling, voorligting en opvoeding - d.w.s. hulle is die gevolg van omgewingsfaktore (84,157).

3.2.3.3 Ontwikkeling van die sosiale.

Diegene wat beweer dat 'n persoon geen „persoonlikheid“ besit nie, sê in werklikheid dat hulle nie van hom hou nie. As hulle sê dat 'n persoon „persoonlikheid“ het, dan bedoel hulle eintlik dat hulle van hom hou (51,161). Dit is dus die rol wat die persoon in die sosiale samelewing speel - is hy aanvaarbaar vir die sosiale lewe of nie?

As kind bestaan die sosiale lewe uit die huisgesin, die skool en die wyer aspekte daarvan, soos die buurt en miskien ook die stad of dorp. Teenoor hierdie lewe om hom heen staan hy net soos teenoor alle ander aspekte van die lewe. Hy aanvaar hulle soos hulle is en neem nie 'n bepaalde houding teenoor hulle in nie. Later begin hy die aspek in sy lewe te deurgrond en wil hy sy eie staanplek in die sosiale lewe verower (38,71). Die kind wil dus aanvaar word deur die gemeenskap waarin hy woon en om aanvaar te kan word, moet hy dienooreenkomstig optree, sy optrede moet dit regverdig. Dit behoort die strewe van elke leerling te wees, en om hierdie doel te bereik, het hy leiding nodig.

3.2.3.4 Analise en sintese.

Nog 'n belangrike doelstelling van voorligting, volgens Shertzer en Peters (65,10) is, om aan die leerling, deur analise en sintese, 'n beter geleentheid te gee om homself beter te beoordeel. Persoonlike groei is 'n integrale deel van insig en verstaan van eie moontlikhede, aspirasies en potensiale. Die doel van voorligting is dan ook om die leerling in staat te stel om homself te bevry van die inherente bande van groei, en om die magte in homself te ontwikkel tot 'n gevestigde, tevrede en onafhanklike bestaan.

Katz (94,133) en Jones (36,4) asook die meeste skrywers is dit eens dat voorligting ten doel het om die jong mense effektief toe te rus om op te groei in 'n komplekse en soms mistieke wêreld, sodat hy 'n lewe sal lei wat hom sal bevredig en dat hy sosiaal effektief sal wees.

Hutson (33,124) gaan verder deur te sê dat die doel van voorligting is om die individu gereed te maak om te kies. ons kan die individu nie omring met magte wat vir hom voorbestem is tot 'n keuse nie, ons kan hom wel die feite en ondervinding gee wat hom in staat sal stel om intelligent te kies, maar in die laaste plek moet hy nog self kies. Die doel van voorligting, so gesien, is intelligente self-voorligting. Hutson bestempel dit as demokrasies en opvoedkundig. Daar moet nooit sprake wees van advies gee nie, dit bestaan nie as 'n doel van voorligting nie, maar wat die leerling nodig het, is gereedheid om die situasie self te beheer.

Edward Shoben (109,431) stel voorligting ten laaste as 'n geloofsaad, gelykstaande aan die basiese ondervinding van die, wie se geloof dit is om die skool te besoek en om met die voorligter te gesels. Die voorligter streef weer na professionele status en sisteem en gespesialiseerde personeel in die ingewikkelde opvoedkundige verband van werk en dissipline.

Presumably, therefore, guidance has its roots in the behavioral sciences and is watered by the springs of philosophy from which come the constant redefinitions of the role of the school in the total process of socialization (109,432).

3.3 BEGINSELS VAN SKOOLVOORLIGTING.

Uit die voorafgaande bespreking oor die doel van voorligting, is dit duidelik dat die voorligtingsproses op sekere basiese beginsels berus. Hierdie beginsels moet egter nie verwar word met die beginsels vir 'n voorligtingsprogram nie, alhoewel dit baie ooreenstem. Skrywers soos Downing (16,7-8), Mathewson (48,93-94), Erickson (17,2) en Hutcherson (32,15) beskryf selfs die doel en beginsels

as 'n eenheid waarby die beginsels van die voorligtingsprogram ingesluit is.

Willey en Dunn (78,9-11), Downing (16,7) en van der Walt (113,15) gee 'n duidelike uiteensetting van die beginsels van voorligting wat vir ons die mees aanvaarbaarste is. Sommige van die beginsels oorvleuel mekaar wel, maar uit die bestudering daarvan is dit moontlik om die volgende te bepaal:

3.3.1 Die mens, as Skepsel van God, is geroepe tot arbeid. (116,3-4)

Die kind moet tot insig gelei word dat hy deur die werk wat hy doen, dit wil sê sy skoolwerk en latere beroepsarbeid, in die eerste plek geroepe is om sy Skepper en medemens te dien. Sy persoonlikheidseienskappe, soos verstandelike vermoëns, aanleg, belangstelling, geaardheid, liggaamskragte en ander bates, is gawes wat hy van God ontvang het, en wat hy in Sy diens moet gebruik.

3.3.2 Skoolvoorligting vorm 'n integrale deel van die hele opvoedkundige program.

Dit is baie moeilik om 'n duidelike onderskeid tussen opvoeding en voorligting te maak, aangesien die beginsels wat by onderrig en opvoeding teenwoordig is, ook verantwoordelik vir die doelmatigheid van voorligtingpraktyke is. Skoolvoorligting vorm 'n inherente deel van elke opvoedingstaak wat deur die skool aangebied word, en wat een of ander bydrae tot die oplossing van persoonlike, opvoedkundige en beroepsprobleme van 'n leerling kan lewer. Omdat skoolvoorligting 'n inherente en integrale deel van die opvoedkundige program van enige skool is, dra dit dus direk by tot die verwesenliking van die skool se vooropgestelde en beoogde doelstellings.

3.3.3 Skoolvoorligting is 'n proses wat vanaf die kindertuinperiode dwarsdeur die hele skoolloopbaan van die individu strek.

Dit sou ideaal gewees het as die skool se verantwoordelikheid tot 'n paar jaar na die leerling se formele opvoeding kon strek. Professionele kennis en bevoegdhede van die onderwyser is nodig om

die leerlinge met probleme te help. Die leerling moet weet na wie en waarheen hy met vrymoedigheid kan gaan, en hoe hy gelei en gerig kan word om sy eie probleme op te los.

3.3.4 Net soos wat die geval met die hele opvoedkundige program is, bevorder skoolvoorligting self-begrip, self-gerigtheid en persoonlike aanpassing.

Dit is die taak van die skoolvoorligter om die leerling te help om betekenisvolle inligting en feite i.v.m. homself te verkry, sodat, hy self verantwoordelikheid tot optimale self-ontwikkeling sal aanvaar, en dat hy al sy moontlikhede en potensialiteite tot bevordering van die samelewing sal gebruik.

3.3.5 Die primêre funksie van skoolvoorligting is die bevordering van interpersoonlike verhoudinge en optredes, en die versameling van data in verband met die individu is altyd sekondêr tot hierdie proses.

Die data wat verkry word, moet altyd in die lig gesien word dat die individu 'n unieke menslike wese is. Enige vergelyking van die individu met die gemiddelde, tipiese of normale persoonlikheid, moet altyd met groot versigtigheid gedoen word. Soos ons reeds genoem het, kan die leerling nie herlei word tot 'n sintese van syfers of simbole nie.

3.3.6 Dieselfde georganiseerde skoolvoorligtingsprogram moet nooit op alle skole of personeellede afgedwing word nie.

So 'n program moet ontstaan uit die gevoelde behoeftes van die ouers, die leerlinge, die onderwysers en voorligtingsbeambtes. Samewerking en gemeenskaplike doelstellinge moet by alle deelnemers aan die program teenwoordig wees.

3.3.7 Skoolvoorligting is die taak en funksie van al die lede van die skoolpersoneel.

Die onderwyser is die sleutelfiguur in die voorligtingsprogram en daarom moet elke onderwyser 'n grondige kennis van die

voorligtingsdiens hê, asook 'n deeglike besef van die noodsaaklikheid daarvan. So moet bv. die skoolvoorligter, wat sy werk primêr buite die klaskamer verrig, ook 'n deeglike kennis van die klaskamersituasie hê.

3.3.8 Hoewel skoolvoorligting in die eerste plek as hulp aan die individubeskou word, dien dit eger ook as 'n hulp vir die gemeenskap.

Individuele voorligting is eerstens 'n proses waardeur een individu deur 'n tweede bygestaan word. Die proses van hulp en leiding vind gewoonlik tydens 'n aangesig-tot-aangesig situasie plaas, maar dit kan ook heel dikwels gebeur dat die eerste persoon deur die optrede en toedoen van 'n groep gehelp word. Die groep moet eger beskou word as meer as net die som van die individue waaruit die groep saamgestel is. Die trefkrag van 'n groep is dus baie wyer. Die kern bestaan hieruit, dat die gemeenskap vir die individu is, dus lei skoolvoorligting die individu om tot 'n sosiaal sensitiewe en koöperatiewe persoon te ontwikkel. Die individu moet op hierdie wyse gehelp word om hom by sosiale realiteite aan te pas, om sodoende as 'n meer bruikbare en waardige burger van 'n demokratiese staat te ontwikkel. Die verskillende prosesse en metodes wat in skoolvoorligting gebruik word, dra almal daartoe by om die optrede van persone onderling te bevorder en te vergemaklik. Alle lede van die skoolpersoneel moet altyd bewus wees van sosiale, kulturele en psigologiese invloede wat 'n uitwerking op die hele groepsituasie, en tot die individu binne die groep as enkeling, uitoefen.

3.3.9 Die Voorligtingsprogram moet beskou word as 'n gesamentlike diens deur al die lede van die personeel.

Die integrering van alle dienste moet altyd in terme van die hele kind gebruik word. Die voorligtingsidee word duideliker en verkry meer betekenis as elke onderwyser na bepaalde insidente en optredes kan verwys, waaruit dan die algemene beeld van 'n bepaalde leerling verkry kan word. Die idee van „diens" word meer aanvaarbaar

en verkry betekenis slegs nadat daar 'n basiese voorligtingsuitgangspunt daar gestel is en daar dan deur almal, wat met die program gemoeid is, daarvolgens opgetree word.

3.3.10 Skoolvoorligting moet eerder die klem op voorkoming, as op heling, in die voorligtingsproses laat val.

Hulp moet verleen word aan alle normale kinders, sowel as aan die blykbaar wanaangepasdes. Elke individu het sy eie persoonlike moontlikhede, belangstellings, behoeftes, bates en laste. Elke een het dus spesiale aandag nodig om te voorkom dat daar op enige gebied moontlike gedragsafwykings mag intree. Die taak van die skool is dus om deur middel van sy georganiseerde voorligtingsdiens toe te sien dat sulke afwykings eerder voorkom moet word, of dat dit ten minste in 'n heel vroeë stadium gediagnoseer word.

3.3.11 Die bestaande voorligtingsdiens aan 'n skool moet periodiek geëvalueer word.

Skoolvoorligting moet nooit staties raak nie, maar dit moet altyd tred hou met die nuutste ontwikkeling en behoeftes wat in die gemeenskap en maatskappy ontstaan. Hierdie evaluering moet ook 'n voortdurende studie van die effek wat voorligting op die gedrag en optrede van die leerlinge het, maak. Evaluering sluit ook die werk en doeltreffendheid van skooladministrateurs, skoolvoorligters, onderwyser-voorligters en onderwysers in.

3.3.12 Die uniekheid van elke individu moet deur almal wat in die proses van voorligting behulpsaam is, gerespekteer en erken word.

Skoolvoorligting is 'n unieke proses wat die belangrikheid van individuele verskille en individuele ontwikkeling in ag neem. Hulp word aan die leerling verleen om sy aktiwiteite in terme, en in verhouding, tot sy eie vermoëns en omgewingsmoontlikhede te integreer. In hierdie integreringsproses moet die individu ook baie duidelik van sy beperkinge en tekortkominge bewus wees. Ook dit is belangrike

determinante in die voorligtingsproses.

3.3.13 Klaskamersituasies in die leerproses vorm 'n integrale deel van skoolvoorligting.

Die onderwyser wat die meeste met die kind te doen het gedurende skooltyd, vorm die spil waarom almal, wat met die voorligtingsproses gemoeid is, moet sentreer. Die klasonderwyser is in die beste posisie om individuele leerlinge in groepsverband te leer ken en te evalueer. Die skoolvoorligter en die onderwyser tree ooreenstemmend op tot die gebruik van remediërende, terapeutiese, diagnostiese, ontwikkelende en voorkomende hulpmiddels.

3.4 SAMEVATTING.

In hierdie hoofstuk is die filosofiese grondslae, die doel en basiese beginsels van skoolvoorligting bespreek. Die verskillende doelstellinge lei tot sekere beginsels van skoolvoorligting wat weer in die filosofie sy grondslag het.

In die volgende hoofstuk word die kern van skoolvoorligting bespreek, nl. die opvoedkundige- en persoonlike aspek.

H O O F S T U K I V

DIE FUNKSIE VAN SKOOLVOORLICHTING

- 4.1 Inleiding.
- 4.1.1 Aanvaarding van skoolvoorligting.
- 4.1.2 Opvoeding en Voorligting.
- 4.1.2.1 Wat is opvoeding?
- 4.1.2.2 Voorligting in opvoeding.
- 4.1.2.3 Voorligting as 'n funksie van opvoeding.
- 4.1.2.4 Verskil tussen voorligting en opvoeding.
- 4.1.2.5 Opvoedkundige proses.
- 4.1.2.5.1 Instruktief.
- 4.1.2.5.2 Administratief en leierskap.
- 4.1.2.5.3 Leerlingonderrig (en voorligting).
- 4.1.2.6 Verantwoordelikheid van opvoeding.
- 4.1.3 Persoonlike aspek van skoolvoorligting.
- 4.1.3.1 Inleiding.
- 4.1.3.2 Ontwikkeling.
- 4.1.3.3 Lewensomstandighede wat verstaan moet word.
- 4.1.3.3.1 Die individu in sy huis.
- 4.1.3.3.2 Die individu in sy skool.
- 4.1.3.3.3 Die individu in die gemeenskap.
- 4.1.4 Die persoonlike onderhoud.
- 4.1.4.1 Die wese van 'n doeltreffende onderhoud.
- 4.1.4.1.1 Kontak met die individu: 'n belangrike element van skoolvoorligting.
- 4.1.4.1.2 Effektiewe onderhoudvoering is nie moontlik sonder die basiese aktiwiteite nie.
- 4.1.4.1.2.1 Die intelligensietoets.
- 4.1.4.1.2.2 Die C.V.-belangstellingsvraelys
- 4.1.4.1.2.3 Die Kaliforniese persoonlikheidstoets.
- 4.1.4.1.3 Skoolvoorligting onthef nie die leerling van sy verantwoordelikhede nie.

- 4.1.4.1.4 Die aanbieding van swak skoolvoorligting by onopgeleide skoolvoorligters en beginners is 'n groot probleem.
- 4.1.4.1.5 Die gebruik van gevallestudie om die voorbereiding vir die onderhoud duideliker te illustreer.
- 4.1.4.2 Die onderhoud.
- 4.1.4.2.1 Definisie van die onderhoud.
- 4.1.4.2.2 Algemene aanbevelings oor die beheer van die onderhoud.
- 4.1.4.2.3 Metodes.
- 4.1.4.2.3.1 Die direkte onderhoudmetode.
- 4.1.4.2.3.2 Die indirekte onderhoudmetode.
- 4.1.4.2.3.3 Die saamgestelde onderhoudmetode.
- 4.1.4.2.3.4 Verskillende tegnieke van die saamgestelde en van die indirekte- en direkte onderhoudmetodes.
- 4.1.4.3 Die rol van die voorligter gedurende die onderhoud.
- 4.1.5 Oriëntasie en groepvoorligting.
- 4.1.6 Druiping van leerlinge.
- 4.1.7 Samestelling van skoolvoorligting.
- 4.1.7.1 Inleiding.
- 4.1.7.2 Funksie 1: om die leerling bekend te stel met beroeps- en opvoedkundige inligting.
- 4.1.7.3 Funksie 2: om die leerling bekend te stel met sy eie vermoë, belangstelling en tekortkominge.
- 4.1.7.4 Funksie 3: om die skool altyd en ten volle bekend te hou met opvoedkundige- en beroepsmoontlikhede.
- 4.1.7.5 Funksie 4: om die skool bekend te stel met die leerling se moontlikhede, belangstelling en tekortkominge.
- 4.1.8 Aanpassing en wanaanpassing.
- 4.1.8.1 Funksie 1: om wanaanpassing te voorkom.
- 4.1.8.2 Funksie 2: om gevalle van wanaanpassing van verskillende tipes te identifiseer en om dit, indien moontlik, te identifiseer in die beginstadium.
- 4.1.8.3 Funksie 3: om gevalle van wanaanpassing te diagnoseer.
- 4.1.8.3.1 Die diagnose.
- 4.1.8.4 Funksie 4: die mediese behandeling en opvolgingswerk.
- 4.2 Sosiale funksie.
- 4.2.1 Inleiding.
- 4.2.2 Die gesin.

- 4.2.3 Persoonlike aanpassing.
- 4.2.4 Die skool.
- 4.2.5 Die groep.
- 4.2.6 Die gemeenskap.
- 4.2.7 Ware demokrasie kweek die maksimum individuele ontwikkeling.
- 4.2.8 Sosiale behoefte aan persoonlike diens.
- 4.3 Samevatting.

DIE FUNKSIE VAN SKOOLVOORLIJGTING

4.1 INLEIDING.

Baie persoonlike, sosiale en beroepsprobleme konfronteer die jeug van alle ouderdomme, en in baie gevalle strek die probleem verder as wat die gewone opvoeding kan help. Tog kan sommige gevalle gehelp word deur breër opvoedkundige rigtings aan te bied, deur die kwaliteit van opvoeding te verbeter, en 'n goed georganiseerde voorligtingsdiens daar te stel (65,8). Hieruit blyk dit dan dat daar 'n nuwe benadering in die opvoeding moet kom om bg. ideale te bewerkstellig. Voorligting is alreeds vir meer as twee dekades as hulpdiens aan ons hoërskole bekend. Die nuwe opvoeding raak die onderwys in al sy verskeidenheid en uitgebreidheid, en in hierdie proses is die hoofdoel om vernuwing te bring in al die fasette van die opvoedkundige indelings, ten einde beter en doeltreffender opvoeding en onderwys te bewerkstellig.

Gesien in die lig van die steeds veranderende wêreld en die ontwikkelingspeil wat die lewe alreeds met sy besondere kenmerke van industrialisasie, wetenskaplike gevorderdheid en kompleksiteit bereik het, dwing dit die Christelike opvoeding om ernstig aandag te gee, ten einde dit in lyn te bring met die steeds groeiende behoeftes wat aan die opvoeding gestel word (73,139).

Skoolvoorligting word in die Suid-Afrikaanse sekondêre skole nog nie na waarde geskat nie, want oor die doel, funksie, waarde en noodsaaklikheid daarvan, is die meeste nog in onkunde. Die hele skoolorganisasie staan op hierdie stadium nog heel neutraal, en in ander gevalle selfs negatief teenoor hierdie uiters noodsaaklike en belangrike hulp wat aan ons leerlinge, in 'n steeds gekompliseerd wordende lewensstruktuur, gegee moet word (113,15).

Dit is miskien omdat die basiese beginsels, soos in die vorige afdeling uiteengesit, aan die meeste personeellede onbekend is.

Daarom is dit nodig om hierdie basiese feite volledig uitteen te sit.

4.1.1 Aanvaarding van skoolvoorligting.

Wanneer ons aan skoolvoorligting, wat dan ook basies die doel van skoolvoorligting is, as opvoedkundige aspek dink, word twee feite aanvaar. Ten eerste, dat alle individue op een of ander tyd professionele hulp en begrip nodig het om die lewe te verstaan, asook hulle self as 'n deel van die geheel. Hieroor is alle skrywers dit eens en Gammons (23,17) stel dit vir ons baie duidelik:

We believe the function of guidance is to assist the student in obtaining the maximum benefit from his high school experience.

Hierdie definisie behels voorligtingaktiwiteite wat elke fase van die leerling se ontwikkeling raak. Die hoofsaak sal egter wees, die skolastiese prestasie van die leerling. Die probleem strek egter baie verder as wat dit wil voorkom, want in die algemeen is leerlinge so heterogeen in hulle karaktertrekke en potensialiteite dat dit onmoontlik is om vir elkeen 'n opvoedkundige program op te stel, wat net vir dié persoon sal pas. Dit is nie moontlik nie, en ook nie aanvaarbaar nie, omdat opvoeding nie net individuele ontwikkeling behels nie, maar ook om verskillende individue te lei om in die sosiale patroon van intellektuele- en sosiale norme in te pas (115,92). Die probleem word later weer breedvoerig bespreek.

'n Tweede aanvaarde feit, volgens Shertzer en Peters (65,9), is dat individue self-gerig is, en daarom toegelaat moet word om hulle eie beslissings te maak. Die meeste mense wil nie voorgeskryf word wat hy moet doen, of om net soos ander op te tree, nie. Die individu se vryheid van keuse moet erken en gerespekteer word. Skoolvoorligting is juis ingestel op die basis van vertroue in die moontlikhede van die individu om sy eie probleme op te los, en om self besluite te neem wanneer hy voor 'n keuse gestel word.

We believe that, as counselors, our task is to aid students in making wise decisions and choices that will result in the widest range of post-high school experiences of the highest quality (23,117).

Gammons glo in die reg van elke leerling om sy eie besluite te neem en om in sy eie belang, die verantwoordelikheid van die besluite te dra. Hy voel ook 'n verpligting om die leerling se besluite, indien nodig, te beïnvloed in die lig van eie ondervinding en opleiding. Hiermee stem ons heelhartig saam, maar hierdie taak is soos Ruth Strang (67,21) en Hansen en Stevic (30,7) dit stel, nie een-man-werk nie, dit vra gewoonlik deurdagte beplanning en aksie.

... it is like a central motive interwoven with the whole pattern of education (67,21).

Hier vind ons die sentrale gedagte van opvoeding in die voorligtingsproses teenwoordig, en is dit vir ons nodig om presies te bepaal wat die plek van voorligting in die opvoedkundige proses is.

4.1.2 Opvoeding en voorligting.

4.1.2.1 Wat is Opvoeding?

Die opvoeding is so oud soos die mens self, want die opvoeding is 'n integrerende deel van die menslike bestaan. Sonder opvoeding is dit nie moontlik vir die individu, of vir die gemeenskap, om te bestaan, of om homself in 'n nuwe geslag te vernuwe nie.

Dit is veral omdat die mens in wese behoeftes het wat hom dwing om sekere aktiwiteite uit te voer om 'n bestaan te kan maak. Die mens het egter nie net behoefte aan daaglikse brood nie, maar ook behoefte aan gewoontes, tradisies en ander kultuurvorme, wat so 'n belangrike deel van sy bestaan uitmaak (119,6).

Dit kan sonder enige vrees vir teësprak beweer word dat die opvoeding 'n baie belangrike, en nog meer, 'n universele menslike bedrywigheid is - d.w.s. dit word oral en altyd by mense aangetref. Die mens is 'n wese wat oral en altyd opvoed, opgevoed word, hom tot

opvoeding leen, en op opvoeding aangewese, en van opvoeding afhanklik is (43,139).

Gunter (26,4) beklemtoon dat daar 'n omgangsituasie tussen mense, volwassenes enersyds en onvolwassenes andersyds, moet wees, voordat daar van opvoeding sprake kan wees. Dus vind opvoeding alleenlik plaas tussen volwassenes en kinders. Langeveld (43,20-21) verstaan onder opvoeding 'n proses waarin en waardeur daar invloed uitgaen van die volwassene op die onvolwassenes, met die bedoeling om die onvolwassene of kind te help om mondig te word, om hom te help om selfstandig sy lewenstaak te volbring. Om op te voed, beteken dat die opvoeding daarna moet streef om die opvoedeling te bekwaam om as 'n sosiaal-sedelike-persoonsweise te handel. Dit beteken dat die kind gelei en gehelp word tot selfstandigheid en verantwoordelikheid of tot sedelike selfbepaling, waarmee bedoel word die neem van sedelike besluite t.o.v. waardes en in rangorde van waardes.

Waterink (76,14) spreek hom uit ten gunste van opvoeding in die enger sin. Hy omskryf die terrein van opvoeding as 'n beïnvloedingsproses van kind tot volwassenheid. Op die punt waar die kind deur die ouers losgelaat word, en waarop hy selfstandig die lewe ingaan, is opvoeding, volgens Waterink, in die eintlike sin afgehandel. In die moderne samelewing en gesinsituasie is hierdie opvatting egter verouderd, want die ouers laat die kind soms te gou of te vroeg aan sy eie lot oor. Dit bring mee dat stygende eise aan die skool, die kerk en die staat gestel word weens die versaking van ouerlike en gesinspligte (38,86). Verdere ontplooiing en vorming is dan ook vir Waterink nie meer opvoeding nie, maar selfvorming en selfontplooiing. Die selfvorming moet egter met die nodige leiding of hulpverlening geskied, anders word dit verkeerd gekanaliseer.

Nel en Sonnekus (53,29) glo dan ook dat in die opvoedkundige proses hulp aan die kind verleen word om tot selfstandigheid en

verantwoordelikheid te ontwikkel. Opvoeding is dus 'n deurlopende proses waardeur die mens in wording aanhoudend gevorm word.

Jones (36,72) sien opvoeding as 'n essensiële proses waar veranderinge in die individu plaasvind, of beter gestel, waardeur die individu veranderinge in homself bewerkstellig.

As die opvoeding nou die instrument is waarmee aan die individu die kultuurbesit van enige volk of nasie oorgedra word, moet ook die opvoeding dus van tyd tot tyd homself ondersoek ten einde aan te pas by veranderde lewensomstandighede en eise.

4.1.2.2 Voorligting en Opvoeding.

Die geskiedenis word gekenmerk deur periodes van groot veranderinge in die kultuurpatroon binne 'n relatief kort tydperk, om dan opgevolg te word deur lang tydperke van konsolidasie met geringe wysigings. Sedert die begin van die twintigste eeu verkeer die hele wêreld, maar veral die Westerse lande, in 'n tydperk van radikale wysiging in die kultuurpatroon.

Eintlik verkeer ons vandag nog in 'n oorgangstydperk tussen die „ou“ en „nuwe“ wêreld - waarin daar aan die een kant in sommige opsigte angsvallig vasgekleef word aan die bekende en beproefde dinge van die „ou wêreld“, en aan die ander kant reikhalsend gegryp word na die lokkende vergesigte van die „nuwe wêreld“. Dit geld ook vir ons onderwys en opvoeding (119,6).

Tradisioneel was daar twee benaderings t.o.v. opvoeding, nl. om kennis te vermeerder en om 'n wyer kennis op te doen. Die afgelope twee dekades het die siening egter heelwat verander en kom die „vergesigte van die nuwe wêreld“ nou binne ons bereik. Die groter eise wat aan die opvoeding gestel is, het 'n groter las op die onderwysstelsel geplaas, sodat die „ou“ stelsel die „nuwe“ benadering nie meer kan dra nie. Die praktiese voorbeeld hiervan word later breedvoerig bespreek, waar die nuwe onderwysstelsel differensiasie bevat. Die opvoedkundige implikasie is dat die tradisionele onderrig alleen nie meer voldoende is nie, maar in dié

opvoedkundige proses moet daar hulp verleen word en dit is waar skoolvoorligting geïmplimenteer word.

Shertzer en Peters (65,3) beklemtoon die feit dat die werklikhede en die uitdaginge waarmee die opvoeding te kampe het, menigvuldig is. Die probleme gaan hand aan hand met die toenemende getal leerlinge op die skoolrol; die soeke na beter fasiliteite; die nimmereindigende vraag na gekwalifiseerde leerkragte; en die nuwe benadering in die onderwys self. Opvoeding moet voorsien in die vraag en word in dié proses 'n nog meer komplekse, veelvuldige organisasie.

As ons dan die kind wil „bring“ van onvolwassenheid tot volwassenheid, is dit nie net alleen 'n massa-opvoedingsproses nie, maar ook 'n individuele proses. In hierdie „bring“ of „leiding“ tot volwassenheid is voorligting teenwoordig. Die ingewikkeldheid en druk van die demokratiese gemeenskap en die individuele behoefte aan groei en aanpassing in die omstandighede, sal nie bevredigend toegepas kan word, voordat sosiale idees voorsiening maak om die kind as individu te help om sulke veranderings te maak nie (48,64). So gesien is opvoeding basies daarop ingestel om die kulturele integrasie van die jeug te bewerkstellig. French, Hull en Dodds (39,4), soos aangehaal deur Shertzer en Peters (65,3), stel dit dat die grootste waarde of doel van opvoeding is, om sosiale stabiliteit, deur die moontlikheid om met mekaar saam te werk, by elke individu aan te kweek op grond van onderlinge geloof, doelstellings, vaardighede en gesindhede. Hierdie siening stem ooreen met die wyere siening van Jones, Hansen en Stevic (30,80).

4.1.2.3 Voorligting as 'n funksie van opvoeding.

Deur tegnologiese prestasie is afstande verkort; is daar groter kontak tussen die verskillende volke van die wêreld; word die lugruim verken; het die ekonomiese bedrywighede van die mens groot veranderings ondergaan, wat veral gekenmerk word deur

toenemende industrialisasie en handelsbedrywighe; en word aan die mens middele voorsien om sy arbeid te vergemaklik en om sy lewensomstandighede te verbeter. Dit alles, gee weer aanleiding tot ander lewens- en wêreldbeskouinge, veranderde waardes en norme, veranderings in die sosiale- en arbeidspatroon, en in die persoonlike en gesinslewe.

Die onderwys moet hom aanpas by hierdie veranderde wêreld en probeer om die mens te help om die nuwe probleme te oorkom en te voldoen aan die eise wat die „nuwe wêreld“ aan hom stel. Baie van hierdie aanpassings en oplossings op die onderwysgebied is nog in eksperimentele stadium en moet hulle nog bewys.

Suid-Afrika het aan die tekens van die tye nie ontkom nie. Ook aan sy deure klop die nuwe strominge en nuwe opvattinge vir toelating. As 'n klein landjie, met besondere en unieke probleme, mag Suid-Afrika nie in hierdie tye sy rug keer op die moontlike riglyne in die opvoeding wat hom moontlik tot voordeel mag strek nie (119,6).

In die proses moet uiters noukeurig en selektief te werk gegaan word, sodat daar nie beskouinge en strominge deursypel wat die fundamente van ons Christelike erfenisse skade kan aandoen nie. In hierdie proses ontplooi die grootste probleme in die vernuwing van die opvoeding.

Dit is vir ons baie duidelik dat die vernuwing, wat gekom het deur die moderne samelewing, die noodsaaklikheid en groei van voorligting bevorder het. Voorligting het ontwikkel uit die behoeftes om leerlinge te help, maar ook om hulle plek te help vind in 'n veranderde, geïndustrialiseerde gemeenskap. Van hierdie, soms noue, konsep het voorligting gegroei as beide 'n belangrike gesigspunt en as 'n aantal professionele dienste in die opvoeding.

Volgens die jongste verslae is die doel van opvoeding in 1960 opnuut omskryf tydens 'n konferensie wat gehou is om die

belangrikste probleme van die jeug te ondersoek. As deel van die voorbereidende materiaal het Tyler (30,4) vyf primêre doelstellings vir opvoeding gestel: (i) vir elke persoon het opvoeding die verantwoordelikheid dat elkeen van sy potensiale bewus sal wees en 'n konstruktiewe en gelukkige persoon in die samelewing sal wees, waartoe sy geboorte en moontlikhede hom in staat stel; (ii) vir die volk moet die opvoeding van die kind lei tot welaangepaste burgers; (iii) sosiale aanpasbaarheid; (iv) die voorbereiding van jong mense vir die wêreld van werk en arbeid; (v) die ontwikkeling van begrip by die leerling t.o.v. die wye keuse van moontlikhede, dienste en doelstellings wat kan bydra tot hulle gesondheid en bevrediging.

Die demokratiese gemeenskap vra om opvoeding - en hieruit spruit voorligting (30,7). Opvoeding is dus ook 'n gemeenskapsprojek. Alhoewel nog nooit toegelaat om geïsoleerd te wees van die gemeenskap, word samewerking t.o.v. opvoeding al belangriker. Die gemeenskap behoort die skool volkome te ondersteun. Die nuwe metodes van onderwys en tegniese rewolusie laat by almal die behoefte ontstaan om meer effektief met die gemeenskap saam te werk. Volgens Hansen en Stevic (30,8) is die ouers vandag beter gekwalifiseerd en daarom het hulle nou 'n meer positiewe doel vir hulle kinders se opvoeding. Die suksesvolle skool sal die publiek, sowel as die voorligter, met gespesialiseerde hulp betrek, om die samewerking te bewerkstellig.

'n Verdere funksie van opvoeding sien Shertzer en Peters (65,5) as die differensiasie-funksie. Opvoeding moet voorsiening maak vir 'n verskeidenheid van opvoedkundige rigtings vir leerlinge. Sommige kursusse vir die basiese opvoeding en kennis sal deur almal geneem word, maar daar moet 'n groot keuse wees in die ander kursusse, sodat elke leerling se innerlike behoeftes om tot selfstandigheid en self-ontwikkeling te kom, bevredig kan word.

Opvoedkundige programme moet so opgestel word dat in die basiese opvoedkundige behoeftes voorsien word, maar die ontwikkelingspeil van die student moet ook altyd in aanmerking geneem word, en die onderlinge verskille tussen studente moet ook deeglik in aanmerking geneem en benut word. Programme moet so opgestel word dat dit wel deeglik met hierdie onderlinge verskille rekening hou, d.w.s. differensiasie moet toegepas word. Dit is dus in hierdie patroon dat voorligting sy plek in die opvoeding vind.

4.1.2.4 Verskil tussen voorligting en Opvoeding.

Hamrin (29,12) beweer dat verskeie persone opvoeding en voorligting as dieselfde beskou. Hulle kom tot hierdie gevolgtrekking omdat sommige fundamentele tendense van voorligting en moderne opvoeding dieselfde is. Opvoeding is egter 'n breër term - dit dek 'n groter veld as voorligting, maar dit moet voorligting insluit. Daar is baie wat in die klaskamer gebeur wat nie voorligting is nie.

Guidance is the individualized, the humanized aspect of education (29,12).

Voorligting stel hom ten doel om die individu te help tot goeie aanpassing en om intelligente besluite te neem i.v.m. sy toekoms. Johnson, Stefflre en Edelfelt (58,11) glo dat voorligting 'n integrale deel van opvoeding is en nie iets wat „ekstra" bygevoeg kan word nie. Voorligting word juis gevind in die opvoeding waar 'n opvoedkundige poging aangewend word om bystand te gee aan die individu i.v.m. die maak van 'n keuse, eerder om hom te help om 'n plan van aksie te kies.

Martin Katz (94,131-132) skets die rol van opvoeding en voorligting baie duidelik, deur dit as volg te stel:

... if the role of education is to transmit the culture, an important role of guidance is to help the individual come to terms with the culture - that is the choices he makes will indicate how he sees himself in the culture. But first he must see the culture in himself. Thus, his first

question should be, where have my values come from? Then he will be better prepared to ask, where are they taking me?

Byna op dieselfde wyse het Tiedeman en Field (110,460-484) die doel van opvoeding en voorligting benader, maar met die verskil dat hulle voorligting en opvoeding wil skei en dit wil sien as twee afsonderlike „beweginge” wat mekaar soms oorvleuel. Tog kom hulle tot die gevolgtrekking dat opvoeding die belange van die leerling behartig en dat voorligting 'n funksie in die opvoeding het, maar stel dan voor dat voorligting erken moet word as anders as opvoeding. Om hulle argument te staaf sê genoemde skrywers dat opvoeding kommunikasie van ander se ondervindinge - data en gevolgtrekkings, insluit. Voorligting aan die anderkant weer behels die ondersoek van die individuele leerling se ondervinding - data en proses om tot 'n gevolgtrekking oor homself te kom. Daarom bepleit hulle die erkenning van voorligting as 'n professie, want vir hulle is opvoeding 'n algemene proses en voorligting weer meer 'n individuele proses.

Die huidige organisasie van opvoeding is sodanig dat beide onderwys en administrasie bo voorligting gestel word, en Tiedeman en Field beweer dat hierdie posisie in die skole eers verander moet word voordat professionele voorligting moontlik is.

Alhoewel die doelstelling van voorligting en opvoeding i.v.m. individuele ontwikkeling dieselfde is, is daar 'n belangrike onderskeid tussen die gespesialiseerde personeel en diens van voorligting, teenoor die van ander terreine van die opvoeding. Miskien sal die verskille beter verklaar word deur eers die opvoedkundige gebied af te baken en dan voort te gaan met die gespesialiseerde gebied van persoonlike personeelwerk en voorligting. Dit is dus duidelik, en die meeste opvoeders stem saam, dat die opvoedkundige proses in drie velde verdeel kan word.

4.1.2.5 Die Opvoedkundige Proses.

(Sien Fig. 4.1).

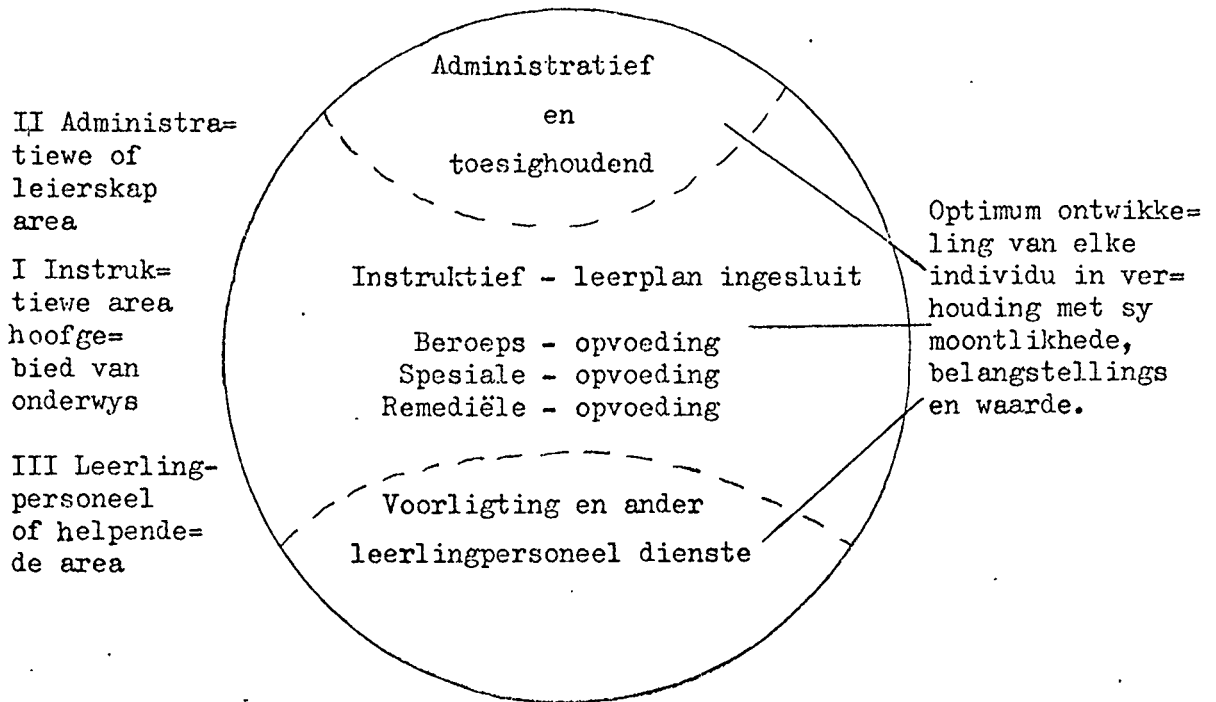
Die opvoedkundige proses.

Fig. 4.1

(50,21).

4.1.2.5.1 Instruksief.

Alle afdelings van die opvoeding wat te doen het met kennis, vaardigheid en houding van die leerlinge is ingesluit in instruksie. Jones (35,499) beweer dat die probleem van organisasie, een van koördinasie tussen skoolaktiwiteite en voorligtingsaktiwiteite is. Dit vind, op so 'n wyse plaas dat al die kragte van die skool verenig is om op die probleme van die individu ingestel te wees. Die werk moet so verdeel wees tussen verantwoordelike persone dat elkeen presies sal weet wat hy moet doen en wat sy verantwoordelikheid is; hoe hy inskakel in die geheel; asook die terrein waar hy werksaam moet wees. Die individu moet die maksimum bystand verkry en nie deur 'n klomp raadgewers oorweldig word nie.

Doeltreffende opvoeding vra nie net dat 'n persoon op sekere prikkels moet reageer nie, maar dat hy sal uitsoek en selekteer uit die verskillende stimuli wat op hom inwerk, en dan daarop sal reageer. Almal reageer nie eenders, maar vir Jones bly dit tog die werklike opvoeding.

As ons die resultaat van opvoeding as die optrede van die individu beskou, ontstaan die vraag wat dan die plek van instruksie in hierdie verband is. In die ou dae is die plek en die rol van die onderwyser duidelik gesien en verstaan - die onderwyser was die aktiewe faktor en dryfveer in die leerproses. Die meeste onderwys is nog op dié lees geskoei, nl. dat die kind gedwing moet word om te leer. Die meganiese onderwys-gekontroleerde proses is ook baie meer ingewikkeld as wat ons dink. Jones e.a. sien 'n kind hier as 'n baie belangrike en wisselende faktor. Die onderwyser staan die kind by om dinge te verstaan en te aanvaar as sy eie.

Assistance , so directed, is guidance (36,75).

Daar is ook nog 'n ander metode waarop voorligting, in die proses van opvoeding, voorkom. Die onderwyser as die "agent" stel die doel vir die leerling vas, maar die metodes om by die doel uit te kom, verskil van persoon tot persoon. Om die doel te bereik is uiters belangrik. Die suksesvolle onderwyser is altyd besig om die leerling te help om die metode te vind wat hulle die beste pas. As die onderwyser die metode kies, is daar wel onderwys, maar geen voorligting nie; as hy die leerling bystaan om 'n metode te kies, dan is voorligting teenwoordig.

4.1.2.5.2 Administratief en leierskap.

Dit is volgens Mortenson en Schmuller (50,20) die gebied waar die verantwoordelikheid en outoriteit vir die funksionering van opvoedkundige proses geleë is. Baie probleme, soos beplanning, begroting, personeel, geboue en toesig word hierby ingesluit.

Die opvoedkundige stelsel, sien Hutson (33,94) as die vertolking van die algemene gevoel van die gemeenskap. By die opstel en beplanning van enige opvoedkundige program moet in gedagte gehou word dat daar geen eendersheid onder skole bestaan nie, want die karakter en behoefte van die skool verskil van streek tot streek en

is soms eng en tradisie gebonde. Deur al hierdie faktore in ag te neem, kan die beplanning geskied.

4.1.2.5.3 Leerling onderrig (en voorligting).

Dit is op hierdie nuwe gebied van opvoeding dat gespesialiseerde personeel benodig word om dienste te behartig en funksies te volvoer om seker te maak dat in die komplekse gemeenskap elke leerling sy opvoeding sal ontvang vir maksimale ontwikkeling (50,21). So het voorligting dan deur opvoeding of onderrig die doel om die individu te help om sy bekwaamhede te ontdek, om sy potensiaal te skat en om sy lewensideale te ontwikkel wat hom selfbevrediging sal gee en sosiaal aanvaarbaar sal maak. Dit plaas die klem op die ontwikkeling van die individu as geheel wat nou fungeer, en in die toekoms ook sal fungeer in die sosiale omgewing (35,77).

Die voorligter-onderwyser verskaf aan die individu 'n hoogs-gespesialiseerde (of dit is veronderstel om te wees) individuele dimensie tot sy ondervinding van massa-opvoeding. In teenstelling met die onderwyser, wat verantwoordelik is vir die bring van die tradisies van die gemeenskap en hulle uitnoui om daaraan deel te neem, rond die voorligter die inligting af:

the recommendations and the impetus that are likely to move particular children in distinctive directions on the basis of their special characteristics and potentialities (109,432).

4.1.2.6 Verantwoordelikheid van opvoeding.

Die Amerikaanse gemeenskap is demokraties georieenteer en is een waarin daar algemeen saamgestem word dat dit moontlik is vir elkeen om vir hom 'n beter plek te skep om in te leef, en dat opvoeding een van die primêre doelstellings is om dit te bereik (50,21). Daar is waarheid in die moontlikheid as dit in die regte gees en op die regte manier benader word. Dit het die belangrike fundamentele oorweging, nl. dat die skool die regte filosofie en praktyk sal toepas om opvoeding te verseker aan vrye mense in 'n vrye gemeenskap.

Walter skryf dat:

the preservation of American democratic institutions depends upon the reality, not the mythology, of democratic education (50,23).

Die voorligtingsprogram in opvoeding kry meer betekenis as die verlede in aanmerking gencem word. Die belangrikste vraag is cintlik geleë in die probleem, of die nuwe gedagtes strook met die algemene Christelike norme van die Suid-Afrikaanse lewensfilosofie. Dit sal by uitstek die problematiek van die onderwys in die tweede dekade van die Republiek wees.

Een van die kernvrae wat hier beantwoord moet word, is of vryheid aan 'n onvolwassene gegee mag word om volgens sy eie wil en denke op te tree en te handel. Het die onvolwassene die kenvermoë om te onderskei tussen goed en kwaad? Beslis nie. Die kind is nog nie in staat om homself te kan beveel nie, omdat hy nog nie homself kan gehoorsaam nie.

Informele opvoeding se nagevolge, wat 'n langtermyn effek het, kan nie gou bespeur word nie. In Swede is dié soort van opvoeding vanaf die begin van hierdie dekade ingestel, eers in die primêre skool en daarna in die sekondêre skool. Eksamens was iets van die verlede en dissipline is tot 'n minimum beperk sodat die kind vrylik kon uiting gee aan sy gevoelens;

to learn individualley according to the pleasure principle (101,5).

Tot 'n groot mate kies die kind in Swede hulle eie vakke waarin hulle belangstel, terwyl die onderwysers slegs adviseer, wanneer daarna gevra word. Hier lê miskien die kern van hulle probleem, want die doel van voorligting is nie om te adviseer nie.

Swede het reeds vroeg die vernuwung in opvoeding gebring, maar sonder 'n filosofiese fondament. As hulle dit reg gedoen het, sou die jeug nie later verwilderd in die gemeenskap gewees het nie, soos wat Nordfors (101,6) dit stel nie:

they feel bewildered and out of place in the adult world.

Gehoorsaamheid aan die self, kom alleen uit die gedagte van innerlike gedissiplineerdheid en die verantwoordelikheid teenoor 'n besondere lewensbeskouing. Al hierdie dinge is die doel van die opvoeding. Hoe kan dié doel dan alreeds bereik wees in die begin van die opvoedingsproses en onderwysing?

Die kind kan nie sonder gesag wees nie; dit is juis die gesag en ondervindingrykheid van die volwassene wat kan rig en lei, nie net om advies te verleen nie. Die weg van die ware opvoeding tot egte vryheid gaan alleen deur die weg van gehoorsaamheid (119,6).

Die kind word immers onryp, afhanklik, vormbaar en ondeugvol geskape in 'n gesins- en gemeenskapsverband wat geordineer is om hom tot rypheid, selfstandigheid en deugsaamheid deur hulpverlening, leiding, teregwysing en tug te bring.

4.1.3 Persoonlike aspek van Voorligting.

4.1.3. Inleiding.

Soos reeds gestel in die behandeling van die doel van voorligting, is die integrerende, of hele, persoonlikheid die gestelde doel van voorligting. Die persoon, in hierdie geval die leerling, na wie ook verwys word as die individu, moet nie net deur die voorligter verstaan word nie, maar hy moet homself ook verstaan (17,2). Hutson (37,25) gee aan die begrip voorligting 'n verdere komponent met 'n eie karakter, as hy sê dat voorligting impliseer

ook 'n „onderhoud" en die enigste dryfveer moontlik in die onderhoud is die betuening van oordeel by pertinente feite wat die weg aanwys na 'n besluit.

Hutson bestempel self-kennis as 'n geleidelike groeiproses, terwyl Lee en Pallone (44,39) die hoogste premie op self-kennis plaas, omdat dit die self-konsep as die primêre faktor insluit, wat beide gedrag en houding beïnvloed, waardeur die persoon die wêreld van werklikheid betree. Self-kennis verg 'n intelligente opname van persoonlike bates en verantwoordelikhede, in ooreenstemming met die werklikheid en vry van die nodigheid om jouself te bedrieg.

Om 'n goeie begrip van iemand se moontlikhede te kry, is eerder 'n proses van jare, dan 'n proses van ure. Gedurende die tydperk wat 'n leerling homself moet ontdek, is dit 'n voorligter se voorreg om nie die individu se dinkwerk te doen nie, of om hom te vertel wat hy moet doen nie, maar eerder om sy groei te vergemaklik deurdat hy homself kan verstaan, asook die wêreld waarin hy woon. Dan eers is sy besluite sy eie.

Ausubel, soos aangehaal deur Shertzer en Peters (65,37), het 'n bepaalde vraag gestel aan diegene wat soek na 'n benadering tot die onderhoud met normale kinders in die skoolsituasie:

Are we primarily concerned with helping children realize their individuality to the fullest extent or helping them conform to the expectation of society and of their peers?

4.1.3.2 Ontwikkeling.

Die ontwikkelingsfaktor behels onder meer dat leer meer effektief kan wees as die leerling eers homself ken - sy bates, sy beperkings, aspirasies en verantwoordelikhede. Die lewe is vol tragedies tuis en by die skool omdat daar soms nie die korrekte verstandhouding is nie. Baie ouers probeer om, soos Jones, Stefflre en Steward (36,25) dit stel, die toekoms vir hulle kinders te dikteer, veral die van die seuns. Dit kan wees dat dit 'n familie=

tradisie is dat die oudste seun 'n dokter of predikant word, en 'n poging sal aangewend word om die seun in die rigting te laat studeer, ongeag sy vermoë en belangstelling. So 'n familie-gesentreerde beroep en opvoedkundige keuse dui op die afwesigheid om die individu te verstaan.

