

(i)

**BEMIDDELDE LEERERVARING AS 'N NOODSAAKLIKE KOMPONENT VAN DIE  
OPLEIDING VAN PRIMÊRE SKOOL ONDERWYSERS IN SUID-AFRIKA**

**AVERAL JOHN FORTUIN**

**Mini-tesis voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die  
vereistes vir die graad M.Ed. in die Departement Opvoedkundige  
Sielkunde, Universiteit van Wes-Kaapland.**



**UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE**

**Studieleiers: Professor André Gouws  
Me. Tania Vergnani**

**MEI 1993**

046770 M



UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

THE  
UNIVERSITEIT VAN  
BIBLIOTEK  
370.73262 FOR  
LIBRARY  
UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE



(ii)

*ges beges engulal be'igru yehadel*  
( 'n eier begin ook stadigaan te loop)

Ethiopiese gesegde

The logo of the University of the Western Cape, featuring a stylized classical building with six columns and a triangular pediment.

UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



**ABSTRAK**

**Bemiddelde leerervaring as noodsaaklike komponent van die  
opleiding van primêre skool onderwysers in Suid-Afrika**

**AVERAL JOHN FORTUIN**

**M.Ed. mini-tesis, Departement Opvoedkundige Sielkunde,  
Universiteit van Wes-Kaapland.**

In Suid-Afrikaanse skole word op 'n gereelde grondslag gevind dat nie alle leerlinge baat vind by gewone groeponderrig soos dit in die gewone klaskamer vergestaltung vind nie. Enersyds is daar die groep wat op Buitengewone Onderwys aangewese is, en andersyds is daar die groep wat nie vir buitengewone onderwys kwalifiseer nie, maar nog steeds nie die mas in die gewone klas kan opkom nie. Laasgenoemde maak dikwels deel uit van 'n sosio-ekonomies of politieke benadeelde groep en die grootste persentasie druipele en vroeë skoolverlaters, in vergelyking met die res van die skoolbevolking, kom uit die groep. Die swak akademiese prestasies van hierdie leerlinge word in die meeste literatuur gekoppel aan kognitiewe benadeeldheid.

Kognitiewe benadeeldheid word vir die doel van hierdie mini-tesis gelykgestel aan kulturele benadeeldheid, maar dit word gekoppel aan die definisie van Feuerstein wat dit beskou as 'n gebrek aan bemiddelde leerervaring (BLE).

Te midde van 'n strewe na sosio-ekonomiese, politieke en opvoedkundige rekonstruksie in Suid-Afrika, is dit belangrik dat probleme met skolastiese prestasie op die intermediêre vlak aangespreek word. Alhoewel skole weinig kan doen om 'n radikale verandering in die omgewingstoestande van leerlinge teweeg te bring, kan dit egter 'n groot bydrae lewer in die ontwikkeling van die kognitiewe vermoëns van kinders. Om hierdie belangrike funksie te vervul, is dit noodsaaklik dat onderwysers in hul voorbereiding vir hul taak deeglik toegerus moet word met gepaste teoretiese begronding, asook daaruitvloeiende maatreëls om kognitiewe benadeeldheid by hul leerlinge effektief te verklaar en te bekamp.

Die fokus in hierdie mini-tesis is op die benadering ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid by primêre skool leerlinge in die opleidingsprogramme - spesifiek die Opvoedkundesillabusse - van onderwyskolleges van die Departement van Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers (DOK:RV); en die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO), asook ontwikkelinge op die gebied van kognitiewe onderwys in Suid-Afrika.

Op grond van die leemtes in die betrokke opleidingsprogramme is die doel van hierdie mini-tesis om BLE as noodsaaklike komponent in die opleidingsprogram van primêre skool onderwysers in Suid-Afrika aan te beveel.