Keuse i.v.m. vakke en leerplanne in 'n skool word dikwels op grond van die bestaande leerplanne, en nie op die werklike behoefte van die leerling gedoen. Ongeag wat sy aanleg of belangstelling is, moet hy vakke kies wat aangebied word in dié skool alhoewel daar soms 'n beperkte keuse is. Onderwysers, sowel as ouers, is nog te geneig om die leerling te beïnvloed om sekere kursusse te neem om die „prestige" daaraan verbonde, sonder inagneming van die leerling se eie behoeftes, moontlikhede en belangstelling.

Downing (16,28) beklemtoon die feit dat die leerling se basiese behoefte geken moet word sodat daar beter hulp aan hom verleen kan word. Elke kind het sy eie besondere behoefte in sy eie besondere omstandighede. Dus moet die voorligter kennis dra van die leerling se omstandighede om hom suksesvol te kan help, te kan rig en te kan lei.

Assistance in making choices should be based on an understanding of the individual, of his basic needs, and of the real circumstances surrounding his decisions (36,26).

4.1.3.3 Lewensomstandighede wat verstaan moet word.

Kennis van die individu word gebaseer op die kennis van hoe die individu in verskillende situasies sal reageer. Hierdie kennis mag kom deur waarneming deur dié wat hom by die skool, tuis of in die gemeenskap ken (36,27). Gutsch en Alcorn (27,19), asook Shertzer en Peters (65,39) noem drie bronne wat in aanmerking geneem moet word wanneer inligting oor die individu ingesamel word; (i) die individu self, (ii) die groep waarin die individu beweeg,

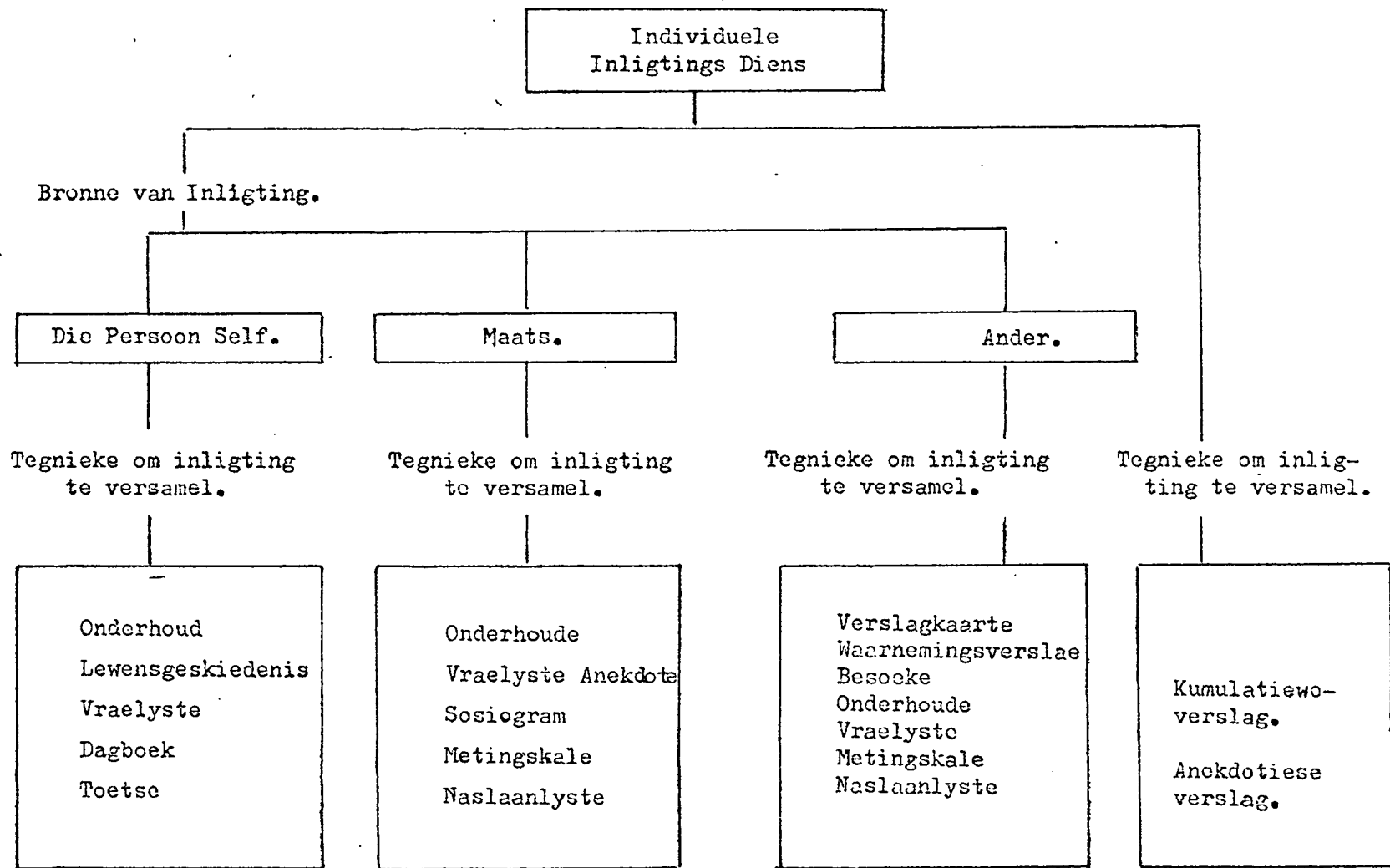


FIG. 4.2.

(35,20)

Verskillende tegnieke om data van die individu te versamel.

en (iii) al die ander met wie die individu in aanraking kom.

Die waarneming behoort gekombineer en beoordeel te word in ooreenstemming met die motiewe en rede vir sekere waargenome handeling. Dit op sigself is nie 'n maklike taak nie en verg simpatieke insig in die begeertes en behoeftes van die leerling, en die moontlikheid om nie te oordeel volgens wat die voorligter dink die leerling is nie (36,27). Daar is maniere om objektief op te tree om 'n oorsig te kry van die ingewikkelde patroon waarin die individu hom in die lewe bevind. Een manier, wat 'n baie duidelike illustrasie is, word gegee deur Gutsch en Alcorn (37,20). Die kaart-metode dui vir ons aan dat dit noodsaaklik is om verskillende tegnieke toe te pas om data oor die individu te bekom, wat later in die onderhoud gebruik word sodat die leerling daardeur homself ook beter kan leer ken.

Downing (16,29) sluit hierby aan, maar die optrede van die individu, in sekere situasies, is vir hom gekoppel aan ander faktore wat optrede beïnvloed, bv. kleding en voeding. 'n Leerling wat goed gekleed en gevoed is, besit ook meer selfvertroue en reageer makliker op voorligtingsaktiwiteite. Dit bring ons by die huislike omstandighede waarmee ook deeglik rekening gehou moet word.

4.1.3.3.1 Die individu in sy huis.

A principle of child development has long suggested that the child's interaction with his parents is an important determinant of his total behavior (36,27).

Die waarheid van hierdie stelling is vir ons baie duidelik as ons die voorbeelde aanhaal wat Carl Rogers (106,421) vir ons gee in die verband. Hy beweer dat die sleutel tot menswees die houding wat die ouers t.o.v. die kind inneem, is. As 'n kind gelukkig genoeg is om ouers te hê wat trots is op hom, hom graag wil hê soos hy is en soos hy was, dan groei die kind op met selfvertroue en gaan so die lewe in. Hier verwys Rogers na Roosevelt, wat ouers gehad het wat hom graag wou hê.

Ons vind ouers wat altyd aan hulle kinders voorwaardes

stel - hulle sal van hulle kinders hou as hulle sal verander, verskil, beter is, ens. Van die begin af sal hierdie ouers probleme hê omdat die kinders nooit voel dat hulle aanvaar word nie. Hierdie hou in werklikheid nie van hulle kinders nie, want hulle wil graag hê dat die kinders soos iemand anders moet optree.

If you were a nice boy and did this, that and the other thing, then we would all love you (106,421).

Hierdie kinders begin later glo dat hulle verkeerd is, dat daar op een of ander wyse 'n fout met hulle moet wees, of nog erger - hulle voel dat hulle onbekwaam, dom en minderwaardig is.

Vanaf sy eerste jare leer die kind om te loop en te praat, en so groei sy begrip en visie vinnig. Sy spel het nou min, of later glad nie, toesig nodig nie, en hy sluit aan by groepe van sy eie ouderdom, waar hy, volgens Lee en Palone (44,49) tot groter self-kennis kom. Hierin sien Downing (48,29) die groot gevaar - dat die gevoel by die kind kan ontstaan dat hy om een of ander rede nie deur die groep aanvaar word nie. Net soos met die ouers wat die kind nie aanvaar nie, sal die kind hier ook dieselfde simptome ontwikkel wat aanleiding gee tot vereensaming, teruggetrokkenheid, emosionele- en persoonlike probleme. Hierdie probleme ontstaan dan reeds in die begin van sy skoolloopbaan, of het alreeds by die huis ontstaan, en dit sal dwarsdeur sy skoolloopbaan strek as daar nie persoonlike aandag aan gegee word nie.

'n Volkome gelukkige persoon wil deur ander erken en aanvaar word, en as dit nie die geval is nie, is die persoon ongelukkig. Dan breek die tyd aan om aandag te verleen by wyse van 'n persoonlike onderhoud.

Wanneer die skool en die kind dieselfde waardebeplanning het, sal die kind gou aanpas. As daar meningsverskil bestaan tussen dit wat die kind tuis geleer het, en dit wat die skool verlang,

sal daar konflikte ontstaan by die kind. In sulke gevalle sal die voorligter weercens 'n belangrike „brug" vorm tussen die skool en die huis en so beide ouers en onderwysers help om die kind beter te verstaan. (36,27).

4.1.3.3.2 Die individu in die skool.

Skole het 'n karakteristieke klimaat wat daartoe bydra om die leerling te beïnvloed, bv. akademies-gerigtheid, sportgerigtheid of persoonlike populariteit (36,77). Hoe die soort skole sy invloed laat geld, word duidelik gesien deur die beeld wat Edward Shoben (109,483) vir ons skets. Die Amerikaanse skole het die siening van die kind in die geheel in die opvoedkundige proses - die humanistiese gedagte tree sterk na vore. Dit vorm 'n teenstelling met die Britse "public" skole. Dit is so dat die Britse "public" skole primêr die taak aanvaar om leiers te ontwikkel. Hulle leerplanne is sodanig ingestel op wetenskap en wiskunde, eerder dan op die leerling. Om dit in die woorde van Scott te stel:

The real object of the English public school is not to teach you Latin and Greek, but to turn you into a true-blue Church-of-England country gentleman (109,438).

In die huis en in die gemeenskap waarin die individu opgroei, het hy reeds sekere waardes leer ken en het hy reeds die primêre ontwikkelings stadium voltooi. Lee en Pallone (44,49) sien nou die nuwe terrein van die skool wat die kind van nou betree, as 'n toets vir sy inisiatief en selfbeheersing. Die skool is 'n sosiale struktuur - 'n familie in groot waarin hy moet leer en streef na die bereiking van volwassenheid. Wat ookal die etiese kode van die skool mag wees, dit sal 'n invloed op die gedrag van die leerling hê. Daarom is dit ook belangrik om die etiese kode van die skool waarin die individu ontwikkel tot volle wasdom, te verstaan sodat die individu op sy beurt gehelp kan word om homself te verstaan.

4.1.3.3.3 Die individu in die gemeenskap.

Die toestande in die gemeenskap is van groot belang om die individuele leerlinge te verstaan en ook vir die ontwikkeling van effektiewe self-begrippe. Voorligting het in sy wese te doen met die individu as deel van die opvoedkundige program. Soos reeds behandel, het ons gesien dat dit ook die probleme van die gemeenskap insluit. As gevolg hiervan, en van baie ander faktore, maak voorligting staat op die data van ander verwante dissiplines, soos die sielkundige, sosiologiese, biologiese, filosofiese, politiese, teoretiese, ekonomiese en ander wat met die menslike element te doen het (50,13). Dus bevind die individu hom in 'n ingewikkelde lewensstruktuur. Dit is belangrik dat die voorligter met al die fasette rekening sal hou wanneer hy met die individu in 'n persoonlike verhouding te staan kom. Die individu word beïnvloed deur die omstandighede van sy groei en so sal sy gedrag ook 'n interaksie wees tot sy omstandighede.

Mathewson (48,27-29) wys vir ons daarop dat groei 'n aanlopende proses is, en net so ook die opvoedkundige en voorligtingsproses, waarin die individu dan ook groei tot volwassenheid. Die gemeenskap is net so belangrik as die huis en die skool. Verskille in sosiale status word dikwels gereflekteer deur die optrede van sekere groepe leerlinge teenoor mekaar. Verskil in kleredrag, gewoontes en spraak, sosiale maniere, verskillende lewensopvattinge en waardebepalings word dikwels gesien (5,27). Dit spruit alles uit die gemeenskap waarin die individu opgegroeï het. Mathewson skets vir ons die individu in die gemeenskap baie duidelik aan die hand van die volgende figuur: Fig. 4.3 (bladsy 82)

Om net feite i.v.m. die individu in te samel en daarvolgens te oordeel, is misleidend. Die feite moet vergelyk word met ander omstandighede voordat dit vertolk kan word. Om die leerling te verstaan, kan nie net van waarneming kom nie, maar ook hoe die per-

soon optree en voel. Verder is dit belangrik om te weet wat hom beïnvloel het om so te handel, waarom hy so opgetree het, wat sy doel was toe hy dit gedoen het. Baie keer weet die leerling self nie waarom hy so opgetree het nie, dus ken hy homself nie, en hierin lê die waarde van die persoonlike onderhoud.

Die individu in die gemeenskap.

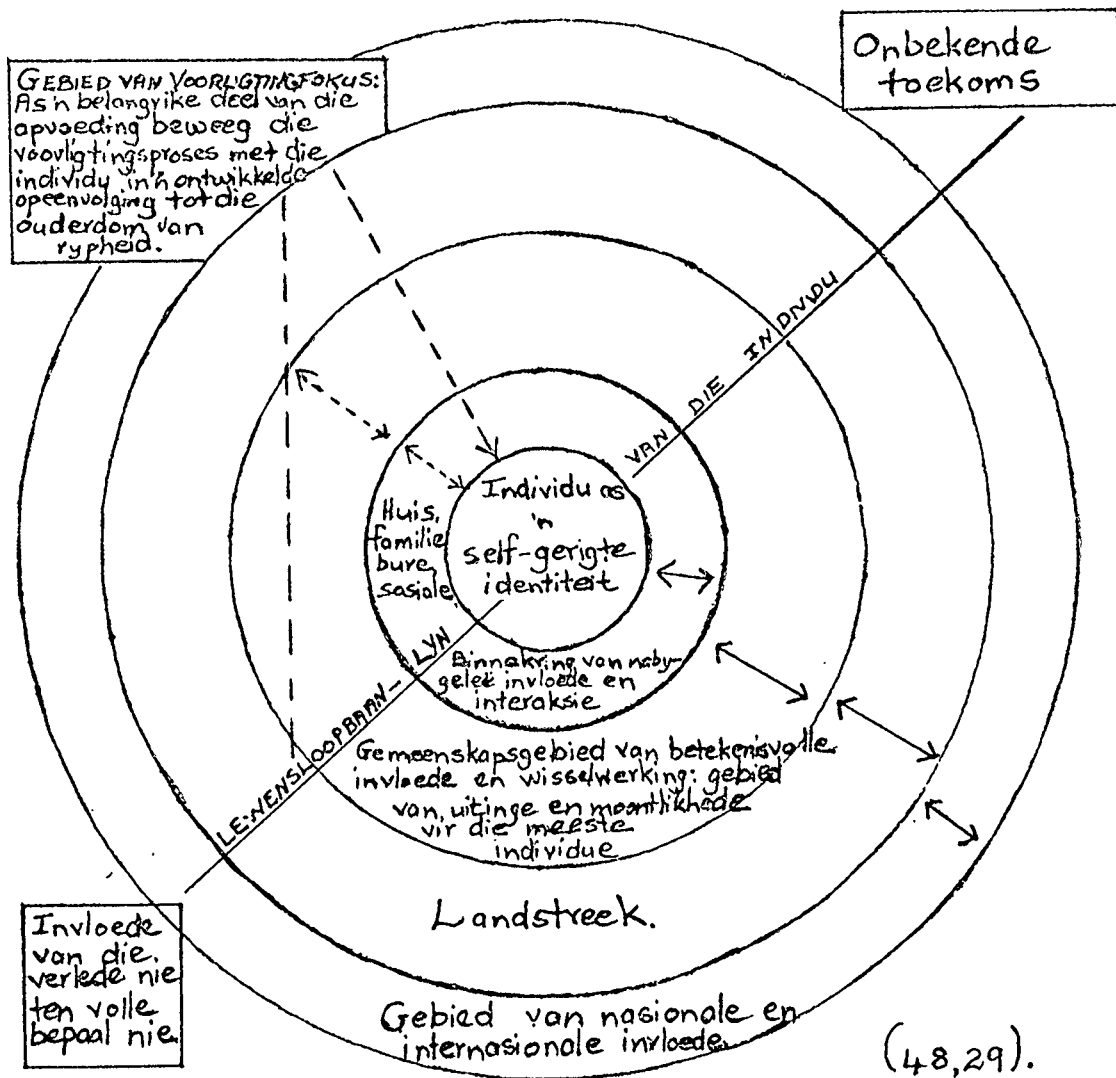


FIG. 4.3

Die dinamiese individu in 'n dinamiese gemeenskap. 'n Sosio-sielkundige vertolking van die individuele aanpassing en ontwikkeling. Die individu, as 'n self-aanwysende indentiteit, is in gedurige aanpassing met veranderde omstandighede en hy moet homself, sowel as die veranderde omstandighede ken vir goeie beplanning, optimum ontwikkeling en bevredigende aanpassing.

4.1.4 Die persoonlike onderhoud.

4.1.4.1 Die wese van 'n doeltreffende onderhoud.

4.1.4.1.1 Werk met die individu - 'n belangrike element van skoolvoorligting.

In die voorafgaande is die leerling se optrede in die algemeen bespreek en die feit is veral beklemtoon dat hulle tot self-insig en self-ontdekking moet kom. Beplanning vir die leerling t.o.v. die leerplan, die kursusse wat hy moet volg, diagnose en remediëring van enige afwyking, het persoonlike aandag nodig. Hierdie deel van skoolvoorligting kan nie in die massa geskied nie. Die probleme waarmee die leerling gekonfronteer word, moet met hom in private hoedanigheid bespreek word, waar hy vrylik kan praat, en waar al die faktore byeen gebring kan word - om daaruit 'n program van aksie op te stel, sodat die leerling sy probleme kan oorbrug (40,403).

Hierdiebespreking in private hoedanigheid, is die onderhoud, en dit gee aanleiding tot verdere insameling van inligting aangaande die leerling, waaraan die reeds ingesamelde data getoets en gekontroleer kan word. Vir hierdie doel moet die voorligter 'n algemene kriteria opstel om die proses van data-insameling doelgerig te maak (62,41).

Die persoonlike kontak van die leerling met 'n simpatieke voorligter is alreeds die moeite werd, veral in groot skole waar die verhoudings baie onpersoonlik kan wees. Daarom is dit die doel van die voorligtingsprogram om voorsiening te maak vir aktiwiteite om die individu beter te leer ken, deur al die persone wat vir sy voorligting verantwoordelik is (33,377).

Gammons (23,31) beveel aan dat die voorligter hom daarop moet instel om die leerlinge te leer ken. Daar is, volgens hom, verskeie metodes wat gebruik kan word om meer oor 'n persoon se agtergrond en belangstellings te wete te kom. Een van die bekendste metodes is die vraelyste wat verskillende besonderhede bevat, en

waardeur waardevolle inligting ingewin word. Onder geen omstandig- hede mag die leerling se privaatheid deur die toetse of vraelyste geskend word nie (23,32). Die voorligter sal alleen die reg ont- vang om die leerling se privaatheid binne te dring, as die leerling self daarom vra of dit meld. Deur die regte benadering sal die leerling gewillig wæs om sy probleem aan die voorligter te stel, maar nog steeds moet die individu se privaatheid gerespekteer word (68,39).

4.1.4.1.2 Effektiewe onderhoudvoering is nie moontlik sonder die basiese aktiwiteite nie.

Koos en Kefauver (40,404) wys daarop dat dit nie van die onderhoud verwag kan word om te kompenseer waar die skool faal om die agtergrond, basiese kennis en opvoeding aan die leerling te verskaf nie. As die leerling oningelig is, betreffende sy basiese belang- stellings, skoolbenodigdhede en beroepe, is dit vir die voorligter onmoontlik om dit te doen in die tyd tot sy beskikking - veral gedu- rende die onderhoud. Knapp (39,55) is ook baie beslis wanneer hy sê dat die onderhoud nie doeltreffend kan plaasvind om die behoeftes van die leerling te dien, alvorens sekere inligting ingewin word, en ter insae is. Hierdie inligting word verkry deur vraelyste en toetse waarvan Haasbroek (89,4) die volgende drie toetse noem:

4.1.4.1.2.1 Die intelligensietoets.

Die Suid-Afrikaanse groeptoets is 'n „meetmiddel" wat algemeen in ons skole gebruik word en erkenning geniet.

Die intelligente leerling het beter insig in sy werk en probleme, werk vinniger en kan oor die algemeen 'n groter verskei- denheid beroepe suksesvol beoefen.

4.1.4.1.2.2 Die C.V. belangstellingsvraelys.

Die leerling se belangstelling is 'n aanduiding van die aard van sy aktiwiteite en van sy toekomstige bedrywighede. Dit kan ook 'n aanduiding van sy bekwaamheid wees, omdat 'n mens gewoonlik

daardie dinge goed doen waarin jy belangstel.

4.1.4.1.2.3 Die California-persoonlikheidstoets.

Die leerling se vermoë om hom aan te pas by sy toekomstige beroep en sy sosiale verhouding in sy beroepskring en gemeenskap, is bv. faktore wat 'n rol speel in die kouse van 'n beroep. Hierdie faktore word o.a. deur hierdie toets „gmeet“. Hierdie toets „meet“ ook persoonlike eienskappe soos selfvertroue, die besef van eie waarde, gevoel van persoonlike vryheid, neiging tot teruggetrokkenheid, senuweeagtigheid, familie-, skool- en beroepsverhoudinge - d.w.s. die toets meet selfaanpassing en sosiale aanpassing.

Met hierdie basiese kennis is dit moontlik om met die onderhoud voort te gaan. Toetse en onderhoude kan egter nie as aparte middele doeltreffend funksioneer nie, maar deur die integrasie van die twee hulpmiddels kan beroepsleiding suksesvol beoefen word (89,11) (77,323).

Aan die leerling kan dit baie duidelik gestel word dat die doel van die toetse is om hom te help om uit te vind watter dinge hy die beste kan doen. Hy moet meer leer van sy sterk eienskappe om hom sodoende te help om die beste gebruik te maak van die geleentheid wat hom gebied word (62,137).

4.1.4.1.3 Skoolvoorligting onthef nie die leerling van sy verantwoordelikhede nie.

Die skoolvoorligtingsprogram word nie opgestel met die doel om die leerling van alle verantwoordelikheid te onthef nie. Hy word, deur die program in staat gestel om self met insig en wysheid oor sy probleme en toekoms te besluit (40,404). Die werklike doel van die skoolvoorligtingsprogram moet dus wees om die leerling te lei tot onafhanklikheid, sodat hy in staat sal wees om homself te help. Dit geskied deur aan hom die nodige inligting oor sy vermoë en belangstellings, op so 'n wyse te verskaf, dat hy in staat sal wees om dit te analiseer en reg te vertolk. Wanneer die leerling

hierdie stadium bereik, kan hy oorgaan tot aksie, d.w.s., hy kan self beplan en besluit (89,13).

4.1.4.1.4 Die aanbieding van swak skoolvoorligting is 'n groot probleem by onopgeleide skoolvoorligters en beginners.

Untrained workers are not only lacking in their ability to do constructive work, but they also fail to appreciate the limitations of the tool with which they work (40,405).

baie onopgeleide skoolvoorligters en selfs beginners was in menige gemeenskap 'n diskrediet vir skoolvoorligting. Waar die skoolvoorligters hulp moet verleen aan die leerling i.v.m. sekere beroepe of vakkeuse, en hy beskik nie oor die basiese kennis, ervaring en vaardigheid nie, is dit 'n groter gevaar as wanneer die leerling oningelig bly (40,405). Selfs by die afneem en vertolking van toetse moet die skoolvoorligter die basiese kennis besit en dit meet wat die doel van die toets of vraelys is.

4.1.4.1.5 Die gebruik van gevalle-studie om die voorbereiding vir 'n onderhoud duideliker te illustreer.

Met die gevalle-studie word die individu bestudeer en in die proses vind daar, volgens Shertzer en Peters (65,324) 'n wisselwerking tussen leerling en voorligter plaas. Vir die skoolvoorligter bevat alle nuwe gevalle wat voorkom, soms 'n element van 'n vorige geval, wat hom in staat stel om met die nuwe geval te begin. Hierdie element dien dan vir hom as basis waarop die nuwe geval benader kan word en tot formulering van 'n tentatiewe hipotese. Dit geskied deur die noukeurige waarneming van die individu, die opstel van verslae en insameling en vertolking van toetsresultate (40,406). Die werklike gevalle-studie sal verder strek as net kumulatiewe verslae, want 'n poging word aangewend om te diagnoseer, te analiseer, verskille te soek en hieruit erkende aksies of optrede te bespeur wat die kern van die probleem sal aandui (40,406). Hahn en MacLean (28,211) beveel ook aan dat die metodes wat gevolg word in

gevalle-studie, in die benadering van al die gewone persoonlike onderhoude met vrug gebruik kan word. Die verskil is hier, dat die gevalle-studie soms die hulp sal benodig van die medici en sielkundiges, terwyl persoonlike onderhoude nie van bykomende dienste gebruik sal maak nie, behalwe in uitsonderlike gevalle.

Volgens Gammons (23,27) is die leerling die rou materiaal. In die puberteitsjare het die kind met baie probleme, wat hy nie verstaan nie, te doen. Sommige van hulle is dromers, heeltemal onrealisties, soms selfsugtig en aanstootlik, veral tuis. Hulle is rebelle in opstand teen gesag en soek na vryheid. Terselfdertyd het hulle sekuriteit en gesag nodig. Hulle dra hulle hare te lank en die rokkies te kort, praat te hard, of is te skaam.

And with it all, they are among the most charming of God's creatures (23,27).

Dit is 'n primêre beginsel van die onderhoudmetode om die leerling as individu, waar die kalklig op hom alleen val, te behandel. Die krag van die skoolvoorligtingsprogram lê in die persoon-tot-persoon verhouding opgesluit, en ook wat die een ten opsigte van die ander voel, met wie hy te doen het (77,238).

4.1.4.2 Die onderhoud.

4.1.4.2.1 Definisie van onderhoud.

Die begrip onderhoud word soms deur skoolvoorligters met die begrip „gesprek” verwar. Om hierdie verwarring uit die weg te ruim, is dit noodsaaklik om definisies van die begrip „onderhoud” te raadpleeg.

Volgens Bingham en Moore (5,1) is die onderhoud 'n situasie waar twee individue teenoor mekaar te staan kom met 'n bepaalde doel om wisselwerking t.o.v. gesindhede, motiewe, ideale en gevoelens te laat plaasvind. Vir Hutson (33, 386 en 586) het die persoonlike onderhoud 'n tweeledige doel, nl. (i) dat die welvaart van die leer-

ling die belangrikste doel is; en (ii) om die leerling se optrede, indien nodig, te beïnvloed tot sy voordeel. Crow en Crow (11,189) verwys na die onderhoud as 'n dinamiese proses tussen die voorligter en die leerling. Volgens Arbuckle (1,3), Gammons (23,27) en Willey en Dunn (78,278) stel die persoonlike onderhoud die voorligter en die leerling in staat om deur middel van wedersydse kommunikasie met mekaar gedagtes te wissel, om die leerling tot selfoplossing van sy probleme te lei en om 'n verandering van gesindhede en gedrag by die leerling te bewerkstellig. Erickson sê in dié verband:

A counseling interview is a person-to-person relationship in which one individual with problems and needs turn to another person for assistance (19,4).

Om tot op hierdie stadium te kom waar die een persoon hom tot die ander wend, moet daar 'n goeie onderlinge verhouding bestaan. Rogers (106,417) beweer dat wanneer hierdie goeie verhouding wel bestaan, dan vind „empatie” plaas. Hierop bou hy voort deur te sê (en dit geld vir beide persone);

It means that he is being himself, not denying himself (106,417).

Niemand, volgens Rogers, bereik hierdie stadium volkome nie, maar hoe meer na die ideaal gestrewe word, hoe meer sal dit moontlik wees om natuurlik en eg op te tree sodat „empatie” bereik kan word tussen die twee persone. Hieruit kan afgelei word dat die persone gedurende die onderhoud hulle eie-self moet wees en hulle nie anders probeer voordoen as wat hulle is nie, want dit bring spanning mee, en die persoonlike onderhoud sal dus nie so doeltreffend wees nie.

Die persoonlike onderhoud sal, wat wesenskenmerke betref, volgens die doel daarvan varieer. As daar 'n reeks onderhoude plaasvind, sal daar 'n voorbereidende onderhoud(e), die werklike onderhoud en 'n samevattende onderhoud(e) onderskei kan word (53,110-111). Die doel van die onderhoud kan wees om kennis aangaande die leerling, wat

nie in die vraelyste bekom kon word nie, in te win om 'n probleem wat by die leerling ontstaan het, te diagnoseer, of om die probleem te behandel en op te los (22,117).

4.1.4.2.2 Algemene aanbevelinge oor die beheer van die onderhoud.

Ten eerste moet daar net aangedui word dat dit nie die doel is om die persoonlike onderhoud volledig te behandel nie, maar slegs net die hooftrekke word aangedui. Die bronne oor die onderwerp is veelvuldig, soos wat die verwysings aantoon, en kan met vrug bestudeer word.

Die meeste van die skrywers bereik eenstemmigheid oor die voorbereiding vir, en die onderhoud self. Haasbroek (89), Koos en Kefauver (40), Erickson (78), Hahn en MacLean (28), asook Bingham en Moore (15) behandel die onderhoudvoering volledig. Lg. het egter die meeste praktiese ervaring en kennis van onderhoudvoering en hulle gee die volgende aanbevelings:

- A. Geredmaak vir die onderhoud,
- B. Die onderhoud.
 - A.
 1. Formuleer die probleem.
 2. Berei voor deur 'n skema op te stel wat die nodige vrae bevat.
 3. Ken vooraf die terrein waarop daar gewerk gaan word.
 4. Ken die leerling met wie die onderhoud gevoer gaan word.
 5. Sorg vir privaatheid.
 6. Probeer om die probleem ook vanaf die leerling se kant in te sien.
 - B.
 7. Wen die leerling se vertroue.
 8. Skep 'n gunstige, gemoedelike atmosfeer.
 9. Gee aan die leerling werklike diens.
 10. Help die leerling om op sy gemak te voel, sodat hy bereid en gereed sal wees om te praat.
 11. Moet geen direkte vrae stel voordat die leerling gereed is om korrekte antwoorde te verskaf nie.
 12. Luister met aandag en begrip.
 13. Laat die leerling vertel en help hom om te verstaan.
 14. Bly by die onderwerp van bespreking.
 15. Wees reguit en openhartig en nie slim en geleerd nie.
 16. Gebruik tyd om die vrae duidelik te stel, sodat die leerling dit maklik sal verstaan.

17. Moet nie antwoorde verskaf op vrae nie.
18. Gee die leerling die geleentheid om sy antwoorde toe te lig.
19. Neem alle gegewens dadelik op, of so gou moontlik na die onderhoud.
20. Gee genoegsaam tyd aan die leerling om sy gedagtes in woorde te stel.
21. Moet nie sleur nie.
22. Behou te alle tye kontrole oor die onderhoud.

(5,40-50).

Daer moet 'n vriendskaplike verhouding tussen die twee persone heers gedurende die onderhoudsituasie, sodat dit vertroue inboesem by die leerling, en sodat hy kan sien dat die voorligter in hom as persoon belangstel (64,485). Die tydsfaktor moet ook nie 'n stremmende of gejaagde atmosfeer skep nie, en Warters (75, 428) doen aan die hand dat 'n voorligter ongeveer 'n honderd tot honderd en vyftig leerlinge in 'n skool moet behartig. Dus sal daar by groter skole meer as een voorligter moet wees om aan die vereiste te voldoen.

Die voorbereiding tot die onderhoud is baie belangrik en die voorligter moet hom voorberei om die situasie te kan beheer, en daarvoor is „rapport“ nodig. Hutson (33,593), Knapp (39,56) en Haasbroek (66,11) beklemtoon die feit dat „rapport“ tussen die voorligter en die leerling van die uiterste belang is. Deur die leerling vriendelik te groet en te behandel, word die leerling op sy gemak gestel en die gevoel van onsekerheid en spanning wat by hom as gevolg van die ontmoeting geheers het, verdwyn. Die voorligter moet altyd onthou om nie net populariteit te wil wen, en daardeur gesag in te boet, nie. Hahn en MacLean (28,83) stel dit as volg:

While it is not necessary for him to win a students liking, he must capture his respect and avoid dislike (28,83).

4.1.4.2.3 Metodes.

By die onderhoudvoering kan van verskillende metodes gebruik gemaak word, waaroor skrywers soos Blum en Balinsky (6), Erickson (19), Rogers (106) saamstem, asook Warters (75, 432-435) wat ook voorbeelde gee van vraag en antwoord.

4.1.4.2.3.1 Die direkte onderhoudmetode.

Die direkte onderhoudmetode gaan van die standpunt uit dat die leerling hulp nodig het om sy probleme te ontdek en op te los.

4.1.4.2.3.2 Die indirekte onderhoudmetode.

Die indirekte onderhoudmetode is in wese 'n ontboesemings- of ontladingsproses. Die leerling neem hier die grootste aandeel in die onderhoud en die voorligter vervul die rol van 'n simpatieke luisteraar

4.1.4.2.3.3 Die saamgestelde onderhoudmetode.

Erickson (19) asook Blum en Balinsky (6,106) beskou dié metode as 'n samestelling tussen die direkte- en indirekte onderhoud. Gedurende die onderhoud sal die leerling se geestestoestand die metode wat gevolg moet word bepaal.

4.1.4.2.3.4 Verskillende tegnieke van die saamgestelde- en van indirekte- en direkte onderhoudmetodes.

Dit is onmoontlik om al die tegnieke volledig te bespreek en hier word slegs 'n paar genoem soos uiteengesit deur Haasbroek (89,14-20) nl. suggestie, oortuiging, advisering, interpretasie, ver- skaffing van inligting en die hantering van die leerling se probleem.

4.1.4.3 Die rol van die voorligter gedurende die onderhoud.

Deur voorafgaande bespreking oor die onderhoud, is ook die rol van die voorligter in die proses aangetoon. Die meeste skrywers is dit egter eens dat daar algemene reëls is waarby die voorligter hom moet hou. Hier volg kortliks die hooftrekke, soos weergegee deur Haasbroek (89,29-30) Hutcherson (32, 21-23) Sanderson (63,176-181) en nog vele ander wat hiermee ooreenstem.

1. Die voorligter moet doelbewus na die leerling se mededeling luister.
2. Die voorligter moet hom weerhou van enige kritiek.
3. Die voorligter moet nie argumenteer nie.
4. Die voorligter moet ook 'n goeie waarnemer wees.
5. Die voorligter moet die leerling op sy gemak stel.
6. Die voorligter moet absoluut eerlik, teenoor hom- self sowel as die leerling, wees.
7. Die voorligter moet die klasonderwyser respekteer.
8. Hy moet die ouers ingelig hou.
9. Hy moet opvolgingswerk doen.

Lefever, Turrel en Weitzel (45,452) beskou die opvolgings-
aspek as 'n eenheid van die hele voorligtingsprogram

not only of its guidance phase but of instructional offerings
as well (23,452).

Om die onderhoud in die regte perspektief te sien, kan
'n skema gebruik word om die verskillende funksies van die voorligter
aan te dui, soos opgestel deur Strang (68,137).
Hieruit blyk dit dat die werk van die voorligter tweeledig van aard
is, nl. 1. Diagnose (a) versameling en opstelling van persoonlike
gegewens; (b) verdere ondersoek na, en interpretasie van daardie
gegewens met die oog op die daaropvolgende onderhoud. 2. Aanpassing:
Na die gegewens ingesamel is, volg die onderhou met die oog op aan-
passing, d.w.s., aanpassing van die kind by die leerplan - in sy buite-
skoolse aktiwiteite en veral in die beroepslewe. Die studie van die
beroeps- en opvoedkundige geleenthede, gesindhede, finansiële hulp,
geskikte lewensomstandighede, onderwysmetodes, ens. (68,137).

Strang se siening van die onderhoud
en die skema i.v.m. die voorligter se werk.

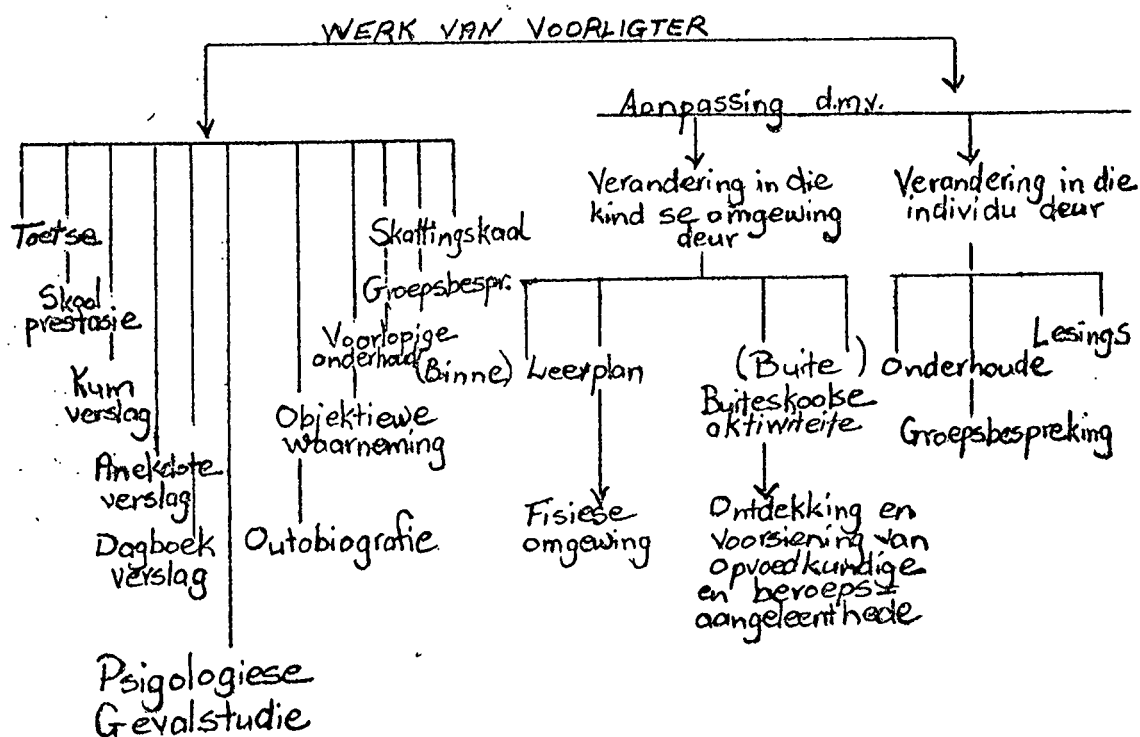


Fig. 4.4

4.1.5 Oriëntasie en groepvoorligting.

Die tradisionele benadering tot die probleem van leerling-oriëntering was nog altyd een van „laissez faire” - alhoewel aanvaar word dat genië altyd hulle eie weg sal vind: dat elke leerling weet waartoe hy in staat is; dat leerlinge volwasse is, ens. Hierdie negatiewe benadering van probleme, soos gestel deur Hutson (33,18), is om die verantwoordelikheid van leerlingoriëntering uit te skakel. Dit word duidelik getoon in die verspilde pogings en ernstige verlies aan moraal - wat direk daartoe bygedra het tot die vermeerdering van ons skolastiese begraafplase.

Die oriëntasie benodig in skoolvoorligting het, vermeerder na mate die begrip oor die ontwikkelende doel vermeerder het (33,18). Hutcherson (37,64) stel die verantwoordelikheid van die skoolvoorligter in die opsig baie hoog, want hy moet die leerling ook bystaan om sy vermoëns te verbeter; om sy lewensprobleme met sukses te oorwin.

He must help the student to develop his personality and to attain a better understanding of common ground purposes so that as an individual and as a member of a group the youth may live most and serve best (32,64).

Die leerling wat kinderagtig bly; die een wat skaam en teruggetrokke is; die een wat altyd sy mislukkings toeskryf aan iets of iemand anders - is meer as 'n uitdaging vir die skoolvoorligting-organisasie. Gevalle van die uiterste, waar sulke leerlinge nie in groepe inpas nie, word verwys na klinieke waar hulle die korrekte behandeling sal ontvang (33,18).

Juis om hierdie rede moet die skoolvoorligtingsprogram voorsiening maak om die leerling te betrek op die gebiede waar hy 'n kans op sukses sal hê. Erickson (11,12) gaan verder deur skoolvoorligting in 'n hulpverlenende verband te sien, wat altyd optree as daar 'n leerling is wat hulp benodig om homself te verstaan in sy omgewing; om wyse besluite te neem oor sy opvoedkundige-, beroeps- en persoonlike keuse.

Guidance, in the sense of a 'helping' relationship among people, has existed as a function in most social systems with which all are familiar ... Helping was a side effect of the relationships of the past - done by parents, elders, teachers, friends, etc. It has developed a more or less sophisticated professional structure to provide the same function which was incidentally performed in the past (96,593).

Die groep-benadering van skoolvoorligting is vir Kirby (96, 593) 'n logiese uitvloeisel van individuele benadering in 'n hoogs gespesialiseerde gemeenskap, waar relatief min skoolvoorligters opgelei is om die individu by te staan. So gesien, is groep-voorligting 'n poging om bystand te verleen aan 'n groot aantal leerlinge om 'n wye veld te dek. Om 'n voorbeeld te noem, die opvoedkundige terrein is een van die funksies en word deur Mathewson (48,4) as volg gedefinieer:

a process bearing directly upon the adjustment, orientation, and development of individual pupils. This process is not entirely synonymous with instruction or administration, though related to both (48,4).

Hoppock (78,598) sien die primêre funksie van groep-voorligting, of persoonlike voorligting, as 'n poging om die individu te help om vandag besluite te neem (en voor te berei vir môre se besluite) op so 'n wyse dat dit die waarskynlikheid sal vergroot dat die besluit wat geneem is, waardevol sal wees, betreffende vandag, môre en so ver in die toekoms as wat vandag se optrede dit mag beïnvloed. In die proses mag die leerling, of mag hy moontlik nie, die vermoë besit om algemene wyse besluite te neem nie. Hy moet egter net een wyse keuse maak, en dit is op die gebied waar hy leiding ontvang het. Dus sal hierdie leiding op die een gebied hom nie in staat stel om nou ook op elke ander gebied wyse beslissings te maak nie (7,599).

Die benadering t.o.v. groepvoorligting kan verskil van persoon tot persoon en Lefever, Turrel en Weitzel (45,327) sien die

benadering as byna dieselfde as die van die kursusse van die Engelse literêre en apteekwese. Alhoewel die benadering sal verskil, afhangende van die grootte van die skool en sy doelstellings (34, 64) moet groepvoorligting reeds in die eerste kwartaal of jaar van 'n leerling se besoek aan 'n skool geskied. Die program kan, volgens Lee en Pallone (44,321) aan 'n klas gegee word, of aan die hele skool. Die hoofsaak is egter dat die leerling genoeg inligting sal ontvang, sodat hy iets het om „aan" en „oor" te dink (45,328). Dit moet 'n goed georganiseerde, weldeurdagte en aaneenlopende plan van aksie wees wat belangrike inligting verskaf (17,13).

Die leerlinge moet gemotiveer word om die inligting wat op hulle van toepassing is, of wat hulle nodig het, te leer. Die beplanning van groepaktiwiteite sal dan ook afhang van die stadium van ontwikkeling wat die leerlinge op daardie tydstip bereik het, sodat die program in hulle gevoelde behoeftes sal voorsien (96,595).

Kirby beklemtoon verder dat navorsing en evaluasie nodig is op die gebied van groepvoorligting. Hierdie navorsing sal onderwys en onderhoud van voorligting skei. Elke voorligtingsprogram moet so opgestel wees dat dit die behoeftes van die leerlinge vervul, en die evaluasie moet so wees dat dit die behoefte van die program vervul (17,14).

Die funksie van voorligting, soos gesien deur Kirby (96,595) kan kortliks gestel word as die verskaffing van inligting en data om die gesonde houding en gedrag van leerlinge te bevorder. Die funksie van elke groepsbespreking moet wees om die gevoelde behoefte te bevredig. Dus sal die funksie menigvuldig wees na gelang van die gevoelde behoefte van die groep.

4.1.6 Druiping van leerlinge.

Druiping op 'skool is nie maar net 'n probleem wat oorge=skuif kan word op die skoolvoorligtingspersoneel nie, maar dit moet die aandag geniet van elke onderwyser, asook die van die administratiewe afdeling (33,136). Onteenseglik is druiping baie keer en grootliks, soos dit ook later in die verhandeling bewys sal word, te wyte aan die leerplanne, en as sodanig eerder 'n taak van die beplanners van onderwys, dan die van die skoolvoor=ligter. Hutson (33,136) wys daarop dat die hoofsaak van die skool „leerstofonderrig" is om die algemene vlak van intelligen=siepeil te verhoog. Warters (75,209) sien die taak van die skool as beide vir die individu en die gemeenskap, selfs vir die volk vir wie dit belangrik is dat elke individu die hoogste moontlike kwalifikasie sal behaal. Dit is elke persoon se ver=antwoordelikheid om hom so ver as moontlik binne sy vermoë te bekwaam. Jong mense moet ten minste hulle sekondêre skool=loopbaan voltooi voordat hulle daaraan dink om die skool te ver=laat.

Volgens Hutson (33,136) kan die skool se taak van „leerstofonderrig" alleenlik effektief wees as dit in ooreen=stemming met die leerling se behoeftes en vermoëns gedoseer word. So bv. noem Hutson dat Engels, Geskiedenis en Aardrykskunde, Algemene Wetenskap en Wiskunde op twee of drie vlakke van moei=likheidsgraad aangebied moet word, sodat die knap leerling 'n groter uitdaging het, en die swakker leerling gekonfronteer word met 'n leersituasie wat ooreenstem met sy eie vermoë. As so 'n differensiasie nie bestaan nie, as alle leerlinge aan dieselfde

standaarde gemeet word, sal die kursus bokant die vermoë van baie leerlinge wees - wat nou die geval in Suid-Afrika is. Vernon (115, 92) stel dit baie duidelik dat daar nie verwag kan word om vir elke individu 'n leerplan, volgens sy vermoë daar te stel nie, maar die moontlikheid bestaan om die leerlinge in groepe, ooreenkomstig hul basiese aanleg, belangstelling en vermoë te plaas. Hierdie plaasings van leerlinge moet vir die gemeenskap aanvaarbaar wees, en dit is juis in hierdie differensiëringsproses dat die werklike plek van die voorligting gesien kan word.

Met die standaarde wat deur sommige van die onderwysers gestel word, sal die prestasie van sekere leerlinge nie aan die vereistes voldoen nie. Die skoolvoorligter sal eerste tot die besef kom dat die leerplanne nie geskik is vir sekere leerlinge nie, maar sy hande is gebind. Die opstel van die leerplanne berus nie in die gewone personeellid se hande nie, maar by die beplanners van onderwys. Hutson (33,137) wys daarop dat deur toetsing en ontleding deur die skoolvoorligter die leerling na sekere kursusse gelei kan word wat sal aanpas by hulle aanleg en belangstelling.

After the pupil have distributed themselves to the course for which they have adequate ability, the counselor continues to guard them against maladjustment which may arise to impede true capacities (33,137).

Warters (75,208) het met behulp van 'n grafiese voorstelling die algemene intelligensie van skoolverlaters aangetoon. Ongeveer 11% verteenwoordig diegene wat die vermoë besit om na 'n universiteit te gaan, terwyl 39% matriek sou kon slaag, as hulle spesiale leerplanne gehad het. Daar word algemeen aanvaar dat leerlinge met

I.K. syfers bokant 115 suksesvolle universiteitstudiante behoort te wees as alle ander faktore gunstig is (103,84).

Een baie duidelike en onomwonde feit is dat die groot getal skoolverlaters 'n dringende noodsaaklikheid van vroeë identifika-sie en hulpverlening nodig het, wat alleenlik deur 'n ge-organiseerde skoolvoorligtingstelsel moontlik is. Volgens Hutson (7,145) is daar te lank gedink dat gespesialiseerde skoolvoorligting nie nodig is tot en met sekondêre onderrig nie. Dit is baie duidelik dat die pro-bleem van druiping, en later die skoolverlater, reeds in die primêre skool gekweek word. Hoe vroeër die skoolverlater se probleem vas-gestel kan word, hoe groter is die moontlikheid dat dit verander kan word (75,209).

4.1.7 Samestelling van skoolvoorligting.

4.1.7.1 Inleiding.

Die volgende is meer 'n ontleding van die funksie van skoolvoorligting waarin die basiese beginsels van skoolvoorligting geïmplimenteer word. Waar dit reeds duidelik gestel is dat die individu die fokuspunt van skoolvoorligting is, moet die funksie ook so lanig wees dat die individu baat sal vind by skoolvoorligting. Skoolvoorligters moet die persoon as 'n totaliteit beskou en toesien dat die diens wat die skool lewer ingestel word op die behoeftes van die individu.

Dit is duidelik dat skoolvoorligting kennis moet dra van die onpersoonlikheid van die skool en hoe die individu in dié inge-wikkelde stelsel soms verlore kan gaan. Skoolvoorligters moet positief probeer om hierdie onpersoonlike element uit te skakel deur dit in die skoolvoorligtingsprogram in te werk. Die skool is in sy wese ingestel op leerstof en nie op die leerling as individu nie. Volgens Hutson (33,135) word in hierdie onpersoonlike verhouding probleme geskep wat later kan lei tot wanaanpassing.

4.1.7.2 Funksie 1: Om die leerling bekend te stel met beroeps- en opvoedkundige inligting.

Die doel van hierdie funksie van skoolvoorligting is, soos Koos en Kefauver (40,15), asook Hutson (33,177) dit stel - om 'n grondige basis daar te stel vir die maak van keuses deur die individu. Van 'n leerling kan nie verwag word om 'n intelligente keuse te maak, as hy nie oor die nodige feite en inligting beskik nie. Wanneer hierdie inligting tot sy beskikking is, het die leerling die geleentheid om 'n meer realistiese keuse te maak. Hierdie vryheid van keuse is 'n kenmerk van die Amerikaanse lewe en deel van die demokratiese ideaal (33,177).

Dit is duidelik dat die opvoedingswaarde van toetse van sekondêre- en indirekte aard is. Die doel van toetsing is eerstens die uitbreiding van selfkennis by die leerling. Volgens Van Niekerk (74,62) bring dit mee dat die beroepskeuse wat die leerling moet maak, verantwoordbaar sal wees, want dit sal gegrond wees op sy vermoë en beperkinge. Die resultate van sommige toetse kan ook in 'n mate 'n aanduiding wees van die graad van volwassenheid wat reeds bereik is, en as sodanig van die rypheid en gereedheid van die leerling om 'n finale beroepskeuse te maak.

Die toetsresultate kan ook gebruik word om die leerling aan te toon waartoe hy in staat is, en waarna hy moet strewe - dit kan aantoon waar hy sy beste diens kan lewer aan sy naaste, dit kan as 'n norm dien waaraan hy sy prestasie en ideale kan toets (58,64).

'n Swak intellektuele kapasiteit mag meebring dat 'n leerling moeilikhede ondervind met die kursus wat hy volg, of die werk wat hy moet verrig. Volgens Prins en Roux (58,64) bring dit aanpassingsprobleme mee op interpersoonlike-, sowel as persoonlike vlak. Op interpersoonlike vlak met onderwysers en mede-leerlinge, asook in die gesinslewe; op persoonlike vlak omdat hy nie by magte is om op kompeterende vlak die lewenseise die hoof te bied nie. Dit gee

aanleiding tot 'n minderwaardigheidsgevoel, met die gevolglike frustrasie en angs, tesame met die verdedigende, en soms negatiewe, gedrag waartoe dit hom aanspoor.

Verder stel Hutson (33,178) dit dat elke kind gebore word op 'n sekere sosiale „vlak" van die lewe en in hierdie „vlak" moet hy sy geleentheid ontdek. Dit is nie net 'n geval dat hy daarvan bewus moet wees nie, maar dit moet ook deur waarneming in die werklike lewe geskied. Namate die leerling ontwikkel en sy kennis vermeerder en verbreed, vermeerder ook sy uitsig t.o.v. geleentheid; vermeerder sy sosiale aanpasbaarheid, sodat hy in staat is om op die hoogste sosiale vlak mee te ding. Hutson sien die leerling net in die sosiale „vlak" waarin hy gebore word, maar die doel van skoolvoorligting is soos reeds gestel, om die leerling al die geleentheid te bied om sy kennis te vermeerder en om hom sosiaal aanpasbaar te maak.

4.1.7.3 Funksie 2: Om die leerling bekend te stel met sy eie vermoë, belangstelling en tekortkominge.

Die doel hier is om die leerling in te pas in die plek waar hy die gelukkigste sal wees (33,178). Hieruit volg dit logies dat die leerling bewus moet wees van sy vermoëns. Hy weet uit vorige ervaring waarvan hy hou en waarvoor hy 'n voorliefde het. Waarvan die leerling nie bewus is nie, word hy bewus van gemaak deur die toetsresultate.

Lee en Pallone (44,248) rig 'n waarskuwing dat enige inligting wat van, en oor, 'n leerling verkry word, in sy eie belang gebruik moet word om hom in staat te stel om 'n beter lewe te lei. Goebel, soos aangehaal deur Lee en Pallone (44,238), stel dit duidelik dat die versameling van data oor die leerling, sonder dat dit gebruik word, nie 'n funksie van skoolvoorligting is nie. Downing (16,111) doen die volgende aan die hand i.v.m. toetsresultate van leerlinge:

Leerlinge moet weet waartoe hulle in staat is en wat die toets, wat hulle afgelê het, vir hulle persoonlik beteken. Die inligting kan aan hulle verstrekk word as hulle ingedeel word in klein groepies om die resultate te bespreek, of dit kan bespreek word met individuele leerlinge. Hierdie resultate sal die leerlinge in menige gevalle aanspoor om te verbeter en om sy probleme met groter erns te benader. Dit gee die leerling ook die geleentheid en aanknopingspunt om die skoolvoorligter persoonlik te gaan spreek.

Dit is dus duidelik dat die funksies van 1 en 2 deur dieselfde ondervinding betrek word,

bearing to each other an obverse and reverse relationship (33,178).

4.1.7.4 Funksie 3: Om die skool altyd en ten volle bekend te hou met opvoedkundige- en beroepsmoontlikhede.

Hierdie funksie, volgens Hutson (33,179), asook die volgende, is 'n logiese gevolg wanneer die skool ook 'n aandeel in die leerling se keuse het. Die skool moet bekend wees met die behoefte van die gemeenskap of samelewing, sodat die leerling bygestaan kan word in die ontleding van sy vermoëns.

Erickson (17,169) wys daarop dat elke skool die verantwoordelikheid het om 'n volledige inventaris van al die moontlike beskikbare bronne te maak. Dit moet ook aantoon hoe dat die bronne gebruik kan word tot die beste voordeel van die leerling. As die leerling gereed is om die inligting te gebruik, is dit nodig dat hulle ingelig word d.m.v. 'n ge-organiseerde program. Elke skool het dié verantwoordelikheid om toe te sien dat die leerling die beste voorsien kan word met opvoedkundige-, sowel as beroepsinligting. Erickson (17,179-180) noem agt en twintig verskillende metodes waarop die groepvoorligting kan geskied.

4.1.7.5 Funksie 4: Om die skool bekend te stel met die leerling se moontlikhede, belangstelling en tekortkominge.

As die skool 'n leerling moet bystaan in sy keuse, dan moet hy sy reaksies wat hy openbaar in die situasie, waarin hy getoets word, noukeurig waarneem (33,179). Die leerling weet self nie wat die betekenis van sy reaksie op leerstof, die groepslewe, skoolaktiwiteite t.o.v. die opvoedkundige- en selfs beroepskeuse is nie, maar die skool moet waarneem en aanteken, in 'n poging om die leerling beter te verstaan.

Erickson (17,83) maak die stelling dat in 'n goeie skool die omstandighede geskep word deur onderwysers wat ingestel is op die groei en ontwikkeling van die leerling op alle terreine. Groei en ontwikkeling beteken die verwerwing van kennis, vaardigheid, aanvaarding, gewoontes en gedrag wat meehelp om van die leerlinge goeie burgers te maak in 'n veranderde gemeenskap,

limited only by their capacity to acquire their traits (17,83).

Enige hindernis wat in die weg van die leerling se ontwikkeling staan, moet verwyder word. Prins en Roux (58,50) wil hê dat die skoolvoorligter moet trag om die hindernisse vas te stel in die gesonde ontwikkelingsgang van die persoonlikheid van die leerling, en hom vervolgens te help, of daartoe op te voed, hoe om dit uit die weg te ruim, of hom daarby aan te pas. Met die hulp van die skoolvoorligter moet die leerling sy innerlike potensialiteite ontdek en heraktiveer en in die regte rigting kanaliseer.

4.1.8 Aanpassing en wanaanpassing.

4.1.8.1 Funksie 1: Om wanaanpassing te voorkom.

Elke mens en dier is gedurig besig om hom op 'n wyse aan te pas dat hy in sy behoeftes sal kan voorsien en sy drange sal kan bevredig in die maatskappy, of groep, of ander lewensomstandighede waarin hy hom bevind (84,191). Die proses of toestand het betrekking

op die pogings wat die persoon aanwend om harmonie tussen hom en die omgewing te bewerkstellig. Om hierdie aanpassing te bereik, kan hy óf sy eie gedrag en houding verander, óf hy kan probeer om sy omgewing te verander. Wanneer 'n persoon dan in sy doel slaag en gevolglik in omstandighede verkeer waar daar volkome harmonie tussen hom en sy omgewing is, verkeer hy in 'n toestand van aangepasheid (103,92).

Wanaanpassing volg slegs wanneer die leerling oplossings probeer vind langs weë wat vir sy eie gesonde ontwikkeling nadelig is en wat deur die gemeenskap afgekeur word (103,92). Wanneer die leerling hom glad nie kan aanpas, of verkeerdelik aanpas, dan is hy wanaangepas (84,191).

Gammons (23,278) definieer 'n emosionele steuring as

... a function process which becomes irritating.

Die emosionele steurnis mag deur die individu alleen ondervind word, of deur dié met wie hy in aanraking kom. Die definisie dui ook aan dat die individu nie van sy emosionele steurnis bewus is nie, en daarom fungeer hy nie korrek nie. Die individu kan ook 'n las vir homself wees deur hom sekere dinge te verbeel. As gevolg hiervan sal hy gaan hulp soek om sy probleem op te los.

Die beswaar mag nou geopper word dat die taak te groot en te omvattend vir die skoolvoorligtingsprogram in sy geheel, of in sy dele, is. As daar gedink word aan die ekonomiese struktuur, die huis se invloed, die skoolomstandighede, ens., dan lyk dit asof 'n veel groter krag as skoolvoorligting nodig is om wanaanpassing te verhoed (33,18). As skoolvoorligting met die nodige sorg, toegepas word om wanaangepastes te help, hoeveel te meer kan dit dan nie help om wanaanpassing te voorkom nie.

Die ou gesegde lui:

An ounce of prevention is worth a pound of cure (33,180).

Wanneer die onderwyser met die leerlinge besig is, probeer hy om die probleme wat hulle ondervind te identifiseer en te diagnoseer. Baie keer word gevind dat remedieë instruksie nodig is (44, 34). Net so kan die skoolvoorligter 'n leerling se probleem diagnoseer en dit is dan sy plig om die hoof en ander personeel daarvan in kennis te stel. Hulle moet weet wat die oorsaak van die wanaanpassing is, sodat die skool se omstandighede so georganiseer kan word dat die minimum frustrasie en maksimum bevrediging verkry kan word vir die sosiale lewe van elke leerling.

Any counselor will recognize that the true test of a guidance program is not the number of serious cases handled, but the number of children who are developing wholesomely and with ever-increasing capacity for self-guidance (33,181).

4.1.8.2 Funksie 2: Om gevalle van wanaanpassing van verskillende tipes te identifiseer en om dié, indien moontlik, te identifiseer in hulle beginstadium.

Die identifikasie van wanaangepaste leerlinge is belangrik voordatenigiets vir hulle gedoen kan word. Al is die skool toegerus met personeel wat die verskillende wanaanpassings ken, dan moet die geval wat bestudeer word, nog afsonderlik behandel word (33,181). Elke onderwyser behoort dit o.a. sy taak te maak om simptome van wanaangepastheid by leerlinge te identifiseer, en is dit ook sy taak om die geval onder die aandag van die skoolvoorligter te bring (103,107).

Oorsake van wanaanpassing vloei voort uit emosionele spanning by leerlinge en moet by die huis en op skool gesoek word - die soort ouers wat hulle het, die huis waarin hulle opgroei, en die onderwysers wat hulle opvoed (103,105). Hutcherson (32,66) verwys ook nog na die volgende oorsake van wanaanpassing, nl. sosiale aanpassing, liggaamlik gestremde leerlinge, finansieel behoeftig,

bywoningsprobleme en studiegewoontes.

Darley, soos aangehaal deur Prins en Roux (58,64), noem weer nege persoonlikheids-aspekte wat gedrag en aanpassing beïnvloed, nl. skolastiese vermoë, prestasie tot op datum, aanleg, onvermoens, belangstellings, houdings, persoonlikheid, liggaamlike toestand en sosio-ekonomiese status.

4.1.8.3 Funksie 3: Om gevalle van wanaanpassing te diagnoseer.

Die gevalle van moeilikheidsgraad wissel in oplossing. Sommige het net die beste voorligting nodig en kan opgelos word deur begrip van 'n onderwyser of die hoof (33,181). Shertzer en Peters (65,321) doen aan die hand dat 'n gevalle-studie onder die volgende hoofde ingeklee behoort te word:

- (i) 'n Kumulatiewe verslagkaart waarop al die beskikbare gegewens oor die leerling aange-teken is.
- (ii) 'n Analise waarvolgens die leerling voorlopig beoordeel word op grond van bg. gegewens.
- (iii) 'n Diagnose wat neerkom op 'n beskrywing of verduideliking van die aard van die probleem in die lig van die gegewens wat ingewin en ontleed is.
- (iv) 'n Sintese of 'n samevatting van die gegewens.
- (v) 'n Prognose gegrond op elke moontlike benaderingswyse en tegnieke wat 'n aanduiding gee van die leerling se toekomsvooruitsigte, en ook die moontlike maniere waarop die leerling voortaan beoordeel en gelei kan word.
- (vi) 'n Opvolgingstudie - die skoolvoorligter probeer om op hoogte te bly van die leerling se latere ontwikkeling.

Tegnieke wat by die inwin van die gegewens oor die leerling gebruik word, word deur Prins en Roux (58,64) onder die volgende hoofde saamgevat, nl. Psigometriese Toetse; Biografiese Metodes; Waarneming; Anekdotes; Sosiometriese Tegnieke; Die Onerhoud; die Kumulatiewe Verslagkaarte en die Gevalle-studie.

4.1.8.3.1 Die diagnose.

Wanneer daar van ontleding gepraat word, word daar ook aan diagnose gedink. Soos Shertzer en Peters (65,321) dit stel, is diagnose die beskrywing of verduideliking van die aard van die probleem in die lig van die gegewens wat ingewin en ontleed is. Bordin (7,25) meen dat probleme uit die volgende bronne ontstaan; afhanklikheid, gebrek aan inligting, innerlike konflik, angs om 'n keuse te doen, gebrek aan versekering.

Samewerking met die verskillende instansies is vir Hutson (33,181) essensieel, soos bv. met sosiale werkers, mediese ondersoekers, sielkundiges, ens. Die onderwyser speel nog 'n belangrike rol om die geval aan te wys, maar waar nodig, moet deskundige hulp ingeroep word.

Met die oog daarop dat diagnose eintlik tekenmerk word as die deeglike kennis van leerlinge binne die raamwerk van sy persoonlikheid en sy omgewing, is dit moeilik om te praat van 'n vooraf formele diagnose. Die verkryging van hierdie kennis van die leerling en die hulp wat hom gebied word in die vorm van terapie, gaan dikwels hand aan hand (58,74). Met die verloop van die voorligtingsproses word steeds meer inligting oor die leerling verkry; die voorligtingsprosedures bring ook veranderinge mee by die leerling en gevolglik wissel die beeld van, en kennis oor, die leerling van tyd tot tyd. Dienooreenkomstig sal dan ook die diagnose moet verander. Derhalwe kom Wrenn (80,81) tot die volgende gevolgtrekking;

Diagnosis and therapy, or whatever more qualified terms are used, are understood to be two closely interlinked operations within the counseling process (80,81).

Oor die algemeen geneem, gaan diagnose die behandeling vooraf, maar dit word telkens beïnvloed en verander deur die sukses of mislukking van die behandeling.

4.1.8.4 Funksie 4: Die remediële behandeling en opvolgingswerk.

Dit is noodsaaklik dat daar 'n opvoedkundige oplossing vir hierdie probleem gevind sal word, en wel om die volgende redes, soos aangedui deur Dreyer (84,316).

Vertraging, druiping of bevordering op ouderdom, en nie op prestasies nie, het 'n nadelige invloed op die leerling self. Die mislukkings het 'n verlammeende effek op die wilslewe van die leerling en benadeel so die vorming van die karakter. So 'n leerling lê nie die nodige selfvertroue aan die dag nie; dit verlam sy ondernemingsgees en dit is beslis nie bevorderlik vir sy lewensideale nie. Herhaalde mislukkings veroorsaak ook 'n wrok teen die maatskappy, met die gevolg dat leerlinge tot anti-sosiale daade soos leuentaal, bedrog, stokkiesdraai, ens. oorgaan.

In 'n gedifferensieerde onderwysstelsel behoort daar meer aandag aan individuele verskille bestee te word (84,316). Soos reeds aangedui, spruit die probleem van skoolverlating voort uit, of is dit verbind aan die probleem van individuele verskille tussen leerlinge wat nie erken word nie. Dit is 'n sielkundige probleem wat 'n sielkundige oplossing vereis. D.m.v. aanpassingsonderwys of remediële onderwys moet die leerling binne die perke van sy vermoë gelci word op die pad van doelgerigte vordering en sukses (84,316).

Basies sal al die aktiwiteite in die skool die emosies van die leerlinge negatief of positief beïnvloed. Daarom stel Downing (16,291) die hoofkriterium van die skool, as die emosionele welvaart van die leerlinge. Geestesgesondheid van die leerlinge is die verantwoordelikheid van die hele skoolpersoneel en dit vereis die nodige aandag. Waar die skoolvoorligter se primêre taak die persoonlike ontwikkeling en aanpassing van die leerlinge is, en die onderwyser se primêre taak akademiese bekwaamheid is, is daar tog 'n oorvleueling tussen die basiese beginsels, soos reeds uiteengesit. Die een staan die ander altyd by in die een of ander

probleem, altyd tot voordeel van die individu.

Skrywers soos Lefever Turrel en Weitzel (45,99), Warters (75,348), Sanderson (63,20) en ander is dit eens dat skoolvoorligting bygestaan moet word deur gespesialiseerde diens(te). Lee en Pal-lone (44,67) beskryf remediële diens as 'n spesiale bystand - gewoonlik georganiseer in programme - om aan die leerlinge, wat probleme ondervind met lees, spraak en studiegewoontes, hulp te verleen. Die sielkundige diens as 'n spesiale bystand gee aandag aan emosionele- en geestelike versteurdheid wat buite die normale jurisdiksie van die skoolvoorligtingspersoneel val. Hahn en MacLean (28) gee in hoofstuk dertien 'n volledige uiteensetting van skoolvoorligting en verwante dissiplines.

Dit is dus duidelik dat baie gevalle nie deur die skool behandel kan word nie. Kinderleidingklinieke wat gestig word, dra baie daartoe by dat leerlinge gehelp word om die probleme te bowe te kom. So is daar ook spesiale skole, asook voorberoepskole, wat van die uiterste gevalle behartig. Knapp (39,57) beklemtoon die opvolgingswerk wat in dié verband gedoen moet word, want in die meeste gevalle moet die skoolvoorligter die verantwoordelikheid neem om na te gaan hoe die geval behandel is en die resultate evalueer tot voordeel van die leerling.

Goeie geestesgesondheid en emosionele stabiliteit en die welvaart van elke burger is die strewe van elke verantwoordelike volwassene. Al die gemeenskappe en individue deel in hierdie verantwoordelikheid. Die skool egter, uit die aard van sy samestelling, is in die gunstige posisie om wanaanpassing van die individu te voorkom. Sommige behandeling is moontlik deur skoolvoorligting en aanverwante bronne. Daarom is die funksie van skoolvoorligting uniek - om in die leerlinge se behoeftes te voorsien deur aktiwiteite wat nie in die klaskamer kan plaasvind nie (16,297).

4.2 SOSIALE FUNKSIE.

4.2.1 Inleiding.

Wat beteken dit om sosiaal te wces? Op hierdie vraag gee Hahn en MacLean (28,139-140) die volgende antwoord, nl. Sosiaal: dit is die vermoë van 'n persoon om met mense te werk sonder wrywing, leierskap; Sosiaal: dit is die vermoë ommense te verstaan en te beheer, en om gepas op te tree in menslike verhoudings. Die sosiale effektiwiteit van die individu in sy kulturele omgewing, is hoe hy daarin slaag om met ander mense - sy onderwysers, mede-skoliere, mede-werkers en hoofde van werke, familielede, vriende en persone in die organisasie waaraan hy behoort, oor die weg te kom (28,138).

Lee en Pallone benader die sosiale vanaf die persoon, nl:

personality may be regarded as learned habitual responses reinforced by social situations (44,360).

Enige sosiale instelling is so georganiseer dat die individu die stempel van daardie organisasie sal dra. Dus sal die individu gewoontes aanleer om in die sosiale patroon aan te pas. So is die skoolvoorligting van die leerling dan ook daarop ingestel om hom t.o.v. die sosiale- en gemeenskapslewe 'n welaangepaste burger te maak (45,178).

Die jeugdige kan nie los van die gemeenskap, waarin hy opgroei en leer, begryp word nie. Landman (42,47) sien die omgewing as 'n belangrike faktor in die bepaling in die aard van sy persoonswitings, nie slegs in die sin dat die omgewing aangebore potensialiteite stimuleer tot ontwikkeling, of daarin vertraag word nie, maar ook in die sin dat deur die omgewingsinvloede totaal verskillende uitings kan ontstaan, en ander uitings weer heeltemal kan vervaag. Hierdie siening stem ooreen met die van Lee en Pallone (44,360). Dit beteken egter nie dat die mens is wat sy omgewing van hom maak nie, want indien sodanige opvatting gehuldig word, word van hom 'n karakter gemaak, en word hy beskou as die speelbal van reaksies en

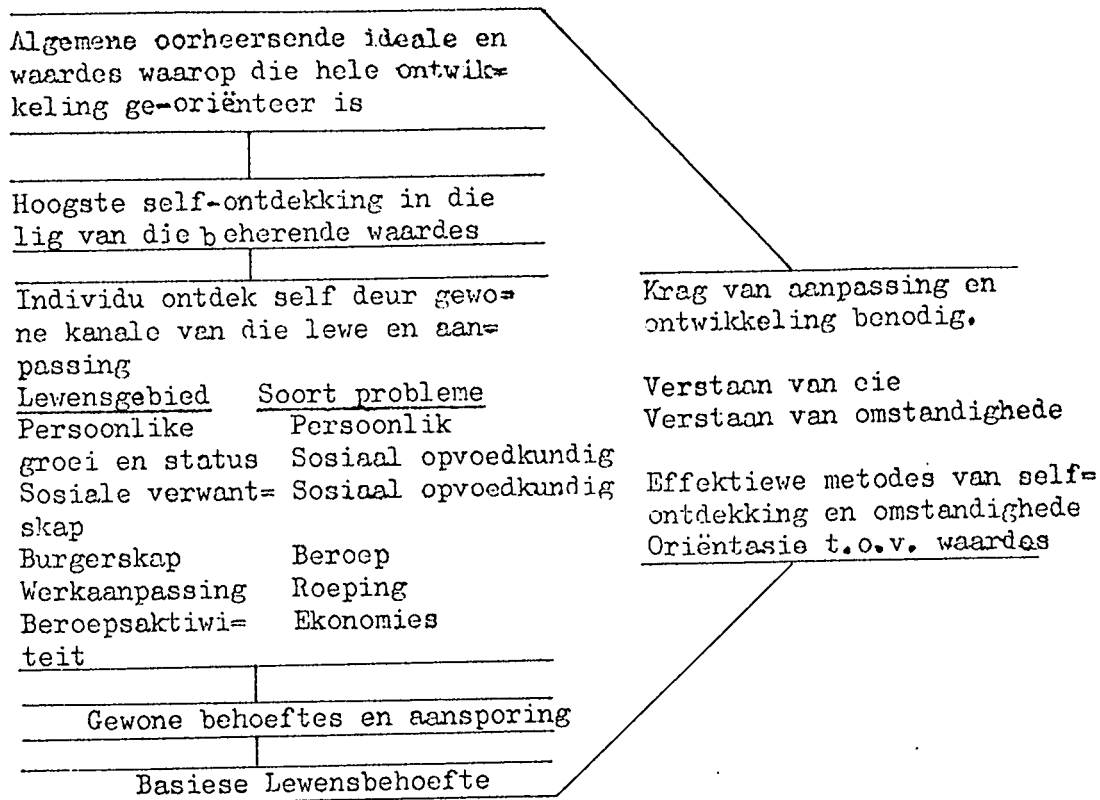
instinkte, en as 'n produk van drifte, oorerwing en omgewing. Volgens Landman (42,47) oefen omgewing en oorerwing wel invloed uit, maar vanweë sy persoonwees is die leerling bekwaam tot oortreffing van alle benede-personale verbondenheid en kan hy teen sy omgewing en oorerwing besluit.

Alleen as sosiale wese, d.w.s. as bewuste en verantwoorde-
like lid van sy nasionale gemeenskap, kan die individu tot volwaar-
dige persoonlikheid ontwikkel. As geïsolêerde afhanklike entiteit
in die samelewing word hy 'n positiewe gevaar.

From a social standpoint, dependence denotes a power rather than a weakness; it involves interdependence. There is always a danger that increased personal independence will decrease the social capacity of an individual. In making him more self-reliant it may make him more self-sufficient; it may lead to aloofness and indifference. It often makes an individual so insensitive in his relations to others as to develop an illusion of being really able to stand and act alone - an unnamed form of insanity which is responsible for a large part of the remediable suffering of the world (14,52).

Die leerling het 'n besondere omgewingspatroon waarby hy moet inpas - die familie, die skool, die kerk en sy eie groep (44,361). Reyneke (124,23) sonder die skool uit as die heel belangrikste. Die primêre milieu, nl. die gesin, is vir Landman (42,47) die basis waaruit die persoonlike milieu (sekondêre milieu) gekontroleer word, soos bv. die speelgroep, vriende, die buurt, ens. Dan is daar die derde milieu wat buite die direkte invloed van die gesin val. In hierdie breë trekke of strominge moet die individu 'n algemene bevredigende aanpassing maak wat vir hom geskik en goed sal wees (48,41). Hierdie gebied word geïllustreer in Fig. 4.5 (bladsy 111) en vorm die sentrale betekenis in die skoolvoorligtings-aktiwiteite.

1. Persoonlike gesondheid en status.
2. Sosiale verwantskap en verantwoordelikheid.
3. Burgerskap, ko-operatiewe verantwoordelikhede in die gemeenskap.
4. Werkaanpassing.
5. Roeping en godsdienstige aktiwiteite (48,42).



Die onmiddellike en langtermyn behoeftes van die individu vir voorligting verwerk in 'n raamwerk van Persoonlik-sosiaal ontwikkeling in 'n vrye gemeenskap.

Fig. 4.5

(48,42).

4.2.2 Die gesin.

Uit die gesinsverhouding ontwikkel die individu sekere basiese waardebepalings t.o.v. sosiale gedragkodes, die goeie lewe en sekere doelstellings (44,364). Mathewson (48,46) het gevind dat die leerling se waardebepalings, sy ywer vir verdere studie, en die kursus wat hy volg, dikwels primêr uit die norm wat die gesin bepaal, kom, en uit die wisselwerking tussen hom en sy familie.

In sy ontwikkeling op skool kan die leerling soms verkeerd verstaan word deur die onderwysers, as hulle nie die agtergrond van die leerling ken nie, en so kan dit gebeur dat die leerling ook negatief teenoor die onderwysers ingestel is a.g.v. invloede tuis (44,364).

Toestande tuis is 'n belangrike faktor waarmee skoolvoorgelating rekening moet hou. Huislike omstandighede, dissipline, armoede, godsdiens, emosionele onstabiliteit, ens., is almal faktore

wat gedrag en houding van die leerling sal beïnvloed. (71,600-605).

Lee en Pallone (44,346) doen die volgende aan die hand:

Guidance efforts in such cases may be directed immediately toward assisting the student to achieve effective stimulus discrimination between home and school situations (44,364).

Hierdeur kan die leerling in staat gestel word om te onderskei tussen die stimuli tuis en dié van die skool, sodat hy verskillend sal reageer, eerder dan van beide gebruik te maak. Hieruit vloei ook voort die feit dat die leerling homself moet verstaan om bevredigend te kan aanpas en onderskei.

4.2.3 Persoonlike aanpassing.

Mathewson (48,43) lê vier basiese beginsels neer vir persoonlike bevredigende aanpassing in die lewe (vergelyk kaart).

1. Verstaan van die persoon „self”.
2. Verstaan van omstandighede.
3. Bevredigende metodes van benadering tot omstandighede ("use of self").
4. Oriëntasie tot doeltreffende opvattinge van waarde.

Die individu, soos reeds gestel, besit 'n skeppende aandeel in die bepaling van sy gedragpatroon of leefwyse, d.w.s. hy kan op verskillende wyses optree of reageer. Hy kan ook sy lewensmilieu wysig of herskep om aan sy behoeftes te voldoen, en ook dáárom besit hy 'n groot en verskillende, ofskoon geen onbeperkte, moontlikhede nie. Hy doen ook kennis op, nie net feitekennis nie, maar soos Keyter (38,22) dit stel, essensiële kennis van die lewensmilieu en leefwyse wat ook die lewenswaardes is. Hierdie kennis het betrekking op die diepliggende betekenis van die menslike lewe en sy bestemming op aarde en in die Hiernamaals. Hierdie kennis ontvang hy d.m.v. sy gemeenskap met die bo-menslike wat in sy geloofsoortuigings, of godsdiens, vasgelê word.

Met hierdie lewenswaardes of essensiële kennis wat vertolk, aangevul en in die praktyd toegepas word, met behulp van

die kennis wat die individu self insamel d.m.v. sy ervaring, en wat hy deur middel van sy gees verwerk en gesistematiseer het, word die individu in staat gestel om maatstawwe of norme van gedrag en optrede te ontwikkel, wat hom bekwaam maak om 'n skeppende aandeel in sy aanpassingstryd te kan neem.

Gedurende sy opvoedkundige loopbaan trag die individu om 'n persoonlik essensieel effektiewe lewe te lei. Tradisionele opvoeding het met die opvoedkundige aspek te doen en Mathewson (48,43) noem dit beperkte opvoeding. Die klem verskuif meer na skoolvoorligting en waar tradisionele opvoeding nie slaag nie, moet skoolvoorligting binne die raamwerk van die leerplan toegepas word. Die publiek moet, volgens Mathewson, die skole toelaat om dié tipe opvoeding toe te pas. Wanneer dit gebeur sal skoolvoorligting tot sy reg kom om die individu met sy aanpassing in die demokratiese gemeenskap met al sy ingewikkeldhede te help of by te staan. Shoben (109,432) stel dit duidelik dat skoolvoorligting wetenskaplik gefundeer is en die volgende twee feite beklemtoon dit.

(i) Guidance remains an effort to influence particular youngsters in particular directions, and (ii) those directions are not given by whatever scientific data or principles that may in other ways be relevant to the enterprise (109,432).

4.2.4 Die skool.

In die ontwikkelende gemeenskap soos die familieverwantskap en die stam, is die hele gemeenskap belas met die opvoeding van die jeug. Die skool ontstaan dus in 'n bepaalde gemeenskap, as hulpmiddel tot handhawing, en voorontwikkeling van die lede, en kultuurbesit van daardie bepaalde kultuurvolk (38,88). As die skool sy taak met welslae wil verrig, dan moet die milieu wat hy skep, op natuurlike wyse by die van die gesin aansluit, dit aanvul en uitbrei, sodat sy milieu weer op sy beurt 'n natuurlike aansluiting kan vind by die omvattender en aanvullende milieu van die gemeenskapslewe van die kultuurvolk wat hy dien.

Die skool is dus een van die vernaamste opvoedingsterreine in die jeugdige se wordingsjare, en sy aandeel t.o.v. skoolvoorligting kan nie ontken word nie, selfs nie deur diegene wat van mening is dat die skool nie die aangewese organisasie is om die verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar nie (124,23).

Die skool met sy wydvertakte opvoedkundige werksaamhede leen hom om verskillende redes meer as enige ander gemeenskapsorganisasie ook tot hierdie voorligtingsaktiwiteit. Die skool is, na alles, 'n sosiale agent, soos gestel deur Shoben (109,434). Lee en Pallone (44,373) wys daarop dat daar soms na die skool verwys word as 'n geskikte agentskap om jeugmisdad te bekamp. Daarom beweer sommige dat die verantwoordelikheid wat op die skool geplaas word te groot is. Dit is in hierdie opsig waar daar nie vir tradisionele opvoeding voorsiening gemaak word nie dat skoolvoorligting se waarde bepaal word. Die onderwysers verdoem sommige leerlinge as ongewens, ongunne karakters en onaangenaam in die omgang met ander leerlinge. Bg. leerlinge, wat nie in die groep inpas nie, word die verantwoordelikheid van die skoolvoorligter om hom te laat inpas waar hy sal aanpas.(109,435).

This task may be an essential one, and on occasion, it may be quite harmonious with that of aiding an individual child to actualize his distinctive potentialities (109,435).

Om hierdie rede lewer Shoben 'n sterk pleidooi dat sulke aktiwiteite soos burgerskap, karakteropvoeding, morele ontwikkeling en sosiale groei in die leerplan van die sekondêre skole ingesluit moet word.

Die groot vraag wat nou ontstaan, is i.v.m. die karakter van die skool. Het die skool die regte klimaat waarin die seun of dogter moet ontwikkel tot gesonde sosiale wese? Dit sal afhang van die opvoedkundige geleentheid, die personeel en die gemeenskap wat hy bedien. Walters (75,341) voer aan dat die optrede van die personeel die sosiale aanpasbaarheid van die individu sal bevorder.

Daarom moet die skoolprogram so georganiseer wees dat leerlinge en onderwysers mekaar in 'n ander situasie, as die van onderrig ontmoet, bv. sportaktiwiteite. Die program moet leerling-georiënteerd wees en nie soseer die aktiwiteit-oriëntasie nie.

4.2.5 Die groep.

Chronologies sal die leerling hom in 'n sekere groep, sowel as op 'n bepaalde sielkundige vlak van ontwikkeling bevind. Hierdie groep waarin die individu hom in die sekondêre skoolloopbaan bevind, sal hom nie baie beïnvloed nie, want volgens Lee en Pallone (44,368) is sy gewoontes reeds gevorm. Op hierdie stadium van sosiale ontwikkeling speel die interaksie en sosiale aanpassing die grootste rol. In hierdie groepverband word nou hegte vriendskapsbande gesmee, tradisies, norme en waarde word hoog gestel. Die verskillende individue leer nou om mekaar te aanvaar, te respekteer en die verskille in persoonlikhede te geniet (75,341).

Hierdie natuurlike groepering is vir die skoolvoorligter van onskatbare waarde, en in hierdie verband, meld Wartens (75,341), word die uitblinkers en ge-isoleerdes ontdek. Die sosiale aanpasbaarheid in die klaskamer sal ook die algemene sosiale aanpasbaarheid bepaal.

4.2.6 Die gemeenskap.

Dit is duidelik dat nie net die ouers en die skool deelneem aan die opvoedingsproses nie, maar ook elke volwasse lid van die gemeenskap. Die „Publiek" of „volk", soos die gemeenskap ook genoem word, tree gewoonlik op vir die meer algemene, gemeenskaplike belange, eintlik vir die morele en sedelike, vir die volksgewoontelike, die wêreld- en lewensbeskouingsaspek van die gemeenskapslewe (38,91).

Die gemeenskap waarin skoolvoorligting gegee word, sal die tipe diens bepaal. Daarom sê Hansen en Stevic (30,7) dat opvoeding 'n gemeenskapsprojek is, en alhoewel nog nooit toegelaat om geïsoleerd te wees van die gemeenskap nie, word samewerking al meer

belangrik. Wanneer die gemeenskap demokraties en groot is, sal die verskeidenheid van dienste aangebied ook groot wees, en die individu sal toegelast word om hul talente te rig in verhouding met die sosiale behoefte oor 'n lang tydperk. Hiermee word bedoel dat in die gemeenskap sekere behoeftes ontstaan aan dienste wat gelewer moet word, en so word skoolvoorligtingaktiwiteite ge-koördineer met die behoeftes om sosiale welvaart te dien (7,76). In hierdie proses word die individu se vryheid ook erken, maar dit beteken nie dat die individu vry is om te doen wat hy wil nie. Vryheid kan ontaard tot bandeloosheid en dit moet verhoed word.

It is the free exchange of beliefs between individuals which gives rise to social progress (107,25).

4.2.7 Ware demokrasie kweek die maksimum individuele ontwikkeling.

Social good is individual good writ Large (48,76).

Die soort gemeenskap wat maksimum geleenthede en vryhede vir die individuele ontwikkeling toelaat, kan nóg individualistiese anargie, nóg 'n titaniese despotisme wees, volgens Mathewson. Die oplossing word gesoek in 'n altyd aanpassende benadering van die individuele en sosiale belange. Die meeste sosiale imperatiewe in die demokrasie is om die soort opvoeding te voorsien wat sy burgers wyse besluite sal laat neem tot voordeel van die gemeenskap waarin hulle ontwikkel. In so 'n gemeenskap waar die persoonlike uitgangspunt die swaarste weeg, moet die klem val op individuele ontwikkeling en vryheid moet suksesvol gehandhaaf word.

4.2.8 Sosiale behoefte aan persoonlike diens.

Mathewson (48,77) gee 'n kort opsomming van die sosiale behoeftes vir persoonlike diens in 'n demokratiese gemeenskap. Hierdie drie kenmerke is 'n samevatting waarin die funksie van skoolvoorligting duidelik gestel word deur die besondere behoefte wat ontstaan.

Die funksie van skoolvoorligting, soos reeds uiteengesit, vervul hierdie behoeftes.

1. Die algemene behoefte om vrye individue te help om aan te pas in veranderde lewensomstandighede en toestande - vir hulle eie beswil en vir die gemeenskap as geheel.

2. Die spesiale aanpassingsbehoefte van individue en groepe teenoor gewone probleme wat onaanvaarbare sosiale toestande op groot skaal skep, bv. die behoefte aan indiensneming van individue in gepaste werk.

3. Die alomteenwoordige behoefte vir maksimum sosiale aanpassing op belangrike gebiede van die alledaagse lewe - sien ook Fig. 4.5.

(a) Die vraag dat beroepstalente en take moet ooreenstem met die maksimum diens wat in die gemeenskap vir persoonlike geluk gelewer kan word.

(b) Die behoefte aan blywende en bevredigende sosiale verbandskap tussen bure en gemeenskap, sodat die doel van burgerskap volvoer kan word en 'n stabiele gemeenskap daar gestel kan word.

(c) Die imperatief om familiebande te behou uit die oogpunt van sosiale kontinuïteit gesien, sowel as individuele aanpassing.

(d) Die behoefte aan bevredigende verwantskap tussen individuele belangstelling en beskikbare fasiliteite op die gebied van godsdiens en vryetydsbesteding.

4.3 SAMEVATTING.

In hierdie hoofstuk is die kern van skoolvoorligting, nl. die opvoedkundige- en persoonlike aspek, bespreek. Die onderhoud neem hier 'n belangrike plek in, asook die oriëntasie van die individu. Skoolvoorligting as sosiale aspek is bespreek aan die hand van die individu en die wêreld waarin hy hom bevind - sy omgewing.

In die volgende hoofstuk word die belangrikheid, noodsaaklikheid en omvang van skoolvoorligting bespreek.

H O O F S T U K V

DIE BELANGRIKHEID, NOODSAAKLIKHEID EN.

OMVANG VAN SKOOLVOORLIGTING

- 5.1 Inleiding.
- 5.1.1 Die veranderde gemeenskapsstruktuur.
- 5.1.2 Skoolvoorligting in verhouding tot die verandering van berceps- en gemeenskapslewe.
- 5.1.3 Veranderde leefwyse en eise van die gemeenskap.
- 5.1.4 Noodsaaklikheid van skoolvoorligting in die skool.
- 5.1.5 Noodsaaklikheid van skoolvoorligting as ingetrade deel van 'n onderwysstelsel in Europese lande.
- 5.1.5.1 Engeland en Skotland.
- 5.1.5.2 Nederland.
- 5.1.5.3 Swede.
- 5.1.6 Waarom skoolvoorligting so noodsaaklik is.
- 5.2 Die omvang van skoolvoorligting.
- 5.2.1 Die koöperatiewe aspek van skoolvoorligting.
- 5.2.1.1 Skoolhoof.
- 5.2.1.2 Onderwyser.
- 5.2.1.3 Skoolvoorligter.
- 5.2.1.3.1 Voorligting aan individue.
- 5.2.1.3.2 Hulp aan onderwysers.
- 5.2.1.3.3 Bydrae tot algemene skoolprogram.
- 5.2.1.3.4 Om die skool te help om ten nouste met die gemeenskap saam te werk.
- 5.2.1.4 Bibliotekaris.
- 5.2.1.5 Ouers.
- 5.2.1.6 Leerling.
- 5.3 Samevatting.

H O O F S T U K V

DIE BELANGRIKHEID, HOODSAAKLIKHEID EN

OMVANG VAN SKOOI VOORLIGTING

5.1 INLEIDING.

Dit is nie nodig om 'n bewys te lewer dat die menslike wese na hulp en leiding buite homself soek om hom in sy lewensprobleme by te staan nie. Hierdie stelling word gemaak deur Lefever, Turrel en Weitzel (45,3) wat geen persoon as volmaak in homself sien nie. Die individu wat so 'n bewering maak, is self verantwoordelik vir die toestand van afsondering waarin hy hom later sal bevind. Die bewys dat die individu hulp nodig het, is tweeledig en kan verkry word deur die antwoorde op die volgende twee vrae te gee: (i) Met watter probleme moet die individu te kampe hê, voorlat hy na iemand, of een of ander instansie, om hulp gaan? (ii) Wanneer 'n persoon ontdek dat hy voor 'n probleem te staan gekom het, wat doen hy in hierdie verband? (45,3)

Die wêreld van vandag is in 'n chaotiese toestand. In verskeie lande is oorloë en konflikte aan die orde van die dag om probleme op te los. Nasionale probleme i.v.m. werkverskaffing, werkloosheid, huislike ontwrigting, geestelike spanning, gebrek aan geloofsoortuiging en vele gedragsafwykinge en ontsporing, is aan die orde van die dag (112). Hierdie is almal bewyse van die mens se onmag om te beplan en is probleme wat deur die mens self geskep word (45,3). Die probleme kan opgelos word, want wat het die mens nie al op tegnologiese gebied, die afgelope halfeeue verrig nie. Die mens sal, net soos hy liggaamlik gesond wil wees, ook geestelik en sosiaal gesond wil wees. As dit nie die geval is nie, sal daar probleme ontstaan. In 'n persberig, soos aangehaal deur Keyter (38,70) het die volgende verskyn na 'n dame selfmoord gepleeg het:

Forgive me. I just could not bear it any longer. It

takes courage to die, but it is cowardly to live an empty ill life (38,70).

Die individu kan nie op sy eie voortbestaan nie, want hy is deel van die gemeenskap waarin hy hom bevind. Die jeug moet gelei word tot die bewaring van individualisme, en tog tot die vervulling van 'n effektiewe gemeenskapsfunksie, ongeag van hoe toestand ookal mag verander (12,2).

5.1.1 Die veranderde gemeenskapstruktuur.

Die afgelope aantal jare, en veral sedert die tweede Wêreldoorlog word daar al hoe meer eise aan ons jong mense gestel. Veranderinge in 'n hoogs gekompliseerde gemeenskap stel ook groter eise aan die huisgesin (16,11). Die eens rustige gesins- en gemeenskapslewe het plek gemaak vir ontwrigte gesins- en 'n gejaagde gemeenskapslewe.

In die vroeëste tye was die plaashuis ook die opvoedingsentrum, want daar het die kinders gelcer deur waarneming en self-aktiwiteite.

They learned both by observation and imitation and by instruction; they learned through grim necessity many things that young people at present never learn, except as accomplishments (35,4).

Také en arbeid is deur die kinders verrig, nie net om tot hulp te wees nie, maar ook om in hulle eie lewensbehoefte te voorsien.

Geleidelik, en later vinniger, het die ontwikkeling plaasgevind in die handel, industrië, fabrieke, ens. In die huis het daar nou min vir die kind oorgebly om te doen, want die mense van die plase het na die stede getrek (46,5). Die gemeenskap het van 'n plattelandse tot 'n stedelike bevolking verander, waar die huis nie meer die sentrale plek van beroeps-, ekonomiese- en sosiale lewe van die verlede is nie (29,19). Vir die seun is daar nou geen koeie om te melk, geen vuurmaak- of houtkaptaak nie, vir die dogter is daar wel nog die moontlikheid om met huiswerk

te help, maar ook hier verlos die nuwe sosiale lewe haar van die daaglikse roetine (35,4).

As gevolg van ekonomiese krisistye en droogtes het die platteland ontvolk. Die sosiale verandering wat plaasgevind het, het ook die status van die vrou verander. Dié verskuiwing raak hulle hele natuur;

they are sufficiently notable not prompt serious concern over the problems of adequate educational and vocational distribution and adjustment (40,11).

Die invloed wat hierdie verandering op die vroue het, word erken, want dit het ook 'n uitwerking op die gemeenskaplike organisasie en die man. Beide geslagte verwelkom voorligting, want hulle het dit nodig, veral vandat die vrou die arbeidsmark betree het.

5.1.2 Skoolvoorligting in verhouding tot die verandering van beroeps- en gemeenskapslewe.

Verhoogde produksie en spesialisasie stel al hoe groter eise aan die seun en dogter wat die skool verlaat en wat tot die arbeidsmark toetree. Op elke gebied word daar 'n beroep op die skool gedoen om meer bekwame werkers te lewer, met die noodwendige gevolg dat verbeterde opvoedkundige fasiliteite geskep moet word (112). Hier is dit weer die skoolvoorligter se taak om die nodige leiding te gee aan die leerlinge.

Vakmanne moet opgelei word, want spesialisasie in die industrië is aan die orde van die dag. Dit wat gedoen moet word, moet vinnig en deeglik gedoen word. Daar bestaan nie die moontlikheid om eers met die mannekrag tekort te eksperimenteer, bv. waar die persoon die beste sal inpas nie (79,321). Baie persone verander meer as een keer in hulle lewe van werk en daarvoor het hulle soms beter opleiding nodig. Dit bewys dat jong mense, hoe intelligent hulle ookal mag wees, nie in die moderne lewe kan ingaan sonder

die nodige skoolvoorligting nie (35,16). Die skool se verantwoordelikheid in dié verband word al groter. Gesien uit hierdie oogpunt van die kompleksiteit van die moderne werksomstandighede en arbeidskeuses, het die jong seun en jong dogter van vandag werklik haas 'n onbenydenswaardige en onmoontlike taak om sonder skoolvoorligting wyse en realistiese besluite te neem (112,2).

5.1.3 Veranderde leefwyse en eise van die gemeenskap.

Die gemeenskap stel ook sy eise t.o.v. skoolvoorligting. Koos en Kefauver (40,14) stel dit dat die belangrikheid van 'n skoolvoorligtingsprogram in die skool 'n logiese ontgroeiing van kragte in 'n demokratiese samelewing is. Hierdie kragte berus hoofsaaklik op die beroepe in die gemeenskap. Met hierdie aspek kan daar nie in die skool ge-eksperimenteer word nie, en Hutson (33,14) vra dat die program konstruktief moet wees en dat eliminasië net so ver moet gaan as wat die wetenskap en gesonde verstand dit toelaat. Onnodige en verkeerde programme het nie 'n plek in 'n ware skoolvoorligtingsprogram vir die gemeenskap nie.

Die individu moet in die gemeenskap opgeneem kan word as een van die gemeenskap, sonder om sy eie identiteit te verloor. Hy moet so opgelei wees dat hy 'n aanwinst vir die gemeenskap sal wees en dat hy gunstiger toestande sal skep (35,53). Hierdie gunstiger toestande kom deur 'n produktiewe lewe, nuwe ontdekkings of hoër produksie, of goeie bestuur, of selfs hoër ekonomiese standaarde.

Hoe dit ookal is, dit sluit in die eliminasië van wanaangepassing, of ten minste die verandering in die aantal wat wanaangepas is. So ver as moontlik moet elke persoon sy weg in die gemeenskap vind deur gebruik te maak van sy talente, wat hy reeds ontdek en waarvan hy bewus is. In hierdie opsig tree skoolvoorligting weer sterker as ooit na vore, want die individu moet in die nuwe tydsgees koersvas kan bly. Hulle groei op in 'n atmosfeer waar die liggaamlike- en matriële dinge die primêre plek inneem, terwyl die geestelike en estetiese, asook die morele dinge agterweë ghou word. In

baie gevalle het hulle 'n verwronge idee van wat reg en verkeerd is (112,1). Om hierdie produk gebalansceerd en rigtingvas te kry, is in baie opsigte amper 'n bomenslike taak - 'n taak wat, volgens Van der Walt (112,2) al hoe swaarder op die skouers van die onderwyser=(esse) rus. Die skool moet die uitdaginge aanvaar en dus aanpas en verbeter om hierin voorsiening te maak (16,10).

Die regte opvoedkundige, en ook uiteindelijke, beroepskeuse is uiters noodsaaklik vir nasionale sekuriteit. Gedurende die afgelope paar dekades is die Afrikanervolk al hoe meer voor die onbetwisbare keuse van nasionale eenheid of ondergang gestel (112,3). Hierin het die jeug leiding nodig, sodat hulle selfgerig met innerlike reserwes hulle lewenstaak kan begin.

The improvement of conditions necessitates conscious organized guidance (35,54).

5.1.4 Noodsaaklikheid van skoolvoorliging in die skool:

Volgens Koos en Kefauver (40,4) is dit 'n alombekende feit dat die groeiende getal leerlinge in die sekondêre skool die noodsaaklikheid van skoolvoorliging verhoog. Die probleem wat hieruit ontstaan, is om die leerling reg te lei en hom reg te laat aanpas. Om in hierdie doel te slaag is dit nodig dat daar ook 'noue kontak met die huis moet wees, want die huis-skool-verhouding moet reg wees.