**ABSTRACT**

**Mediated learning experience as essential component of the training of primary school teachers in South Africa**

**AVERAL JOHN FORTUIN**

**M.Ed. minithesis, Department of Educational Psychology, University of the Western Cape.**

It is found on a regular basis that not all children in South African schools benefit from normal everyday class group teaching. On the one hand there is that group of pupils who qualify for Specialised Education, and on the other hand there is the group who do not qualify for Specialised Education, but who also cannot cope in the 'normal' classroom situation. The latter group most often consists of children from the socio-economic and politically more disadvantaged groups and the highest percentage of failures and school dropouts, in comparison with the rest of the school population, come from this group. Most literature link the poor academic performances of these pupils and students to cognitive disadvantage.

For the purpose of this minithesis cognitive disadvantage is equalised to cultural deprivation, and is defined in terms of Feuerstein's definition which regards it as a lack of mediated learning experience (MLE).

In the strive for socioeconomic, political and educational reform in South Africa, it is important that problems regarding scholastic performance should also be addressed on the intermediate level. Although schools can do very little to bring about radical change in children's environmental conditions, it can play a crucial role in the development of their cognitive potential. To fulfill this important task it is necessary that teachers, during their training, should be equipped with relevant theoretical underpinnings and practical measures to address cognitive disadvantage in pupils effectively.

The focus in this minithesis is on the approach to cognitive disadvantage in the official training programmes for primary school teachers. The spotlight is on the Education syllabi of teacher training colleges of the Department of Education and Culture: House of Representatives and the Department of Education and Training, and also developments regarding cognitive education in South Africa.

Due to the limitations of the relevant training programmes it is the aim of this minithesis to propose MLE as an essential component of the training of primary school teachers in South Africa.

**MAY 1993**



**VERKLARING**

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie mini-tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie, en dat die bronne wat ek gebruik of aangehaal het, tot die beste van my kennis, aangedui is en erken is deur volledige verwysings.

..... *A. J. Fortuin* .....

**AVERAL JOHN FORTUIN**



DATUM:..... *7/5/93* .....

UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE



**ERKENNINGS**

Geldelike bystand gelewer deur die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings in hierdie publikasie uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling toegeskryf word nie.

.....  
A.J. FORTUIN



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE

**TOEWYDING**

Hierdie tesis word opgedra aan:

- (a) My oorlede ouers (twee liefdevolle mense) wat altyd die beste vir my wou gee en wou sien dat ek die akademiese leer tot die beste van my vermoë klim.
- (b) My geliefde eggenote, Margaret, wat deur dik en dun met haar onbaatsugtige liefde, geloof, geduld en volgehoue ondersteuning die vlam in my brandend gehou het, en my seuns Craig, Kurt en Kent wat dikwels op kritieke opvoedingstadia soveel aandag moes verbeur.
- (c) My oorlede mentor en vriend, Gerald Ross, en sy oorlede eggenote Cora, wat die bron van aanvanklike stimulering en inspirasie was.
- (d) Al daardie onbevoorregte kinders en onontginde en verlore menslike potensiaal in Suid-Afrika wat as gevolg van 'n onmenslike politieke bestel en 'n ondoeltreffende onderwysstelsel 'gedoem' is tot *passiewe ontvangers*.
- (e) Alle kollegas wat hulle opreg beywer vir die daarstelling van 'n effektiewe opleidingsprogram vir onderwysers om doeltreffend menslike potensiaal te kultiveer en sodoende 'n kritiesdenkende gemeenskap op die been te bring.

**AVERAL JOHN FORTUIN**  
**KRAAIFONTEIN**  
**MEI 1993**



**BEDANKINGS**

Besondere dank en waardering word hiermee betuig aan:

- Die Almagtige God vir Sy krag en genade. Aan Hom kom al die lof, eer en heerlikheid toe tot in alle ewigheid.
- André Gouws (professor), my studieleier, vir sy kundigheid, aansporing en nougesette leiding. Dit was 'n voorreg om hierdie studie onder sy bekwame vakwetenskaplike leiding te kon onderneem.
- Tania Vergnani, my mede-studieleier, vir haar deurlopende belangstelling, ondersteuning en noodsaaklike opbouwende kritiek.
- Professor Willie Rautenbach vir sy gasvryheid en wat my sonder versuim toegang verleen het tot baie skaars en ontsluitende literatuur.
- Raymond Schultz wat altyd daar is as ek hom nodig het.
- Marilyn de Vries aan wie so veel afgestudeerdes so baie dank verskuldig is.
- Al my familie, vriende en kennisse wat met opregte belangstelling en eerlikheid my nuwe ervarings, kennis, opgewektheid, pyn en lyding meegemaak het.
- Alle persone en instansies (akademies of andersins) wat op 'n direkte of indirekte wyse tot hulp was, as stimulus gedien het, of aanmoediging verleen het met die verloop van hierdie studie.

**AVERAL JOHN FORTUIN**  
**KRAAIFONTEIN**  
**MEI 1993**

**INHOUDSOPGAWE**

**BLADSY**

**HOOFSTUK EEN**

**PROBLEEMSTELLING, AGTERGROND EN MOTIVERING**

1.1. Probleemstelling en motivering	1
1.2. Doel van die studie	4
1.3. Belangrikheid van die studie	5
1.4. Metode van ondersoek	6
1.5. Begripsomskrywings	8
1.6. Hoofstukindeling	8
1.7. Samevatting	9



**HOOFSTUK TWEE**  
**UNIVERSITY of the**  
**WESTERN CAPE**

**KOGNITIEWE BENADEELDHEID: SIENINGS, DEFINISIE EN VOORKOMS**

2.1. Die begrip <b>kognitiewe benadeeldheid</b>	10
2.1.1. 'n Semantiese ontleding van die begrip	10
2.1.2. Konsepte wat kognitiewe benadeeldheid impliseer	11
2.1.3. Sienings ten opsigte van die oorsake en aard van kognitiewe benadeeldheid	12
(i) Die gebrekshipotese	12
(ii) Die differensiasiehipotese	14
(iii) Die ekologiese model	17
(iv) Kulturele kapitaal	18
(v) Die mag van die dominante kultuur	19
2.2. Gebruiksdefinisie van kognitiewe benadeeldheid	20
2.3. Kognitiewe benadeeldheid in Suid-Afrika	22
2.4. Die onderwyser en kognitiewe benadeeldheid	27
2.5. Samevatting	29



**HOOFSTUK DRIE****BEMIDDELDE LEERERVARING: TEORIE, AARD EN TOEPASSING**

3.1. Ontwikkeling van en ondersteuning vir die teorie van bemiddelde leerervaring (BLE)	30
3.2. Die aard van bemiddelde leerervaring (BLE)	33
(i) Direkte blootstelling aan stimuli	33
(ii) BLE	37
3.2.1. Determinante van verskille in kognitiewe prestasie	39
3.2.2. Kenmerke van BLE	46
(i) Ingesteldheid van die onderwyser en die ontvanklikheid van die leerder	47
(ii) Bemiddeling van oordrag	48
(iii) Bemiddeling van betekenis	48
(iv) Bemiddeling van bekwaamheid	49
(v) Bemiddeling van selfregulering en beheer van gedrag	50
(vi) Bemiddeling van gedragsdeling	50
(vii) Bemiddeling van individualiteit en sielkundige differensiasie	51
(viii) Bemiddeling van doelgerigtheid	52
(ix) Bemiddeling van uitdaging	53
(x) Bemiddeling van 'n bewustheid van verandering	53
3.3. Toepassing van BLE	54
3.3.1. Feuerstein se Instrumentele Verrykingsrogram (FIE)	55
3.3.2. Verandering in die aanbieding van tradisionele vakke	63
3.4. Kritiek teen BLE	66
3.5. Ander benaderings	69
3.6. Ontwikkelinge op die gebied van kognitiewe onderwys in Suid-Afrika	71
3.7. Samevatting	74