Effective guidance requires parental and school understanding of pupil needs and the resources for satisfying these needs (16,12).

In samewerking met die ouers, moet elke individu gelei word tot self-kennis en self-gerigtheid, sodat hy homself kan help, homself kan verstaan en self verantwoordelikheid vir sy eie optrede kan aanvaar. Op hierdie wyse verstaan hy die wêreld van opvoeding en werk, en om wyse en realistiese keuses te doen beter. Hy moet gelei word om sy eie probleme positief te benader en om

dit langs algemene aanvaarbare kanale op te los. Elke leerling moet gelei word om interpersoonlike verhoudinge te verstaan, om gelukkig met andere saam te werk en te leef, en om vaste waardes en hoë ideale na te streef (112,4).

Elke seun en dogter moet so ontleed word, dat hulle potensiaal tot die optimum ontwikkel sal word (16,13). Waar die potensiaal teenwoordig is, is daar ook skoolvoorligting nodig (79,492). Wanneer elke individu weet waartoe hy of sy in staat is, kan hulle daarvolgens ontwikkel. Op hierdie wyse kan die uitdagings van die lewe op alle fronte aanvaar word, en sal die individu in die posisie wees om op sy beskeie plek tot die grootste bate vir sy land te wees.

Om dit te kan bereik, is dus die taak van die skool. Die toevloei van leerlinge na die skool het 'n verskeidenheid van veranderinge meegebring wat nie in die vorige dekade in die skool nodig was nie (40,5). Van hierdie veranderinge is die skoolvoorligtingprogram een. Die skool moet nou nie net in die opvoedkundige behoeftes van die leerlinge voorsien nie, maar die leerling moet ook leer kook, naaldwerk- en houtwerk doen ...,

and even moral training (35,6).

Die lewenssituasie het so verander dat iemand die verantwoordelikheid moet neem, en in dié geval is dit die skool. 'n Noukeurige ondersoek van die skool het aangetoon dat skoolvoorligting noodsaaklik geword het om in hierdie veranderde behoeftes te voorsien (20,41). Lee en Pallone stel dit as volg:

... guidance is regarded as one of the three indispensable services which comprise the total school program; the other two are instruction and administration (44,492).

Die volgende vraag het ontstaan - kan daar binne die vakonderwys tyd ingeruim word vir hierdie belangrike aspekte van

die opvoedingsdoelstellings van die skool, en verder nog, of die gewone vakonderwysers genoegsaam pedagogies geskool is om hierdie nuwe verantwoordelike taak uit te voer. Die antwoord is onomwonde: Nee (74,38).

Elke vakonderwyser het 'n oorvol leerplan om te dek, sodat daar nie tyd oorbly vir skoolvoorligting nie. Die gewone vakonderwyser het nie tyd om 'n diepgaande studie van beroepe te maak nie. I.v.m. beroepsleiding, asook die behandeling van persoonlikheidsprobleme en selfs die bevordering van die selfkennis van die leerling, moet die onderwyser gespesialiseerde opleiding ondergaan het om sy bemociinge werklik doeltreffend te maak (74,38) Baie min onderwysers het dit - dus sal hulp wat hulle kan aanbied, baie oppervlakkig en onwetenskaplik wees.

Die meer omvattende en gedifferensieerde leerplan tree al meer op die voorgrond en nuwe organisasie en aktiwiteite ontstaan, wat van nature tot gevolg het, dat die leerplanne verder verbreed, asook die benadering van die opvoedkundige proses,

such as directed study and other individualized methods (40,15).

Skoolvoorligting staan in noue verband met die metodes en op eie gebied verleen dit hulp, sodat elkeen sy volledige rol kan vervul in die moderne skool. Die skoolprogram en skoolvoorligting het 'n gemeenskaplike doel in samestelling in die demokratiese sekondêre skool.

Die vroegste gedifferensieerde leerplanne het meestal net voorsiening gemaak vir 'n leerling se akademiese belangstelling (40,7). Gedurende die laaste derde van die vorige eeu het sekere leerplanne groepe vakke bymekaar gevoeg wat 'n sekere beroepsrigting aandui, meestal handelsvakke, maar ook vakke wat landbou, ekonomie en ander insluit. Omdat die vakkeuse, of rigting nou verwant aan die keuse van 'n toekomstige beroep was, is voorligting gebruik en

het dit so beroepsgerig geword (29,20).

Very seldom do pupils know enough about themselves, the courses offered, or the relation of school subjects to vocational fields to plan the program that fits them best (67,4).

Skoolvoorligting is egter meer as net beroepsleiding, maar wel is dit 'n belangrike deel:

If there were no other feature of the modern secondary school than the expanded and differentiated offering, this alone would have forced the development of a program of guidance (40,7).

Vroeër is die leerling in 'n tipe skool deur sy vrye keuse en sonder leiding geplaas en die onsuksesvolles moes net eenvoudig van skool verander. Die meer demokratiese skool het te doen met almal, die suksesvolle, sowel as die onsuksesvolle. (33,7).

Skoolvoorligting moet aan die leerling gegee word, veral as dit blyk dat hy/sy die skool vroeg wil verlaat (20,42) (40,8). Dit is noodsaaklik om hulle te probeer verhoed, want hulle moet voorberei word vir die lewe en dus ook opgelei word. Skoolvoorligting op die gebied is noodsaaklik en belangrik vir die individu, die skool, sowel as vir die gemeenskap (40,8). Breinkrag en jeugpotensiaal op die regte wyse gekanaliseer, is 'n groter bate as 'n land se goud- of waterbronne (112,4).

Slegs deur 'n koöperatiewe spanbenadering is dit moontlik om 'n ontplooiende, ontwikkelende en dinamies-rigtinggewende program aan 'n skool in werking te stel. Elkeen op die personeel moet in gedagte hou dat hy 'n skakel van 'n program is. Hy steun die program of positief, of is neutraal, of daar is selfs persone wat negatief hierteenoor staan. Daar is nie plek vir kollegas wat hierdie program nie daadwerklik steun nie. (112,5).

5.1.5 Noodsaaklikheid van skoolvoorligting as integrale deel van 'n onderwysstelsel in Europese lande. (Verslag van oorsese sending 1968).

Die noodsaaklikheid van skoolvoorligting as 'n integrale deel van 'n onderwysstelsel word al hoe meer in die Europese lande beseef in 'n poging om beskikbare mannekragpotensiaal ten volle te kan benut. Die wetenskaplike benadering van skoolvoorligting het in die Europese lande ongelukkig agterweë gebly, met die gevolg dat baie min geloof is om bg. doelstelling te verwesenlik.

5.1.5.1 Engeland en Skotland.

Die kommissie het bevind dat skoolvoorligting grotendeels tot beroepsvoorligting beperk is, en niks gedoen word om die jeugdiense vermoëns te bepaal, sodat die onderwys by sy vermoëns aansluit, nie.

Die noodsaaklikheid van skoolvoorligtingsdiens deur gekwalifiseerde personeel waargeneem, word in Manchester terdeë gevoel. So bied die Universiteit aldaar 'n eenjarige kursus aan diensdoende onderwysers, wat ten minste twee jaar onderwyservaring het en reeds 'n kursus in sielkunde deurloop het. Die Universiteit voel dat skoolvoorligting as 'n gespesialiseerde diens beskou moet word, en beter tot sy reg sal kom wanneer skoolvoorligters wetenskaplik vir hul taak onderleg is. Indien dit bewerkstellig kan word, sal daar ook meer doelgerigtheid in die opleiding van die jeug wees.

5.1.5.2 Nederland.

Volgens dr. Veldkamp is skoolvoorligting in Nederland nog nie gesistematiseer nie. Daar bestaan egter die behoefte aan doeltreffende skoolvoorligting as 'n diens, wat daartoe sal bydra om onderwys doeltreffender te laat verloop.

Deur voorligtingwerkzaamhede sal die navorsing in die leerprosesse en in die evaluering van resultate verbeter word.

5.1.5.3 Swede.

Die hele skoolprogram is daar op skoolvoorligting ingestel waar die vakonderwyser en die medici aan skole verbonde soveel inligting as moontlik aan die skoolvoorligter verskaf.

Elke skool beskik oor die dienste van 'n voorligter wat toesien dat die nodige metings vanaf die leerling se sesde skooljaar uitgevoer word; wat individuele onderhoude met leerlinge voer; wat kontak met ouers deur ouervergaderings hou; wat op hoogte bly met sy werksmoontlikhede; en hom ook besig hou met die nasorg van skoolverlaters.

Die voorligting is grotendeels toegespits op beroepsoriëntasie. Daarby is die voorligter ook verantwoordelik vir die organisasie waardeur leerlinge verplig word om vir twee weke in die een of ander beroep praktiese ondervinding op te doen.

Op 20 - 25 November 1967 het afgevaardigdes uit die hoogste onderwyskringe van 28 Europese lande in Wenen onderwysprobleme bespreek. Een aspek wat aldaar aandag geniet het, was skoolvoorligting, gesien vanuit 'n opvoedkundige- en beroepskundige oogpunt. Op hierdie internasionale byeenkoms is bevind dat:

in most of the states of Europe and particularly in the Federal Republic, this is still a highly imperfect instrument, which in view of the fact that it is a basic part of an educational policy which is both democratic and efficient, needs to be expanded and improved (Unesco) (135).

5.1.6 Waarom skoolvoorligting 'n noodsaaklikheid is.

Waarom is skoolvoorligting noodsaaklik? Op hierdie vraag gee Erickson (18,3) sewentien kort antwoorde wat die noodsaaklikheid van skoolvoorligting in al sy fasette deeglik onderstreep:

- (i) Individue verskil, en hierdie verskille is belangrik vir die individu, sowel as vir die skool.
- (ii) Alle persone het hulp nodig om meer van hulself te leer.
- (iii) Die lewe word al hoe ingewikkelder vir alle individue op die terrein van opvoeding, beroepe, sosiaal en ekonomies.

- (iv) Die skoolpersoneel moet meer oor en van die individue leer.
- (v) In die moderne sosiale organisasie is daar jeugoortredings en ander euwels.
- (vi) Die vermeerdering van heterogeniteit van die skoolbevolking.
- (vii) Daar kom baie gevalle van wanaanpassing voor.
- (viii) Daar is hoë getalle van immoraliteit, druiping en afwesigheid.
- (ix) Geen skoolprogram is direk ingestel op die werklike probleme en behoeftes van die leerlinge nie.
- (x) Baie leerlinge ly onder wan-voorligting.
- (xi) 'n Goeie persoonlike-onderhoudsdiens aan die jeug verg baie vaardigheid en aanleg van personeellede wat nie opgelei is nie.
- (xii) Daar is 'n behoefte aan koördinasie en meer effektiewe samewerking tussen gemeenskappe en verenigings wat met die jeug werk.
- (xiii) Omdat elke individu oor sekere potensialiteite beskik, moet dit in sy toekomsbeplanning in ag geneem word.
- (xiv) Elke leerling tree op as 'n individu en moet as sodanig verstaan word.
- (xv) Die primêre taak van die ontwikkeling is self-bestuur.
- (xvi) Talle probleme is persoonlik en individueel en in daardie lig moet die individu behandel word.
- (xvii) Die skool het 'n verpligting om leerlinge te help met hulle probleme en planne. (18,3).

5.2 DIE OMVANG VAN SKOOLVOORLIGTING.

Die omvang en aard van skoolvoorligting word bepaal deur die behoefte van die individu in sy opeenvolgende stadia van ontwikkeling, en kan onder die volgende hoofpunte saamgevat word, soos uiteengesit in die leerplan van die Onderwysdepartement O.V.S. (115,56).

- (a) Skolastiese voorligting.
- (b) Voorligting ter bevordering van persoonlike ontwikkeling.
- (c) Loopbaankeuse-voorligting.
- (d) Voorligting i.v.m. vryetydsbesteding.
- (e) Voorligting m.b.t. menslike gesinsverhoudinge.

- (f) Gemeenskapediensvoorligting.
- (g) Voorligting i.v.m. rasseverhoudinge.
- (h) Voorligting ter bevordering van persoonlike aanpassing.

Uit bostaande blyk dit dat die skoolpersoneel 'n diens aan die leerlinge moet lewer. Die personeel help om betekenis te gee aan skoolvoorligting en doen dit deur die klem op die individu te laat val (50,9). Hierdie funksie, wat deur die personeel vervul word, stel hulle in staat om aandag aan alle ouderdomsgroepe te gee en is van toepassing op alle vlakke van opvoeding. Hulle verteenwoordig gebiede wat ooreenstem met die veld van opvoeding, medici, sosiale werk en ander professionele dienste.

Die organisasie en administrasie van skoolvoorligting in die sekondêre skool kan die organisasie maak of breek (45,104). Die sukses of mislukking van 'n voorligtingsprogram is talle kere beïnvloed deur die erkenning wat dit ontvang, en die beklemtoning daarvan in die administrasie en organisasie van die skool.

Die verskil tussen 'n toevallige benadering tot voorligtingsaktiwiteite, dit is waar individue as enkelinge optree; en die programbenadering tot voorligtingsaktiwiteite, dit is waar individue hulle bekwaamhede koöpereer en optree as 'n gekoördineerde koöperatiewe span, word gevind in die begeerte wat daar by bevoegde persone bestaan om andere, wat hulp nodig mag hê, van hulp te wees (111,4). Individuele bekwaamhede moet saamgesnoer word om 'n meer doeltreffende program te verkry.

To this end the administration provides leadership and facilities, and the teaching and counseling staffs assume their appropriate roles and responsibilities (16,247-248).

T.o.v. die administrasie moet 'n duidelike beeld en begrip van die rol en verantwoordelikheid van elke lid van die span verkry word. Slegs deur 'n koöperatiewe spanbenadering is dit moontlik om 'n ontplooiende, ontwikkelende en dinamiese program van voorligtings-

dienste te verkry. Effektiewe voorligtingsdienste word dus deur verskillende persone op 'n koöperatiewe basis uitgevoer. Die bydrae wat deur hierdie persone tot die totale skoolvoorligtingsprogram gelewer behoort te word, word vervolgens onder die volgende hoofde uiteengesit:

1. Skoolhoof.
2. Onderwyser.
3. Skoolvoorligter.
4. Bibliotekaris.
5. Ouer.
6. Leerling. (111,4).

5.2.1 Koöperatiewe aspek.

5.2.1.1 Die skoolhoof.

Die skoolhoof wat die program by sy skool instel, sal as gevolg daarvan en van sy posisie, dit as sy taak moet beskou om 'n goeie skoolvoorligtingsprogram daar te stel (45,105). Hy moet die waarde daarvan beseef en dit as 'n eenheid met die skoolprogram laat fungeer.

Hy moet sy personeel lei en rig om sodoende die personeel tot 'n koördinerende eenheid te laat saamwerk. Die sukses sal afhang van sy leiding.

The spirit of fellowship and comradeship which accompanies an effort makes the activity more enjoyable, and productivity is increased (16,271).

Verder moet die skoolhoof aanbevelings en voorskrifte, wat van die onderwysdepartement se voorligtingsdiens verkry word, in medewerking met sy personeel, met in agneming van die behoeftes van die skool en die beskikbare fasiliteite, toepas (111,4).

'n Baie belangrike funksie wat die hoof moet vervul, is om te dien as skakel tussen die skoolvoorligter en die gewone vak- en klasonderwyser. So moet hy die aanbevelings van die voorligter in verband met 'die leerlinge aan die personeel as geheel, of aan

die betrokke onderwyser oordra, en dan toesien dat uitvoering daaraan gegee word en die nodige opvolgingswerk gedoen word (111,5).

Die hoof word dus beklee met besondere verantwoordelikhede in die program en daarom moet hy self die funksie en waarde van skoolvoorligting besef (45,107).

5.2.1.2 Die onderwyser.

Die idee dat die onderwyser en skoolvoorligter in noue koöperasie en harmonie moet werk word vry algemeen aanvaar (111,5).

Die onderwyser se eerste taak en funksie is om 'n goeie onderwyser in sy eie vakgebied te wees - vir elke leerling in die besondere klas as geheel. Die onderwyser kan meehelp om leerlinge se vrese en bekommernisse te verwyder, asook om onnodige frustrasie te voorkom (16,265). Dit impliseer dat die onderwyser leerervarings moet organiseer in terme van bekwaamhede en behoeftes van die klas, en deur daardie raamwerk die voorgeskrywe inhoud, metodes en persoonlike verhouding tot die optimum leer-potensiaal van elke leerling aan te pas (44,131). Die skoolvoorligtingsdienste help die onderwyser om die behoeftes van elke leerling te bepaal. Dit bied ook die geleentheid om diagnostiese data te verkry, en behandeling-suggesties van individue wat spesiale probleme besit te gee (111,5). Op hierdie wyse voel die onderwysers dat die voorligter hulle help om beter opvoeders te wees.

Die vakonderwyser moet self die nuttigheidswaarde van sy vak aan sy leerlinge voorhou en verduidelik. Hy kan nie verwag dat dit die funksie en taak van die skoolvoorligter, of een van sy ander vak-kollegas moet wees nie. In konsultasie met die skoolvoorligter kan hy moontlik self tot 'n beter insig van die rebruikswaarde van sy eie vak kom. Hier vind weereens die noodsaaklike wisselwerking tussen vakonderwyser en sy skoolvoorligter-kollega plaas (45,126).

Elke onderwyser moet kennis dra van beroepsmoontlikhede en ander verwante onderwerpe; hulle moet werklike belangstelling

in die leerlinge toon; die hoogste akademiese prestasie van elke leerling ontvang; dien op beplanningskomitee's; individueel gesprekke met die leerlinge voer; bondige data verskaf; help om leerlinginligting te verskaf en leerlinge vir onderhoude aan te beveel (116,266-267).

5.2.1.3 Die skoolvoorligter.

Die administratiewe rangskikking van die program sal die status van die skoolvoorligter bepaal (16,263). Die vernaamste verantwoordelikheid van die skoolvoorligter is om individuele leerlinge by te staan in die oplossing van hul verskillende persoonlike aanpassingsprobleme (111,5).

Wrenn, soos aangehaal deur Downing, (116,263-264), beskryf die funksies van die skoolvoorligter as volg:

Serving in a helping relationship to students, parents and teachers; coordinating and developing certain guidance services; and serving as a cooperative member of an educational team with team responsibilities (16,263-264).

Sy basiese professionele opleiding is op die opvoedkundige vlak, maar as gevolg van kursusse wat ingesluit is in sy opleiding, bv. kliniese sielkunde en voorligtingsielkunde, word hy allerweë as 'n deskundige op hierdie gebied, beskou. Die skoolvoorligter is primêr nie geïnteresseerd in die organisatoriese en administratiewe probleme van die skool nie, maar wel oor die welsyn van die individuele leerling (111,5). In die uitvoering van sy pligte sal hy ondermeer verantwoordelik gehou word vir die vervulling van die volgende funksies - wat net kortliks en in hooftrekke aangetoon word:

5.2.1.3.1 Voorligting aan individue (40,403) (16,168) (33,25) (111,6).

- (i) Hulp aan individue om hul eie persoonlike bates, tekortkominge en geleenthede te besef, en dus te verstaan.
- (ii) Hulp aan individue om betekenisvolle persoonlike ideale te ontwikkel, en om planne te beraam ter verwesenliking van die ideale.

- (iii) Hulp aan individue om oplossings uit te werk vir hulle persoonlike-, sosiale-, opvoedkundige- en beroepsprobleme.

5.2.1.3.2 Hulp aan onderwysers (23,38) (16,264) (111,6-7).

- (i) Hulp aan onderwysers om inligting i.v.m. individuele leerlinge, wat van waarde in die beplanning en toepassing van klaswerk kan wees, te bekom.
- (ii) Hulp aan onderwysers in die gebruik van toetse en evalueringstegnieke.
- (iii) Hulp aan onderwysers wat vir groepvoorligting verantwoordelik gehou word.
- (iv) Hulp aan onderwysers om geskikte en doeltreffende voorligtingsmateriaal vir die gebruik in verskillende klassituasies, te bekom.
- (v) Die skoolvoorligter kan in medewerking met onderwysers probleme oplos wat individuele leerlinge mag hê.

5.2.1.3.3 Bydrae tot algemene skoolprogram (44,127) (111,7).

- (i) Om in die beplanning en toepassing van sekere aktiwiteite leiding te gee.
- (ii) Om aktief deel te neem aan die skool se kursusontwikkelingsprogram.
- (iii) Om doeltreffende geesteshigiëniese tegnieke en prosedures onder die skoolpersoneel se aandag te bring.
- (iv) Om deel te neem en by te dra tot die skool se in-diens opleidingsprogram in voorligting.

5.2.1.3.4 Om die skool te help om ten nouste met die gemeenskap saam te werk (16,261) (111,7-8).

- (i) Om as skakel tussen die skool en die gemeenskap op te tree, om sodoende gemeenskapsdienste en hulpmiddels vir leerlinge en onderwysers beskikbaar te kry.
- (ii) Om onderhoude te voer met ouers rakende die probleme van hul kinders.
- (iii) Om die skoolprogram, veral die voorligtingsprogram aan gemeenskapsinstansies en belanghebbende individue te interpreteer.

5.2.1.4 Die bibliotekaris.

Die bibliotekaris het ook 'n baie belangrike aandeel in die

voorligtingsprogram van die skool (11,8). Hy is die persoon wat steeds aanlag moet gee aan die versameling van inligtingsbronne wat betrekking het op die hele voorligtingsproses.(45,127). Indien hierdie inligtingsbronne nie in die biblioteek, wat die voorligter vir homself in sy eie voorligtingslokaal opbou nie, gehou word nie, moet die bibliotekaris toesien dat daar in die skool se biblioteek so 'n afdeling aangebring word (44,196). Die bibliotekaris en skoolvoorligter moet steeds baie nou saamwerk om die nodige boeke, pamflette, tydskrifte, brosjures en ander betekenisvolle inligtingsbronne beskikbaar te hê. Hy moet ook koöperasie en aktiewe hulp aan onderwysers en voorligters as 'n taak beskou (45,127).

5.2.1.5 Die ouers.

Die rol van die ouers in die voorligtingsprogram kan met een woord saamgevat word, nl. „koöperasie" (111,8)

Both by natural right and by efficient functioning, parents are partners with the school in guidance (44, 197).

Aangesien die skoolvoorligtingsdiens vir hulle kinders daar is, dra hulle die verantwoordelikheid om inligting te verskaf wat vir die voorligtingspersoneel bruikbaar en van waarde is, of kan wees in die hulp wat hulle kinders mag nodig hê. Ouers moet hulle kinders aanmoedig om van hierdie dienste gebruik te maak, en behoort self ook van hierdie dienste gebruik te maak om meer van hul eie kinders se potensialiteite en moontlikhede te wete te kom (111,8) (50,13).

Dit is ook deel van die ouers se verantwoordelikheid om hulself te vergewis van watter dienste beskikbaar is, en hoe hulle dit ten beste kan gebruik. Ouers kan selfs ondersoek instel na hul eie huislike lewe, om so vas te stel of hul kinders by die huis 'n opvoeding ontvang wat hulle kinders in staat sal stel om 'n sin vir waardes te ontwikkel, wat in ooreenstemming met die eise

van die samelewing sal wees. Houdinge wat by die huis ontwikkel en wat verband hou met self-dissipline, aanvaarding van verantwoordelikheid, vorming van die regte lewenshouding, self-verbetering en die gebruik van eie potensialiteite vorm integrale dele van die leerling se optredes en is sterk determinante in hulle toekomstige lewens (111,8).

5.2.1.6 Die leerling.

As al die genoemde persone hul individuele, asook hul gesamentlike funksies noukeurig en met toewyding vervul, bly daar nog die belangrikste persoon oor nl. die leerling (111,8). Geen skoolvoorligting kan suksesvol en betekenisvol wees, mits die samewerking van die leerling nie ten volle verkry is nie. Geen leerling moet van die meer talentvolle leerlinge afgesonder of geskei word nie (45,142). Die leerling sal gou aanvoel of voorligting met erns, eerlikheid en toewyding deur die betrokke skool en skoolpersoneel aangebied word.

Die mate waartoe die deelname van die leerlinge verkry word, sal dus baie afhang van die algemene samewerking tussen die hele skoolpersoneel. Onder geen omstandighede mag 'n lid van die personeel met minagting verwys na die werk van die skoolvoorligter nie.

Die leerling het 'n verantwoordelikheid teenoor homself om homself te ken, sy doelstellinge, sy aspirasies en sy potensialiteite, te weet (111,8). Hy het die verantwoordelikheid om die dienste van sy onderwysers, voorligtingspersoneel en andere wat daartoe in staat is om hom te kan help, te gebruik, sodat hy in harmonie met sy potensialiteite kan ontwikkel. (44,348). Hy het 'n verantwoordelikheid om meer en meer self-gerig te word, en hy het bo alles 'n verantwoordelikheid om die gemeenskap te verryk, deur die volle verwesenliking van sy moontlikhede (29,13).

Uit die aandeel wat elkeen op die personeel het, blyk

dit dus baie duidelik dat skoolvoorligting nie die taak en verantwoordelikheid van slegs een persoon, nl. die skoolvoorligter, is nie. Om dus 'n algemene oorsig van die skoolvoorligtingspersoneel te kry, kan dit deur Fig. 5.1 (bladsy 138) verduidelik word. In hierdie spanwerk doen elkeen mee, help, maak, versterk, vertrou, ondersteun en vul mekaar aan. Almal deel in die beplanning, die uitvoering en bereiking van die doel.

5.3 SAMFVATTING.

In hierdie hoofstuk is die belangrikheid, noodsaaklikheid en omvang van skoolvoorligting bespreek in die veranderde lewensomstandighede, met spesiale verwysing na toestande in Europese lande. Die omvang en koöperatiewe aspek word aangetoon, en die organisasie van skoolvoorligting in die skool en in die gemeenskap, asook die samewerking van die belangrikste sleutelfigure om die program te laat vlot.

In die volgende hoofstuk word die opstelling van 'n skoolvoorligtingsprogram volledig bespreek.

'n Breë Oorsig van voorligting en personeelwerk.

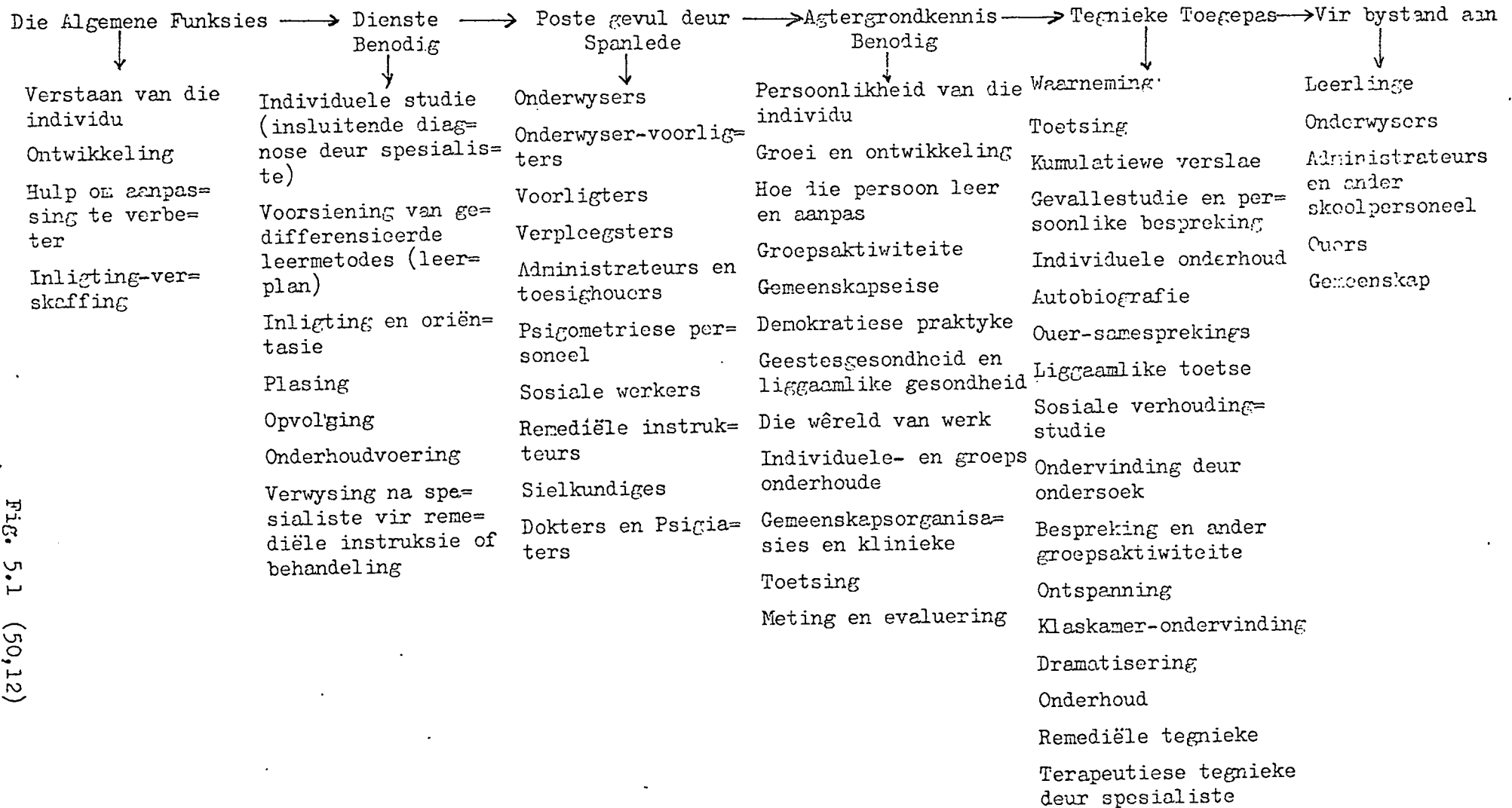


FIG. 5.1 (50,12)

H O O F S T U K VI

DIE OPSTELLING VAN 'N SKOOLVOORLIGTINGSPROGRAM

- 6.1 Tradisionele benadering in die opstelling van 'n skool=
voorligtingsprogram.
- 6.1.1 Inleiding.
- 6.1.2 Om die program op te stel.
- 6.1.3 Die belangrikste funksies van die skoolvoorligtingspro=
gram.
- 6.1.3.1 Wat leerlingpersoneeldiens is.
- 6.1.3.2 Sielkundige diens.
- 6.1.3.3 Skool. sosiale diens.
- 6.1.3.4 Gesondheidsdiens.
- 6.1.3.5 Plasingsdiens.
- 6.1.3.6 Navorsingsdiens.
- 6.1.3.7 Bywoningsdiens.
- 6.1.3.8. Voorligtingsdiens.
- 6.2 Die nuwe benadering in die opstelling van 'n skoolvoor=
ligtingsprogram.
- 6.2.1 Inleiding.
- 6.2.2 Sisteem-benadering en ondersoek.
- 6.2.2.1 Sisteem-projekte.
- 6.2.2.2 The S.D.C. vocational counseling system autocoun.
- 6.2.2.3 Information system for vocational decisions.
- 6.2.2.4 The I.B.M. guidance counseling support system.
- 6.2.3 Die ontwerp-proses.
- 6.2.4 'n Model vir die ontwikkeling van 'n program.
- 6.3 Samevatting.

H O O F S T U K VI

DIE OPSTELLING VAN 'N SKOOLVOORLICHTINGSPROGRAM

6.1 TRASISIOELE BENADERING IN DIE OPSTELLING VAN 'N SKOOLVOORLICHTINGSPROGRAM (1).

6.1.1 Inleiding.

Skoolvoorligtingsprogramme het namate die behoefte vermeerder het, voortgegaan om te groei en ontwikkel en so meer en meer gevestig geraak. Meeste van die outoriteite is van mening dat die rol van elke lid van die skoolvoorligtingsplan duideliker omskryf moet word. Reed en Steffle (105,160) beveel aan dat die voorligtingspersoneel gekombineer moet word tot een diens onder een dissipline. Aan hierdie rigting is egter, tot en met 1963, nie veel aandag gegee nie, maar daarna wel, en die nuwe benadering word beskou as die belangrikste vordering t.o.v. programopstelling. Die aanbeveling sluit onder andere in dat die personeel as 'n groep 'n gesamentlike doel sal hê en ook as groep sal inskakel by die opvoedkundige departemente en administrateurs om die unieke bydrae van die skoolvoorligtingspersoneeldiens tot die totale opvoedkundige program te voeg (105,161).

Ondersoek en evaluering t.o.v. die program, en die ondersoek as 'n integrale deel van die program moet beklemtoon word in die nuwe benadering t.o.v. die opstel van 'n program (88,141).

Die benadering by die opstel van die program moet versigtig hanteer word. Die sorgvuldige bestudering van die skool, die personeel en die leerlinge, om uit hulle probleme te leer en te verstaan wat hulle posisie is, is belangrik, voordat 'n aanvang geneem word met die program self (2,162). Die werk kan nie alleen in die lig van die funksie van die program aangepak word, nie, omdat die funksie juis gebaseer is op die begrip van die individu. Die program moet filosofies, sowel as doelgerig saamgestel word (16,249).

(1) Skoolvoorligtingsprogram - ook gebruik as program.

Elke program het in dié opsig 'n unieke samestelling, en dit blyk uit onlervinding van die verlede, en met die oog op toekomstige beplanning, dat met elke opstelling van 'n nuwe program, nuwe funksies vervul moet word (27,187). Skoolvoorligting moet in die uitvoering beide leierskap en samewerking bevat (44,182). Otto beskryf dit baie volledig as hy sê:

Every worthy undertaking, if it is to be carried forward effectively, requires a scheme of operations (54,237).

Een van die eerste dinge wat 'n leier dan gewoonlik doen, is om 'n plan van aksie op te stel om sy doel te bereik. As die leierskap, volgens bogenoemde skrywer, binne die demokratiese beginsels fungeer, sal die planne ontwikkel in samewerking met ander persone wat ook hierby betrek word. Die eindresultaat sal dan wees - 'n organisasie waarin elke persoon sy eie verantwoordelikhede het en ook verantwoorde=lik is aan die geheel (27,273).

Die pleidooi vir 'n georganiseerde program, wat gespesia=liseerde dienste insluit, is, soos Downing (16,248) dit sien, geba=seer op drie veronderstellings, nl. (1) Die kwaliteit van die dienste is afhanklik van die organisasie; (2) Doeltreffendheid in die gebruik van tyd, bronne en personeel om essensiële aktiwiteite aan leerlinge te verskaf, kan beter benut, en verbeter word; (3) Die ondervinding deur leerlinge opgedoen; hulle benadering t.o.v. hulle probleme en inligting aan hulle verskaf; hul verhouding met die voorligter sal van betekenisvolle waarde wees.

Hierdie feite moet deur die personeel verstaan en aanvaar word.

6.1.2 Om die program op te stel.

Volgens Erickson en Smith (20,21) is dit 'n moeilike taak om die skoolvoorligtingsprogram nie te oorbeklemtoon nie. Die Skooladministrateur, wat met die opstel van die program te doen het,

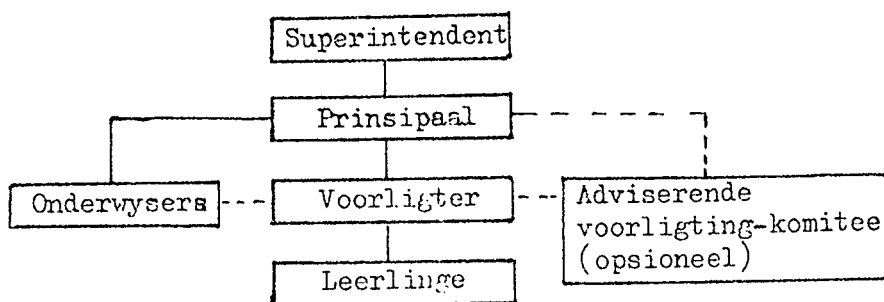
moet die nodige ondervinding hê. Hy moet versigtig beplan en besef dat hy die sleutelfiguur in die beplanning is, omdat verdere ontwikkeling en administrasie sal afhang van die doeltreffendheid van die opstelling. 'n Goed georganiseerde program is meer ekonomies in toepassing en meer vrugbaar as 'n swak beplande program (16,249). Om die program dus so op te stel dat dit aan al die vereistes sal voldoen, het Lee en Pallone (44,182-184) twee en dertig basiese beginsels neergelê waaraan 'n effektiewe program moet voldoen.

Gutsch en Alcorn (27,188) se aanbevelings is net die kerngedagtes wat gebruik word by die opstel van 'n program, en is as volg:

- (i) Enige diens het die leierskap van 'n administrateur nodig.
- (ii) Die sukses van die program hang af van die paraatheid van die personeel.
- (iii) Die motiewe moet duidelik gestel wees.
- (iv) Die ontwikkeling van die diens moet geskied met die in ag neming van die skool se karakter en omstandighede.
- (v) Die diens moet ontwikkel word in harmonie met die hele opvoedkundige program van die skool.
- (vi) Die program moet voorsiening maak vir genoegsame tyd vir onderhoude.
- (vii) Die program moet koördineer met die skool, huis en gemeenskap.
- (viii) Die program moet voorsiening maak vir bykomstige dienste soos plasing, opvolgingstoetse, daarstelling van beroeps- en opleidingsinligting.

Sommige van die dienste sal mekaar oorvleuel, maar volgens Downing (16,250) beklemtoon dit net weereens die belangrikheid van die dienste. Elke skool moet in staat wees om die basiese beginsels en dienste benodig, in die program te betrek, om sodoende in die nodige behoeftes te voorsien.

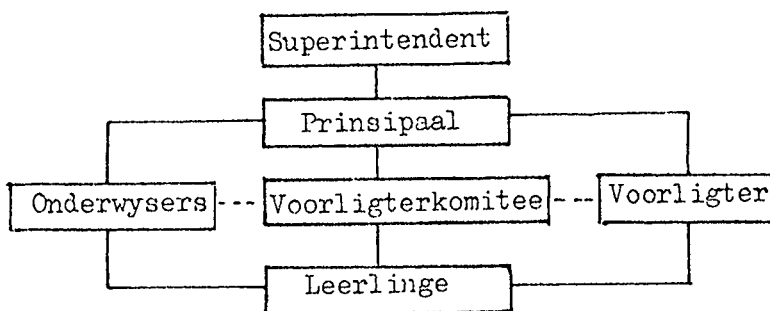
Die volgende diagram illustreer die program waar die administrateur verantwoordelik is vir die beleid.



(27,191) en (60,33).

— administratiewe verwantskap
 - - Koöperatiewe verwantskap

Die volgende illustreer weer 'n program waar die komitee van fakulteit lede verantwoordelik is vir die beleid. Dit kan in beide primêre- en sekondêre skole gebruik word:



(27,192) en (60,36).

— administratiewe verwantskap
 - - Koöperatiewe verwantskap

6.1.3 Die belangrikste funksies van die skoolvoorligtingsprogram.

Die belangrikste beginsels, wat volgens Erickson (18, 4-5) in die program ingesluit moet wees, is as volg:

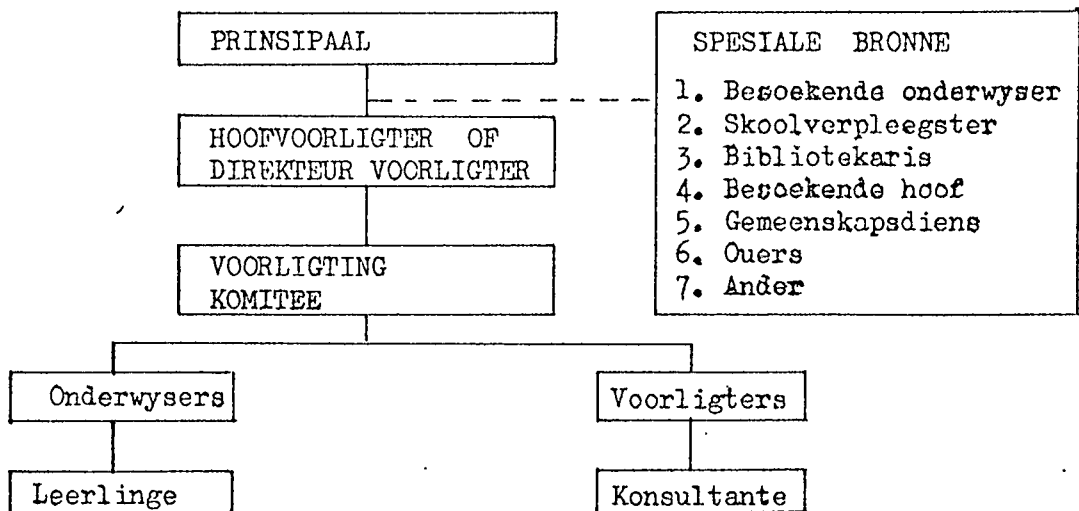
- (i) 'n Deeglike studie van die individu.
- (ii) Voorsiening van bekwame onderhoude.
- (iii) Voorsiening van 'n inligtingsdiens.
- (iv) Voorsien plasing en opvolgingsdiens.
- (v) Voorsien diens aan die personeel.
- (vi) Voorsiening vir studie-navorsings-aktiwiteite.
- (vii) Koördineer skool, huis en gemeenskapsinvloede.

Uit hierdie beginsels ontstaan daar die aktiwiteite wat deur die skoolvoorligter vervul moet word. Dit sluit onder andere

die volgende in:

- (i) Buiteskoolse aktiwiteite.
- (ii) Oriëntasie aktiwiteite.
- (iii) Meer kennis opdoen van leerlinge.
- (iv) Voorsien inligtingsdiens.
- (v) Onderhoud.
- (vi) Hulp aan onderwysers.
- (vii) Plasing.
- (viii) Hulp aan leerlinge om te beplan.
- (ix) Opvolging.
- (x) Samewerking met huis en gemeenskap.
- (xi) Onderzoek en studie. (18,7).

Om al hierdie beginsels in 'n program in te werk en te verstaan, kan daar weereens van 'n eenvoudige diagram gebruik gemaak word. Die skema stel die organisasie van 'n program in die sekondêre skool voor:



(18,179).

6.1.3.1 Wat leerling-personeeldiens is.

Geen skoolvoorligtingsprogram kan 'n sukses wees as al die personeellede nie daaraan deelneem nie. Die klasonderwyser het ook 'n spesiale plek in die program om dit meer doeltreffend te maak.

A guidance-organized school system of necessity involves school people of every effort (44,184).

Die meeste gespesialiseerde dienste word gelewer deur persone wat meer as een skool besoek. Administratief is hulle dus verantwoordelik aan die skool, of aan die organisasie as 'n geheel, maar nie aan die skoolhoof nie. Dit is 'n logiese gevolgtrekking van Lee en Pallone (44,187), want die hoof besit nie die nodige deskundige kennis om hom uit te spreek oor hul werksaamhede nie. Wanneer 'n kindervoorligter-klinikus optree, sal dit sy verantwoordelikheid wees om aan die skoolhoof te rapporteer i.v.m. die sekere leerling. Hierdie patroon of onderlinge verhouding tussen die verskillende verantwoordelike persone moet in ag geneem word by die opstel van die program.

In die vorige afdeling is die koöperatiewe aspek van die personeel reeds bespreek, maar die spesiale dienste verg nog aandag. Die spesiale dienste sluit onder andere die volgende in:

6.1.3.2 Sielkundige diens.

Die diens omvat diagnose van leerprobleme en ander wanaanpassingsprobleme; behandeling van die individu of groepe; en in-diens opvoeding; konsultasie op sielkundige vlak (58,14).

6.1.3.3 Skool sosiale diens.

Dit het te doen met aanpassingsprobleme van die kinders en die samewerking van die skool en huis, sowel as die skool en gemeenskap. Dit is hulle taak om hierdie probleme op te los.

6.1.3.4 Gesondheidsdiens.

Dit is in sommige gebiede as 'n diens ingesluit. Die soort diens is meer ingestel op voorkoming en gesondheid, as op genesing. Die diens kan ook die werk van kindervoorligtingklinieke insluit, wat bygestaan word deur 'n psigiater en sosiale werkers. Die skoolverpleegster skakel ook by die diens in (58,42).

6.1.3.5 Plasingsdiens.

Dit is 'n omgewingsdiens en word meestal in 'n groot skool en groot gemeenskappe gevind. Die diens help om die leerling in

die regte werk te plaas (58,14).

6.1.3.6 Navorsingsdiens.

Dit sluit evaluering en toetsing in. Navorsingspesialis= te moet ook dieselfde opleiding ondergaan as die sielkundige en voorligters. Die diens is nouer verbonde aan die administratiewe en is ook verantwoordelik vir die evaluering. Hierby is ook inge= sluit beplanning en koördinasie van toetsprogramme, asook die navo= ring en evaluering van toetsprogramme (60,246-247).

6.1.3.7 Bywoningsdiens.

Dit mag ingeskakel word as 'n aparte personeeldiens en sluit nou aan by die administratiewe funksie, waar dit beplanning insluit. Die dryfkrag en voorkomingsaspek is ook deel van die sosiale-werker se diens (58,14).

6.1.3.8 Voorligtingsdiens.

Dit is die personeeldiens wat beplan en administreer op individuele skoolvlak, alhoewel die diens deur die administrateurs gestimuleer word, is dit ook in noue samewerking met die administra= teurs (58,15). Die diens is gewoonlik vyfledig en strek vanaf die kindertuin-periode tot by die hoogste klas. Oor hierdie afdeling is reeds volledige besonderhede gegee, vgl. beginsels van skoolvoor= ligting 3.3 .

Al hierdie dienste vorm deel van die organisatoriese pa= troon en moet in berekening gebring word by die ontwerp van die program. Lee en Pallone (44,185) gee die jongste uiteensetting van die totale organisasie van die voorligtingsprogram in 'n kompre= hensiewe sisteem. Hierin word al die komponente duidelik uitcen= gesit. Sien Fig. 6.1 bladsy 147.

Die verhouding van skoolvoorligtingkenmerke of -eienskap= pe tot die komponente van die skoolvoorligtingsfunksie word deur Hutson (33,751) volledig uiteengesit. Al die beginsels wat in aanmerking geneem moet word in die opstel van 'n program is

ORGANISASIE VAN 'N VOORLIGTINGSDIENS IN 'N KOMPRESIENSIEWE SKOOLSTELSEL.

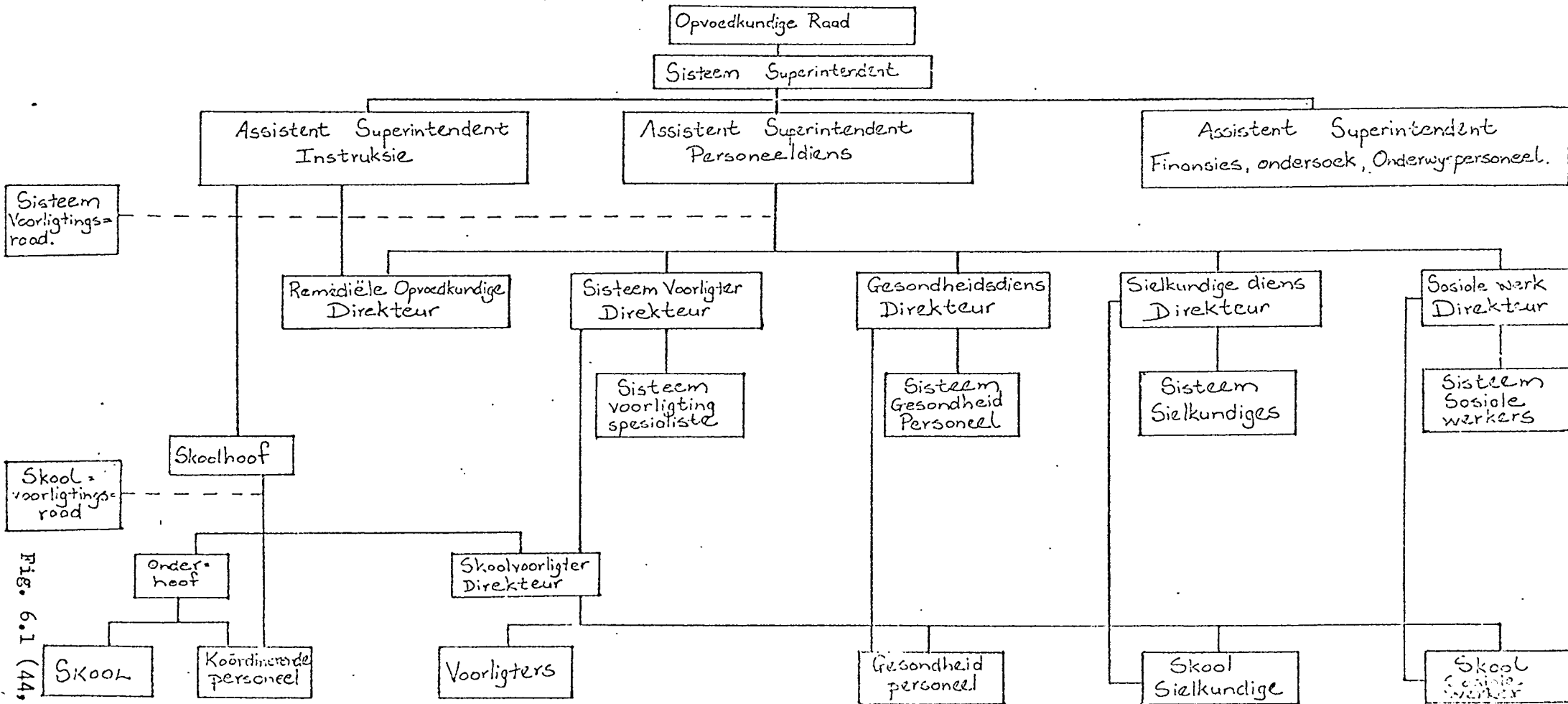


Fig. 6.1 (44, 185).

in die werkstuk tot dusver bespreek, sommige meer volledig as ander. Elkeen pas in die logiese plan wat saam met die algemene doelstellings 'n harmonieuse eenheid vorm. Enkel eienskappe benadeel nie die funksie van voorligting nie, want elke eienskap is gebaseer op een of meer van die komponente van skoolvoorligting. Om hierdie ingewikkelde struktuur van die totale verwantskap, en die krag van elkeen afsonderlik aan te dui, het Hutson (33,751) 'n diagram opgestel. Dit is slegs 'n aanduiding van sy siening en volgens die skrywer moet eie oordeel in die beoordeling van die skets gebruik word. Die doel met die voorstelling is om die verwantskap van die een tot die ander te toets en te bespreek - sien Fig. 6.2 bladsy 149.

6.2 DIE NUWE BENADERING IN DIE OPSTELLING VAN 'N SKOOL-VOORLIGTINGSPROGRAM.

6.2.1 Inleiding.

In die uitgawe van "Review of Educational Research, April 1969", meld Cooley en Hummel (82,251) dat dit die eerste artikel is wat oor die onderwerp "sisteem-benadering in voorligting", verskyn. Op hierdie nuwe terrein word daar nog probleme ondervind met terme, definisies en gegewens wat ingesamel word om die ontwikkeling van die sisteem-benadering te vervolmaak.

Die heel eerste probleem is die van 'n definisie, wat as volg saamgestel is:

A system approach is a method for analyzing and realizing the values, goals or policies of a human enterprise (82,251).

'n Verdere, of latere, definisie is die van Hosford en

Ryan:

... the structure of organization of an orderly whole, clearly showing the interrelations of the parts to each other and the whole itself (91,222).

Die sisteem-metode maak die struktuur en organisasie van

DIE VERHOUDING VAN DIE EIENSKAPPE VAN DIE SKOOLVOORLICHTINGSPROGRAM T.O.V. DIE KOMPONENTE VAN DIE VOORLICHTINGSFUNKSIE.

KOMPONENTE VAN DIE VOORLICHTINGSFUNKSIE	Skool Publikasie om te oriënteer en te rig.	Organisasie van die skool en die aanbieding.	Leerplan en "Ekstra-leerplan".	Studie van beroepe	Huis, groepe en Individuele Voorligting	Toetsing en analise	Onderhoud	Plasing	Oprolging
1. Stel leerlinge bekend met sy eie krag, belangstelling en tekortkominge.		✗	✓	✗	✗		✓		✗
2. Stel leerling bekend met opvoedkundige- en beroepsgeleenthede.	✓	✗	✓	✓	✓		✓		✗
3. Hou die skool ingelig met opvoedkundige- en beroepsmoentlikhede.	✗	✓		✓	✓				✗
4. Stel die skool bekend met die leerling se potensioliteite, belangstelling en tekortkominge.		✗	✓	✗	✗	✓	✓		✗
5. Help leerlinge in tye van beslissings en keuses.	✗				✓		✓	✓	✗
1. Voorkom Wanoaanpassing	✗	✗	✓		✓	✓	✗		✗
2. Identifiseer gevalle van wanoaanpassing.			✗		✗	✓	✓		✗
3. Diagnoseer gevalle			✗		✗	✓	✓		✗
4. Sorg vir remediële behandeling en administreer dit.			✗		✗		✓		✗

Fig. 6.2 (33,752)

MIN OF GEEN BETEKENIS.

BELANGRIK

BIEG BELANGRIK

die ordelike geheel duidelik deur die verwantskap van die verskillende dele tot mekaar, en tot die geheel, aan te toon (82,251). Wat egter die belangrikste van die komponente is, is die verwantskap tot mekaar en die uitwerking wat dit op die geheel het (91,222).

In die ontwikkeling van die sisteem-benadering is daar ten minste drie stappe, wat gevolg moet word, teenwoordig:

- (i) Translate the broad aims of the enterprise into objectives which are explicit and operational.
- (ii) Design the procedures which are intended to accomplish these objectives, identify the relevant variables which the procedures are intended to order or change, and construct a model which suggests a priori and consequent relationships among the identified variables.
- (iii) Implement the model and evaluate the results of the innovation in terms of the operationally stated objectives (82,252).

Die sisteem-model sluit dus sekere stellings oor die dele soos prosedures, inligting benodig, en die werksaamhede van elke onderafdeling in. Die evaluering is hier nie net beperk tot 'n oordeel in waarde van wat gedoen is nie, maar voorsien ook die terugvoer (feedback) van waardevolle inligting om die oorspronklike dele en prosedures te verbeter (82,252). Miller (99,213) wys daarop dat in die inligting-sisteem wat doeltreffend is, van die verbruiker verwag word om inligting terug te gee, of die sisteem suksesvol was al dan nie. Menige sisteem het al misluk omdat hierdie inligting nie verstrek is nie. Dit is die voorligter se taak, om by die leerling uit te vind deur sy reaksies en suggesties te beskou, en dit aan die sisteem-ontwerpers oor te dra. Hierdeur verkry die sisteem 'n kubernetiese^x karakter; die model bly verander a.g.v. inligting verkry deur sy implimentering (82,251).

Die Amerikaanse wetenskaplike Norbert Wiener gebruik eerste die term „kubernetika" of beheertegniek. Dit is afgelei van die Griekse woord „kubernetike", wat die kuns of tegniek van beheer beteken. (Kennis - Die Eerste Afrikaanse Ensiklopedie in Kleur, Deel 57 Kennis Uitgewers Bpk. Kaapstad 1971).

Gewoonlik sluit die sisteem die gebruik van masjiene in deur die weldeurdagte koördinasie van menslike optrede en die werking van die masjiene. Dit is die terrein van die „tegnologie“ wat voorligting in hierdie dekade ook beïnvloed.

An emerging guidance technology provides opportunities for us to realize in new ways the old goals we strived for, and to accomplish goals previously thought unattainable (188,175).

Tegnologie moet egter in die sosiale stelsel, waarin dit gebruik gaan word, aanvaar word. Dit is meer as net die vraag oor hoe om die masjien te ontwerp, dit gaan oor hoe om dit te gebruik, en hoe die tegnologie die uiteindelijke doelstellinge beïnvloed (118,176).

Een van die take van sisteem-analise is om te bepaal watter werk die beste deur die mens, of deur die masjien, gedoen sal word. Die rekenoutomaat word in elk geval die meeste gebruik (82,251). Die insluiting van die masjien, en dus tegnologie, op die voorligtingsterrein, verg 'n meer noukeurige ontleding en duidelike definisie van programopstelling. Super, soos aangehaal deur Cooley en Hummel (82,251), meen dat selfs die funksie van die voorligter sal verander met die gebruik van die rekenoutomaat. Miller (99,217) beweer dat die voorligter op die huidige stadium oorlaai is met werk, en nie die nodige aandag en inligting aan leerlinge doeltreffend kan gee nie. Deur die verskillende projekte, wat nog ontwerp word, en op bladsy 152 bespreek word, sal die taak van die voorligter heelwat verlig word.

6.2.2 Sisteem-benadering en ondersoek.

Die sisteem-benadering sluit ook die gebruik van wetenskaplike metodes in om meganiese probleme in die ontwikkeling van praktiese programme uit te skakel. Die tradisionele verskille tussen ondersoek en ontwikkeling by die opstel van 'n program is besig om te verdwyn, omdat daar gevind is dat dit die verbetering

of vernuwing van die voorligtingspraktyk strem (82,253).

Die sisteem-benadering verskil ook van tradisionele ondersoek omdat dit 'n gesamentlike spanpoging is. Gepubliseerde werke van enkelinge wat navorsing i.v.m. voorligting gedoen het, het weinig of geen invloed op die ontwikkeling van voorligting gehad (82,253). Ondersoek en ontwikkeling sal nou vinnig vorder a.g.v. die koöperatiewe samewerking van verskeie instansies op die gebied van voorligtingsprojekte.

Die begrip „sisteem“ is gebaseer op die orde en afhanklikheid van die voorligtingfunksies van mekaar. Die benadering om hierdie funksies te organiseer en saam te voeg tot rangorde, is die sg. sisteem-benadering. Om dit te kan doen, is dit noodsaaklik om te besluit in watter orde die rangskikking van die funksies moet geskied. Elke sisteem wat so ontwerp word, kan herlei word as 'n sub-sisteem van 'n groter sisteem (1,253). 'n Onbepaalde aantal voorligtingsprosedures kan gesistematiseer en gebruik word in die proses om inligting aan 'n leerling te voorsien vir self-waardebepaling. Al die funksies aan 'n opvoedkundige inrigting kan gekoördineer word in een sisteem, wat leerling-georiënteerd is, of enige ander aspek beklemtoon. So 'n logiese voorligtingsprogram kan ook verbind word met ander sub-sisteme om 'n opvoedkundige sisteem te vorm (82,253).

6.2.2.1 Sisteem-projekte.

Drie projekte, soos aangedui deur Cooley en Hummel (82, 254-257) word kortliks beskryf. Elke projek het te doen met loopbaanvoorligting en sluit die gebruik van die rekenoutomaat in.

6.2.2.2 “The S.D.C. vocational counseling system autocoun.

Die sisteem is daarop gebaseer om sekere inligting te outomatiseer deur die gebruik van masjiene wat dan van die voorligter sekere funksies oorneem. Die sisteem voorsien beroeps- en opvoedkundige inligting aan leerlinge wat onmiddellik die gevraagde

inligting ontvang. Die voorligter kan ook spesiale programme met sekere data vir individuele leerlinge opstel.

6.2.2.3 "Information System For Vocational Decisions."

Dit is die mees ambisieuse stelsel wat nog in voorligting ontwikkel is. Dit is gedoen deur die Harvard Universiteit, onder leiding van Tiedeman en sy kollegas. 'n Geweldige hoeveelheid tegniese gegewens en inligting is verwerk tot data. Die jaarlikse verslae van 1967 en 1968 blyk die mees gevorderdste en bruikbaarste te wees vir die I.S.V.D. Die ontwerpers som die karakter van die I.S.V.D. as volg op:

Die hoofdoel van die I.S.V.D. is om beroepskeuse te verbeter deur die gebruik van die rekenoutomaat-voorligting-sisteem. Die program word so opgestel dat die leerling gegewens oor homself kan verwerk tot data, betreffende opvoeding, opleiding en werk. In die proses word inligting verkry waarvolgens hy sy toekomstige loopbaan kan bepaal.

The entire program links person, computer, and teacher or counselor in such a way that the student can conduct a dialogue with the computer while the counselor assists in interpreting and evaluating the results of the dialogue (82, 256).

6.2.2.4 "The I.M.B. Guidance Counseling Support System."

Hierdie sisteem is gelei deur die teorie van Super en is opgestel om die beroepsgereedheid van die leerling vas te stel, deur die leerling te help met sekere take waarmee hy in latere jare in sy beroep te doen sal kry. Dit is van hulp op die vlg. terreine:

1. Dit rus die leerling toe met ondervinding van 'n sekere beroep en vermeerder ook sy kennis en persoonlike beroepspotensialiteit.

2. Dit gee inligting oor plaaslike dienste en beroepsopleiding-moontlikhede op sekere gebiede waarin die leerling belang stel.

3. Dit help hom om navorsing te doen oor die leerplaninhoud en werkpotensiaal se gemeenskaplike komponente.

4. Dit help hom in sy soeke na naskoolse-opleiding wat by sy behoeftes sal pas, asook persoonlike inligting en loopbaandoelstellings.

Daar is nog vele ander projekte waarop sekere instansies navorsing doen. Sekere dele van die voorligtingsstelsel, veral die waar die rekenoutomaat vir beroepsvoorligting ontwikkel is, is onlangs eers gebruik in die stelsel-benadering. Die voorligtingsstelsel het nog altyd bestaan, maar word nou eers na regte benut.

As al die voorligtingsfunksies saamgevoeg word, word dit duidelik, dat wat vir die een 'n stelsel is, vir die ander 'n sub-stelsel is. Cooley (82,259) se argument is dat die voorligtingsstelsel as deel van die totale opvoedkundige-sistelsel beskou moet word, wat op sigself verander a.g.v. nuwe opvoedkundige tegnologie. Funksies van die voorligtingsstelsel soos geestelike doelstellinge; analise en sintese; terugvoer en konstruksiekaart (flowcharting) word deur Hosford en Ryan (91,222) as belangrik beskou. Bg. skrywers sit dan ook 'n onderhoud- en voorligtingsstelsel se model volledig uiteen en bespreek dit as volg:

6.2.3 Die ontwerp proses.

Wanneer 'n stelsel vir onderhoud- en voorligtingsprogram ontwerp word, is die eerste stap om 'n model van so 'n stelsel te konstrueer. In die model word die onderlinge verhoudinge in die stelsel, en tussen die stelsel en die omgewing waarin dit gaan funksioneer, beskryf. 'n Onderhoud- en voorligtingsprogram eis 'n verbinding van personeelfasiliteite, bronne en leerlinge. Die ontwerp van die stelsel neem 'n aanvang met die konstruering van 'n konstruksiekaart-(flowchart)model, waarin voorsiening gemaak word vir die grafiese voorstelling van die metodes waarin bg. elemente saamgebring word en waarin onderlinge verwantskappe aange-

toon word. Inspeksie van hierdie model, behoort die swak- en sterk punte aan te dui, asook die mislukkings en noodsaaklikheid vir herontwerp. Inspeksie van die konstruksiekaart-model sal ook verder die graad van sukses in die sisteem; verenigbaarheid tussen sisteem en omgewing; en die graad van wan-orientasie, aandui.

Die proses in die ontwerp van 'n konstruksiekaart-model word grafies voorgestel in Fig. 6.3 wat ses stappe in die proses van ontwerp van die model aandui.

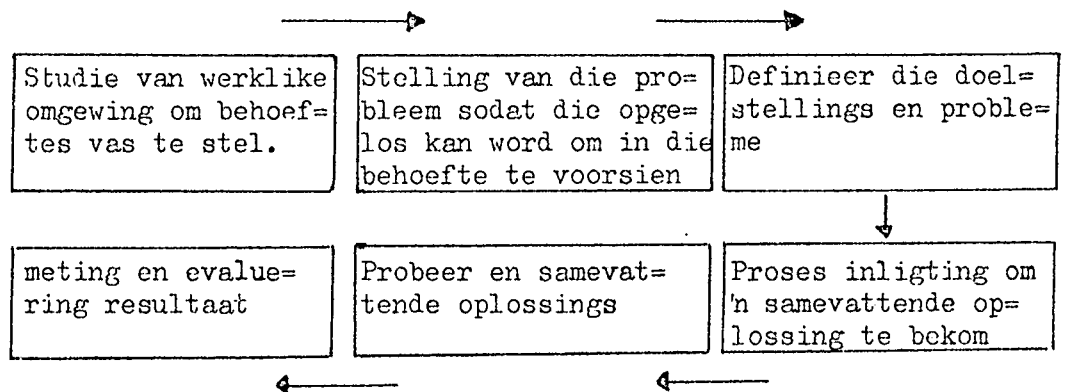


Fig. 6.3 Proses om 'n konstruksiekaart-model te ontwerp, (91,224).

Die ontwerp begin met 'n noukeurige ondersoek van die werklike omgewing. In die skoolsituasie sal dit die bestudering van sosiale-, ekonomiese- en kulturele faktore, asook die versigtige oorweginge van inligting aangaande die leerlinge-getalle insluit. Die studie van hierdie werklikheidsomgewing behoort as resultaat die noodsaaklikheid van onderhoude en voorligting aan te dui, asook die teenstrydighede wat bestaan tussen beplanning en die uiteindelijke doel wat bereik word. Dit kan die geval wees dat die skoolprogram beoog om leerlinge te gradeer tot 'n sosiale produktiewe rol, bv. suksesvolle beroepslewe; verdere opleiding; of militêre diensplig, maar in stede hiervan word 'n groot persentasie werkloos, beland in die hof, of onder welsyns-toesig.

Die volgende stap in die proses is om die probleme te identifiseer en op te los as die onderskeie behoeftes saamgevoeg is. Dit kan die geval wees waar 'n leerling voorligting moet ontvang om in 'n korrekte skoolsituasie geplaas te word, waar hy

gehelp kan word om 'n beroepskouse te kan doen, en sodoende vroege tydige skoolverlating verhoed. Identifikasie van die probleem word bereik deur analise van die probleem. Dit sluit in (a) die identifisering van alle probleemelemente; (b) om die verhouding tussen die elemente vas te stel; (c) die skeiding van die elemente in verskillende dele om die individuele komponente te bestudeer; (d) om maniere vir 'n oplossing aan te dui. As 'n resultaat van probleemanalise behoort dit moontlik te wees om die doel wat bereik moet word, te bepaal in 'n poging om die probleem te identifiseer in die tweede stap, en om doelstellinge te herlei tot geestesdoelstellinge (behavioral objects). Die vasstelling van die doelstellings en probleme is die derde stap in die proses.

Die vierde stap in die proses is die ontwikkeling van die toepaslike inligting om 'n plan op te stel. Dit vereis die inagneming van die inligting oor die leerlinge saam met inligting van die sosiale- en geesteswetenskappe. Deur gebruik te maak van die inligting kan 'n plan opgestel word deur (a) identifisering van die elemente; (b) vasstelling van die verwantskappe, en (c) kombinerings van die elemente om 'n geheel integrale plan saam te stel.

Die ontwikkeling van die plan moet getoets word, resultate moet gemeet en gebruik word, om die doeltreffendheid van die plan en die groei van die individu na die doel te evalueer. Die plan, of model, is nou gereed vir implementering.

6.2.4 'n Model vir die ontwikkeling van 'n program.

Die sisteem-model wat op bladsy 157 aangebied word, is 'n algemene model, die ontwikkeling van onderhoud- en voorligting-programme wat ooreenstem met die omgewing waarin dit sal fungeer, en gekarakteriseer word deur sterk verwantskappe tussen die komponente en elemente van die program, en wat die voltooiing van die doel van die program saamvat. Die model skets die ontwikkeling van 'n onderhoud- en voorligting-sisteem soos van toepassing in die skool en

VOORLICHTINGSPROGRAM ONTWIKKELING SISTEEM MODEL

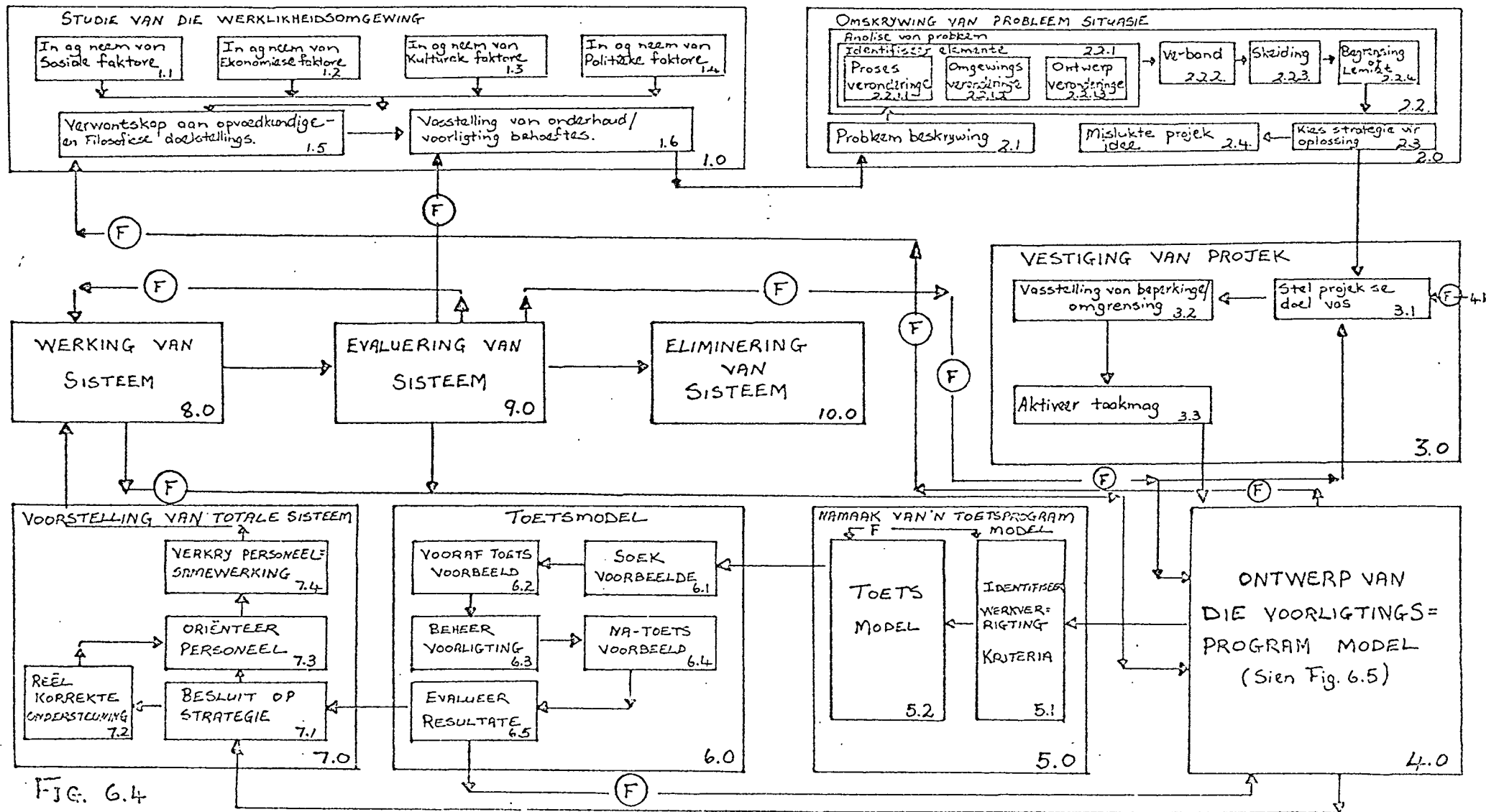


FIG. 6.4

werksomgewing, rehabilitasiesentrums, hospitale of ander voorligtingsentrums. Van die algemene model kan soortgelykes opgestel word vir onderoud- en voorligting-situasies. In die verhalende beskrywing van die model-sisteem is die nommers tussen hakkes, bv. (1.0), (2.0) ens. die aanwysers en verwys na numeriese puntekode vir die besondere sub-sisteme in die konstruksiekaart-model in Fig. 6.4 en 6.5.

Fig. 6.4 beskryf die totale sisteem vir die ontwikkeling van 'n voorligtingsprogram. In fig. 6.5 word die sub-sisteem ontwerp voorligtingsprogram prototipe (4.0), in besonderhede aangedui. Aanwysings wat in die vakkes verskyn (studie van werklikheidsomgewing, omskrywing van die probleemsituasie, ens) identifiseer die funksies van die sisteem. Pylroetes (\rightarrow) tussen die funksies beskryf die vloei van aksie, inligting en doelstellinge onderling en tussen funksies, en beskryf ook die funksionele verwantskap. Die simbool (F) staan vir terugvoering (feedback) en dui aan dat die resultaat van een funksie teruggevoer word met die pylroete na 'n ander funksie, waar dit weer as 'n prikkel inwerk en 'n invloed uitoefen. Die model vir die ontwikkeling van 'n voorligtingsprogram sluit tien funksies in:

Studie van werklikheidsomgewing	(1.0)	STUDY REAL-LIFE ENVIRONMENT
Omskrywing van probleemsituasie	(2.0)	DEFINE PROBLEM SITUATION
Vestiging van die projek	(3.0)	ESTABLISH PROJECT
Ontwerp van voorligtingsprogram prototipe	(4.0)	DESIGN COUSELING/GUIDANCE PROGRAM PROTOTYPE
Namaak van 'n toetsprogram prototipe	(5.0)	SIMULATE TO TEST PROGRAM PROTOTYPE
Toetsmodel	(6.0)	PILOT-TEST MODEL
Voorstelling van sisteem	(7.0)	INTRODUCE SYSTEM
Werkling van sisteem	(8.0)	OPERATE SYSTEM
Evaluering van sisteem	(9.0)	EVALUATE SYSTEM
Eliminering van sisteem	(10.0)	ELIMINATE SYSTEM

Studie van die werklikheidsomgewing (1.0).

Die voorligtings-sisteem fungeer nie doeltreffend, as afsonderlike dele buite die werklikheidsomgewing, waarvan dit 'n deel is fungeer nie. In (1.0) val die klem op hierdie werklikheidsomgewing. In (1.1), (1.2), (1.3) en (1.4) word sommige

dinamiese voorwaardes, wat saam die werklikheidsomgewing uitmaak, oorweeg. Die insluiting van hierdie sosiale-, kulturele-, ekonomiese- en politieke faktore as dinamiese voorwaardes in die omgewing, dra 'n opdrag aan (1.5) om bewus te wees van dié waardestruktuur in die onmiddellike en toekomstige doel van die totale opvoedkundige onderneming, waarin die voorligtingsprogram moet funksioneer. Deur die oorweging van hierdie werklikheidsfaktore kom die behoeftes van voorligting na vore (1.6). Dit is in die sub sisteem dat die verband tussen voorligting en die veranderde omstandighede van die werklike lewe, erken word.

Omskrywing van die probleemsituasie(2.0).

Hierdie funksie het die doel om die noodsaaklikheid van voorligting, soos aangetoon in (1.6), te verduidelik. Die algemene beskrywing van die probleemsituasie (2.1), word gevolg deur die analise van die probleem (2.2). Analise sluit weer in identifisering van elemente (2.2.1), insluitende die proses-veranderlikhede, omgewings-veranderlikhede en ontwerp-veranderlikhede; bepalande die verwantskappe tussen hierdie elemente (2.2.2); skeiding van die elemente (2.2.3); en die begrensing (2.2.4). Analise van die probleem behoort te eindig in 'n keuse van optrede om die oplossing te bereik (2.3), of die situasie die vestiging van die voorligtingsprogram regverdig (3.0), en of dit beter sal wees om dit te laat, in welke geval die program-idee verwerp word (2.4).

Vestiging van 'n projek (3.0).

As aangeneem word dat daar voortgegaan moet word met 'n voorligtingsprogram moet die „parameter“^x eers vasgestel word. Dit weer vereis die vasstelling van die doel van die projek (3.1); die vasstelling van die begrensing (3.2); die aktivering van 'n

Parameter = konstante hoeveelheid in onderhawige geval maar wisselend in verskillende gevalle.

taakmag om die program te ontwikkel (3.3). Om helderheid en duidelikheid te verkry oor die vasstelling van die hoofdoel, is van die die uiterste belang. Dit sal min waarde hê om 'n voorligtingsprogram te loods, as die doel van die program vaag gedefinieer is. As die einddoel dus nie duidelik is nie, sal dit moeilik wees om vas te stel wanneer, en of, die doel ooit bereik is.

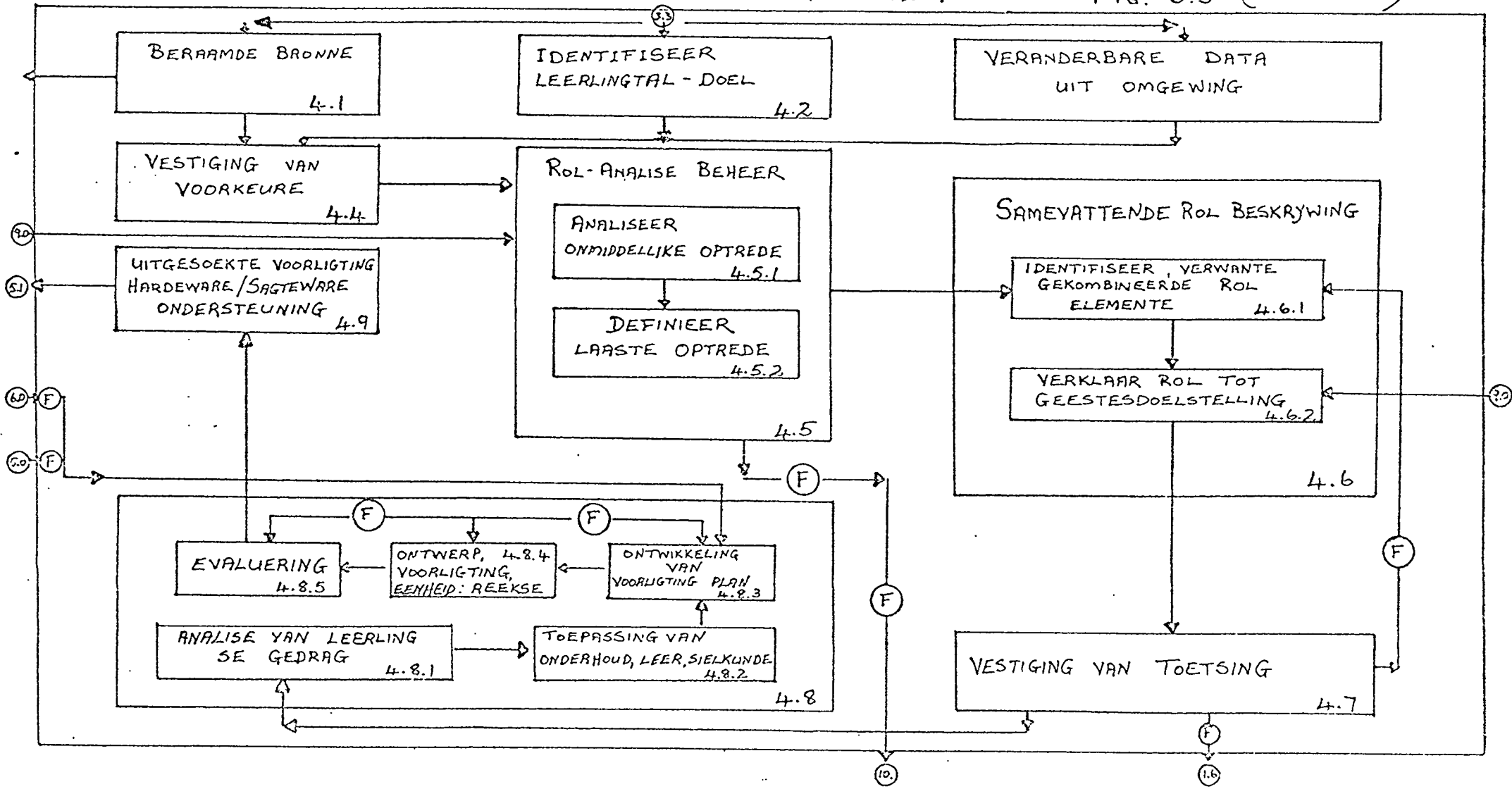
Ontwerp van onderhoud- en voorligtings-program prototipe (4.0).

Fig. 6.5 is 'n uitbreiding van die voorligtingsprogram prototipe (4.0), en 'n sub-sistecm in Fig. 6.4. In hierdie funksie word drie take geïmplimenteer, nl. beraamde bronne (4.1); studie oor leerlinggetalle (4.2); en die veranderlike inligting uit die omgewing (4.3). Beraamde bronne sluit in die identifisering van beskikbare personeel, tyd, finansies en fasiliteite. Die beraming van die bronne, die bestudering van die leerlinggetalle en die inligting aangaande die omgewing, lei tot die definisie van alternatiewe strategie en bepaling van voorkeur (4.4). As die bronne bepaal is, vereis dit soms dat die doel weer gedefinieer moet word. Dit word aangedui in Fig. 6.4 se terugvoering (4.1) na (3.1).

Oor die algemeen gesien moet program-oplossings, soos uiteengesit in (3.0), gedefinieer word in terme van die onmiddellike en die uiteindelijke geestesdoelstellings; dit word bereik deur die rol-analise (4.5). Rol is slegs daardie optrede wat nodig is vir die doeltreffende funksionering binne 'n sosiale groep; bv., in die voorligtingsverband word aangeneem dat 'n persoon in staat moet wees om sy self-geldingsdrang, ekonomiese bekwaamhede en maatskaplike verantwoordelikhede uit te oefen, en hy moet ook produktief in die gemeenskap wees; asook 'n vaardigheidsbeskrywing wat behaal is in (4.6), as die resultaat van bg. gedragpatrone wat erken word in rol-analise, behoort te eindig in 'n definisie van die geestesdoelstellinge (4.6.2) van die voorligtingsprogram. Die gedragpatrone moet gestel word in terme van kennis, vaardigheid

ONTWERP VAN VOORLICHTINGSPROGRAMM PROTOTIPE .

FIG. 6.5



en bekwaamheid wat benodig word vir volle bruikbaarheid in die gemeenskap. In teenstelling moet hulle ook aandui in besonderhede, dit wat bereik is, asook die presiese toestande waarin die leerling se gedrag aangetoon sal word. Die pylroete van (4.5) terug na (1.0) dui aan dat die definisie van rol plaasvind in verhouding tot die werklikheidsomgewing waar die leerling vandaan kom en waarheen hy sal terugkeer.

Die data wat reeds verkry is soos in (4.3), sluit ook die verdere versameling van data in, analise en vertolking om die rol-analise in ooreenstemming met die werklikheid te hou. Dit hou ook die sisteem dinamies en maak dit moontlik om harmonie tussen sisteem en omgewing te hou.

Toetsing (4.7) van die onderwerpgroep soos in (4.2) sal in 'n mate bepaal tot watter doelwit die leerlinge besit t.o.v. die onmiddellike en einddoelstellinge, soos beskryf in die rol-definisie (4.5), en met dié inligting as basis, kan die nodige herbeplanning van die voorligtingsprogram plaasvind (1.6). Dit is van die uiterste belang dat standaardtoetse gebruik sal word om geestesdoelstellinge te meet, teenoor die doel van die program. Die program, wat veronderstel is om die leerling se gedrag te verbeter, is saamgevat in (4.8). In die sub-sisteem is dit nodig om die leerling se gedrag te analiseer (4.8.1); en om hierdie inligting in verband te bring met ondervinding, en kennis opgedoen deur sielkunde, onderhoud-sielkunde en ontwikkelende sielkunde (4.8.2). Doelstellinge, inligting en optrede wat interaksie tussen individue in die onderwerpgroep en die voorligtingsproses verander, moet geïdentifiseer word en saamgevat word in 'n voorligtingsprogram (4.8.3). Hierdie plan dien die doel van voorligting en konstruering van bepaalde onderrig- en voorligtings-eksperimente en omstandighede, asook vir die ontwikkeling van voorligting eenhede. Hierdie plan

word getoets teen die werklikheidsomgewing om optimum oordrag van die onderhoud teenoor die werklikheid te verseker. Die plan soos aangedui in (4.8.3) eindig in die ontwikkeling van bepaalde voorligtingseenhede en reekse (4.8.4). Hierdie eenhede en reekse sal deur „hardware” en „sagteware” ondersteun word, wat geïdentifiseer, ge-evalueer, geselekteer en gekombineer is vir doeltreffende voorligting. By die opstel van voorligting-eenhede word die voorligter ingesluit as een van die media-elemente, tesame met ander masjiene, radio en televisie byvoegings. Die opstel van voorligtings-eenhede sluit ook in die vergelyking van alternatiewe strategie in terme van onkoste en uitgawe. Die voorligtings-eenhede vervaardig die program. Elke reeks en eenheid, asook die hele program, moet dan ge-evalueer word (4.8.5) en dan verbeter word soos nodig. Die gedurige evaluasie en hersiening word aangedui deur die pylroete tussen (4.8.3), (4.8.4) en (4.8.5).

Nabootsing van toetsprogram prototipe (5.0).

Voordat die voorligtingsprogram geïmplementeer word, moet nabootsing of namaak van die toetsprogram gedoen word, of deur 'n rekenoutomaat, of deur mondelinge toetse, sodat die nodige veranderinge aangebring kan word voordat die program in werking gestel word. Dit is nie onmoontlik dat die program in praktyk onprakties gevind kan word nie, tensy veranderinge in die patroon aangebring word nie. Dit is waarskynlik dat 'n vergelyking van alternatiewe, in kombinasie sal aantoon wat die program van die voorligtingsprogram tot 'n maksimum van doeltreffendheid sal bring.

hardware en sagteware - "hardware and software"
 hardware:tegnologie (komputers, onderwysmasjiene, oudovisuele ens.)
 sagteware; die mens.

Toets-model (6.0).

'n Aanvangstoets van die nuutontwerpte voorligtingsprogram-eenhede en reeks behoort gedoen te word op 'n steekproef-basis wat 'n beperkte getal leerlinge insluit. As die resultate van die toetsmodel die voorligtingselemente as doeltreffend bewys, dan kan die volle program aangebied word as 'n steekproef-toets. Dit sal gevolg word deur verdere afwerking en modifikasie voordat totale implementering volg. Die steekproef dien die belangrike doel van versameling van analise van prestasie-data teenoor program-doelstellings. Evaluasie as deel van die steekproef, sal die mate waarin die sisteem doeltreffend gaan wees, aandui.

Voorstelling van totale sisteem (7.0).

Die resultaat van die evaluering gedurende die steekproef van die voorligtingsprogram bepaal wanneer, hoe, en vir wie die totale sisteem gevestig sal word. Voorskrifte t.o.v. personeel, fasiliteite, toerusting en gemeenskaplike gebeure om die ontwerpte plan in (4.8.3) te implementeer, kan nou opgestel word. Sulke voorskrifte moet onderheweg wees aan toetse en moontlike veranderinge op die basis van die data wat bymekaar gebring is deur nabootsing en die steekproef. Toetsing en hersiening word aangedui deur die „terugvoer“-seine van (5.0) en (6.0) na (4.8.3) in Fig. 6.4.

Talle sisteme is onsuksesvol a.g.v. verkeerde, of onbevoegde planne vir die omvang van die model. Dit is nie genoeg om personeel, fasiliteite en algemene bron-benodigdhede te spesifiseer nie. Voorsiening moet ook gemaak word om te besluit op 'n plan om die sisteem te laat fungeer (7.1). Dit word gedoen deur die rangskikking van die korrekte hulp (7.2) en die oriëntering van die sisteem-personeel (7.3) na die nuwe program. Die personeel behoort deeglik opgelei te wesen, nie net in die gebruik van nuwe metodes, media, tegnieke en materiaal wat gebruik is in samevatting in die reekse en eenhede van die voorligtingsprogram

nie, maar ook in die optrede wat nodig is vir die implimenterende nuwe rolle wat hulle sal moet vul. 'n Poring moet aangewend word om toe te sien dat voorligting-sisteem-operateurs bekwaam is vir die nuwe program (7.4) voordat die sisteem in gebruik geneem word (8.0) in Fig. 6.5.

Sisteem fungering, evaluasie en eliminasië (8.0), (9.0) en (10.0).

Die bespreking het hoofsaaklik te doen gehad met die ontwikkeling van die voorligting-sisteem, daarom word sisteem-fungering (8.0), -evaluasië (9.0) en -eliminasië (10.0) slegs bespreek in verhouding tot die program-ontwikkeling.

Die resultaat van die sub-sisteem, voorstelling van die sisteem (7.0) lei direk na (8.0). Dit is hier waar die model in werking geplaas word, met volle samewerking van korrekte hulp, asook die insluiting van die leerlingtal as veranderlike inwerking; en implimentering van voorligting-eenhede en -reekse. Sisteem-evaluering (9.0) besit die vermoë om dinge te sien waarin die doelgestelde groep in staat is om in die werklikheid op te tree. Die aandag is gevestig (9.0) op die gedrag van die leerlinge na hulle terugkeer tot die groter gemeenskap. Is hulle aangepas vir die eise van die gemeenskap? Bereik hulle ekonomiese bekwaamhede, maatskaplike verantwoordelikheid en is hulle self-geldend?

Dit is 'n vinnig veranderde gemeenskap met steeds veranderde voorwaardes. Slegs deur die „terugvoer“, van die leerlinge se optrede in die werklikheid, na die sisteem-doel, -ontwerp en -werking kan die sisteem ge-evalueer word. Vir volgehoue evaluasie is dit noodsaaklik dat dit op die volle sisteem-model gebaseer is. Dit word aangedui as 'n „terugvoer-teken“ van (9.0) na (1.6) wat terselfdertyd dien as toets vir die program teen die eise van die werklikheid.

In evaluasie word die sisteem-produkte getoets teen die kriteria soos geformuleer in (4.6), wanneer geestesdoelstellinge van

voorligting gedefinieer word. Dit verskyn as 'n „terugvoer“ in die pylroete van (9.0) na (4.6).

Die doeltreffendheid van 'n voorligting-sisteem behoort nooit as vanselfsprekend aangeneem te word nie. 'n Konstante evaluering moet volgehou word (9.0) en wanneer daar die geringste teken is dat enige eenheid of reeks nie doeltreffend is nie, moet her-evaluering van daardie item gemaak word. Dit moet 'n vaste reël wees dat swak plekke, of swak funksionerende sisteme nie herstel moet word nie, dit is beter om die sisteem in die geheel te analiseer.

By die aanbieding van die algemene model was die doel om 'n model daar te stel vir die ontwikkeling van 'n voorligtings-program. Die gebruik van hierdie model vir die ontwikkeling of ontwerp van 'n program, kan in talle opsigte vir diegene wat in 'n doeltreffende program belang stel, van waarde wees.

Kommunikasie tussen die beroep en professie en ander betrokkenes in die voorligting kan vergemaklik word. Die aanvoeling vir verantwoordelikheid kan bevredig word. Swak plekke, leemtes, vermiste skakels in die werkende sisteem teen die geheel, sterk onderlinge verhoudings, verenigbaarheid en voorkeure kan aangedui word. Stygende produktiwiteit en nuwe terreine kan bereik word. Verbetering van die totale sisteem, versterking van funksies kan bewerkstellig word deur die voorsiening van voortdurende evaluasie in die lig van vorige gedefinieerde geestesdoelstellinge.

6.3 SAMEVATTING.

In hierdie hoofstuk is eers die tradisionele en daarna die mees resente opstelling van die skoolvoorligtingsprogram behandel. Spesiale klem is gelê op die aanverwante dienste wat meehelp dat die hele organisasie doelgerig en positief fungeer.

Die volgende afdeling handel oor differensiasie, en in die eerste hoofstuk word 'n historiese oorsig van differensiasie gegee.

A F D E L I N G B

D I F F E R E N S I A S I E

H O O F S T U K VII

'N KORT HISTORIESE OORSIG MET SPESIALE VERWYSING

NA

EUROPESE INVLOED OP SUID-AFRIKA

DEUR MIDDEL VAN OORSESE SENDINGS

- 7.1 Inleiding.
- 7.1.1 Die Griekse tydperk.
- 7.1.2 Die Middeleeue.
- 7.1.3 Die Renaissance en die Hervorming.
- 7.1.4 Die moderne opvoeding.
- 7.2 Toestande in Suid-Afrika.
- 7.3 Wat differensiasie is.
- 7.4 Die probleme van gedifferensieerde onderwys.
 - 7.4.1 Engeland.
 - 7.4.1.1 Grammar schools.
 - 7.4.1.2 Sekondêre tegniese skole.
 - 7.4.1.3 Modern high schools
 - 7.4.2 Holland
 - 7.4.3 Suid-Afrika 1937 - 1956.
 - 7.4.3.1 Nicol-verslag.
 - 7.4.3.2 De Villiers-kommissie.
 - 7.4.3.3 Pretorius-kommissie (O.V.S.)
 - 7.4.3.4 Lynch-komitee (T.O.D.-Transvaal)
 - 7.4.3.5 Steyn-komitee (Transvaal).
 - 7.4.3.6 Van Wyk-verslag

- 7.5 Toepassing van differensiasie in die Oranje-Vrystaat.
- 7.6 Toepassing van differensiasie in Transvaal.
- 7.7 Samevatting.

H O O F S T U K VII

'N KORT HISTORIESE OORSIG MET SPESIALE VERWYSING

NA

EUROPESE INVLOEDE OP SUID-AFRIKA

DEUR MIDDEL VAN OORSESE SENDINGS

7.1 INLEIDING.

7.1.1 Die Griekse tydperk.

Reeds in Plato se "Republiek" tref ons 'n deeglike gefundeerde stelsel van gedifferensieerde onderwys aan. 'n Baie belangrike funksie van die skool was om die kinders te selekteer vir die werk waarvoor hulle aangelê is. Plato het die kind se opvoeding soos volg georganiseer, en sluit daarby ook aan by die tradisionele Atheense skoolindeling (56,53).

0 - 6 jaar: Die kinders word goed gevoed en deur hulle verpleegsters gehoorsaamheid en ordelikheid geleer. Daar is geen gesinslewe nie. Onder die stelsel van aristokratiese sosialisme ontvang almal vanaf 7 tot 16 jaar onderwys. Vanaf die 16de jaar tree differensiasie in wanneer kinders by wie die begeerte na arbeid sterker is na die werkerstand gaan, maar hulle word tog nog liggaamlik en militêr opgevoed.

20 jaar: Die persone wat deur hulle hartstogte beheers word, gaan na die militêre stand. Slegs uitstaande studente sit hulle studie verder voort.

30 jaar: Dié wat hoofsaaklik deur praktiese verstand gelei word, word in ondergeskikte staatsposte geplaas. Tockomstige „filosoof-konings" sit hulle studie voort en is op vyf en dertigjarige leeftyd gereed om die staat te lei (56,54).

7.1.2 Die Middeleeue.

Die middeleeue het min, wat enigszins blywend was, bygedra tot die middelbare onderwys. Die vakke wat bestudeer is, was nog steeds die sewe vrye kunste soos deur die Grieke aangebied (93,20).

7.1.3 Die Renaissance en die Hervorming.

Op byna elke gebied is na vernuwing gesoek. Die Renaissance is wel 'n hergeboorte na die klassieke wêreld, en 'n herlewing van die heidense kultuur, maar dit is ook die geboorte van 'n gans nuwe gees. Die nuwe mens het sy belangstelling in die ewige, die ander-wêreldlike, die Hiernamaals verloor, en hom nou bepaal tot die tydelike, die hierdie-wêreldlike (93,20).

Op die gebiede van wetenskap, godsdiens en opvoeding word die lewenskragtige geestesbeweging die Humanisme genoem. In aansluiting by die ou Griekse beginsel van „humanitas" beoog die Humanistiese opvoeding die harmonieus-ontwikkelde mens, met 'n wil gerig op die goeie en wie se gees verryk is deur kennis van die klassieke. Die ontwikkeling van die volledige persoon lei vanselfsprekend tot individualisme, maar die harmonieus-ontwikkelde mens erken dat hy ook vir ander mense tot seën moet wees (56,109). Op die skool rus die taak om hoof, hart en liggaam tot 'n ewewigtige persoonlikheid te laat groei, om fiere, vrye, onafhanklike denkende wense te vorm.

Gedurende die negentiende eeu het Pestalozzi die vader van die handwerkvakke in die skoolleerplan geword; daarna het Herbart korrelasie van vakke bepleit; en eindelik het Herbert Spencer sy kragtige pleidooi vir die invoering van die natuurwetenskappe in die leerplan gelewer (93,20). Vir hom was dié kennis van die grootste waarde.

7.1.4 Die moderne opvoeding.

Die twintigste eeu bring die sg. „Nuwe Opvoeding", soos deur Pistorius gestel (56,212), of die „Moderne Opvoeding" soos deur Jooste (93,20) gestel. Volgens eersgenoemde skrywer bevat hierdie rigting weinig wat wesenlik nuut is - dit is slegs die voorsetting van die gedagtes van die negentiende eeu, geïdentifiseer tot hulle logiese konsekwensies, deurgevoer, en nou wêreldwyd deur die nuwe massakommunikasie-middels, bv. die pers, film, radio

en beeldradio uitgedra.

In die twintigste eeu is daar op die gebied van die opvoeding, en veral wat didaktiek betref, 'n veelheid van gedagtes, eksperimente en stelsels. Nader beskou ressorteer hulle egter almal onder twee prinsipiële hoofrigtings:

(i) Die tradisionele Christelike beskouing oor die opvoeding, wat God se eer sentraal stel;

(ii) Die diessetige of Humanistiese beskouing oor die mens en sy opvoeding (56,212).

Soos reeds gestel, is geen stadium bereik waar die werk van vorige opvoedkundiges sonder meer verwerp is nie. Baie van die ides, wat as nuut beskou word, soos bv. gedifferensieerde onderwys, vind ons reeds, soos aangetoon, by Plato en Aristoteles. Baie van die dinge is alleen nuut in die vorm waarin hulle gestel is, en die maniere en terreine van toepassing van die gedagtes (93,21).

Dit is dus, volgens Jooste (93,21) verkeerd om dit so voor te stel asof die idee van gedifferensieerde onderwys eers in die twintigste eeu ontstaan het. 'n Studie van die ekonomiese ontwikkeling van Wes-Europa wys egter vir ons hoe die verdeling van arbeid meer en meer posgevat het, en hoe die probleem van gedifferensieerde onderwys meer en meer aktueel geword het. Waar Suid-Afrika vandag 'n geweldige ontwikkeling op industriële gebied deurmaak, is dit dan ook geen wonder dat die vraagstuk van gedifferensieerde onderwys ook hier die aandag van administrateurs, opvoedkundiges en sielkundiges geniet nie.

7.2 Toestande in Suid-Afrika.

Professor Keyter het op 28 September 1945, tydens 'n jaarverdagening van die onderwysvereniging, sy rede met die volgende stelling begin:

Die vinnige tempo waarmee die sosiaal-ekonomiese stelsels van die Wes-Europese volkere van vorm en inhoud verander het, en nog besig is om te verander, het aanleiding gegee tot radikale nuwe eise wat aan die onderwys gestel word en wat nie langer meer deur die tradisionele stelsels bevredig kan word nie (95).

Hierdie stelling is na vyf en twintig jaar nog net so waar en lui daarop dat in Suid-Afrika, ten spyte van sekere aanpassings wat in die onderwys gemaak is, nog lank nie die einde van die pad bereik is wat onderwys hervorming betref nie. Eersyds kan dit toegeskryf word daaraan dat ons lewensmilieu self nie stilgestaan het nie, en dat die afgelope kwart eeu 'n tydperk van ongekende ontwikkeling op alle gebiede was, maar veral ten opsigte van algemene wetenskaplike kennis, die natuurwetenskappe en die tegnologie. Andersyds mag dit die gevolg wees van 'n tradisionele konserwatisme in onderwysdenke (92).