**HOOFSTUK VIER****'N KRITIESE EVALUERING VAN ONDERWYSEROPLEIDINGSROGRAMME TEN OPSIGTE VAN KOGNITIEWE BENADEELDHEID EN BLE**

4.1. 'n Kritiese evaluering van die Opvoedkundesillabusse	76
4.2. Kriteria aan die hand waarvan die sillabusse geëvalueer word	77
4.3. Sillabus van die Departement van Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers (DOK:RV)	82
4.4. Sillabus van die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO)	84
4.5. Gevolgtrekking	88
4.6. Samevatting	89



## HOOFSTUK VYF

BEMIDDELDE LEERERVARING AS NOODSAAKLIKE KOMPONENT VAN  
DIE OPLEIDING VAN PRIMÊRE SKOOL ONDERWYSERS

5.1. BLE en onderwyseropleiding	90
5.1.1. Die plek en omvang van BLE in die opleidingsprogram	92
5.1.2. Teoretiese aspekte van BLE wat in die opleidingsprogram ingesluit behoort te word	93
(a) Die ontwikkeling van die teorie van BLE	94
(b) Die onderbou van BLE	94
5.1.3. Die aankweek van positiewe gesindhede en gedrag	97
5.1.4. Die ontwikkeling van basiese bemiddelingsaktiwiteite	98
5.2. Moontlike probleme met die implementering van BLE	109
5.3. Samevatting	110



UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

<b>VERWYSINGS</b>	116
<b>BYLAES</b>	137
Bylae A: Statistiese gegewens	138
Bylae B: Opvoedkunde (Pedagogiek)-sillabus. Departement van Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers (DOK:RV) Kaapstad, Januarie 1988	145
Bylae C: <i>Syllabus for Education (Group I Subject). 1990 Structure Department of Education and Training (DET)</i>	184

## FIGURE

Figuur 3.1: Die inskakeling van die menslike faktor (bemiddelaar) in die leerder-leefwêreld-interaksie	38
Figuur 3.2: Die verhouding tussen distale en proksimale faktore	41
Figuur A1: Samestelling van Swart leerlinginskrywing, 1990	139
Figuur A2: Samestelling van Wit leerlinginskrywing, 1990	139
Figuur A3: Samestelling van Kleurling leerlinginskrywing, 1990	140
Figuur A4: Samestelling van Asiër leerlinginskrywing, 1990	140



**TABELLE**

Tabel A1: Uitvloeisifers van Swart leerlinge in Suid-Afrika, 1986	141
Tabel A2: Skoolverlaters, 1986: DOK:RV	142
Tabel A3: Uitvalsifer van Swart leerlinge in Suid-Afrika, 1990	143
Tabel A4: Leerlinge bevorder, 1986 - 1991: DOK:RV	144



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



## HOOFSTUK EEN

### PROBLEEMSTELLING, AGTERGROND EN MOTIVERING

In hierdie hoofstuk word die fokusprobleem van hierdie mini-tesis asook die skrywer se motivering vir die studie bespreek. Dit word opgevolg met 'n verduideliking waarom die studie as belangrik beskou moet word asook 'n uiteensetting van die metode waarop die studie aangepak word. 'n Volgende aspek wat bespreek word, is die omskrywings van relevante kernbegrippe, en die hoofstuk word afgesluit met 'n uiteensetting van die mini-tesis se hoofstukindeling.