Die stadium is egter nou bereik dat daar deur wetgewing vernuwing in die onderwys intree. Geïnisieer deur wet nr. 86 van 1962 op die instelling van 'n Nasionale Adviserende Onderwysraad, en opgevolg deur drie belangrike onderwyswette in 1967 nl., Die wet op die Nasionale Onderwysbeleid nr. 39; Die wet op Gevorderde Tegnieese Onderwys nr. 40; en die wet op Onderwysdienste nr 41, word die jare sestig gekenmerk deur intensiewe onderwysnavorsing, bepeinsing, beplanning, oorlegpleging, pogings tot koördinasie en rekening gegee soos nog nooit tevore in die onderwysgeskiedenis van Suid-Afrika nie (92).

Uit praktiese ervaring word die implikasies van die nuwe onderwyswetgewing van 1967, wat 'n gedifferensieerde onderwys-stelsel vir die hele Republiek van Suid-Afrika in vooruitsig stel, verstaan en verwelkom (86). Op 8 Junie 1971 het die Minister van Nasionale Opvoeding, senator J.P. van der Spuy, 'n beoogde stelsel van gedifferensieerde onderwys aangekondig (120). Dit lui vir Suid-Afrika 'n nuwe tydperk in die onderwys in.

7.3 Wat differensiasie is.

Volgens Koen (97,115) is hierdie opvoedkundige gedagte die volgende - dat die skool so georganiseer sal wees, dat daar aan elke jeugdige die geleentheid gebied word om, volgens aanlog en belangstelling, te ontwikkel tot volwassene, wie se talente in hoogste mate diensbaar ingespan word tot sy eie, sy volk en sy Skepper se voordeel. Pauw (102,15) se siening is dat differensiasie nou saamhang met individualisasie in die onderwys, 'n beginsel wat in die afgelope dekades sterk op die voorgrond tree. Dit sluit aan by Van Loggerenberg en Jooste (73,249) wat individualisering van die onderwys as 'n wêreldwye verskynsel en as een van die mees aktuele probleme in die opvoeding sien. Dit raak alle aspekte van die opvoeding, nl. doel, inhoud, metodes, meting, skoolorganisasie, onderwysopleiding en selfs taalmedium en rasse-verhoudinge in lande met heterogene bevolkings soos Suid-Afrika.

In wese kom individualisering daarop neer, soos reeds in hoofstuk 3 gemeld, dat die onderwysteorie en praktyk die verskille tussen individu en individu, sowel as verskille tussen groepe individue erken, asook die verskillende eise wat 'n komplekse en gediversifiseerde kultuurmilieu aan die mens stel (73,249). Hierdie verskille word nie net erken nie, maar die onderwyspraktyk probeer daarmee rekening hou en daarvoor voorsiening maak.

Elke leerling in die klas is 'n unieke individu, wat anders as al die ander is, en wat dus nie maar net volgens 'n eenvoudige algemene resep behandel behoort te word nie. Dit is, volgens Pauw (102,17) 'n besef van die belangrikheid van hierdie beginsel van individualisasie, wat direk aanleiding tot groter differensiasie gegee het, en nog gee.

Bingle (81,16) sê dat die algemene aanvaarde definisie van gedifferensieerde onderwys is dat die verskaffing van doeltreffende onderwys vir leerlinge van uiteenlopende vermoë en belangstelling is.

Anders gestel, kom dit daarop neer dat aan elke leerling daardie onderwys verskaf word waardeur hy die meeste kan baat. Hiermee word in 'n kort sinnetjie 'n wêreld van betekenis saamgevat. Om die volle draagwydte daarvan te deurdring, moet ons dit van naderby beskou.

In bostaande twee definisies is daar 'n aanmerklike verskil. In die eerste word daar gepraat van „vermoë”, terwyl in die tweede gewag gemaak word van „onderwys”, waardeur die leerling die meeste kan baat. Eersgenoemde definisie hou slegs rekening met die vermoë en belangstelling van die leerling om te bepaal watter tipe onderwys aan hom gegee moet word - m.a.w. die intellek (aanleg/vermoë) en die mate waartoe die leerling in staat, en bereid, is om lit aan te wend, is die maatstaf vir die soort onderwys wat hy nodig het (81,17).

Volgens Pauw (102,17) bring differensiasie 'n verskuiwing van „'n didaktiek vir die gemiddelde leerling na 'n didaktiek vir die bepaalde leerling” mee. Dit beteken nie dat die klassikale stelsel noodwendig opgehef moet word en met 'n stelsel van individuele tutoriale vervang moet word nie, maar wel dat daar binne die klas-situasie as groep-situasie geleentheid gesoek moet word om leerlinge as individuele persone tot hulle reg te laat kom.

7.4 Die probleem van gedifferensieerde onderwys.

Hierdie probleem geniet reeds jare lank die aandag van opvoedkundiges, nie slegs in Suid-Afrika nie, maar ook in baie oorsese lande. Hiervan getuig die talle verslae van onderwyskommissies en ander geskrifte wat in hierdie verband verskyn het.

Dit het 'n gewetensaak geword vir onderwysleiers wat moet toesien dat elke kind op skool tot sy volle lewensreg sal kom en die geleentheid sal kry om die besondere talente, waarmee hy/sy in die belang van groter volksgeheel bedeel is, ten volle te ontwikkel, ook die nie-akademiese tipe wie se andersoortige talente Suid-Afrika so nodig het (86). Verskillende lande soek op hul eie wyse na 'n

oplossing vir hierdie vraagstuk, in ooreenstemming met hul eie landsomstandighede en -behoefte. Die meeste Europese lande (waar egter baie meer mense per vierkante myl woon as in Suid-Afrika) differensieer in verskillende skooltipes.

Die eerste omvattende verslag oor differensiasie is reeds in 1926 gepubliseer, nl. die bekende Hadow-verslag oor "The Education of the adolescent" (123,4). Die aanbevelings van hierdie verslag het dan ook in 'n groot mate neerslag gevind in die verslae van onderwyskommissies hier te lande.

7.4.1 Engeland.

Die Britse onderwysstelsel is op die beginsel van persoonlike vryheid gebaseer en daarom is daar 'n traagheid om dit van owerheidsweë te reël. Dit het ontstaan as 'n vrywillige stelsel en daarom is daar vandag nog so baie privaatskole - waaronder van die beroemdste in Engeland (73,558).

Deur middel van verskeie tipe skole word differensiasie na buite (sien bladsy 187) toegepas, terwyl die komprehensiewe skool 'n poging is om enersyds sosiale gelykheid te bevorder, en andersyds differensiasie na binne (sien bladsy 189) doeltreffender te laat geskied (134,21).

Aangesien die skoolkursusse oorwegend akademies ingestel is, word differensiasie na binne verkry d.m.v. "streaming" en "setting" (134,21). Dat hierdie stelsel egter nie daarin slaag om in die behoefte van die grootste persentasie van die skoolgaande bevolking te voorsien nie, blyk uit die feit dat van die meer as $2\frac{1}{2}$ miljoen seuns en dogters in ondersteunde skole, slegs ongeveer 320,000 vyftien jaar en ouer is. Die res verlaat die skool by die vyftiende lewensjaar en word dan verder deelyds opgelei (134,22).

Die "Educational Act" van 1944 bepaal o.a. dat alle normale leerlinge op die ouderdom van 11+ na die middelbare skool oorgeplaas moet word, waar gedifferensieerde onderwys voorsien word,

by wyse van verskillende soorte skole, te wete (a) die "Grammar Schools", (b) die "Socondary Technical Schools" vir tegniese- en handelsonderwys, (c) die "Secondary Modern School" wat in werklikheid die aflaaiplek geword het vir leerlinge wat nie toegang tot die ander skole kan verkry nie (123,5).

7.4.1.1 Grammar schools.

Hierdie skole is suiwer akademies en stel universitêre opleiding in vooruitsig. Die vakke is hoofsaaklik klassieke- en moderne tale, wiskunde en natuurwetenskappe. Ongeveer 20% van die land se leerlinge word by hierdie skole ingeskryf. Toelating geskied op elfplus-eksamen, of op elfjarige ouderdom as die leerling die primêre skool verlaat (73,254).

Die eerste drie jaar word gewoonlik as diagnosties van aard beskou, en gevolglik is daar weinig verskeidenheid in die kursus. Vanaf die vierde jaar word voorsiening gemaak vir die besondere aanleg van die leerling deur kursusse waarin die klem op bv. Wiskundige-, Wetenskaplike vakke of tale en letterkunde val. Gewoonlik word nie meer as sewe vakke geneem nie, wat deur die leerlinge aan die einde van die vyfde jaar aangebied word ter verkryging van die G.C.E. op die gewone vlak (134,18).

Vir die meeste leerlinge dui die G.C.E.-eksamen op gewone vlak die einde van die skoolloopbaan aan. Na 'n verdere twee of drie jaar van spesialisasie word die G.C.E.-eksamen (gevorderd) afgelê in twee tot vier vakke in 'n wetenskaplike- of lettere rigting (134,18).

Daar word egter ook in toenemende mate voorsiening gemaak vir sg. „algemene kursusse" in die sesde vorm - kursusse wat nie spesialisasie in twee of drie vakke beoog nie, maar saamgestel is met die oog op onderwyskursusse, die verplegingsdiens, sekretariële kursusse, die bankwese en ander beroepe (134,18).

7.4.1.2 Sekondêre Tegniese Skole.

Die oorspronklike doelwit met hierdie soort skool was om beroepsgerigte onderwys te verskaf, om sodoende tegniese- en administratiewe personeel te voorsien. Die kursusse wat tans aangebied word, verskil egter nie wesenlik van die wat die "Grammar Schools" aanbied nie, behalwe vir die feit dat tegniese vakke vir die seuns en sekretariële vakke, sowel as huishoudkundige vakke vir die meisies, veral in die hoogste klasse, beklemtoon word (134,19).

7.4.1.3 Modern high schools.

Hierdie skole word georganiseer met dieselfde geriewe as die van die akademiese skole. In hierdie skole is die meer intelligente leerlinge diegene wat net nie daarin geslaag het om toelating tot 'n akademiese of tegniese skool te kry nie. Op die onderpunt is leerlinge wat onderwys vir afwykende leerlinge net vrygespring het (73,563).

Die leerplan is, met uitsondering van klassieke tale, dieselfde as die vir akademiese skole, maar die benadering is anders - meer prakties en konkreet. Sommige skole het begin om 'n vorm van beroepsonderwys te gee, bv. kursusse in seevaartkunde, skeepsbou, verpleging ens (73,563).

7.4.2 Holland.

Die primêre skool duur ses jaar, nl. vanaf 'n leerling sesde- tot twaalfde jaar, daarna word voorsiening gemaak vir differensiasie in die middelbare onderwys, d.m.v. aparte soorte skole, nl. die Gimnasiums, die Atheum, die Lyceum, Middelbare meisieskole, Handelskole, Huishoudskole en Tegniese Hoërskole (73,255).

Intussen is die Mammoetwet van 14 Februarie 1963, S40 aangeneem, en sekere bepalings het 'n roering op onderwysgebied meegebring (108,113). Kragtens die Mammoetwet bly die meeste bestaande skoolsoorte behoue, hoewel in sommige gevalle onder nuwe benamings. Etlke wysigings van leerplanne is almal in die rigting van 'n minder

strengere reëling. Daar kom slegs een nuwe skoolsoort, volgens 'n vierledige stelsel, ingedeel in wat Ruperti (108,115) as volg uiteensit:

(i) Die voorbereidend hoër onderwys sal as voorbereidend wetenskaplike onderwys (VWO) bekend staan (art.7). Dit sal gegee word in die gimnasium en die atheneum. Lg. is die ou HBS vir sover dit voorbereidend hoër onderwys gegee het. In albei skoolsoorte sal diekurses ses jaar duur. Vir die eerste keer word die lyceum in die Nederlandse wetgewing erken.

(ii) Wat tans as middelbare en uitgebreide laer onderwys bekend staan, sal algemene voortgesette onderwys (AVO) heet (art.8-10) en in laer, middelbare en hoër verdeel word. Daar word dus van LAVO, MAVO en HAVO gepraat. Die huidige skole vir voortgesette gewone laer onderwys word LAVO-skole met 'n een- of tweejaarkursus of, as die skoolbestuur dit verkies, skole vir laer ekonomiese en administratiewe onderwys (LEAO), dus skole vir beroepsonderwys. Bestaande skole vir uitgebreide laer onderwys, wat 'n betreklike groot groep is, sal skole vir LEAO of MAVO-skole met drie- of vierjaarkursusse kan word. Die HAVO-skole, d.i. die nuwe skoolsoort, sal 'n vyfjaarkursus hê en sal oorspronklik bestaan uit die huidige MMSe en handelsdagsskole (lg. kan ook ander skoolsoorte word) en die HBSe vir sover hulle eindonderwys gegee het. Hierdie groep skole, die AVO-skole, lei hulle leerlinge nie slegs vir regstreekse toetrede tot die maatskappy op nie maar ook vir die beroepsonderwys wat onder (iii) hierna genoem word: LAVO vir laer, MAVO vir middelbare en HAVO vir hoër beroepsonderwys.

(iii) Volgens artikels 13 en 14 van die Wet sal beroepsonderwys gegee word in:

- (a) skole vir tegniese onderwys,
- (b) skole vir huishoud- en nywerheidsonderwys,
- (c) skole vir landbou-onderwys

- (d) skole vir middelstandsonderwys (d.i. vir selfstandige uitoefening van ambag, handel of bedryf),
- (e) skole vir ekonomiese en administratiewe onderwys,
- (f) skole vir die opleiding van onderwysende personeel (vir kleuter-, basiese en voortgesette onderwys),
- (g) skole vir sosiaal-pedagogiese onderwys (d.i. vir maatskaplike werk, gesondheidsorg, sport ens),
- (h) skole vir kunsonderwys (musiek, toneel, film ens).

a. tot e. word in laer, middelbare en hoër beroepskole ingedeel en g. in middelbare en hoërberoepskole. Oor f. en h. swyg die Wet. Vakleerlingskap word deur 'n afsonderlike wet gereël.

(iv) Daar word ook voorsiening in die Mammoet-wet vir „andere vorme van voortgezet onderwys" gemaak. Hieronder sal bv. die vormingsinstitute vir die leerpligvrye jeug (diegene wat die leerpliggrens bereik het), resorteer (artt. 61-63).

Die nuwe indeling van die sekondêre onderwys handhaaf dus die gebruikelike skeiding tussen universiteitsvoorbereiding, algemeenvormende eindonderwys en beroepsonderwys. Dit is veral in die algemeenvormende onderwys dat verdere differensiasie-geleentheid nodig geag is en in die nuwe skooltipe sal 'n keuse van vyf of ses of meer parallelkursusse, elkeen met 'n verskillende voorgeskrewe „vakkenpakke", waarskynlik aangebied word. Algemeen word verwag dat leerstofdifferensiasie 'n belangrike rol in hierdie skoolsoort sal speel.

7.4.3 Suid-Afrika: 1937 - 1956.

7.4.3.1 Die Nicol-verslag - Transvaal (128).

Die Kommissie verklaar dat die oplossing van die tekortkominge in die onderwysstelsels van die Provinsies, in 'n uitgebreide differensiasie van die middelbare skoolkursus gesoek moet word. Die lewensdoel van die leerling is nie 'n willekeurige keuse nie, maar dit spruit voort uit die wese van die opgroeiende geslag en dit is 'n aanduiding van sy aanleg, asook van sy vermeende toekomstige planne.

7.4.3.2 Die de Villies-kommissie - Unie (129).

Die Kommissie het die behoeftes van die individu, sowel as die eise van die samelewing, ondersoek en tot die gevolgtrekking gekom dat die leerling nodig het:

'n Beter geleentheid om sy vermoëns te ontdek (129,29). Verder verklaar hulle: die keuse van een of twee vakke wat in hul smaak val, soos houtwerk, kuns, musiek en tikskrif red hulle nie van die onregverdigheid daarvan om werk in vier of vyf ander vakke te doen wat nie aan hulle belange en bekwaamhede aangepas is nie (129,18).

Daar is ook 'n groot persentasie leerlinge wat beroepsopleiding nodig het, soos blyk uit die volgende. In Kaapland bv. was 82% van diegene wat die skool verlaat het na standerd VII van 16 tot 17 jaar oud, terwyl 88% van diegene wat die skool verlaat het na standerd VIII 16 tot 18 jaar oud was. Die kommissie was van mening dat baie van hierdie leerlinge, wat die skool na standerd VII en VIII verlaat het, 'n stadium bereik het, waar hulle onderwys van 'n beroepsaard moes ontvang het.

7.4.3.3 Die Pretorius-kommissie - O.V.S. (130)

Die Pretorius-kommissie kom tot die gevolgtrekking dat:

- (i) Hoewel die bestaande kursusse vir die Junior-Sertifikaat- en Skooleindsertifikaat-eksamens 'n uitgebreide reeks vakke bied en die moontlikhede vir gedifferensieerde kursusse reeds bestaan, daar in die praktyk nie genoeg geleentheid vir differensiasie bestaan nie en dat die leerlinge in 'n raam van vakke wat aangebied word, meestal akademiese vakke, ingeforseer word, sodat leerlinge wat min aanleg vir akademiese studie besit, of wie se belangstelling in 'n ander rigting geleë is, min of geen voorbereiding ontvang vir hul toekomstige loopbane nie;
- (ii) Die groot vooruitgang van die land op ekonomiese gebied en die moderne eise wat die maatskappy en staatkundige lewe stel, hervorming van die middelbare onderwys noodsaaklik maak om dit te laat aanpas by die behoefte van al die leerlinge (130,133).

7.4.3.4 Lynch-komitee - T.O.D.-Transvaal (93,22).

In Julie 1949 is 'n departementele komitee benoem om 'n rapport in te dien oor die beleid wat die Departement van Onderwys behoort te volg met die oog op die aanbevelings van die De Villiers-Kommissie. Die kommissie het met die De Villiers-kommissie saamgestem dat die verhouding tussen die middelbare onderwys en die universiteite, waardeur leerlinge verplig word om bepaalde leerplanne te volg, vir albei skadelik is, terwyl die gebruik om toegang tot 'n universiteit te beperk tot leerlinge wat bepaalde soort skole met voorgeskrewe vakke en leerplanne besoek, doeltreffende differensiasie in die middelbare skole onmoontlik maak (93,22).

7.4.3.5 Die Steyn-komitee - Transvaal (131).

Die komitee moes ondersoek instel na, en verslag uitbring i.v.m. die vraagstuk van gedifferensieerde middelbare onderwys om te voorsien in die behoeftes van die kind en die gemeenskap. Verder moes hulle ook ondersoek instel na laerskoolonderwys waar dit van toepassing is op die beleid om drie jaar gedifferensieerde middelbare onderwys vir leerlinge te gee en die vraagstuk van waardebepaling van vakke. Verder ook om onderwysinrigtings behulpsaam te wees met die toepassing van die goedgekeurde beleid van differensiasie. In 1953 is 'n tussentydse verslag ingedien, met die aanbeveling dat onderwysmanne na Europese lande en Amerika gaan om te kyk hoe die nuwe beskouings daar prakties toegepas word.

7.4.3.6 Die Van Wyk-verslag (133).

Die aanbeveling van die Steyn-komitee is goedgekeur en kragtens Uitvoerende Komitee-besluit van 20 Oktober 1955 is 'n komitee met Van Wyk, as voorsitter, versoek om: Na ondersoek na gesigspunte van middelbare onderwys in Engeland, Skotland, België, Swede, Denemarke en die uitgesoekte stelsels in die Verenigde State en Kanada, verslag uit te bring en aanbevelings te maak vir die praktiese toepassing van die aanvaarde beleid van gedifferen-

sieerde middelbare onderwys, volgens rigtings suksesvol aangetoon in die verslae van die Lynch-komitee en die Steyn-komitee (133,11).

Uit die verslae blyk dit dat die een deurlopende gedagte is dat gedifferensieerde onderwys in die middelbare skool 'n dringende noodsaaklikheid geword het. Die volgende samevatting gee volgens Pretorius (123,8) die redes wat dwarsdeuras motivering geld:

- (a) Leerlinge verskil onderling wat betref algemene verstandvermoë, aanleg en belangstelling, om dus in hulle teenwoordige, sowel as hulle toekomstige behoeftes te voorsien, moet die onderwys-program so ingerig wees dat dit met hierdie individuele verskille sal rekening hou. Vanaf twaalf +, of die aanvang van puberteit, begin die belange van verskillende groepe leerlinge te kwaai bots vir die voortsetting van ongedifferensieerde onderwys.
- (b) Die vinnig-veranderde maatskaplike struktuur, die snelle ontwikkeling op die gebied van tegnologie en ekonomie en die toenemende spesialisasie op elke gebied van die lewe, stel aan die onderwys steeds nuwe en groter eise (130,122). As verder in aanmerking geneem word dat die grootste persentasie jeugdiges direk vanaf die middelbare skool tot die beroepslewe toetree, dan is dit duidelik dat die verpligting op die middelbare skool rus om hierdie jeugdiges so doeltreffend moontlik voor te berei vir die menigvuldige behoeftes van 'n gedifferensieerde arbeidsveld.

As funksionele instelling van die maatskappy moet die skool dus sowel die belange van die individu, as dié van die maatskappy bevorder. Hierdie gedagte word deur die De Villiers-kommis-sie (128) uitgedruk in terme van twee stellinge eise waaraan die individu moet voldoen, „die wat binne homself weens sy eie drange, begeertes, behoeftes en aspirasies ontstaan; en die wat die buite-wêreld, veral die maatskappy waarin hy lewe, stel. Hy kan nie een van hierdie eise bevredig deur die ander te veronagsaam nie,

en diegene wat hom opvoed, moet dit besef en moet sy persoonlike behoeftes met die eise van die maatskappy versoen".

7.5 Toepassing van differensiasie in die Oranje-Vrystaat.

Die Pretorius-kommissie (130,133) het die oplossing vir die probleem in verskillende inrigtings met verskillende kursusse gesoek. Hulle het aanbeveel:

- (a) Dat die middelbare onderwys gedifferensieer sal wees en dat voorsiening gemaak sal word sover moontlik in vier rigtings: (i) Akademies, (ii) Handels, (iii) Tegnie, (iv) Landbou.
- (b) Dat middelbare skole geklassifiseer sal word as Junior Hoër- en Hoërskole en dat daar verskillende graderings van elke soort skool sal wees;
- (c) Dat alle Junior Hoërskole driejarige kursusse in hoogstens twee van die vier rigtings sal aanbied;
- (d) Dat Hoërskole in die reël vyfjarige kursusse in minstens twee rigtings sal aanbied.

In die O.V.S., met sy konserwatiewe tradisie, het die hoërskole 'n sterk akademiese inslag. In die hoërskole word d.m.v. vakkeuses voorsiening gemaak vir differensiasie in soverre as wat Wet no. 70 van 1955 dit toelaat (73,256). Weinig tegniese vakke kom onder keusevakke voor. Daarby is die „beroepsvakke" nie suiwer beroepsopleiding nie, maar hulle is slegs beroepsgerig. Vir beroepsopleiding en groter differensiasie is die Vrystaatse leerlinge aangewys op die Handels- en Tegnie skole en Kolleges.

Die Van Kerken-verslag (135), wat spesiale aandag aan gedifferensieerde onderwys gee, beveel die volgende soorte skole vir die toekoms aan:

- (i) Die komprehensiewe hoërskool vir die kleiner sentra. Sulke skole kan volgens hulle vermoë, kursusse aanbied in 'n akademiese rigting, 'n handelsrigting en 'n driejarige kursus in die tegniese rigting.

Wanneer gedifferensieerde middelbare onderwys ingevoer word, word die vakkeuse in die akademiese rigting beperk tot vakke wat spesifiek akademies van aard is. Hierdie oorweging saam met die gemeenskaplike humanoira vir alle rigtings, behoort dit vir skole moontlik te maak om bg. drie rigtings te bied.

(ii) Gespesialiseerde hoërskole vir die groter sentra. Waar meer as een hoërskool bestaan, behoort die hoërskole te spesialiseer om 'n suiwer akademiese- of handel- of tegniese rigting met volle kursusse in elke rigting aan te bied. So nie, kan 'n kombinasie van meistens twee rigtings deur 'n skool aangebied word.

(iii) Landbouskole. Landbou-onderwys moet net soos tans, in spesiale skole aangebied word.

7.6 Toepassing van differensiasie in Transvaal.

In Transvaal het die pogings tot differensiasie tot 1950 hoofsaaklik na buite geskied en wel deur verskillende skole (73,275). Die Junior-hoërskool en die skoolplaas was nie 'n sukses nie en die Lynch-komitee het aanbeveel om die skole af te skaf, wat ook in 1950 gedoen is. Vanaf 1951 was dit die beleid om alle skole wat voorsiening vir middelbare onderwys maak, as hoërskole te klassifiseer. Onderhewig aan 'n minimuminskrywing is hulle almal toegelaat om voorsiening te maak vir klasse tot st. X (93,25).

Na 1950 is die komprehensiewe hoërskool dus deur Transvaal aanvaar en is daar gepoog om na buite sowel as na binne te differensieer. Doeltreffende differensiasie was egter onmoontlik omdat beroeps-onderwys nog die verantwoordelikheid van die sentrale regering was en algemene vormende onderwys die van die Provinsiale Administrasie (73,257).

7.7 SAMEVATTING.

In die hoofstuk is 'n historiese oorsig gegee en die verskillende probleme i.v.m. differensiasie, deur na Europese lande te verwys, bespreek. Oorsese sendings het 'n belangrike rol gespeel t.o.v. onderwys-ontwikkeling in Suid-Afrika.

Die verskillende pogings tot differensiasie en hervorming word in die volgende hoofstuk bespreek.

H O O F S T U K VIII

POCINGS TOT DIFFERENSIASIE

EN

FAKTORE WAT DIE HERVORMING VAN SEKONDÊRE ONDERWYS

NOODSAAKLIK MAAK

- 8.1 Inleiding.
- 8.1.1 Metodiek.
- 8.1.2 Leerstof.
- 8.1.3 Differensiasie na buite.
 - 8.1.3.1 Afsonderlike skole.
 - 8.1.3.2 Afsonderlike kursusse in dieselfde skool.
 - 8.1.3.3 Verskillende studierigtings wat onderling gekorreleer is.
- 8.1.4 Differensiasie na binne.
- 8.2 Faktore wat die hervorming van sekondêre onderwys noodsaaklik maak.
 - 8.2.1 Inleiding.
 - 8.2.2 Gedifferensieerde opvoeding.
 - 8.2.2.1 Gedifferensieerde opvoeding na binne.
 - 8.2.2.2 Gedifferensieerde opvoeding van binne deur gedifferensieerde onderwys.
 - 8.2.2.3 Gedifferensieerde opvoeding na buite.
 - 8.2.2.3.1 Verhoogde skoolplig.
 - 8.2.2.3.1 Algemene beleid.
 - 8.2.2.3.3 Die huidige nuwe leerplanne.
 - 8.2.3 Ekonomiese groei in die onderwys.
- 8.3 Samevatting.

H O O F S T U K VIII

POGINGS TOT DIFFERENSLASIE

EN

FAKTORE WAT DIE HERVORMING VAN SEKONDÊRE ONDERWYS

NOODSAAKLIK MAAK

8.1 INLEIDING.

Soos reeds aangetoon is in verskillende lande pogings aangewend om te differensieer. Soms is gedifferensieer met betrekking tot die metode, soms deur die leerstof, soms deur die skoolorganisasie en dikwels is 'n veelkantige aanval gemaak deur langs die hele lyn te differensieer (73,251).

8.1.1 Metodiek.

Al die moderne skoolplanne, soos die Dalton-, Decroly-, Projek-, Montessori-planne, die Cousinet-metode en die Winnetkategniek, is pogings tot individualisering van die onderwys (73,251). Hulle is daarop ingestel om aan elke leerling die geleentheid te bied om volgens aanleg, vermoë en veral belangstelling, volgens eie aard en tempo te ontwikkel. Keyter (38,236-265) gee 'n baie goeie uiteensetting van die „nuwe" metodiek en hieruit blyk dit dat elke stelsel sy voer- en nadele het. Die Projekstelsel streef na groter individualisering deur elke leerling toe te laat om 'n aandeel te neem in daardie deel van die projek waarvoor hy die grootste aanleg en belangstelling het, of om 'n projek aan te pak. Onder die Dalton-plan word elke leerling toegelaat om hom besig te hou met die dinge waarin hy belangstel, om so breed en diep op 'n saak in te gaan as wat sy vermoëns en belangstelling toelaat, en om so vinnig of stadig te werk en te vorder deur sy skoolloopbaan, as waartoe hy in staat is. Die Montessori-stelsel benadruk weer die vryheid van die kind en die ontwikkeling van sy individualiteit d.m.v. selfstandige selfwerksaamheid.

Hierdie selfwerkzaamheid behaal sukses, maar hulle is baie beperk ingestel en differensieer gewoonlik net t.o.v. metodiek self. Dit kon egter nie ontken word dat baie lesse, wat deur die onderwyser „gegee" word en waarin die leerlinge as klas luister, wel groot waarde het en vir sekere doelcindes, soos die inleiding tot 'n bepaalde onderwerp of die mededeling van meer bepaalde feitekennis, onontbeerlik en ook tydbesparend is. Waar daar van differensiasie gepraat word, moet daar nie net een of twee benaderingswyse wees nie, maar daar moet ook aandag gegee word aan onder onderrigvorms, wat groter differensiasie-moontlikhede bied.(102,22).

8.1.2 Leerstof.

Om te kan nagaan in hoeverre die verdeling van leerlinge in groepe, om gedifferensieerde onderwys te verskaf, die opvoedingsmoontlikhede verbeter, sal daar onderskei moet word tussen gedifferensieerde onderwys na binne, waaronder verstaan word onderwys volgens die aard, aanleg en belangstelling van die leerlinge, en gedifferensieerde onderwys na buite, d.w.s. onderwys waardeur die leerling voorberei moet word vir 'n bepaalde beroep (93,17). Soms word albei aangewend en dit is seker die ideaal.

8.1.3 Differensiasie na buite.

Met differensiasie na buite, of eksterne differensiasie, word bedoel dat aan leerlinge in die middelbare skool die geleentheid gebied word om 'n vak- en rigting-keuse te maak waarvoor hulle die nodige aanleg en belangstelling toon (123,70). Volgens Jooste (93,16) moet die differensiasie net so uitgestrek wees as die verskeidenheid mikpunte wat deur die leerlinge in die vooruitsig gestel word. Hierdie differensiasie kan op drie maniere bewerkstellig word, nl. deur middel van afsonderlike skole, deur afsonderlike kursusse in dieselfde skool, of by wyse van verskillende studierigtings wat onderling gekorreleer is.

8.1.3.1 Afsonderlike skole.

Vir sekere of 'n bepaalde studierigting, of bepaalde onderwys, of onderwys wat in een of ander rigting georiënteer is, kan afsonderlike skole gestig word, bv. handelskole, ambagskole, tegniese skole, ens. (52,100). Hierdie onderwys word gegee aan leerlinge met gelykwaardige attribuu-potensiaal, hetsy verstandsbekwaamhede, hetsy aanlegte, hetsy belangstellings... (132,25).

Dit word soms aan die hand gedoen, maar min toegepas, dat leerlinge versnel moet word, sodat hulle hul skoolloopbaan in minder as twaalf jaar kan voltooi, en dat verstandelik-agterlikes verdrag moet word, sodat dit hulle langer sal neem. Hierdeur word getrag om skrande leerlinge tot groter inspanning aan te spoor en om alle leerlinge teen die tempo te laat ontwikkel (73,253).

8.1.3.2 Afsonderlike kursusse in dieselfde skool.

Hierdie vorm van differensiasie bestaan daarin dat heeltemal afsonderlike kursusse in dieselfde skool aangebied word (123,71). In Engeland staan die skole bekend as die "Bilateral" of "Multilateral" en in Australië is dit bekend as die "Multipurpose" (125,138). 'n Voorbeeld van so 'n skool in Suid-Afrika is die Tegniese Kolleges.

8.1.3.3 Verskillende studierigtings wat onderling gekorreleer is.

Die beleid wat in Suid-Afrika gevolg was, om gedifferensieerde onderwys d.m.v. aparte middelbare skole aan te bied, was nie 'n sukses nie. Volgens die Steyn-verslag (131) moet daar versigtig opgetree word om nie te gou definitief naer te lê dat sekere kursusse die leerling vir sekere rigtings voorberei nie, aangesien daar dan moontlik 'n stigma aan sekere vakke kan kleef. Die klem moet nie op die uiteindelijke beroepskeuse val nie, maar op die belangstelling en vermoë van elke leerling. Die nuwe beleid is dus dié van groot middelbare skole met verskillende rigtings, nl. komprehensiewe skole. So 'n skool maak voorsiening vir akademiese-,

tegniese-, algemene- en handelskursusse. Die leerlinge word egter nie in verskillende groepe verdeel, volgens beroepskeuse nie. 'n Leerling wat 'n handelskursus neem, mag bv. 'n taalles saam met die akademiese en/of tegniese groepe bywoon.

Die kernvakke is die algemeenvormende vakke en is verpligtend vir alle leerlinge. Die keusevakke wissel van skool tot skool, na gelang van die grootte van die skool, die beskikbare personeel en die behoeftes van die gemeenskap waarin die skool geleë is (123,72).

Vir die Vrystaat word die middelbare onderwys, soos aanbeveel deur die Pretorius-kommissie (93,131), in drie rigtings verdeel nl., die akademiese-, die tegniese- en handelsrigting. Die onderwys sal so georganiseer wees dat daar 'n brug bestaan gedurende die eerste jare van middelbare onderwys wat oorgang van een rigting na 'n ander moontlik sal maak. Die sg. „brug" bestaan uit die kernvakke, soos in vorige paragraaf genoem, wat leerlinge gedurende die St. VII en VIII-jare in staat stel om van een studierigting na 'n ander oor te skakel, indien nodig.

By hierdie stelsel van differensiasie na buite kan ook die aanvaarde stelsel van 'n interne differensiasie tot sy reg kom. So kan leerlinge uit al die bekwaamheidsgroepe op grond van verstandesvermoë, aanleg en belangstelling 'n vakkeuse maak, wat sal lei tot een van die studierigtings: akademies, handel of tegnies (123,74). Veral word leerlinge in die laer verstandsgroep hierdeur in staat gestel om gedurende die tyd wat hulle verplig word om in die skool aan te bly, behalwe algemene-vormende kursusse te neem, 'n mate van beroepsopleiding te geniet.

8.1.4 Differensiasie na binne.

Soms word die verskille van leerlinge, wat dieselfe vak neem, verder in ag geneem deur die leerstof van 'n vak vir 'n bepaalde studietydperk verder te differensieer. Dit beteken dat daar op grond van die prestasievermoë van leerlinge differensiasie sal

wees t.o.v. die vereistes wat aan elke leerling gestel word. Afgesien van individuele aandag aan leerlinge in die tradisionele klasgroepe, kan daar op verskillende maniere voorsiening gemaak word om differensiasie na binne te vergemaklik (93,17).

Volgens Pretorius (123,67) wissel die verstandelike bekwaamheid van die leerlinge in die Vrystaatse middelskool van die I.K. 80 tot I.K. 140 en hoër. Afgesien van 'n moontlike indeling van leerlinge in kleinere bekwaamheidsgroepe, moet daar in die eerste plek vir ten minste drie groepe voorsiening gemaak word: (i) die swak groep wat die skool na voltooiing van st. VIII verlaat en vir wie daar 'n afgeronde kursus voorsien moet word; (ii) die groep wat die skool op enige stadium gelurende die volgende twee jaar, of na aflegging van st. X verlaat, omdat hulle of nie die nodige aanleg vir verdere studie besit nie, of om ander redes nie verder wil of kan studeer nie; en (iii) die klein groepie wat na die universiteit gaan (123,67).

Volgens Pretorius (123,67) is die kernvraagstuk van die middelskool om 'n stelsel van onderwys te voorsien waarin die swakere leerlinge nie tot gedurige verydeling gedoem sal word nie, en waarin die potensialiteite van die ryker bedeelde ten volle ontgin sal word.

Om hierdie probleem die hoof te bied het die Vrystaatse Onderwysdepartement die beginsel aanvaar dat daar binne elke vak aan elke individuele leerling toegelaat word om te vorder volgens die tempo wat sy eie potensiaal hom veroorloof. Die eise wat binne elke vak vir die kinders van 'n bepaalde klas gestel word, verskil van kind tot kind. Die kind met 'n lae potensiaal in 'n bepaalde vak word dus nie geforseer om op dieselfde peil te presteer as 'n kind met 'n hoë potensiaal in daardie vak nie (132,26). Volgens die onderwys-rapport van 1957 (136,93-94) is daar vir elke vak 'n minimum leerplan opgestel en die verryking, soos aangedui aan die

einde van elke leerplan, is bedoel vir leerlinge wat die leerplan deurgewerk het en dit ken.

Hieruit is dit duidelik dat die onderwyser die leerstof moet differensieer, dienoooreenkomstig die skrande, gemiddelde- en swak leerling. Kernleerplanne voorsien reeds kernleerstof in die sin dat die kern die minimum aantal leerstof is, ook t.o.v. die aantal vasgestelde vakke. Die kern vorm dus dit wat as die minimum beskou word om 'n sekere standaard te bereik bv. matrikulasie (102,20).

Al die leerlinge moet dus die kern bemeester, maar sommige wat daartoe in staat is, of daarin belangstel, kan meer doen of dieper op sekere aspekte ingaan, ens. Hier is wesenlik dieselfde differensiasievorm wat ter sprake is wanneer daar deur sommige onderwysdepartemente van verryking, en selfs verskraling van leerplanne, gepraat word. Dit is egter belangrik dat daar met omsigtigheid te werk gegaan sal word en dat die graad van verryking of verskraling, en ook die aard van die stof wat veral by wyse van verryking aangebied of behandel of deur die leerling self hanteer word, so gekies word dat dit in die hoogste mate aan die behoeftes van elke betrokke leerling met sy besondere aard, samestelling, belangstellings ens., sal voldoen (102,20). Enige poging tot verryking of verskraling van leerplanne, vrywillig of andersins, is 'n poging tot differensiasie na binne.

8.2 FAKTORE WAT DIE HERVORMING VAN SEKONDÊRE ONDERWYS NOODSAAKLIK MAAK.

8.2.1 Inleiding.

Deur die eeue heen het opvoedkundige denkers die begrip opvoeding op verskillende wyses ge-interpreteer en geformuleer. Uit die verskillende formules blyk duidelik dat opvoeding 'n dubbele werkzaamheid behels, aan die eenkant leiding deur die opvoeder en aan die ander kant ontwikkeling van die jeugdige, waardeur hy tot

volwassenheid gevoer moet word (93,4).

As gevolg van die ontwerping van gestandaardiseerde intelligensie- en prestasie-toetse deur sielkundiges, is die verskille tussen leerlinge beklemtoon. Hierdie verskille skep die behoefte aan 'n meer buigsame onderwysstelsel, sodat daar meer reg aan elke kind kan geskied, m.a.w. daar moet gedifferensieer word.

8.2.2 Gedifferensieerde opvoeding.

Daar word telkens gewys op die feit dat die skool groterdele te doen het met die verstandelike vorming van die kind. Dit beteken dat die skool kennis en kultuur op die kind wil oordra. Die skool het egter nie slegs met die verstand te doen nie, maar wel met die hele kind en sy situasie in die wêreld (74,37). Daarom word daar ook aandag gegee aan die opvoeding van gevoel, karakteropvoeding en liggaamlike ontwikkeling. Die skool wil nie net 'n diploma (kennis) gee en die leerling vir die maatskappy voorberei nie (93,11). Die verhouding tussen onderwyser en leerling skep nie net 'n intellektuele kontak nie, maar ook, en veral, opvoedingssituasies wat deur die opvoeder benut kan word om sekulêre karakter te vorm.

Die omvattende doelstelling waarna gestreef word, is om die kind te steun tot volle liggaamlike, psigiese- en veral geestelike volwassenheid, sodat hy sy plek as selfstandige volwasse kan inneem, wat sy gesin sal kan onderhou en diens aan die samelewing kan lewer (74,37).

Aangesien daar verskille tussen kinders is, sou dit onverstandig van die opvoeder wees om aan al die kinders dieselfde onderwys te gee. Jooste (93,11) stel die baie mooi duidelik met die vlg. stelling:

Van hom wat tien talente ontvang het, kon meer verwag word as van hom wat een talent ontvang het.

Kennis en vaardigheid moet vir die verskillende leerlinge op verskillende maniere bygebring word. Daar gedifferensieerde onderwys kan dan die maksimum ontwikkeling van 'n kind se intellek en vaardigheid bereik word. Slegs deur onderwys ooreenkomstig die vermoë van 'n leerling, kan elke individuele leerling die hoogste prestasiestandaard, waartoe hy in staat is, bereik.

Om die onderwys te kan vergemaklik, kan die leerlinge ingedeel word in groepe volgens meer of minder konstante dinge, soos hul bio-psigiese geërfde eienskappe. In die blanke middelbare skole word daar bv. gedifferensieer volgens geslag. Terwyl seuns vakke soos handwerk en landbou neem, kan dogters huishoudkunde, moederkunde, ens., as vakke kies. Maar leerlinge word ook toegelaat om vakke te kies wat pas by hulle aanleg, temperament en verstandshealte. Wanneer die opvoeder talente ontwikkel, geskied dit na iets anders, nl., die sekelike karakter en wil (93,12). Wat 'n leerling van sy talente gaan maak, hang nie van die talente af nie, maar van sy waardevoorkeur en wil. Dit is die terrein van die opvoeding en die klem val nou op die geestelike nivo.

8.2.2.1 Gedifferensieerde opvoeding na binne.

Die verskille in geërfde potensies maak gedifferensieerde onderwys wenslik. Opvoeding omsluit egter onderwys, omdat ons deur ons onderwys ook opvoed (93,12). Die opvoeding moet dus ook rekening hou met die verskille in geërfde potensies.

8.2.2.2 Gedifferensieerde opvoeding na binne deur gedifferensieerde onderwys.

Pedagogies gesien, is differensiasie, of gedifferensieerde opvoeding, die besondere en beplande bemoeing wat die opvoeder met die kind maak om sy unieke moontlikhede so ver moontlik te laat ontplooi of gedy, sodat hy daardeur sy geroepenheid sal besef en sy lewenstaak sal herken, aanvaar en vervul wanneer hy as volwassene sy vryheid en selfstandigheid op homself neem (26,127).

Didakties gesien, is gedifferensieerde onderwys die stelselmatige en beplande skepping van besondere leersituasies om die unieke kind sy moontlikhede te laat realiseer en waardeer, langs die weg van geleide verantwoordelike omgang met die kultuurgood (57,127).

Die jeuglike het hulp nodig. Die aard van die steun wat verleen moet word, val saam met die ontwikkelings stadium, die „gevoelige periodes“ van die jeugdige. Sy belangstelling en behoeftes wissel volgens sy ouderdom en sy onderwys moet by hierdie veranderde belangstelling aanpas. Opvoeding, soos Jooste (93,12) dit stel, is die steungewing in die groei tot volwassenheid en nie die vorming van 'n passiewe wese nie. Hierdie steungewing moet geskied ooreenkomstig die vermoë van die volwassene-wordende, en hom stimuleer om te groei tot selfstandigheid. Die rigtende invloede moet hom lei tot onderskeiding tussen goed en kwaad.

Die opvoedingsmoontlikhede sal egter groter wees wanneer kinders van min of meer dieselfde ouderdom in klasgroepe geplaas word, omdat hulle dan tot 'n groot mate in dieselfde „gevoelsperiodes“ verkeer, (93,13). Hierdie groepering, homogenisering of baning op grond van pedagogiese kriteria, hoef nie noodwendig, volgens Potgieter en Swanepoel (57,128), individualisering in die weg te staan nie. Individualisering op pedagogies-didaktiese gronde vervang dan die idee van differensiering in lineêre vorm, soos dit tans op hoërskool verskyn.

8.2.2.3 Gedifferensieerde opvoeding na buite.

Wesenlik is opvoeding niks anders as die bewusmaking van die opvoedeling van sy aangesprokene as persoon. Nou verskil die persoonlikhede van mense, omdat hulle antwoorde verskil. Die antwoorde verskil omdat die taak karakter, voorvoor die mens hom geplaas ag, verskil, en omdat die antwoord op die taak karakter verskil. Gedifferensieerde opvoeding na buite veronderstel dan opvoeding tot verskillende antwoorde oor hoe daar oor die

herkoms, die wese en die bestemming van die mens, en oor sy taak besin word (93,15).

Wanneer 'n persoon volwassenheid bereik, is hy in staat om tussen goed en kwaad te onderskei en deur sy selfbepaling moet hy bereid wees om verantwoordelikheid te aanvaar t.o.v. sy keuse. Die aangebore behoefte aan, en ontvanklikheid vir volmaakte sedelike waardes van die mens, laat hom spontaan soek na die goddelike bron en vertolking daarvan. Daarom is en bly die godsdiens die belangrikste middel tot sedelike opvoeding (38,192). Waar die onvolwassene dan bewus gemaak word van die bepaalde eise van behoorlikheid wat hy moet gehoorsaam, is dit ondenkbaar, volgens Jooste (93,15), dat 'n opvoeder vir leerlinge in verskillende groepe verskillende behoorlikheidseise kan stel. Daar kan dus geen differensiasie t.o.v. sedelike gedragsnorme wees nie.

Verskillende opvoeders kan verskillende lewensbeskouinge hê en sal daarvolgens opvoed. Geen opvoedkundige sal hom egter vereenselwig met 'n stelsel waar daar deur dieselfde opvoeder, volgens verskillende lewensbeskouings opgevoed word nie. Die opvoeder as volwassene aanvaar aanspreeklikheid vir sy bemoeienis met die kind, nie omdat hy hom as geroepene op eie gesag nie, maar as geroepene op hoër gesag beskou. Dit gaan nie om die mens nie, maar om gehoorsaamheid aan die hoër gesag. Hierdie hoër gesag kan verskillend van aard wees, bv. gemeenskapswelsyn, rasseselfbehoud, 'n bepaalde idee en aangesprokenheid vanweë God self. Daarom sien hy in elke kind 'n opsetlike op sy pad geplaasde en vir sy steungewing toegewys (93,16). Christelik gesien, is die hoofdoel van opvoeding dus,

'n volle lewe met en vir sy medemens in die wêreld tot die eer van God (74,22).

Hoewel opvoeding 'n universele verskynsel onder mense is,

is die rigting wat deur die opvoedingsbemoëienis beoog word van partikuliere of minstens van groepspartikuliere aard. Opvoeders van dieselfde partikuliere groep sal opvoeding in dieselfde rigting beoog. Uit die voorafgaande paragraaf volg dan dat daar geen gedifferensieerde opvoeding na buite gegee kan word deur opvoeders van dieselfde partikuliere groep nie. Die ideale oplossing is 'n stelsel van verskillende skole, sodat slegs opvoedlinge van een partikuliere groep hul onderwys en opvoeding in dieselfde skool, by opvoeders van dieselfde partikuliere groep, kry (93,16).

In Suid-Afrika is daar aparte skole vir verskillende rasse. Hierbenewens is daar nog groepverskille op grond van bv. geslag (seuns en dogters), taal (Engels- en Afrikaanssprekend), godsdiens (Katolieke, Protestante en Joods), asook 'n bepaalde lewensbeskouing (73,249).

Gedifferensieerde opvoeding na buite word in Suid-Afrika verkry deur leerlinge tot verskillende soorte skole toe te laat. Die grootste behoefte in Suid-Afrika was dan ook skole wat vir kulturele verdeling voorsiening maak. 'n Skool vir Afrikaanssprekendes met hul moedertaal as medium; 'n skool vir Engelssprekendes met hulle moedertaal as medium; die Afrikaanssprekendes met die belydenis van die drie Hollandse kerke; die Engelssprekendes met 'n geloofsverdeelde godsdiensonderwys; is die gemeenskaplike basis dat leerlinge, wat klassifikasie betref, beskou kon word as behorende tot dieselfde partikuliere groep (93,17). Dit sal dan nie nodig wees om die leerlinge verder te groepeer met die oog op gedifferensieerde opvoeding na buite nie.

8.2.2.3.1 Verhoogde skoolplig.

Volgens die Onderwys-ordonnansie van 1954 (O.V.S.) is alle blanke kinders tussen die ouderdom 7 en 16 jaar verplig om 'n skool by te woon. Daar is selfs sprake van die verhoging van die ouderdom na 18 jaar. Verder bepaal die ordonnansie dat geen

leerling na sy veertiende jaar nog in 'n primêre skool mag wees nie (130,114).

Hierdie bepaling het meegebring dat die middelbare skool (Volkskool in die huidige) geweldig uitgebrei het in getalle, maar 'n uitbreiding wat dikwels tot nadeel van die leerlinge en selfs die onderwysers was. Baie van die leerlinge was nie in staat om die leerplanne van die akademiese skool te slaag nie, deels a.g.v. onvermoë en deels omdat dit nie in sy belangstellingsveld voorsiening gemaak het nie. Tegniese-, handels-, landbou- en huishoudskole was meestal tot 'n bepaalde sentrum beperk, verwyderd uit sy eie omgewing en gemeenskap. Leerlinge is in die verlede selde uit die skole oorgeplaas na 'n akademiese skool en andersom. Differensiasie is dus van die uiterste belang, sodat elke leerling kan baat by die onderwys wat hy ontvang, sodat hy 'n volwaardige landsburger kan word.

8.2.2.3.2 Algemene beleid.

In die meeste provinsies is dit deel van die ordonnansie dat enige leerling tot op sy sestiende jaar in die skool moet bly, d.w.s. totdat die leerling ten minste die Junior-sertifikaat behaal het. Oor die vraag, hoe lank behoort 'n leerling op skool te bly, gee De Villiers (83,223) die volgende verklaring.

Gesien in die Suid-Afrikaanse opset, wil ek onomwonde verklaar dat 'n leerling minstens tot sy sewentiende jaar op skool moet bly, of matriek of 'n ander eksamen wat na twaalf jaar skoolopleiding afgeneem word, behoort af te lê, voordat hy die skool verlaat. Daar kan geen twyfel daaroor wees dat veral die leerling in die Spesiale Klas beslis nie toegelaat moet word om die skool voor die ouderdom van sesentien of agtien jaar te verlaat nie.

Sonder die nodige differensiasie is hierdie bepaling egter 'n onreg wat aan die leerling gedoen word, om dieselfde redes as wat reeds hierbo genoem is.

8.2.2.3.3 Die huidige nuwe leerplanne.

Hoewel geen doodse eenvormigheid in ons onderwys beoog word

nie - want volgens Christelike lewensbeskouing is die lewe 'n verskeidenheid - in eenheid gegee en is eenvormigheid nie die lewe nie, maar die dood - moet daar ook 'n nasionale eenheidspatroon wees, ook in die kurrikulum vir die sekondêre skool (87,11).

Die leerplanontwikkeling het geen vrye gang kon neem in die rigting van die behoeftes van die leerlinge nie, omdat dit steeds rekening moes hou met onbuigsame eksamenvereistes en 'n vasgewortelde eksamentradisie wat die leerplanvryheid ingekort het. Fourie (86,6) noem enkele voorbeelde om hierdie bewering te staaf.

Dit is algemeen bekend dat Adamson proefnemings reeds in die begin van hierdie eeu gemaak het om van die tradisionele rigting te probeer wegbrcek, maar dat dit nie suksesvol was nie en uiteindelik weer deur die sg. matriektradisie ooreweldig is.

So ook het die Tranvaalse Junior-hoërskool - Skoolplaasgedagte van die dertigerjare (bladsy 184) wat uitvloeisels was van 'n nuwe gees om na groter differensiasie in die sekondêre onderwys te soek, min of meer dieselfde pad gegaan.

Volgens die huidige bedeling t.o.v. vakke, moet alle leerlinge ses eksamenvakke op gelykwaardige vlak in matriek aanbied, waarvan ongeveer die helfte of meer nie weer in hulle universiteitskursusse voorkom nie. Geeneen van hierdie vakke was in die verlede op verdiepende basis vir die universiteit of 'n beroepsrigting na matriek bereken nie. Die noodsaaklikheid van 'n paar vakke op hoër en 'n paar op laer vlak in matriek word vandag baie sterk gevoel (87,12).

In die senior sekondêre fase behoort daar egter 'n duidelike skeiding tussen die seniorsertifikaat en matriek gemaak te word deur aan die vorm II (huidige st. IX) eksamen, wat tans geen besondere markwaarde besit nie, 'n spesiale status te gee by wyse van die uitreiking van die seniorsertifikaat op hierdie peil, om aldus ook die boonste grens van die algemeen lewensvormende onderwys

kursus, waarin die verdieping nog nie ten koste van die verbreiding van die kulturele agtergrond van die leerling kan geskied nie, aan te dui. Daar moet egter ook 'n verskil in die twee eksamens gemaak word in die sin dat kandidate wat nie die gesogte matrikulasie-eksamen vir universiteitstoelating in minstens twee vakke op die A-graad kan slaag nie, onder sekere voorwaardes die skoolleindsertifikaat kan verwerf (87,14).

Met bogemelde in gedagte en die aanvaarding van die kernleerplanne is dit duidelik dat differensiasie noodsaaklik is, om uitvoering te gee aan die plan van verdieping. Skoolprogramme sal hervorm moet word sodat die leerlinge in die geleentheid gestel word om in dieselfde klas of seksie volgens hulle eie bekwaamhede en belangstellings binne die raamwerk van 'n rekbaarder leergang, en intern-beheerde eksamenvereistes te kan differensieer deur die aanbieding van hoof- en byvakke na hul eie keuse (87,15).

Nog 'n groot struikelblok in die weg van differensiasie is dat die skoolleindeksamen nog altyd 'n soort „matriek-eksamen” gebly het met dieselfde akademiese leerstof en eksamenvraestelle in die verskillende vakke as vir die matrikulasie-vrystellingsdoeleindes (86,6). Waar alle leerlinge a.g.v. die verengde akademiese grondslag van die eksterne matriekeksamen egter dieselfde eksamen op dieselfde leerstof in dieselfde vak moet skryf, ook vir die skoolleindeksamen, en gevolglik ook vir die voorafgaande eksamens wat na skoolleind moet lei, is in die plek van differensiasie in die volle sin van die woord, nie veel meer as verarmende gelykmaking nie; verarmend sowel vir die begaafde leerling, wat voor 'n groter akademiese uitdaging as blote middelmatigheid gestel moet word, as vir die akademies minder begaafdes wat leerstof met 'n meer praktiese of toegepaste inslag moet kry en derhalwe die onreg van 'n verkeerde soort onderwys aangedoen word (87,6). Vir die probleem van die natuurlike bedeling van alle soorte leerlinge wat die hoërskool

vandag kry, is daar egter net een natuurlike oplossing, volgens Fourie (87,6), nl. 'n gesonde mengsel van gedifferensieerde vakkeuse (eksterne differensiasie) en gedifferensieerde vakinhoud (interne differensiasie).

8.2.3 Ekonomiese groei in die onderwys.

Een van die vernaamste doelstellings van die onderwys is ekonomies - om mense toe te rus om hulle bestaansmiddele te verdien, en om die samelewing te voorsien van mense met die nodige vaardighede vir die uitvoer van al die ekonomiese funksies waarvan sy materiële welsyn afhang (15,1).

Dit kan nie te sterk beklemtoon word nie dat 'n tekort aan geskoolde arbeid (of trouens aan enige soort vaardigheid) 'n manifestasie is van mislukking van die onderwysstelsel, of die stelsel van beroepskoling, of van albei, om teen 'n genoegsame tempo uit te brei. Mense word in geskoolde werkers omskep deur eerstens ten minste genoeg algemene onderwys te ontvang en daarna paslike gespesialiseerde beroepskoling. Wanneer genoeg mense hierdie onderwys en skoling ontvang het, sal daar noodwendig genoeg geskoolde werkers wees (15,15).

Daar moet 'n punt bereik word waar 'n toename in die aantal Blankes, wat onderrig kan ontvang tot die standerds wat vereis aal word deur meer van hulle langer op skool te hou, nie verder sal kan gaan nie. Voortaan sal die bydrae van Blanke onderwys tot die opheffing van die standarde van die arbeidsmag eerder teweegbring moet word deur 'n verhoging van gehalte, as van getalle (sien Fig. 8.1 op bladsy 201).

Die ekonomiese oplossing lê klaarblyklik in die uitvoer van 'n positiewe beleid gepaard met 'n energieke program van onderwys en tegniese opleiding om ons menslike potensiaal aan te pas by die potensiaal van ons natuur (15,17).

Inskrywing van blanke kinders in standers 6, 8 en 10.

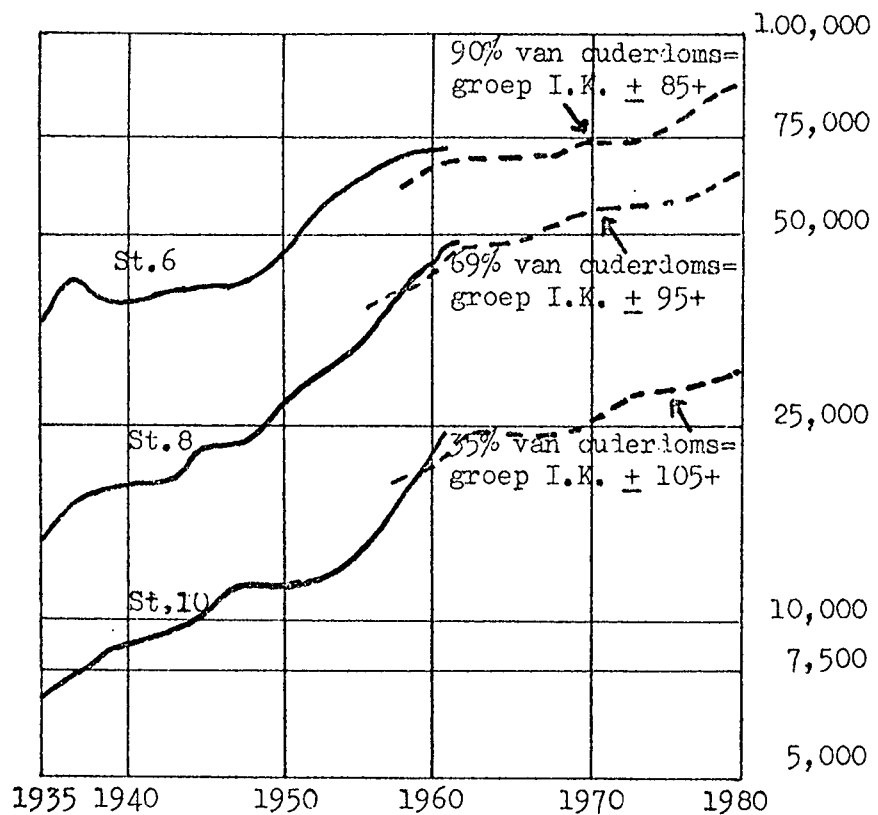


Fig. 8.1

(15,13).

Die Transvaalse Onderwysdepartement neem die standpunt in dat slegs kinders met 'n intelligensie-kwosiënt van ongeveer 105 of hoër in standaard 10 toegelaat moet word. Soos in Fig. 8.1 aangedui, maak dit die toelating van ongeveer 35% van die betrokke onderdomsgroep moontlik (15,46).

Op die oomblik voltooi 70% en meer van die kinders in die Verenigde State die hoërskoolkursus (12 jaar) en dié land beweeg duidelik na 'n situasie waarin alle kinders dit sal doen. Die bewering is dat benede-gemiddelde kinders gewoonlik nie met vrag standaard 10, soos dit op die oomblik in Suid-Afrika saamgestel is, kan voltooi nie. Indien hulle vir die bykomende jare op skool moet bly, moet vir die meeste van hulle kursusse en onderwysmetodes ontwerp word wat pas by hulle behoeftes en bekwaamhede, nie allcen sodat hulle nie hul tyd moet verkwis nie, maar ook ten einde hulle

nie 'n gevoel van ontoereikendheid te gee deurdat daar gedurig dinge van hulle verwag word waartoe hulle nie in staat is nie (15,47).

As 'n uiteindelijke ideaal word die hoop gekoester dat alle kinders in Suid-Afrika, ongeag hulle intelligensie, eendag 'n volle twaalf jaar onlerrig sal kan ontvang. Dit mag egter jare duur voordat hierdie ideaal bereik word, maar in die lig van toenemende getalle (Fig. 8.2) is die dringendheid van onderwysuitbreiding in ander rigtings, d.w.s. differensiasie, 'n meer akute probleem. Die verkwisting van waardevolle mannekrag kan moontlik op hierdie manier gestuit word, dit is trouens noodsaaklik, veral as daar op die volgende gelet word: 'n Onlangse verslag opgestel deur die Gesamentlike Matrikulasie-raad het getoon dat 'n bietjie meer as 50% van ingeskrewenes aan universiteite hulle grade voltooi binne die minimum tydperk plus twee jaar (15,96). Dit is 'n baie lae syfer die, en verteenwoordig 'n ontsaglike verkwisting. Dit wil voorkom asof ontoereikende voorbereiding op skool een van die oorsake van hierdie hoë druipsyfer is.

Groei van leerlinggetalle.

	1960	1980	Gemiddelde Jaarlikse Groei
St. 8	41,237	70,000	2 $\frac{1}{2}$ %
St. 10	17,270	40,000	4 $\frac{1}{2}$ %
St. 7-10	150,463	224,000	2%

Tabel 8.2

8.3 SAMEVATTING.

In hierdie hoofstuk is die pogings tot differensiasie uiteengesit, asook die faktore wat die hervorming van sekondêre onderwys noodsaaklik maak.

Die keuring en keuse van die leerlinge vir die verskillende studierigtings word in die volgende hoofstuk bespreek.

H O O F S T U K IX

DIE KEURING EN KEUSE VAN LEERLINGE

VIR

VERSKEILLENE STUDIERIGTINGS

- 9.1 Inleiding.
- 9.1.1 Wysgerige siening.
- 9.1.2 Psigologie.
- 9.1.3 Algemene verstandsbekwaamheid of intelligensie.
 - 9.1.3.1 Die hoofverstandsbekwaamheid.
 - 9.1.3.2 Aanleg.
 - 9.1.3.3 Aanlegtoetse.
 - 9.1.3.3.1 N.B.Aanlegtoetse (Junior) (1961).
 - 9.1.3.3.2 N.B.Aanlegtoetse (Senior) (1970).
 - 9.1.3.3.3 Tegnieuse toetse (1962).
 - 9.1.3.3.4 Handelstoetse (1962).
- 9.1.4 Belangstellings.
 - 9.1.4.1 Verskille in belangstellings.
- 9.1.5 Gevolge van gebrekkige differensiasie, vertraging en eliminasië.
- 9.2 Keuse van leerlinge in verskillende studierigtings.
 - 9.2.1 Klassifikasie.
 - 9.2.2 Keuse van 'n rigting.
 - 9.2.3 Evaluering.
 - 9.2.4 Skoolvoorligting.
 - 9.2.5 'n Praktiese stelsel van gedifferensieerde onderwys.
 - 9.2.5.1 Skoolvoorligting.
 - 9.2.5.2 Studierigtings.
 - 9.2.6 Slot.
- 9.3 Samevatting.

H O O F S T U K IX

DIE KEURING EN KEUSE VAN LEERLINGE

VIR

VERSKILLENDE STUDIERIGTINGS

9.1 INLEIDING.

Die individualiseringsbeginsel in die onderwyspraktyk vind sy neerslag in die voorsiening van gedifferensieerde leerkursusse in die skool. Daar word gepleit vir die voorsiening van onderwys wat die potensialiteite van die ontwikkelende leerling in ag sal neem, wat sal aanpas by sy vermoëns en belangstelling; om hom die geleentheid te gee om so te ontwikkel sodat hy sal kan in- en aanpas by die kultuurpatroon van sy gemeenskap (73,250).

9.1.1 Wysgerige siening.

Wysgerig gesien is die mens in sy totaliteit 'n absolute Nö-
vum; hy is eenmalig, onherhaalbaar, onvervangbaar, uniek en eie-
soortig (123,40). Elke mens is 'n nuwe lewe met 'n eie individuali-
teit wat hom in alle opsigte van alle ander mense onderskei. Elke
persoon besit 'n eie individualiteit en aanlegsmoontlikhede, wat aan
sy wese 'n eie gestalte en waarde sal gee, en hom in staat sal stel
om 'n eiesoortige bydrae te lewer. Indien hiermee nie rekening gehou
word in die opvoedingsproses nie, kan sy ontwikkeling tot die mens
waartoe die Skepper hom voorbepaal het, gestrem en geskaad word
(38,229-230).

Om hierdie rede is alle opvoedkundiges dit eens dat die
opvoedingswerkby elke ander individu op 'n unieke wyse aansluiting
moet vind (123,41). Die hele toepassing van die beginsel van
differensiasie met die doel dat elke leerling tot die maksimum van
sy vermoëns en teen sy eie tempo homself sal realiseer, is 'n uit-
vloei van die erkenning van die belangrikheid van die individuali-
teit van elke mens.

9.1.2 Psigologie.

Psigologies benader word individuele verskille gevind in

geslag, ras, kleur, oorerwingsfaktore, intelligensie, aanleg, temperament en emosionaliteite, karakter en persoonlikheid (123,41).

Voor geboorte besit elke kind al 'n individualiteit van sy eie wat hom dwarsdeur sy hele lewe onderskei van alle ander mense. Hy word gebore met potensialiteite wat aan hom eie is. Hierdie aangebore potensialiteite is dan hoofsaaklik daarvoor verantwoordelik dat elke kind op 'n unieke wyse ontwikkel.

Die groter belangstelling van opvoedkundiges in die kind en sy aangebore potensialiteite is 'n direkte gevolg van die ontwikkeling van die psigologie waardeur meer kennis opgedoen is i.v.m. die aard van individuele verskille, veral t.o.v. verstandsvermoë, aanleg, temperament, karakter en persoonlikheid, en die ontwikkeling van meetinstrumente vir die bepaling van die hoeveelheid en kwaliteit van hierdie psigologiese attribute in die individu (123,41).

Die leerplankommissie van die O.V.S. in 1953 (132,64) gee 'n uiteensetting van hierdie attribute. Voordat die aard van die leerstof bepaal kan word, moet daar vasgestel word in watter mate die kind voordeel daaruit kan trek. Die kommissie se uiteensetting van hierdie attribute is soos volg:

9.1.3 Algemene verstandsbekwaamheid of intelligensie.

As hierdie attribuut hoog is, dan het die ervaring geleer dat daar geen moeilikheid met die vordering van so 'n leerling in die tradisionele leerstof op skool ondervind word nie, en as dit wel gebeur, dan is dit aan ander faktore te wyte. As hierdie faktor egter laag is, dan het die ervaring geleer dat die vordering van so 'n kind op skool nie vlot nie.

9.1.3.1 Die hoofverstandsbekwaamhede.

Die verstandsbekwaamhede waarna hier verwys word, is die differensiële verstandsfaktor soos deur faktor-analise geïsoleer. Ook hierdie differensiële vermoëns is volgens die kommissie,

attribute wat hie buite rekening gelaat mag word nie, in die bepaling van die aard van die leerstof wat aangebied, en die eise wat aan elke individuele leerling in hierdie verband gestel kan word (132,64).

Skolastiese aanlegtoetse behoort by uitnemendheid geskik te wees as hulpmiddels by vakkeuse, veral met die oog op die keuring van leerlinge vir verskillende studierigtings in die middelbare skool.

9.1.3.2 Aanleg.

I.v.m. die begrip aanleg, is daar veral twee opvattinge, of vertolkinge. Sommige sielkundiges sien aanleg as:

'n spesifieke attribuut, unitêr van samestelling en relatief konstant, wat die aanleer van 'n bepaalde aktiwiteite of soort aktiwiteit vergemaklik (132,65).

Froehlich en Darley (22,342) stel dit as volg:

... an aptitude is not necessarily an entity but rather a constellation of entities; the set of characteristics which enables one person to learn something may even be different from that which enables another person to learn the same thing.

'n Meer algemeen en aanvaarbare definisie word gegee deur Hahn en MacLean (28,246):

aptitudes are correctly referred to as latent potentialities, undeveloped capacities to acquire abilities and skills and to demonstrate achievements".

Na aanleg kan ook verwys word as die potensiaal wat geoefen kan word tot spesiale bekwaamhede. Die meeste psigoloë verbind die begrip „aanleg" met bepaalde aktiwiteite waarin die elementêre komponente as gestruktureerde kollektiwiteite optree (69,58). So word daar in die algemeen gepraat van aanleg vir saamgestelde aktiwiteite soos klerklike werk, musikale bedrewenheid, bekragtiging van die verskillende skoolvakke, ens. en aanleg vir die beoefening van professionele beroepe, soos die mediese beroep, onderwys,

ingeniëurswese, regs wese, ens. (24,4)

Samevattend kan daar gesê word dat talent aangebore of verworwe (verworwe in die sin dat daar deur intense oefening en toewyding 'n individu wel later daartoe in staat sal wees om in 'n bepaalde rigting redelik hoog te kan presteer) bekwaamhede in bepaalde rigtings is, wat deur oefening en opleiding gestimuleer, ontwikkel en verbeter word, om op hoe vlak te kan fungeer (81,179).

Die kommissie is ook van mening dat leerstofvoorsiening met die oog op gedifferensieerde onderwys met die beroepspotensialiteit van die leerlinge rekening moet hou.

9.1.3.3 Aanlegtoetse:

9.1.3.3.1 Die N.B.-Aanlegtoetse (Junior) (1961).

Dit kan gebruik word as hulpmiddel by die bepaling van die moontlike indeling van leerlinge vir beroepsleiding en opvoedkundige leiding van kinders in standerd 4 tot 8; 12 subtoetse. Toedieningstyd 2 uur.

9.1.3.3.2 Senior-Aanlegtoetse (1970).

Dit is vir seuns en dogters van st. 9 en 10 (1970). Kan ook gebruik word as 'n hulpmiddel by die bepaling van die moontlike indeling van leerlinge vir beroepsleiding en opvoedkundige leiding van leerlinge in st. 9 en 10.

9.1.3.3.3 Tegniese toetse (1962).

Die toetse is ontwerp vir die meting van algemene vermoë van leerlinge in st. 6 tot 8. Daar is 6 subtoetse: Rekene Deel I en II, Meganiese insig; Vormwaarneming Deel I en II, asook 'n Gereedskapstoets. Gesik vir st. 6 tot 8; tweetalig; toetstyd naastenby $1\frac{1}{2}$ uur.

9.1.3.3.4 Handelstoetse (1962).

Die toetse is gestandardiseer met die oog op die meting van handelsaanleg in die algemeen, is geskik vir gebruik met leerlinge st. 6, 7 en 8. Toetsboeke; tweetalig. Ses sub-toetse (58,67).

9.1.4 Belangstellings.

Omdat belangstelling so 'n verskeidenheid van aspekte openbaar, is dit uiters moeilik om 'n definisie, wat allesomvattend is, te gee. 'n Goeie definisie sal al die gesigspunte i.v.m. die aard en wese van belangstelling moet insluit.

Ross, soos aangehaal deur Arnoldi (121,76) benadruk die afkoms en Latynse betekenis van die woord - "it concerns". Hy skryf verder,

Now a thing that interests us is just something that concerns us or matters to us (121,76).

McDougall, soos aangehaal deur Arnoldi(121,76), wys weer daarop dat belangstelling instinkte wakker maak, en dus konatiewe faktore besit,

Volgens Kriel (122,26) is belangstelling nie 'n bepaalde vermoë nie, maar 'n verskynsel wat deel is van die ganse geestesstruktuur. Belangstelling sny vertikaal deur die hele persoonlikheid met al sy lae of sferes, van die hoogste psigiese sfeer, met al die hoër geestespsigiese prosesse, soos die religieuse, etiese, estetiese, juridiese, ens. Dit het ook betrekking op die bio-psigiese sfeer wat te doen het met die emosies, drifte, ens. Maar dit het selfs ook te doen met die biologies-fisiologiese en die fisiologies-chemiese sfeer, want belangstelling staan in noue verband met liggaamskrag, frisheid, klierwerking, ens. Dus kan belangstelling enersyds gesien word in die lig van die persoonlikheidsfeer of -lae, maar andersyds ook in die lig van die hele persoonlikheid met sy ken-, gevoelens- en strewingslewe.

Daar is ook al talle pogings aangewend om belangstelling te klassifiseer. Sodanige klassifikasie berus op die aanname (in sommige gevalle gesteun deur empiriese ondersoek) dat belangstellingskonstellasies, of patrone, vorm in die ervarings van die mens, of in 'n situasie in sy eie omgewing (123,46). Op grond hiervan het

vooraanstaande psigoloë soos onder andere Strang, Thurstone en Kuder ook elk 'n eie klassifikasie gemaak en vraelyste opgestel waarmee die sterktegraad van 'n individu se belangstelling vasgestel kan word. Die „meting“ van die sterktegraad van 'n persoon se belangstelling is in ooreenstemming met Bingham (4,62) se verdere omskrywing van belangstelling en wat deur byna alle psigoloë aanvaar word:

We therefore define interest not only in terms of the objects and activities which get attention and yield satisfaction, but also in terms of the strength of the tendencies to give attention to and seek satisfaction in these competing objects of interest (4,62).

Daar is verskeie ondersoeke gedoen oor die verandering van belangstelling, ooreenkomstig verandering in ouderdom. Namate ervaring ontwikkel, ontwikkel ook belangstelling, terwyl die individuele aanleg beslis 'n belangrike rol speel. 'n Kind sal dus noodwendig meer belangstelling toon in dinge waarvoor hy 'n aanleg besit, bv. as 'n kind 'n aanleg vir kuns het, sal sy belangstelling dienooreenkomstig beïnvloed word, terwyl 'n ander kind sonder die nodige aanleg nie daarin sal belangstel nie. Daar is ook 'n noue verband tussen belangstelling en rypheid. 'n Kind met 'n goeie aanleg in Wiskunde kan alleen in Wiskunde belangstel as hy 'n sekere mate van rypheid besit (125,24).

'n Verdere faktor wat 'n belangrike rol speel, is die omgewing, want al besit 'n kind die aanleg en rypheid vir 'n sekere saak, en hy kom nie daarmee in aanraking nie, kan hy nie daarin belangstel nie. Alle vorms van die milieu-invloede, wat op die ontwikkelende jeugdige inwerk, dra dus by om sy belangstellingspatroon te help vorm. In die lig is dit dus noodsaaklik dat die leerstof waaruit die leerling 'n vak- en rigtingkeuse moet maak, sal tred hou met korttempore ontwikkeling op elke terrein van die lewe (123,46).

9.1.4.1 Verskille in belangstelling.

Volgens Pauw (102,18) vloei belangstellingsverskille

voort uit intelligensieverksille, dog dit kan ook aan ander faktore te danke wees. Die feit bly egter dat, wat ook al die oorsake, leerlinge in dieselfde klas 'n baie breë spektrum van belangstelling sal hê. Aangesien belangstelling so 'n belangrike faktor by die skenk van aandag is, en aangesien aandag weer so 'n belangrike faktor by leer is, vereis verskille in belangstelling dus prominente aandag.

Die feit dat belangstellingspatrone reeds by die jong adolessent begin vorm aanneem, soos ook tewens bewys deur vakvoorkeure wat die jeugdige op hierdie stadium aan die dag lê, is dit noodsaaklik dat die individuele verskille t.o.v. hierdie attribuut ook by onderwysvoorsiening in die middelbare skool in ag geneem moet word (123,47).

Besondere aandag moet gegee word aan middele vir die ontwikkeling van die belangstellings van die kind. Hy moet in aanraking kom met 'n wye omvang van menslike aktiwiteite - die kind sal geen belangstelling ontwikkel vir sekere aktiwiteit as hy nie daarmee in aanraking gebring word nie. Alleen wanneer 'n kind vooruitsigte het op moontlike welslaes sal die belangstelling daarin en daarvoor toeneem - hulle kan geen belangstelling in 'n vak of aktiwiteite ontwikkel as dit bo hul vuurmaakplek is nie. Dwang skep afkeer, terwyl bevrediging genot bring en dus ook belangstelling (8,181).

In die lig van voorafgaande bespreking is dit dus duidelik dat aanleg en belangstelling 'n belangrike rol speel in die keuse wat leerlinge sal maak. Daarom is die woorde van Hamrin (29,117) vir elke onderwyser 'n les op sigself:

A good teacher should spent fifty percent of his time studying his pupils and the other fifty percent teaching them in the light of the facts he has found through that study (29,117).

9.1.5 Gevolge van gebrekkige differensiasie, vertraging en eliminasië.

Om 'n duidelike beeld te kry van die toestande wat deur die verskillende faktore, genoem in hoofstuk V, wat afsonderlik en gesamentlik t.o.v. die vertraging en eliminerings van leerlinge in die middelbare skool teweeggebring is, is dit nodig dat die vordering van leerlinge deur die verskillende jare nagegaan word. Sodoende sal bepaal kan word watter onderwyspeil leerlinge bereik en watter mate van vertraging en eliminerings daar in die verskillende standerds voorkom (123,50).

Die syfers in die onderstaande tabel toon die skerp daling van die aantal leerlinge vanaf standerd 6 tot 10 vir die jare 1966 tot 1970.

JAAR	STANDERD	AANTAL	INDEKSSYFER	MEDIAAN OUDERDOM
1966	VI	5,762	100	13.72
1967	VII	5,079	88	14.71
1968	VIII	4,094	71	15.68
1969	IX	3,694	64	16.6
1970	X	2,314	40	17.7
1970	Matriek- vrystelling	1,443	25	

Tabel 9.1

Hierdie syfers toon baie duidelik die verskynsel van eliminasië in die sekondêre skool in die Vrystaat aan. Vir elkeen van die leerlinge wat in Junie 1966 in st. 6 gewees het, het 12 die lewende ingegaan met 'n standerd ses-sertifikaat of minder, aangesien sommige die skool miskien nog voor die einde van die jaar verlaat het en ander weer gedruip het. Aan die einde van st. 8 het reeds 36% van die groep die skool verlaat. Slegs 40% van die leerlinge wat in st. 6 begin het, het st. 10 bereik, van wie slegs 25% matriekulasievrystelling kon verwerf het, en dus toelating tot graadstudie kon verkry. Hierdie persentasies is 'n verbetering op vorige jare se persentasies, maar verskeie faktore werk mee tot die hoër syfers. 'n Voorbeeld hiervan is die verhoogde skoolplig wat 'n leerling dwing om langer op skool te bly - soos reeds in hoofstuk 8 behandel.

Vir dieselfde groep leerlinge is die verdragingsyfers van diegene wat hulle nog in betrokke jare op skool bevind, vir die onderskeie standerds soos volg:

JAAR	ST.	TOTAAL	ONDER EN OP NORMALE OU= DERDOM	BO NORMALE OUDERDOM	PERSENTASIE VERTRAGING	MEDIAAN OUDERDOM
1966	6	5,762	5,762	195	3,31	13,72
1967	7	5,079	3,429	1,650	32,5	14,71
1968	8	4,094	2,877	1,217	29,7	15,68
1969	9	3,694	2,687	1,007	27,3	16,6
1970	10	2,314	1,761	553	24,0	17,7

Tabel 9.2

Uit bostaande tabelle is dit in die eerste plek verblydend dat die leerlingtal in st. 10 met 31% in 1954 tot 40% in 1970 gestyg het. Hieruit kan afgelei word dat waar leerlinge verplig word om langer op skool te bly, 'n groter persentasie tot en met matriek vorder. Die eliminasië- en verdragingsyfers saam geneem, toon egter aan dat daar nog iets ernstigs verkeerd moet wees met die onderwysvoorsiening van jeugdiges in die middelskool (123,51). Ongeveer 60% van die leerlinge wat in st. 6 ingeskryf het, bereik nie st. 10 nie en gaan dus langs die pad verlore. 'n Verdere ontstellende feit is die hoë persentasie leerlinge wat verdraag word, veral die toenemende getal in standerd 8. (In 1954 - 26%, en in 1968 - 29,7%) (138).

As onmiddellike oorsaak van hierdie geweldige eliminasië kan genoem word, volgens Pretorius (123,51), die fasiliteite vir handels- en tegniese opleiding wat die soort skole verskaf, die feit dat ouers die leerlinge uit die skool neem om te help verdien en die ruim werkgeleentehede wat geskep word a.g.v. vinnige industrialisatie. Die oorheersende faktor wat ook t.o.v. hierdie oorsake determinerend ingewerk het, is die feit dat die sekondêre skool met sy sterk akademiese inslag nie in die behoeftes van alle leerlinge kan voorsien nie. Meer as 90% van die kinders word in 'n akademiese rigting gestuur waar uiters 20% van hulle werklik in hierdie rigting

tuis kan voel (134,59). Die eksterne eindksamens vermeerder ook nog die probleem aansienlik en het 'n nadelige uitwerking op die onderwysorganisasie en metodiek in ons sekondêre skole. Die leerlinge word gedwing om, sodra hulle die vereiste ouderdom bereik, die skool te verlaat. Hierdie leerlinge is meestal kinders met gemiddelde of ondergemiddelde intelligensie wat nie die oorheersend akademiese kursusse kan baasraak nie. Vir hulle was die eerste drie jaar van die middelbare skool slegs 'n deurgang, 'n stroom waarin alle kinders ingedwing is - om te sink of te swem. Oor die jare heen het hulle deurgeworstel na 'n bestemming ('n akademiese matriek) wat almal geweet het hulle nooit sal bereik nie. Langs die oewers het menigte uitgespoel, verward en verlore (123,51).

9.2 KEUSE VAN LEERLINGE IN VERSKILLENDE STUDIERIGTINGS.

9.2.1 Klassifikasie.

Wat die klassifikasie van leerlinge betref, is dit duidelik dat, hoe meer kernvakke daar is, hoe makliker die organisasie van 'n skool en hoe groter die kwota leerlinge per onderwyser (93,29).

T.o.v. die groepering van leerlinge het die Van Wyk-kommissie tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

Om 'n kursus vir elke individuele leerling op te stel, bly weens finansiële- en praktiese oorwegings 'n onbereikbare ideaal. Die enigste praktiese alternatief is om leerlinge vir administratiewe en onderrigdoeleindes in klasse of groepe in te deel. Die fundamentele doel van die indeling van die leerlinge in klasse is om hulle so te groepeer dat daar op die doeltreffendste wyse in hulle behoeftes voorsien kan word.

Die leerlinge van dieselfde standêrd kan op tweërlei wyse ingedeel word - nl. die heterogengroepe, waar by indeling glad nie met die bekwaamheid en aanleg van die leerling rekening gehou word nie, of in homogene groepe op 'n basis van algemene bekwaamhede of bekwaamhede in elke vak (93,29).

Indien daar 'n redelike mate van ooreenstemming is tussen 'n kind se I.K. en sy vak- of skoolprestasies, dan kan die onderwyser gerus voel dat die kind goed presteer. Indien dit nie die geval is nie, moet die oorsake van die kind se swak prestasie nagespoor word en indien moontlik, uit die weg geruim word (103,87).

Die volgende tabel toon by benadering die verband tussen verstandbekwaamheid en die onderwyspeil wat 'n persoon kan bereik. Daar moet egter in gedagte gehou word dat daar geen perfekte korrelasie tussen verstandspeil en skolastiese prestasie bestaan nie. I.K.-syfers dui slegs die minimum verstandsbekwaamheid aan om die betrokke standerd deur te kom. Eienskappe soos wilskrag, deursettingsvermoë, ens., en faktore soos huislike omstandighede moet ook in aanmerking geneem word.

<u>I.K.</u>	<u>Verwagte onderwyspeil</u>
Bo 125	Nagraadse studie.
115-125	kan 'n graad behaal.
105-115	kan st. X slaag.
95-105	st. VIII, miskien st. X.
85- 95	st. V, miskien VI, VII en VIII.
75- 85	Druip st. V
Onder 85	Spesiale klas.
" ⁵⁰	Onopvoedbaar.
Tabel 9.3	(103,87).

Die I.K. moet as maatstaf slegs rigtinggewend beskou word en daarom moet bg. faktore ook in aanmerking geneem word. Op grond van statistieke is 'n voorstel deur die Van Wyk-kommissie ingedien dat die opvoedbare skoolbevoling in vier bekwaamheidsgroepe ingedeel word;

- (i) Bekwaamheidsgroep A vir leerlinge met 'n I.K. van 110 en hoër.
- (ii) Bekwaamheidsgroep B vir leerlinge met 'n I.K. van 100 - 110.
- (iii) Bekwaamheidsgroep C vir leerlinge met 'n I.K. van 80 - 100.
- (iv) Bekwaamheidsgroep D vir leerlinge met 'n I.K. onder 80.

*Van groep A word verwag om die matrikulasie-eksamen

af te lê, van groep B om die seniorkursus van die hoërskool te voltooi sonder dat vrystelling van die matrikulasie-eksamen beoog word, en groep C om die juniorkursus van die hoërskool te deurloop, terwyl daar vir die laaste groep (D) spesiale voorsiening gemaak word in spesiale skole (93,30).

In die Vrystaat styg die getal leerlinge wat buitengewone onderwys ontvang jaar na jaar en in 1963 was daar reeds 1144 leerlinge in Voorberoepskole en hulpklasse (8,96). Hierdie getal het tot 1538 in 1970 gestyg (140,27).

Volgens die verslag van die oorsese sending (134,64) moet die eerste jaar in die sekondêre skool 'n ontdekkingsjaar wees, met dieselfde kursus vir alle leerlinge. Sover moontlik moet die vakke vanuit 'n praktiese standpunt benader word. Aan die begin van die tweede jaar moet leerlinge besluit of hulle 'n akademiese-, handels-, tegniese- of landbourigting wil volg. Parallel met die tegniese rigting behoort 'n sterk verpraktiese huishoudkundige rigting vir dogters geplaas te word. Wanneer verder van 'n tegniese rigting gepraat word, word hierdie rigting vir dogters daarby ingesluit. Al hierdie rigtings bied kursusse wat na die skooleindsertifikaat lei na ses jaar in die sekondêre skool, en wat aansluiting vind by inrigtings vir tersiêre- of hoër onderwys.

By alle studie-rigtings in die sekondêre skool moet die nodige humaniora ingesluit word. Die leerplanne in vakke soos wiskunde, geskiedenis-aardrykskunde, en ook die wetenskappe moet aangepas word by die doel van die kursusse waarin hulle voorkom.

9.2.2 Keuse van 'n rigting.

'n Leerling se intellektuele vermoëns kan nie as 'n faktor oorskat word in sy keuse van 'n rigting nie. Die mens verskil nie net wat intellektuele vermoëns betref nie, maar wat ewe belangrik is, ook in hulle intellektuele benadering van

probleme (134,66). Dit ly geen twyfel nie, dat alleen ongeveer 15% tot 20% van mense hulle probleme langs die weg van veralgemeening en abstraksie benader. Die res is meer geneig om hul probleme langs die weg van die praktiese benadering te probeer oplos (134,66).

Daarby verskil mense ook nog wat hul intellektueel-emosionele balans betref, sowel as in daardie eienskappe en kombinasies van eienskappe wat 'n persoonlikheid vorm (vgl. hoofstuk III).

Die keuse van rigting deur 'n leerling hang gevolglik meer van sy intellektuele benadering en persoonlike voorkeur af as van sy bepaalde intellektuele vermoëns. Veral gedurende die laaste twee jaar van die primêre skool en die ontdekkingsjaar in die sekondêre skool moet die onderwys-benadering so wees, en skole moet hulle daarop toelê, dat leerlinge gehelp word om hulle rigtings te ontdek, veral op grond van hul eie ondervindings in die skool. Omdat die faktore, wat by 'n keuse van 'n rigting betrokke is, nie naastenby almal gemeet kan word nie, word die finale beslissing in die hande van die ouers gelaat, alhoewel nie alleen om hierdie rede nie, maar ook omdat geglo word dat 'n ouer die reg het om oor die onderwys van sy eie kind te mag besluit (134,60).

9.2.3 Evaluering.

In die O.V.S. word 'n toetsprogram op alle standerd 3- en standerd 6-leerlinge toegepas waarby die volgende gestandardiseerde toetse gebruik word:

- (i) Groepintelligensie.
- (ii) Lees: Woordeskat, begripslees en taalgebruik.
- (iii) Rekenkunde: Parate kennis, grondreëls, meganiese bewerkings en probleme.

Die toetsresultate met die standerdpeil en die persentielrang vir elke toets word op die Ed-Labkaart vir elke leerling aangebring. Op hierdie kaart verskyn, benewens gegewens t.o.v. gesondheidstoestand, persoonlikheids- en temperamentseienskappe, ook die prestasies van leerlinge wat hulle elke jaar in die skooleksamens

in die verskillende vakke behaal. Hierdie toetse dien om:

(i) die peil van onderrig in die betrokke basiese vakke te bepaal, waardeur die hoof van 'n skool insig in die doeltreffendheid van sy skool se metodiek bekom;

(ii) vas te stel waartoe die individuele leerling in staat is, en of hulle die verwagte peil, soos vasgestel op grond van hulle intelligensie bereik, of nie;

(iii) waar die onderpresteerders ontdek word, vas te stel wat die oorsake van vertraging is;

(iv) vas te stel watter leerling spesiale aandag nodig het;

(v) op grond van eksamenresultate, leerlinge en ouers van advies t.o.v. studiekursusse te bedien; en

(vi) vir opvoedkundige doeleindes sekere navorsing te doen (134,166).

Behalwe bogenoemde toetsbattery word -

(i) individuele intelligensietoetse op swak presteerders toegepas met die oog op die diagnosering en verwysing na hulpklasse;

(ii) in sekere gevalle skoolgereedheidtoetse toegepas om ouers en die betrokke skole i.v.m. die kleuter van raad te bedien;

(iii) belangstellings- en biografiese vraelyste deur alle hoërskoolleerlinge voltooi om aan individuele leerlinge die nodige voorligting te gee; en

(iv) spesifieke vakprestasietoetse in sekere vakke toegepas om die algemene peil in die betrokke vak te bepaal (134,66).

Vir die instelling van 'n prakties uitvoerbare stelsel waarin die beginsels van gedifferensieerde onderwys in die O.V.S. op die doeltreffendste wyse ontwikkel kan word, beveel die 1968 kommissie (134) aan dat 'n beplanningsprogram opgestel word waarin die doelwitte en implimentering van sodanige stelsel duidelik gestel word. Een van hierdie doelwitte is 'n voorligtingstelsel as 'n integrale deel van die onderwys (134,110).

9.2.4 Skoolvoorligting.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die gewone vakonderwyser nie aan al die vereistes sal kan voldoen, om die

nodige evaluering en gewone klaswerk te behartig nie. In die differensieringsproses beteken dit dat die onderwyser voortaan die aanleg en moontlikhede van elke leerling sal moet ontdek en die nodige geleentheid sal moet skep waardeur elke leerling sy hoogs moontlike ontwikkelingspeil kan bereik (134,84).

Skoolvoorligting in sy breë betekenis behels ook hulp aan leerlinge wat weens aanpassingsprobleme sekere tekortkómings en fisiese defekte nie die verwagte peil op grond van hul inherente vermoëns bereik nie. Die leerlinge moet vroegtydig ontdek word, sodat die nodige regstelling gedoen kan word (134,87).

Hierdie taak, skoolvoorligting, is net so belangrik as die opvoeding self. Die skoolvoorligter wil nie aan elke leerling 'n etiket hang, hom tipeer en sy toekoms nog voor sy puberteitsjare vir hom uitwerk nie. Hy wil net, dat die leerling homself ontdek, sy aanleg, belangstellings en vermoë om sodoende sy eie paadjie uit te werk. Daardie rigting waar hy met die talente wat hy ontvang het, sal woeker om die hoogste waartoe hy in staat is te bereik (97,118).

Differensiasie in skole, volgens aanleg is geen geringe taak nie. Daar lê talle praktiese probleme op die weg. Dit mag nog lank neem voordat dit ten volle georganiseer is, maar dit is 'n uitdaging.

Die probleem in sy geheel gesien vereis dus dat enige keuringsprosedure met die volgende rekening sal hou:

(i) Leerlinge met 'n hoë algemene verstandsvermoë kies nie noodwendig almal die akademiese rigting nie;

(ii) Leerlinge wat op grond van algemene verstandsvermoë nie vir die akademiese rigting kwalifiseer nie, kan in een van die ander rigtings meer aanleg hê.

Hieruit volg dus dat wat die intellektuele faktore betref wat skoolsukses bepaal, algemene verstandsvermoë, sowel as aanleg in aanmerking geneem moet word by die plasing van leerlinge in die

verskillende studierigtings (123,79).

9.2.5 'n Praktiese stelsel van gedifferensieerde onderwys.

Gelukkig vir die onderwys en opvoeding in die Republiek van Suid-Afrika is daar uiteindelik 'n begin gemaak in 1967 met 'n Nasionale Onderwysstelsel. Dit is egter duidelik dat groot aanpassings op 'n wye terrein in die huidige onderwysstelsels gemaak sal moet word. Een van die belangrike aanpassings is 'n gedifferensieerde onderwysstelsel wat geskik sal wees vir al die provinsies - ook vir 'n provinsie soos Kaapland met sy verspreidebevolking en talle kleinere hoërskole (87,223).

'n Tweede belangrike wysiging in die onderwysstelsel is op 8 Junie 1971 in die Volksraad aangekondig deur die Minister van Nasionale Opvoeding, Sy Ed. sen. J.P. van der Spuy. In die beoogde stelsel word onder meer voorsiening gemaak dat:

die twaalf skooljare in vier fases van drie jaar elk ingedeel word:

	<u>OU BEDELING</u>	<u>NUWE BEDELING</u>
(A) Die Kindertuin	A B I	I Junior Primêr II III
(B) Die Laerskool	II III IV V	IV Senior Primêr V VI
(C) Die Middelskool	VI VII VIII	VII Junior Sekondêr VIII IX
(D) Die Hoërskool	IX X	X Senior Sekondêr XI XII

Tabel 9.4

(87,224) en (120,4).

In die bedeling beteken dit dat st.5 by die Junior sekondêre skoolfase ingesluit sal word, (vgl. ou bedeling) en die huidige St. 8 by die senior sekondêre fase.

Dit sal egter nie beteken dat st.5-leerlinge van die primêre skool na die sekondêre skool oorgeplaas moet word nie.

Die leerplanne van die st. 5-leerlinge sal egter aangepas word by die junior sekondêre fase. Die onderrig sal nog in die primêre skool verskaf word (8,4).

Die leerplanne sal nie gedifferensieerd wees nie, maar die leerstof sal gedifferensieerd, volgens die opvoedkundige behoeftes van bepaalde groepe leerlinge aangebied word.

In die senior sekondêre fase word voorsiening gemaak vir omvattende differensiasie deur die aanbieding van verskillende studierigtings, en ook van sekere goedgekeurde vakke op 'n hoër en 'n standaardvlak, soos uiteengesit op bladsy 231 (differensiasie d.m.v. A.- en B.-vakbane).

Dit impliseer dat eksaminering in en aan die einde van die senior sekondêre fase t.o.v. die vakke wat op twee vlakke geneem word, ook op twee vlakke gedoen kan word (vgl. bladsy 232).

Hierdie beleid sal gedifferensieerde vereistes vir universiteitstoelating moontlik maak en ook aansluiting tussen skool en universiteit bevorder.

Hierdie stelsel sal ook voorsiening maak vir die groepe leerlinge wat nie voldoende voordeel kan trek uit die gewone onderrig in die onderwys nie.

9.2.5.1 Skoolvoorligting.

Om die toepassing van die beoogde stelsel moontlik te maak, is dit nodig dat daar voorsiening moet wees vir die uitkenning, die plasing en die groepering van leerlinge deur die toepassing van maatstawwe wat onder meer die volgende insluit: skoolvordering, skoolprestasie, meting deur gestandaardiseerde skolastiese toetse, biografiese gegewens, mediese verslag, persoonlikheidsondersoek, aanleg- en verstandstoetse en ouderdom (120,4).

Ook vir doeltreffende skoolvoorligting word in die beoogde stelsel dus voorsiening gemaak. Sonder hierdie noodsaaklike diens sal die stelsel nie kan fungeer nie.

9.2.5.2 Studierigtings.

Verder maak die stelsel voorsiening dat skole in die senior sekondêre fase soveel moontlik van die studierigtings moet aanbied. Die landbouomstandighede is egter sodanig dat 'n groot skool met baie studierigtings nie afgedwing kan word nie. Daar is wel genoeg ruimte binne die beoogde stelsel sodat sulke skole kan ontwikkel waar omstandighede dit toelaat. Die bestaande stelsel kan deur 'n nasionaal gekoördineerde stelsel sonder bane vervang word.

Verder kan die stelsel so toegepas word dat die aard en karakter van sekere gevestigde skole nie geskaad sal word nie, maar eerder uitgebou word.

9.2.6 Slot.

Dit is 'n aanvaarde feit dat die vorming van die individuele benadering teenoor arbeid veral gedurende die sekondêre skooljare plaasvind en dat die wyse waarop die individu deur hierdie tydperk gelei word, bepaal hoe positief sy gesindheid is (104,1). In hierdie opsig het die onderwys 'n uiters belangrike taak om te verrig deur die skolier bloot te stel aan die aard en omvang van ekonomiese bedrywighede, en om hulp te verleen met die keuse van 'n beroepsrigting wat die skolier na die skool kan inslaan. In hierdie proses is dit bepaald nie 'n geval dat die jeugdige direk in sekere beroepsrigtings gelei moet word nie, maar veel eerder een waarin die jeugdige bygestaan moet word om self dié besluite te neem, tot die mate waarin hy natuurlik daarvoor opgewasse is. Die verantwoordelikheid moet egter by die jeugdige lê om te besluit oor sy toekomsrigting. Hierdie benadering plaas natuurlik 'n groot mate van verantwoordelikheid op die onderwysers wat met skoolvoorligting te doen het en die sukses wat behaal word, staan direk i.v.m. die mate waarin die skoolvoorligter self vir die taak opgewasse is, asook die geleenthede wat hy in die skoolomgewing kry om sy volle aandag hieraan te bestee (104,2).

Die Vrystaatse oorsese sending het in 1968 o.m. aanbeveel:

dat alle moontlike pogings aangewend word om aan skoolvoorligters die bes moontlike opleidingsgeriewe te verskaf waardeur onderwysers in staat gestel word om hierdie kennis en wetenskaplike agtergrond te bekom sodat die breë terrein van skoolvoorligting suksesvol betree kan word (134,104).

Verder beveel die kommissie aan dat dit as beleid gestel word dat alle vak- en klasonderwysers(esse), saam met die skoolvoorligters, onder leiding van die skoolhoof as 'n span sal optree in 'n daadwerklike poging om hul leerlinge beter te leer ken en op grond daarvan die nodige hulp en leiding op alle terreine gee.

9.3 SAMEVATTING.

In hierdie hoofstuk is die keuring en keuse van leerlinge vir die verskillende studierigtings bespreek. Verskeie faktore wat die leerling se keuse sal beïnvloed moet in aanmerking geneem word. Volgens die nuwe bedeling sal skoolvoorligting in hierdie verband 'n belangrike rol speel.

Die reorganisasie van die middelskool in die Oranje-Vrystaat word in die volgende hoofstuk bespreek.

H O O F S T U K X

DIE REORGANISASIE VAN DIE MIDDELSKOOL

IN DIE ORANJE-VRYSTAAT

SOOS AANBEVEEL DEUR KOMMISSIES VAN ONDERSOEK

- 10.1 Inleiding.
- 10.1.1 Aanpassing van vakke vir 'n spesiale doel.
- 10.1.2 Algemene beginsels met die oog op gedifferensieerde middelbare onderwys.
 - 10.1.2.1 Hoofstudierigting.
 - 10.1.2.2 Nuwe benadering t.o.v. die middelbare skool.
 - 10.1.2.3 Losmaking van voorbereiding vir matriekeksamen.
 - 10.1.2.4 Die huidige st. X - 'n periode van verdiepende spesialisasie.
 - 10.1.2.5 St. IX - die seniorsertifikaat.
 - 10.1.2.6 Voordele.
 - 10.1.2.7 Plattelandse skole slegs tot huidige st. IX-vlak.
 - 10.1.2.8 Differensiasie d.m.v. A- en B-vakbane.
- 10.2 Samevatting.