#### 1.1. Probleemstelling en motivering

Sedert georganiseerde onderwys sy inslag in die mens se daaglikse bestaan begin maak het, word daar op 'n gereelde basis gevind dat nie alle leerlinge baat vind by gewone groeponderrig soos dit in die tradisionele klaskamer vergestaltung vind nie (Cox, 1987; Engelbrecht, 1991; Riessman, 1962). Daar is 'n groep wat weens fisieke, emosionele, neurologiese of verstandelike afwykings of gestremdhede aangewese is op Buitengewone Onderwys (Archer, Green & Naicker, 1992; Donald, 1992; Drew, 1992; Metcalfe, 1992; Metcalfe & Donald, 1992; RGN, 1981a; Vaughan & Petrick, 1987) en andersyds is daar die groep wat nie vir Buitengewone Onderwys kwalifiseer nie, maar nog steeds nie die mas in die gewone klas kan opkom nie (Cloete & Kok, 1988; Lerner, 1981). Laasgenoemdes maak dikwels, maar nie noodwendig nie, deel uit van sosio-ekonomies of polities<sup>1</sup> meer benadeelde groepe (Feuerstein, Rand, & Hoffman, 1980; Herrick, 1951; Jubber, 1988; Mwamwenda & Mwamwenda, 1987; Owen, 1981; Thirion, 1989a; 1989b; 1987; Van den

---

<sup>1</sup> **Polities benadeeld** verwys na daardie groepe mense van 'n land of 'n gemeenskap wat as gevolg van wetgewing daarvan weerhou word om sekere voorregte te geniet. Hulle het ook beperkte toegang tot menslike hulpbronne, terwyl ander groepe mense van dieselfde land of gemeenskap wel ten volle deel in die bestaande voorregte en beskikbare hulpbronne. In Suid-Afrika is die verhouding tussen die geseteldheid van politieke mag en die sosio-ekonomiese toestande duidelik opmerkbaar in die oneweredige verspreiding van rykdom tussen die blanke minderheid- en die swart meerderheidsgroep.



Berg, 1989; White, 1982).

Die grootste persentasie druipele en vroeë skoolverlaters, in vergelyking met die res van die Suid-Afrikaanse skoolbevolking, kom uit dié groep (Broeksma, 1990; Dostal & Vergnani, 1984; Douglas, 1988; Du Pisani, Plekker, Dennis & Strauss, 1990; Du Toit, 1989; Garbers, 1980; Gerber, 1970; Marais, 1955; Nel, 1945; Niit, 1990; Putter, 1973; SABRA, 1991/1992; Saenger-Ceha, 1970; Wall, Schonell & Olson, 1962; Figure A1-A4, pp. 139-140). Hieruit blyk dit dat daar 'n hoë korrelasie tussen skoolprestasie en omgewingsfaktore is (Claasen & Schepers, 1990; Skuy, Shmukler & Westaway, 1985; Wolf, 1974; Yarrow, 1972). Hierdie probleem word in Suid-Afrika verder vererger deurdat die regeringsbeleid van apartheid aanleiding gegee het tot die weerhouding van gelyke geleenthede en beperkte toegang tot hulpbronne aan alle landsburgers. Dit het die blanke minderheid sterk bevoordeel tot groot nadeel van die polities benadeelde meerderheid (Le Roux, 1986; Loubser, 1990), want hierdie onmenslike beleid het deurgesyfer tot die meeste sfere van menslike bestaan in Suid-Afrika en die negatiewe aspekte daarvan kulmineer in die swak akademiese en skolastiese prestasie van diegene wat deur hierdie beleid benadeel word.

Swak akademiese en skolastiese prestasie word dikwels gekoppel aan **kulturele benadeeldheid** (Fantini & Weinstein, 1968; Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1979; Feuerstein, et al., 1980; Rappaport, 1977; Riessman, 1962; Short, 1985; Tulkin, 1972). **Kulturele benadeeldheid** is dan die term wat gebruik word om te verwys na die veronderstelde redes waarom laer klas, sosio-ekonomies en polities benadeelde leerlinge agterstande toon in die ontwikkeling van intellektuele vaardighede. Kulturele benadeeldheid word dus in die algemeen vereenselwig met swak akademiese en skolastiese prestasie wat toegeskryf word aan gebrekkige omgewingstimulering.

Die skrywer is van mening dat daar genoeg rede bestaan om die swak skolastiese prestasie van die sosio-ekonomies benadeelde leerlinge in Suid-Afrika te beskou as 'n toestand wat gekoppel kan word aan die sindroom waarna verwys word as **kulturele**



**benadeeldheid** (Feuerstein et al., 1980).

Kulturele benadeeldheid word in hierdie verband beskou as 'n gebrek aan Bemiddelde LeerErvaring (BLE) (Mediated Learning Experience of MLE). Dit dui kortweg op die gebrek aan volwassene-begeleiding in kinders se lewens (sien Hoofstuk Drie). Lomofsky en Green (1990) laat hulle soos volg hieroor uit:

*Feuerstein maintains that many problems in learning are the result of insufficient or inadequate mediated learning experience. (p.79)*

Hierdie etiologie van kinders se leerprobleme verskil van ander verduidelikings wat suiwer op omgewingsgestremdhede en sosio-ekonomiese redes konsentreer (Gilg, 1990). Hiermee ontken die skrywer egter nie die invloed van sosio-ekonomiese en ander omgewingsfaktore op die skolastiese prestasie en kognitiewe ontwikkeling van kinders nie, maar sluit by Feuerstein en sy medewerkers aan wat dit beskou as distale faktore wat op 'n indirekte manier tot kognitiewe benadeeldheid bydra (sien afdeling 3.2.1., p. 39).

Die skrywer se direkte betrokkenheid by die opleiding van primêre skool onderwysers, en veral by daardie afdeling van die kurrikulum wat onderwysstudente direk en eksplisiet in kontak bring met aspekte rakende die kognitiewe ontwikkeling van kinders, naamlik die dosering van Opvoedkunde, stel hom in 'n gunstige posisie om 'n kritiese evaluering daarvan te maak (sien Hoofstuk Vier).

Die slotsom waartoe die skrywer kom en wat hom erg bekommer, is die feit dat die amptelike opleidingsprogramme van primêre skool onderwysers van die Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers (DOK:RV) en die Departement Onderwys en Opleiding (DOO) nie doeltreffend voorsiening maak vir die paraatmaking van onderwysers-in-opleiding om kognitiewe benadeeldheid by skoolkinders effektief te bekamp nie (sien Hoofstuk Vier). Jaarliks voltooi honderde aspirant-onderwysers hul studies aan onderwyskolleges. Ten spyte daarvan dat



onderwysers tydens hul opleiding aan 'nuwe onderwysmetodes' blootgestel en onderwerp word, toon die statistieke jaarliks nog kommerwekkende hoë druipe- en uitvalsifers onder primêre skool leerlinge van die sosio-ekonomiese meer benadeelde groepe in Suid-Afrika. As die statistieke van een besondere jaar met die statistieke van die voorafgaande jare vergelyk word, toon dit min verbetering<sup>2</sup>.

In die lig van bogenoemde is dit duidelik dat daar 'n groot behoefte in Suid-Afrika bestaan om 'n groot groep leerlinge met hul skoolprestasie aan te help deur gebrekkige kognitiewe funksionering te bekamp. Om dit in 'n mate te verseker, moet leerlinge in hul skoolprogramme blootgestel word aan maatreëls wat effektief sal bydra tot die ontplooiing van hul kognitiewe potensiaal. Dit is dus 'n noodsaaklikheid dat primêre skool onderwysers tydens hul opleiding blootgestel en onderwerp moet word aan maatreëls (teorie en praktyk) om kognitiewe benadeeldheid effektief by leerlinge te bekamp. Sodoende word dit moontlik dat leerlinge, indien dit van hulle verwag word, as effektiefdenkende volwassenes hul plek in die sosio-ekonomiese en politieke strukture van hul land sal kan vol staan. Vir dié doel word BLE as noodsaaklike komponent van die opleiding van primêre skool onderwysers aanbeveel.