H O O F S T U K X

DIE REORGANISASIE VAN DIE MIDDELSKOOI.

IN DIE ORANJE-VRYSTAAT

SOOS AANBEVEEL DEUR KOMMISSIES VAN ONDERSOEK

10.1 INLEIDING.

In talle lande wat deur die kommissies besoek is, vorm die humaniora, soos moedertaal, vreemde tale, geskiedenis en aardrykskunde, 'n essensiële deel van enige handels- of tegniese kursus. Liggaamlike opvoeding, musiek en sang, asook Godsdienst word vry algemeen by sulke kursusse ingesluit as verpligte vakke. Vir die hoër tegniese- en sommige hoër handelskursusse, word wiskunde in die kursus ingesluit. 'n Baie streng neiging is te bespeur om veral die wiskunde na binne te differensier en te verprakties, volgens die doel van die kursus waarby dit ingesluit is (134,59). Almal erken die waarde daarvan om vakke aan te pas by die doel van die kursus, sonder om die vormende- en vredelende waarde van so 'n vak te verloor.

Elke mens, wat sy nering of beroep ookal mag wees, moet opgelei en geleentheid gebied word, om te ontwikkel om sy regmatige plek, nie net in die staatsekonomie in te neem nie, maar ook as burger van die staat en volle mens, wat in staat is om die kuns en letterkunde van sy eie volk en ander te waardeer (134,59).

10.1.1 Aanpassing van vakke vir 'n spesiale doel.

Ten eerste het ons die tradisionele benadering t.o.v. algemene onderwys, en dit is die akademiese benadering. Die Engelse "Report of the Central Advisory Council for Education (Crowther) - 1959" (134,59) maak die stelling dat sommige ewe intelligente mense meer tuis is in die praktiese en ander in die abstrakte of teoretiese.

In Europa is dit duidelik dat die stelling algemeen aanvaar word en die algemene organisasie van gedifferensieerde

onderwys sterk beïnvloed. So word daar bv. in Duitsland gepraat van hervormings in hul beroepsonderwys langs 'n „Zweiter Bildungsweg“ of tweede oploidsingsweg (134,59). Dit is duidelik dat hierdie hervormings bedoel was om 'n tweede pad te skep na die hoër onderwysinrigtings, soos universiteite van verskillende soorte, langs die pad van beroepsonderwys. Die eerste weg, is soos reeds genoem, die akademiese weg.

In hierdie tweede weg was daar egter 'n tweede hervorming. Dit was nl. dat langs hierdie weg, die praktiese eers beklemtoon word en bemeester word, en dan die teoretiese.

The educational significance is that this second way tends to build theory on to practice rather than follow the usual academic sequence of theory first and practical experience later.

The social significance, for Continental Countries, is that the horizontal stratification, so long engendered by their rigid and mainly full-time system of technical education, has been pierced by this second way (England, Crowther Report - 1959) (134,60).

Hierdie nuwe siening word algemeen in Europa aanvaar en rekening mee gchou in hul beplanning van godifferensieerde middelbare onderwys. Die waarheid daarvan en die wetenskaplike gronde waarop dit berus, laat geen twyfel nie.

Leerplankommissies van die Vrystaat is sedert 1963 besig om nuwe leerplanne te ontwerp vir die eerste 3 jaar van die middelbare skool wat moet berus op 'n praktiese benadering van die leerstof en die latere ontwikkeling van teorie (134,60). Dit is egter 'n baie moeilike taak vir opvoedkundiges, maar 'n probleem wat opgelos moet word. 85% van die leerlinge in Europa vorder verder en beter op skool langs die weg van praktiese eerste, en die teorie later. Sulke leerlinge, wat natuurlik genoegsame, vermoë vir universiteitstudie moet besit, vind dit hoegenaamd nie moeilik om langs die praktiese weg op te klim en later by die universiteit aan te sluit nie. Die weg wat die beroemde Prof.

Einstein gevolg het, is die bg., nadat hy in die akademiese rigting op skool misluk het (134,60).

10.1.2 Algemene beginsels met die oog op gedifferensieerde Middelbare Onderwys.

10.1.2.1 Die hoofstudierigtings.

Die gewone akademiese onderwys word reeds in ons skole aangebied en vir hierdie rigting is die skool ook goed toegerus. Volgens die kommissie sal ernstige oorweging geskenk moet word om die peil wat nou bereik word aan die einde van die kursus, veral in vakke soos tale, wiskunde en wetenskappe, binne redelike perke te verhoog, en om die tempo te versnel gedurende die laaste 2 of 3 jaar van die kursus (134,61).

Wat die handelskursus betref, bevoel die kommissie aan dat in die skoleindjaar in Boekhou, leerlinge nie net in staat sal wees om korrekte inskrywings te maak nie, maar ook om 'n oordeel te kan uitspreek oor die stand van 'n besigheid, sy voor- of agteruitgang, sy swakhede en krag ens., deur afleiding uit so 'n besigheid se jaarverslag en balansstaat te maak. Dit sal dus nodig wees dat die handelsvakke ernstig heroorweeg word, verprakties word, en die nodige aanpassings gemaak word.

Die volgende humaniora moet in alle handelskursusse ingesluit word, nl. die twee landstale, geskiedenis aangepas in die rigting van die hoër burgerkunde, ekonomiese aardrykskunde, liggaamlike opvoeding, sang en musiek, godsdiensonderrig, en vir sekere vakkombinasies, wiskunde, maar wat dan ook aangepas is vir die doel van die ekonomie (134,61).

Die probleem sal ontstaan met leerlinge wat 'n handelsrigting wil kies, maar die skool gaan verlaat na drie jaar of minder in die hoërskool. Die opleiding van hierdie leerlinge moet baie meer prakties en spesifiek wees as in die geval van daardie leerlinge wat die kursus enduit kan volg. Dit beteken hulle

moet spesifiek opgelei word vir 'n bepaalde werk in die handel, soos stoorman en vragmotorbestuurder op die onderste grade en winkelbediende op die hoër peil. Op nog hoër peil sal die wat verder in die skool kan vorder, spesifiek moet opgelei word as tiksters, boekhouders en algemene kantoorwerkers, veral in klein besighede. Hierdie spesifieke opleiding sal nie by alle skole aangebied kan word nie, en kan die beste by sentrale skole gebied word, wat op strategiese plekke in die provinsie geplaas word.

Volgens die kommissie kan gewone skole egter goed gebruik word, selfs vir hierdie spesifieke opleiding, indien 'n geskikte stelsel van vakleerlingskap ingestel kan word waar leerlinge in diens opgelei word en dan gedurende een dag per week verplig word om die skool te besoek vir aanvullende onderwys, veral wat die humaniora betref.

Net soos die handelsrigting behoort die tegniese rigting ook dieselfde humaniora in te sluit, maar met die verskil, dat sommige vakke soos veral wiskunde, na binne gedifferensieer word in 'n tegniese rigting. Vir die hoër tegniese kursus sal die natuurwetenskappe 'n noodsaaklike deel van die kursus vorm. Indien die bestaande houtwerkinrigting by skole aangevul word met 'n geskikte inrigting vir metaalwerk en elektrisiteit, sou die meerderheid van die plattelandse skole in staat wees om 'n laer tegniese kursus te bied, indien hulle personele aangevul word met spesiaal opgeleide leerkrigte vir metaalwerk en elektrisiteit.

Anders as in die geval by die handelsonderwys, sal die meeste skole waarskynlik in staat wees om geskikte kursusse, met inbegrip van die humaniora, in die tegniese rigting aan te bied vir uiters die eerste drie jaar van die middelbare skool. Hierdie meer spesifieke soort opleiding vir bepaalde beroepe op die laer tegniese niveau word reeds by die voorberocpskole met sukses aangebied vir subnormales. As die laer tegniese onderwys

ook nog 'n aansluiting kan vind by in-diens-opleiding volgens 'n vakleerlingskap-plan, gepaard met 'n verpligte dag-per-week-op-skoolstelsel, dan kan die meeste skole dit doen (134,62).

10.1.2.2 Nuwe benadering t.o.v. die middelbare skool.

Om die probleem van 'n veelsoortige middelbare skoolbevolking op te los, moet daar van die tradisionele stelsel weggebreek word. 'n Lang lys van mislukte pogings om 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys binne die bestaande stelsel van sekondêre onderwys te voorsien, is duidelike lesse uit die geskiedenis. Die matriektradisie sal nie oornag sterf nie, en deur dure ervaring is in hierdie land geleer om geen geloof meer te heg aan enige reorganisasie-skemas wat nie op 'n baie laat stadium in die gang van die hoërskoolwerk 'n algehele losmaking van al die werk van die hoërskool van die matriekasievrystellingsvereistes kan bewerkstellig nie (86,9).

Volgens Fourie (86,9) kan daar geen teoretiese oplossing wat „oornag“ agter 'n lessenaar gebore is, vir die probleme gebied word nie. Die oplossing moet gefundeer wees in jarelange perspektief op wat in Suid-Afrika en die buiteland gebeur het, op praktiese ervaring met probleme van wanaangepaste kinders in 'n skool met nagenoeg 600 leerlinge (ongeveer twee-derdes van die totale skoolrol) in standerd VI en VII - dié standerds waar die skoolplig nog van toepassing is op duisende leerlinge wat geen geestelike tuiste in 'n onbuigsame hoërskoolstelsel kan vind nie, en stene vir brood ontvang (86,9).

10.1.2.3 Losmaking van voorbereiding vir matriekeksamen.

Die hele hoërskoolprogram moet wat vakindeling, vakkeuse en vakinhoud betref, vir alle leerlinge, akademies, sowel as nie-akademics, tot op 'n baie laat stadium heeltemal losgemaak word van gedagtekoppeling aan voorbereiding vir die matriekeksamen, sodat die universiteit nie langer die hele gang van die hoërskoolwerk sal determineer - ook t.o.v. die verengend-gelykmakende sesvak-

grondslag vir die skoolleindeksamen en sy voorafgaande klasse - nie (86,9). Indien die doel van die middelbare skool dan moet wees om die leerling te lei tot kennis met insig en verstand, en dat die eindresultaat wat beoog word, nie net eksamenprestasie moet wees nie, dan word versnelling van die begaafde leerling in 'n ander lig gesien. 'n Vakstudie het waarde vir 'n leerling in verhouding tot die mate waartoe hy in staat is om sy vakkennis te deurgrond en te orden tot 'n sisteem van kennis, wat deel van homself sal word en sy denke tot wetenskaplike benadering sal rig. Dit veronderstel 'n rypheid of volwassenheid by die leerling ook op ander gebiede as die bloot intellektuele. Die vermoë om goeie eksamenuitslae te behaal, is nie noodwendig 'n aanduiding van hierdie rypheid of volwassenheid nie (134,63).

10.1.2.4 Die huidige st. X - 'n periode van verdiepende spesialisasie.

Volgens Fourie (86,9) kan die algehele losmaking van matriek te beste geskied wanneer die hoogste vorm van die hoërskoolkursus, die huidige st. X, as 'n periode van verdiepende spesialisasie met 'n swaar periode-belading in 'n minimum aantal vakke vir die matriek- of skoolleindeksamen afgesonder word ter voorbereiding vir 'n gedifferensieerde universiteitstoelating, of vir die beroepslewe. Die woord „periode" is gebruik omdat hierdie kursus van verdiepende spesialisasie in die huidige st. X-jaar oor een of twee jare moet kan strek, lg. by wyse van die opbou van 'n stelsel van kredite, en geen matriekleergang en -leerplan moet voor die bereiking van hierdie finale fase ingevoer word nie, omdat die voorafgaande gedeelte van die hoërskoolkursus tot die huidige st. IX-vlak 'n afgeslote eenheid met 'n karakter van sy eie moes wees waarin:

(i) die kursus verbreed sal word om meer vakke, bv. ook geskiedenis en aardrykskunde as verpligte vakke tot st. IX, met minder periodes per vak per week in te sluit, sodat die verdiepende spesialisasie nie ten koste van die verbreding van die leerling

se algemeen-opvoedkundige agtergrond sal geskied nie, hoewel spesiale studierigtings, soos bv. tegniese- en handelsonderwys gemaak kan word;

(ii) daar groter leerplanvryheid binne 'n rekbaarder stelsel van interne eksaminering onder die gekoördineerde toesig en kontrole van die departemente van onderwys sal wees;

(iii) die gedesentraliseerde vakbibliotek en die self-wersaamheidsbeginsel 'n belangrike rol in die werkprogramme van die skool kan speel as wat in die huidige stelsel moontlik is, of moontlik gemaak kan word; en

(iv) die skool - ook die kleiner plattelandse hoërskool - aldus in die geleentheid gestel word om tot op hierdie laat stadium, die huidige st. X-(matriek)eksamen ontkoppel is, binne dieselfde klas met leerlinge in verskillende bekwaamheidsgroepe te kan differensieer binne 'n rekbaarder stelsel van gedifferensieerde eksaminering en gedifferensieerde sertifisering wat op nasionale grondslag gekoördineer is, en, ook geensins die latere matriekwerk kan benadeel nie (86,10).

10.1.2.5 St. IX - die seniorsertifikaat.

Om amptelik beslag aan die werk tot op st. IX-vlak te verleen, moet die seniorsertifikaat, volgens Fourie (86,10) hier toegeken word (die huidige st. IX-sertifikaat het geen amptelike status en markwaarde nie), terwyl die matriek- of skooleind-sertifikaat eers aan die einde van die periode van verdiepende spesialisasie op st. X-vlak verwef kan word. Die Junior hoërskoolfase (Junior sekondêr) sluit dan aan die einde van die st. VII-jaar met die verwerwing van die Juniorsertifikaat, af, en hoewel hierdie sertifikaat nou 'n nog geringe markwaarde sal hê, het die seniorsertifikaat hiermee binne die bereik van 'n veel groter aantal leerlinge gekom en behoort dit 'n uitwerking ten goede te hê om meer leerlinge langer op skool te hou en sodoende

die algemene peil van die volksoontwikkeling te verhoog (86,10).

10.1.2.6 Voordede.

Die volgende verdien op hierdie stadium vermelding:

(i) Die leerling sal nie deur sy hoërskooljare 'n verlies van periodes in sy uiteindelijke spesialisasie-vakke (A-vakke) hê a.g.v. die inkorting van die aantal periodes per vak per week tot op st. IX-vlak nie, maar juis meer tyd vir die vakke beskikbaar kry deur intensiewe periode-vermeerdering in elke vak in die finale vorm van die hoërskoolkursus (st. X).

(ii) Tewens word 'n gesonde opvoedkundige beginsel gedien deurdat die finale vakkeuse nou tot baie laat uitgestel word wanneer die leerling ryp is daarvoor, en ook groter voordeel uit die spesialisasie-kursus kan trek.

(iii) Dis ook aangetoon dat daar in so 'n stelsel tot op 'n betreklik laat stadium voorsiening gemaak kan word vir die nodige vakverskuiwingsruimte t.o.v. verkeerde vakkeuses sonder dat 'n noemenswaardige agterstand ondervind word in nuwe vakke wat geleidelik ingevoer kan word (86,11).

10.1.2.7 Plattelandse skole slegs tot huidige st. IX-vlak.

In so 'n stelsel sal die meeste van die kleiner hoërskole op die platteland nog hul hoërskoolstatus as gemeenskapskole tot op seniorsertifikaatvlak (die huidige st. IX) kan behou (86,11).

10.1.2.8 Differensiasie d.m.v. A- en B-vakbane.

Die volgende basiese beginsels word deur Fourie (86,12) neergelê vir die spesialisasie en verdieping op die hoogste sekondêre vlak:

(i) dat die matrikulasie-eksamen binne afsienbare tyd in 'n minimum aantal vakke afgeneem sal word waarin die onderwys op verdieping ingestel sal word ter voorbereiding vir 'n gedifferensieerde universiteitstoeelating;

(ii) dat daar vir elke basiese vak 'n gemeenskaplike

kernleerplan vir alle eksaminerende liggame sal wees wat voorsiening vir twee grade sal maak, 'n A-graad en 'n gewone graad;

(iii) dat 'n kandidaat in onderveer vier basiese vakke sal moet slaag om te kan matrikuleer, waarvan minstens twee op die A-graad moet wees, maar vir die doel drie vakke op die A-graad vir die eksamen moet aanbied, waardeur foute van die verlede, bv. waar geen voorsiening vir vakdruipruimte binne die bestaande stelsel gemaak het nie, uitgeskakel kan word;

(iv) dat die G.M.R. slegs die eksamens in die basiese A-vakke deur sy moderatore sal beheer en die resultate van die skoolksamens in die res aanvaar;

(v) dat die vereiste van 'n verdiepende, of meer gespesialiseerde studie in bv. drie A-vakke, waarvan minstens twee in die matriek-eksamen geslaag moet word, op 'n betreklike laat stadium 'n duideliker skeiding tussen die algemeen-vormende onderwys van die sekondêre skool en die meer gespesialiseerde voorbereiding vir die universiteit moontlik moet maak as wat tans moontlik is met die ses gelykwaardige matriekvakke in die kursus, en dat die seniorsertifikaat vir die doel op 'n vroeër stadium op 'n veel breër studiekursus toegeken sal word, sodat die universiteitstoelating-eksamen algeheel losgemaak kan word van die grootste gedeelte van die werk van die hoërskool en daar nie langer die klag teen die matriek-eksamen gelê kan word dat dit baie dinge verongeluk omdat dit twee verskillende dinge met dieselfde eksamen wil meet nie (86,13).

10. 2 SAMEVATTING.

In die hoofstuk is die moontlikhede t.o.v. reorganisasie in die middelskool in die Oranje-Vrystaat aan die hand van aanbevelings deur kommissies van ondersoek bespreek.

In die volgende hoofstuk word die samevatting, bevindinge en aanbevelings kortliks uiteengesit.

H O O F S T U K X I

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGE

- 11.1 Selfkennis.
- 11.2 Gevolgtrekking.
- 11.3 Probleme in die onderwys.

H O O F S T U K X I

SAMENVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGE

Skoolvoorligting, as enkele woord, is moeilik definieerbaar, maar uit verskeie definisies word die mees aanvaarbare geneem. Die belangrikste beginsel van alle definisies oor skoolvoorligting moet altyd wees; dat skoolvoorligting te doen het met die ontwikkeling van die leerling ten beste¹. Om hierdie rede is skoolvoorligting so 'n ingewikkelde proses, want dit moet die totale behoefte van die leerling rig. Dit is van toepassing op die leerling se opvoeding-, sosiale-, morele-, emosionele-, gesondheids-, stokperdjie en vryetydbesteding se behoeftes. Hieruit vloei die baie belangrike feit dat skoolvoorligting reeds teenwoordig moet wees nog lank voordat daar van beroepsgerigtheid sprake is.

Skoolvoorligting moet deel van die opvoeding self wees waar die skoolvoorligter besig sal wees om die jongmense te help om te ontwikkel tot volwassenheid en produktiewe burgers². Die nuwe opvoedkunde bied alle geleenthede vir die ontwikkeling van dié individualiteit en dit hou ook deeglik rekening met die vermoëns, die aanleg, die kragte en die belangstelling van elke leerling.

Hierdie nuwe siening bring mee dat daar in die onderwys gepraat word van differensiasie en individualisasie. Nou is daar sprake dat daar vir iedereen 'n plek ingeruim kan word in die lewe waarby hy/sy ten beste kan in- en aanpas.

Die probleem van gedifferensieerde onderwys strek egter baie ver, want in die algemeen is die leerling so heterogeen in hulle persoonlikheidseienskappe en potensialiteite dat dit onmoontlik is om vir elkeen 'n opvoedkundige program op te stel wat net daardie persoon sal pas³. Die individu se vryheid van keuse moet erken en gerespekteer word. Skoolvoorligting is ingestel op die basis

1 - vergelyk hoofstuk II, bladsy 14.

2 - vergelyk hoofstuk III, bladsy 42.

3 - vergelyk hoofstuk IV, 4.1.2 bladsy 62.

van vertrouwe in die moontlikhede van die individu om sy probleme self op te los, en om self realistiese besluite te neem wanneer hy voor 'n keuse gestel word.

Uit die voorafgaande stelling is dit nou baie duidelik dat die onderwys vandag nog in 'n oorgangstydperk tussen die „ou“ en „nuwe“ wêreld verkeer, waarin daar aan die een kant in sommige opsigte angsvallig vasgkleeft word aan die bekende en beproefde dinge van die „ou wêreld“, en aan die ander kant reikhalsend gegryp word na lokkende vergesigte van die „nuwe wêreld“.

Die onderwys poog om aan te pas by die nuwe omstandighede wat deur die verandering op baie gebiede teweeg gebring is. So tree die nuwe stelsel van gedifferensieerde onderwys na vore om aan te pas by die nuwe strominge en tegnologiese ontwikkeling. Differensiasie is een van die belangrikste doelstellinge van opvoeding en dit word reeds aangetref in die Griekse tydperk⁴, waar dit 'n belangrike funksie van die skool was om die kinders te selekteer vir werk waarvoor hul aanleg het. Die moderne opvoeding keer dus terug tot hierdie beginsel.

Die opvoeding moet ook voorsiening maak vir 'n verskeidenheid van opvoedkundige rigtings vir leerlinge⁵. Sommige kursusse sal deur almal geneem moet word vir die basiese opvoeding en kennis⁶, maar daar moet 'n groot keuse wees in kursusse, sodat elke leerling se innerlike behoeftes om tot selfstandigheid en self-ontwikkeling te kom, bevredig kan word.

Hieruit weer ontstaan die probleem dat leerling nie weet wat hul eie talente, aanleg en belangstelling is nie. Hulle het te doen met absoluut, sensitiewe, en selfs intieme probleme, vanaf die eerste skooljaar. Baie leerlinge besef

4 - vergelyk hoofstuk VII, 7.1.1 bladsy 169.

5 - vergelyk hoofstuk IV en IX.

6 - vergelyk hoofstuk X.

nie wat die doel van die skool is nie, en hulle verstaan nie die omstandighede nie, omdat hulle oor geen selfkennis beskik nie. Hierdie probleem van selfkennis geniet reeds jare lank die aandag van opvoedkundiges - nie net in Suid-Afrika nie, maar ook in baie oorsese lande⁷. Dit het 'n gewetensaak geword vir onderwysleiers wat moet toesien dat elke leerling op skool tot sy volle lewensreg sal kom, en die geleentheid sal kry om die besondere potensiaaliteite, waarmee hy/sy in die belang van die groter volksgeheel bedeel is, ten volle te ontwikkel - ook die nie-akademie-se tipe wie se latente talente Suid-Afrika so nodig het.

'n Belangrike feit wat in gedagte gehou moet word, is dat die moderne jeug nie graag gehelp wil word nie want hulle wil graag self die oplossing vir hulle probleme vind - hulle wil nie voorgeskryf word nie⁸. Tog het die leerling wel hulp nodig, en die aard van die hulp wat verleen moet word, val saam met die ontwikkelingstadium, die „gevoelige periodes“ van die jeugdige. Sy belangstelling en behoeftes wissel volgens sy ouderdom - en die onderwys moet aanpas by hierdie veranderde belangstelling.

Omdat die jeug nie gehelp wil word nie, moet hulle geleidelik word deur die regte voorligting om „hulle-self“ (uit 'n probleem) te help. Hulle moet wyse en realistiese keuses doen wat hulle toekoms sal bepaal. Daarom word die doel van skoolvoorligting so gestel, dat dit sal help om die individu te lei tot welaangepaste, tevrede, gelukkige en eerlike arbeiders in diens van hulle Skepper en medemens. Die individu moet (voor die laerskool so ingestel wees), streef na die ideaal om hom te bekwaam as gebalanseerde persoon t.o.v. gesondheid- en persoonlike ontwikkeling, leersvaardigheid, reken en verstaan van die fisiese- en sosiale wêreld.

7 - vergelyk hoofstuk VII.

8 - vergelyk hoofstuk III en IX.

Verskeie Onderwyskommissies in Suid-Afrika⁹ beklemtoon die feit dat die lewensdoel van die leerling nie 'n willokeurige keuse is nie, maar dit spruit uit die wese van die groeiende geslag, en dit is 'n aanduiding van sy aanleg, asook van sy vermeende toekomstige planne. Die leerlinge moet dus beter geleenthede gegun word om hulle vermoëns te ontdek deur groter vakkeuse op skool¹⁰.

11.1 Selfkennis.

In die voorafgaande is daar op die algemene opvattinge en doelstelling gewys wat in beide skoolvoorligting en differensiasie terugverwys na die individu. Die individu moet verstaan word deur die skoolvoorligter, maar ook moet hy homself verstaan. Selfkennis is volgens Hutson (7,25) 'n geleidelike groeiproses en Lee en Pallone (60,39) plaas die hoogste premie ook op selfkennis, omdat dit die self-konsep insluit as die primêre faktor wat beide gedrag en houding beïnvloed¹¹. Selfkennis verg 'n intelligente opname van persoonlike bates en verantwoordelikhede, asook van persoonlike tekortkominge. Hierdie is 'n proses wat vanaf die kindertuinperiode dwarsdeur die hele skoolloopbaan strek¹².

Hierdie versameling van data of gegewens deur waarneming, toetsing, vraelyste en eksaminering, is essensieel aan skoolvoorligting. Deur die persoonlike onderhoud¹³ word baie data versamel, asook deur groepaktiwiteite (bv. vraelyste)¹⁴. Hierdie besonderhede en inligting moet verwerk en gebruik word, en dit is beslis nie die taak van die gewone vak- of klasonderwyser nie, maar wel die taak van 'n organisasie waarin die goed-opgeleide skoolvoorligter 'n prominente rol in 'n goed georganiseerde voorligtingsprogram speel¹⁵.

9 - vergelyk hoofstuk 7.4.3 bladsy 179.

10 - vergelyk hoofstuk 7.4.3.2 bladsy 180.

11 - vergelyk hoofstuk IV.

12 - vergelyk hoofstuk 3.3.3 bladsy 52.

13 - vergelyk hoofstuk 4.1.4 bladsy 83.

14 - vergelyk hoofstuk 4.1.4 en 9.2 bladsy 83 en 213.

15 - vergelyk hoofstuk 5.2.1.3 en IX bladsy 133.

Hier word die term „organisasie” genoem, want alleen kan die skoolvoorligter nie die belangrike taak aanpak nie. Die koöperatiewe aspek speel 'n essensiële rol en is noodsaaklik¹⁶. Om die organisasie van skoolvoorligting aan 'n skool te laat slaag, is 'n goed georganiseerde program noodsaaklik - 'n program waarin verskillende dienste 'n prominente rol speel¹⁷. Die skoolvoorligtingsprogram moet so opgestel wees dat dit sal rekening hou met die skool, die personeel, die leerlinge en die gemeenskap se behoeftes en probleme. Die funksie van die program is weereens ingestel op begrip van die individu.

Om skoolvoorligting dus tot voordeel van die individu toe te pas, moet daar noodwendig gedifferensieer word. Wanneer daar gedifferensieer word, moet skoolvoorligting toegepas word. In beide gevalle is die een sonder die ander van min of geen waarde, en wel op grond van die volgende feite:

(i) Skoolvoorligting stel hom ten doel om elke leerling so te ontleed dat hulle potensiaal tot die optimum ontwikkel sal word¹⁸.

(ii) Die individualiteitsbeginsel in die onderwys vind sy neerslag in die voorsiening van gedifferensieerde leerkursusse in die skool. Daar word gepleit vir onderwys wat die potensialiteite van die ontwikkelende leerling in ag sal neem; wat sal aanpas by sy vermoëns en moontlikhede om hom die geleentheid te gee om te ontwikkel tot daardie individu waartoe hy inherent in staat is, sodat hy sal kan in- en aanpas by die kultuurpatroon en die eise van die lewenspraktyk¹⁹.

11.2 Gevolgtrekking.

Die taak van skoolvoorligting is om die nodige gegewens en data in te samel, deur verskillende metodes soos reeds genoem,

¹⁷ - vergelyk hoofstuk VI.

¹⁸ - vergelyk hoofstuk 5.1.4 bladsy 123.

¹⁹ - vergelyk hoofstuk IX.

en om hierdie gegewens aan te wend tot voordeel van die onderwyspersoneel, die gemeenskap en die leerling, sodat hy daardeur tot selfkennis kan kom. Die gegewens is waardeloos as dit slegs in die liaseerkabinet bly en nie aangewend word nie. Gelukkig sal, deur differensiasie, daarvan gebruik gemaak moet word om die leerling aan te pas volgens sy aanleg, belangstelling en vermoë²⁰.

11.3 Probleme in die onderwys.

Leerlinge moet van die begin af reg georiënteer word deur die inligting wat verkry is, aan hul te verskaf, sodat hulle houding en gedrag sal verbeter, indien dit nie korrek was nie²¹. Dit impliseer egter nie dat skoolvoorligting die taak het om net remediering toe te pas nie, want die eintlike doel van skoolvoorligting is voorkoming. Die meeste van die probleme wat in die onderwys ontstaan, is die gevolg van akademies-wanaangepaste leerlinge, druiwing of skoolverlating.

Indien tabel 9.1 (bladsy 211) bestudeer word, sal die volgende duidelik blyk: Vanaf st. VI tot st. X (gedurende 1966 tot 1970) het 60% van die leerlinge die skool verlaat; in st. VII is in 1967 32,5% leerlinge vertraag of het gedruip - wat ontstellend hoog is²². Oteenseglik is druiwing grotendeels toe te skryf aan leerplanne wat nie voorsiening maak vir die leerling se aanleg en belangstelling nie.

Aanleg en belangstelling speel 'n belangrike rol in die realistiese keuse wat 'n leerling moet maak, maar die leerling se intellektuele vermoëns kan egter nie as 'n enkele faktor oorskat word nie, veral by die keuse van rigting nie.²³ Baie faktore speel 'n rol, sodat daar geen perfekte korrelasie tussen skolasiese prestasie en verstandspeil bestaan nie.²⁴

20 - vergelyk hoofstuk 4.1.4 bladsy 83 en hoofstuk IX.

21 - vergelyk hoofstuk 4.2 bladsy 109.

22 - vergelyk hoofstuk 9.1.5 bladsy 210 en hoofstuk 4.1.6 bl.96.

23 - vergelyk hoofstuk 9.2.2 bladsy 215.

24 - vergelyk hoofstuk 9.2.1 bladsy 213.

Wanneer die leerling gesien word as 'n unieke individu, en sy lewensomstandighede word in aanmerking geneem, dan is dit moontlik dat skoolvoorligting, deur die differensiëringsproses, die grootste enkele bydrae in die onderwys kan lewer, nl. om probleme wat mag ontstaan te voorkom. Die jeug sal geestelik weerbaar gehou moet word in die veranderde sosiaal-maatskaplike wêreld met sy uitwaartse strominge en lewensomstandighede. Deur hierdie weg te volg, sal die jeug 'n gesonde Christelik-nasionale lewensbeskouing kan opbou, en vanaf die laerskool reeds doelgerig kan werk. Wanneer liefde, begrip en lojaliteit teenoor sy medemens teenwoordig is, sal hy as volwassene sy plek in die samelewing kan volstaan. Dit is die waarde wat skoolvoorligting in die differensiëringsproses het en verder dat die leerling deur realistiese keuses, omdat hy self-kennis besit, die regte studierigting sal kies, omdat hy geaktiveer is en die regte dinge nastreef en nie dalk dwaallig vir sterre aansien nie.

LYS VAN GERAADPLEEGDE WERKE.A. BOEKE.

1. Arbuckle, D.S. Teacher counseling.
Addison-Wesley Press. Inc. Cambridge,
1950.
2. Baxter, E.D. An approach to guidance.
C. Appleton-Century Comp. Inc. New
York, 1946.
3. Bekker, J. Aspekte van die organisasie en adminis-
trasie van die Transvaalse openbare
onderwys.
H.A.U.M. Kaapstad, 1964.
4. Bingham, W.vD. Aptitudes and aptitude testing.
Harper Brothers New York, 1937.
5. Bingham, W. vD.
Moore, B.V. How to interview.
Harper and Brothers Publishers New
York, 1941.
6. Blum, M.C.
Balinsky, B. Counseling in psychology.
Prentic Hall Inc. New York, 1954.
7. Bordin, E.S. Psychological counseling.
Appleton-Century Crofts New York.
1955.
8. Coetzee, J.C. Inleiding tot die algemene empiriese
opvoedkunde.
Universiteits Uitgewers Stellenbosch,
1948.
8. Coetzee, J.C. Inleiding tot die algemene teoretiese
opvoedkunde.
J.L. van Schaik Beperk Pretoria, 1943.
10. Cramer, J.F.
Browne, G.S. Contemporary education. A compari-
tive study of national systems.
Harcourth Brace and World Inc. New
York, 1956.
11. Crow, A.
Crow, L.D. An introduction to guidance. Princi-
ples and practices.
American Book Co. New York, 1951.
12. Davis, F.G.
Norris, P.S. Guidance handbook for teachers.
McGraw-Hill Book Co. Inc. New York,
1949.
13. Detjen, E.W.
Detjen, M.F. Elementary school guidance.
McGraw-Hill Book Co. Inc. New York,
1952.
14. Dewey, J. Democracy and education.
MacMillan Co. New York, 1933.

15. Die 1961-Onderwys-paneel. Tweede verslag. Onderwys en die Suid-Afrikaanse ekonomie. Witwatersrand Universiteit Uitgewers Johannesburg, 1966.
16. Downing, L.N. Guidance and counseling services. An introduction. McGraw-Hill Book Co. New York, 1968.
17. Erickson, C.E. A basic text for guidance workers. Prentice-Hall Inc., 1947.
18. Erickson, C.E. A practical handbook for school counselors. The Ronald Press Co. New York, 1949.
19. Erickson, C.E. The counseling interview. Prentice-Hall Inc. New York, 1950.
20. Erickson, C.E.
Smith, G.E. Organization and administration of guidance services. McGraw-Hill Book Co. New York, 1947.
21. Farwell, G.F.
Peters, H.J. Guidance reading for counselors. Rand McNally and Co. Chicago, 1962.
22. Froehlich, C.P.
Darley, J.G. Studying students. Guidance methods of individual analysis. Science Research Associates, Inc. Chicago, 1952.
23. Gammons, H.P. Common sense in guidance. Parker Publishing Co. Inc. New York, 1969.
24. Garret, H.E. Testing for teachers. American Book Co. New York, 1959.
25. Groenewald, A.J. n Handleiding in beroepsvoorligting. Impala opvoedkundige Diens, Posbus 8822, Johannesburg.
26. Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofië. Universiteits-Uitgewers en Boekhandelaars Edms. Bpk. Stellenbosch/Grahamstad, 1961.
27. Gutsch, K.U.
Alcorn, J.D. Guidance in action. Ideas and innovations for school counselors. Parker Publishing Co. Inc. West Nyack New York, 1970.
28. Hahn, M.E.
McLean, M.S. Counseling psychology. McGraw-Hill Book Co. New York, 1955.
29. Hamrin, S.A. Guidance talks to teachers. McKnight and McKnight Bloomington/Illinois, 1947.

30. Hansen, J.
Stevic, R.R. Elementary school guidance.
MacMillan Co. New York, 1969.
31. Horne, H.H. The democratic philosophy of education.
MacMillan Co. New York, 1932
32. Hutcherson, G.E. Practical Handbook for counselors: The
role of the counselor.
Science Research Associates Chicago,
1946.
33. Hutson, P.W. The guidance function in education.
Appleton Century Crofts New York, 1958.
34. Johnson, W.F.
Stefflre, B
Edelfelt, R. Pupil, personnel and guidance services.
McGraw-Hill Book Co. New York, 1961.
35. Jones, A.J. Principles of guidance and pupil per=
sonnel work.
McGraw-Hill Book Co. New York, 1951.
36. Jones, A.J. Principles of guidance.
McGraw-Hill Book Co. New York, 1963.
37. Kandel, I.L. The new era in education.
George G. Harrap and Co. Ltd. London,
1954.
38. Keyter, J. de W. Opvoeding en onderwys.
Nasionale Boekhandel Bloemfontein, 1961.
39. Knapp, R.H. Practical guidance methods for counse=
lors, teachers and administrators.
McGraw-Hill Book Co. New York, 1953.
40. Koos, L.V.
Kefauver, G.N. Guidance in secondary schools.
McMillan Book Co. New York, 1937.
41. Kritzinger,
Labuschagne,
Pienaar. Verklarende Afrikaanse woordeboek.
J.L. van Schaik Bpk. Pretoria, 1970.
42. Landman, W.A. 'n Antropologies-pedagogies beskouing
van beroepsoriëntering met spesiale
verwysing van die personologies-etiese.
H.A.U.M. Kaapstad/Pretoria 1951.
43. Langeveld, M.J. Beknopte theoretische paedagogiek.
J.B. Wolters Groninger, 1957.
44. Lee, J.M.
Pallone, N.J. Guidance and counseling in schools.
McGraw-Hill Book Co. New York, 1966.
45. Lefever, D.W.
Turrel, A.M.
Weitzel, H.I. Principles and techniques of guidance.
Ronald Press. Co. New York, 1941.
46. Little, W.
Chapman, A.L. Developmental guidance in secondary
schools.
McGraw-Hill Book Co. Inc. New York,
1953.

47. Lofquist, J.H.
England, G.W. Problems in vocational counseling.
W.M.C. Brown Co. Publishers, Dubuque.
Iowa, 1961.
48. Mathewson, R.H. Guidance policy and practice.
Harper and Brothers New York, 1949.
49. Morgan, C.T.
King, R.A. Introduction to psychology.
McGraw-Hill and Co. New York, 1966.
50. Mortensen, D.G.
Schmüller, A.M. Guidance in todays schools.
John Wiley and Sons Inc. New York, 1966.
51. Munn, N.L. Psychology. The fundamentals of human
adjustment.
George G. Harrap and Co. Ltd. London,
1958.
52. Nel, B.F. Aspekte van onderwysontwikkeling in Suid-
Afrika.
H.A.U.M. Kaapstad/Pretoria, 1959.
53. Nel, B.F.
Sonnekus, M.C.H. Beroepsleiding in die middelbare skool
in Suid-Afrika.
H.A.U.M. Kaapstad/Pretoria, 1959.
54. Otto, H.J. Elementary school organization and ad=
ministration.
Appleton-Century Crofts Co. New York,
1950.
55. Pintner, R. Educational psychology.
Williams and Norgate, London, 1930.
56. Pistorius, P. Gister en vandag in die opvoeding.
Pro-Rege Pers Bpk. Potchefstroom, 1966.
57. Potgieter, F.J.
Swanepeol, C.B. Temas uit die historiese pedagogiek.
J.L.van Schaik Bpk. Pretoria, 1968.
58. Prins, S.J.
Roux, A.S. Sielkundebiblioteek 6. Voorligting=
sielkunde grondbeginsels.
J.L. van Schaik Bpk. Pretoria, 1969.
59. Prinsloo, M.J. Beroepskeusevoorligting deur skool en
jeugraad.
T.O. Diensburo, Johannesburg, 1933.
60. Roeber, E.C.
Smith, G.E.
Erickson, C.E. Organization and administration of
guidance services.
McGraw-Hill Book Co. New York, 1955.
61. Rogers, C.R. Counseling and psychotherapy.
Houghton Mifflin Co., 1942.
62. Rotney, J.W.M.
Roens, B.A. Counseling the individual student.
William Slone Associates, Inc. New
York, 1949.
63. Sanderson, H. Basic concepts in vocational guidance.
McGraw-Hill Book Co. New York, 1954.

64. Scholtz, G.D. Die stryd om die wêreld.
Voortrekkerpers Bpk. Johannesburg, 1962.
65. Shertzer, B,
Peters, H.J. Guidance techniques for individual ap=
praisal and development.
MacMillan Co. New York, 1965.
66. Smith, G.E. Principles and practices of the guidance
program.
MacMillan Book Co. New York, 1957.
67. Strang, R. Educational guidance: Its principles
and practice.
MacMillan Book Co. New York, 1949.
68. Strang, R. The role of the teacher in personnel
work.
Bereau of Publications Teachers Colle=
ge, Columbia University New York, 1935.
69. Super, D.E. Appraising vocational fitness by means
of psychological tests.
Harper Brothers New York, 1949.
70. Super, D.E.
Crites, J.O. Appraising vocational fitness.
Harper and Row Publishers New York, 1962.
71. Valentine, C.W. Psychology and its bearing on education.
Methuen and Co. 1960.
72. Vander Walt, J.S. Opvoedkundige en psigologiese meting.
n Psigometriese-statistiese analise.
Kosmo-uitgewery Edms. Bpk. Stellenbosch,
1970.
73. Van Loggerenberg, N.T.
Jooste, A.J.C. Verantwoordelike opvoeding.
Sentrale Pers Bloemfontein, 1966.
74. Van Niekerk, J.F. Skoolvoorligting teorie en praktyk.
Universiteits-uitgewers en Boekhande=
laars Edms Bpk. Stellenbosch/Graham=
stad, 1967.
75. Warters, J. Techniques of counseling.
McGraw-Hill Book Co. New York, 1964.
76. Waterink, J. Theorie der opvoeding.
J.H. Kok N.V.Kampen, 1951.
77. Weinberg, C. Social Foundations of educational
guidance.
The Free Press New York, 1969.
78. Willey, R.D.
Dunn, M. The role of the teacher in the
guidance program.
McKnight and McKnight Publishing Co.
1964.
79. Wood, B.D.
Haefner, R. Measuring and Guiding individual
growth.
Silver Burdett Co. New York, 1948.

80. Wren, C.G. Student personnel work in college.
The Ronald Press Co. New York, 1951.
- B. TYDSKRIFARTIKELS.
81. Bingle, H.J.J. Differentiasie as een van die basiese
probleme van ons onderwys.
Skoolblad Nov. 1965.
82. Cooley, W.W.
Hummel, R.C. System approaches in guidance.
Review of Educational Research Vol. 30,
no. 2, April 1963.
83. De Villiers, D.J. Die Unie.
Okt. 1967.
84. Dreyer, H.J. Empiriese opvoedkunde.
U.O.D./B. Ed.-kursus boek 2, Universi-
teit van S.A.
85. Du Toit, J.M. Skoolvoorligtingsdienste I.
Die Suid-Afrikaanse Sielkundige Monogra-
fie no. 56, April 1967.
86. Fourie, J.J. Differentiasie en vernuwing in ons tra-
ditionele onderwyspatroon.
Skoolblad deel 58 no. 10, Okt. 1970.
87. Fourie, J.J. Gekoördineerde kurrikulêre onderwysbe-
planning op nasionale vlak vir die se-
kondêre skool.
Skoolblad deel 58 no. 2, Feb. 1970.
88. Gelatt, H.B. School guidance programs.
Review of Educational Research vol. 30
no. 2, April 1969.
89. Haasbroek, J.B. 'n Waardering van die onderhoud-metode
vir die doel van beroepsleiding.
Opvoedkundige studies no. 32, negende
jaargang.
90. Hoppock, R. Comment to group guidance by Kirby.
Personnel and guidance journal vol 49,
no. 8, April 1971.
91. Hosford, R.E.
Ryan A.T. Systems design in developing of coun-
seling and guidance programs.
Personnel and guidance journal vol 49,
no. 3, Nov. 1970.
92. Jooste A.J.C. Onderwys prioriteit no. 1 tussen ander
prioriteite.
Skoolblad deel 58, no. 10, Okt. 1970.
93. Jooste J.H. Klassifikasie van leerlinge in die
Transvaalse komprehensiewe hoërskool met
die oog op doeltreffende gedifferenti-
eerde onderwys en geskikte vakkeuse.
Opvoedkundige studies, no. 29, 8 jaar.

94. Katz, M.R. Theoretical foundations of guidance. Review of Educational Research vol 30 no. 2, April 1969.
95. Keyter, J. de W. Voorsittersrede gehou voor die O.V.S.O.V. te Bloemfontein op 28 September 1945. Skoolblad deel 33, 1945.
96. Kirby, J.H. Group guidance. Personnel and guidance journal vol 49, no. 3, Nov. 1970.
97. Koen, J.B. Differensiasie. Onderwysblad, April 1969.
98. Meiring, A.G.S. Openingsrede O.V.S.O.V.-jaarvergadering Sept. 1968. Skoolblad, Okt. 1960.
99. Miller, C.H. Foundations. Review of Educational Research vol 30 no. 2, April 1969.
100. Miller, J. Information retrieval systems in guidance. Personnel and guidance journal vol 49 no. 3, Nov. 1970.
101. Nordfors, M. Permissive education. Newsweek vol LXXVII no. 22, Mei 31, 1971.
102. Pauw, J.R. Beter benutting van tyd deur differensiasie. Educa, Des. 1969.
103. Pretorius, J.L. Opvoedkundige sielkunde. Diktaat, U.O.V.S. Bloemfontein.
104. Redaksie. 'n Daadwerklike poging tot beter kennis van ons leerlinge. Skoolblad, Aug. 1969.
105. Reed, H.J.
Stefflre, B. Elementary and school programs. Review of Educational Research vol 33, no. 2, April 1963.
106. Rogers, C.R. The interpersonal relationship. The core of guidance. Harvard Educational Review vol 32 no. 4, Fall 1962.
107. Rudman, H.C. The gang, America and the individual. Progressive Education vol 34, no. 1, Jan. 1957.
108. Ruperti, R.M. Die Mammoetwet en differensiasie in die Nederlandse sekondêre onderwys. Onderwysblad, Mei 1967.

109. Shoben, E.J. (jnr.) Guidance, remedial function or social reconstruction.
Harvard Educational Review vol 32, no. 4, Fall 1962.
110. Tiedeman, D.V. The science of purposeful action applied through education.
Field, F.L. Harvard Educational Review vol 32, no. 4, Fall 1962.
111. Van der Walt, J.S. Die koöperatiewe aspek van skoolvoorligting aan 'n skool.
Skoolblad, Aug. 1968.
112. Van der Walt, J.S. Die rigtinggewende rol van die klasvakonderwyser in die hedendaagse opvoedingsproses.
Toespraak S.A.O.U.-byeenkoms, Jan Kempdorp, Mei 1971.
113. Van der Walt, J.S. Die basiese beginsels van voorligting.
Skoolblad, Julie 1970.
114. Vermaak, D. 'n Nasionale benadering wat oor provinsiale grense strek.
Skoolblad, April 1971.
115. Vernon, P.E. Education and the psychology at individual differences.
Harvard Educational Review vol 28, no. 2, Spring 1958.
116. Voorligting. Leerplan vir die hoërskool (st. 6-10).
Onderwysdepartement O.V.S. 1962.
117. Vrystaatse Onderwysnuus. Getal leerlinge in die Oranje-Vrystaat 1970.
Junie 1971.
118. Walz, G.R. Technology in guidance; a conceptual overview.
Personnel and guidance journal vol 49 no. 3, Nov. 1970.
- C. DAGBLAAIE EN KOERANTE.
119. Die Volksblad, Aanpassing van opvoeding.
5 Junie 1971.
120. Die Volksblad, Vernuwingskom in onderwys.
9 Junie 1971.

D. MANUSKRIPTE.

121. De Villiers, J.F. van K. Die bepaling van die belangstellings van onderwyseresse en 'n vergelyking daarvan met hulle beroepsukses.
M.Ed.-verhandeling U.O.V.S., 1957.
122. Kriel, R.G. 'n Onderzoek na die verband tussen belangstelling en bekwaamheid by Afrikaanse hoërskoolleerlinge.
D.Phill.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, 1955.
123. Pretorius, J.L. Die keuring van leerlinge op die ouderdom twaalfplus vir plasing in die verskillende rigtings van die middelbare skool in die Oranje-Vrystaat.
D.Ed.-verhandeling U.O.V.S., 1959.
124. Reyneke, C.J.J. Die stand van beroepsvoorligting in Transvaalse middelbare skole.
M.Ed.-verhandeling Potchefstroomse Universiteit, 1955.
125. Theron, J.L. Die wese en funksie van die komprehensiewe skool as opvoedkundige instelling vir die verskaffing van gedifferensieerde onderwys aan die middelbare skole in Transvaal.
D.Ed.-proefskrif Potchefstroomse Universiteit, 1958.
126. Van der Walt, J.S. Die ooreenkoms tussen die resultate van die C.V.-belangstellingsvraelys toegepas op leerlinge in st. VIII en op dieselfde leerlinge in st. X.
M.Ed.-verhandeling U.O.V.S.
127. Van der Walt, J.S. Die dignostiese waarde van 'n talentopname in st. VI met spesiale verwysing na die talentopname van die buro vir opvoedkundige en maatskaplike navorsing. 'n Empiriese studie.
D. Ed.-proefskrif U.O.V.S., 1967.

E. VERSLAE EN AMPTELIKE PUBLIKASIES.

128. Verslag van die Prov. Onderwyskommissie 1937.
129. Verslag van die kommissie insake tegniese- en beroepsunderwys 1948.
130. Verslag van die Prov. Onderwyskommissie - O.V.S. 1951.
131. Verslag deur die komitee insake gedifferensieerde middelbare onderwys vir Blankes - 1953.

132. Verslag van O.V.S.-leerplankommissie 1953.
133. Verslag van oorsese sending i.v.m. gedifferensieerde onderwys vir Blankes 1955.
134. Verslag van oorsese sending oor gedifferensieerde middelbare onderwys O.V.S. 1963.
135. Verslag van oorsese sending O.V.S. 1968.
136. Rapport Onderwysdepartement O.V.S. 1957.
137. Rapport Onderwysdepartement O.V.S. 1963.
138. Rapport Onderwysdepartement O.V.S. 1966 - 1970.
139. Republiek van Suid-Afrika: Debatte van die Volksraad - 20 Februarie 1967. Kol. 1644.
140. O.V.S.-Onderwysnuus Junie 1971.