## 1.2. Die doel van die studie

Dit is noodsaaklik dat daar iets omtrent die leemte wat daar in die onderwyseropleidingsprogramme van die Departement van Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers (DOK:RV) en die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO) bestaan om die swak akademiese en skolastiese prestasie van primêre skool leerlinge effektief te bekamp, gedoen moet word. Alhoewel skole weinig kan doen om 'n radikale verandering in die omgewingstoestande van

---

<sup>2</sup> Vir 'n vergelykende studie van die statistiese gegewens word verwys na die jaarlikse publikasies van die Suid-Afrikaanse Buro vir Rasseaangeleenthede se *Onderzoek na Rasseverhoudings in Suid-Afrika*, die Universiteit van Oranje-Vrystaat se Research Institute for Education (RIEP) se jaarlikse *Education and Manpower Development* en die DOK:RV se Onderwysburo se jaarlikse *Onderwysstatistiek van gewone skool- onderwys*.



leerlinge teweeg te bring, kan dit egter 'n groot bydrae lewer in die ontwikkeling van die kognitiewe vermoëns van kinders. Te midde van 'n strewe na sosio-ekonomiese, politieke en opvoedkundige rekonstruksie in Suid-Afrika, is dit belangrik dat swak skolastiese prestasie ook op die intermediêre vlak aangespreek moet word. In dié verband sluit die skrywer by Feuerstein en sy mede-werkers (Feuerstein et al., 1980) aan wat hulle soos volg uitlaat:

*Indeed, the Utopian dream has always been that a society based on freedom, justice and equality would provide the conditions for the elimination of differential cognitive development. But, until such time as this dream may be realized, educators must accept the responsibility of providing meaningful and effective intervention in those situations where the demand is pressing and the need urgent. (p. 70)*

Op grond van die leemtes in die betrokke opleidingsprogramme met betrekking tot kognitiewe benadeeldheid, is die doel van hierdie mini-tesis om bemiddelde leerervaring (BLE) as noodsaaklike komponent in die opleidingsprogramme van die DOK:RV en die DOO aan te beveel.

### **1.3. Belangrikheid van die studie**

Onderwyseropleidingprogramme in Suid-Afrika behoort tred te hou met die sosio-ekonomiese, politieke en opvoedkundige toestande wat in die land heers. Die skrywer beskou onvoldoende kognitiewe ontwikkeling in Suid-Afrika as 'n ernstige bydraende faktor tot die onderbenutting en selfs ook tot die verkwisting van 'n baie groot deel van die land se menslike potensiaal. Die skrywer sluit aan by Passow (1972) wat sê dat benadeelde kinders 'n gemeenskap se grootste vernalatigde bron van talent verteenwoordig. Hierdie standpunt word ook deur Feuerstein en sy medewerkers (Feuerstein et al., 1979) ondersteun:



*Children are the most precious natural resource of a society. Not even a part of that resource should be wasted. (p. xvi)*

Dit kan dus nie oorbeklemtoon word dat onderwyseropleidingsprogramme kognitiewe benadeeldheid 'n baie spesifieke fokusprobleem moet maak nie. Die opleiding van onderwysers moet doelbewus gerig wees op maatreëls (teorie en praktyk) om effektiewe kognitiewe funksionering by leerlinge aan te help. Waar daar dus sprake is van gebrekkige kognitiewe funksionering by leerlinge, is dit van primêre belang dat onderwysers toegerus moet word om dit effektief te bekamp. Dit plaas dus die opleiding van primêre skool onderwysers in die kollig sover dit die paraatheid van die onderwysers in die hantering van kognitiewe benadeeldheid aangaan.

#### 1.4. Metode van Onderzoek

Die studie behels basies 'n literatuurstudie oor kognitiewe benadeeldheid en BLE, ~~asook aangeleenthede~~ wat daarmee verband hou. Die doel hiervan is (i) 'n kritiese ontleding van die begrip **kognitiewe benadeeldheid** met spesifieke verwysing na standpunte, definisies en die voorkoms daarvan, en (ii) 'n ondersoek na die ontstaan en ontleding van die teorie van BLE, die toepassingsmoontlikhede daarvan en die kritiek wat daarteenoor uitgespreek word.

Aanvullend tot die literatuurstudie maak die skrywer gebruik van informele gesprekke en ongestruktureerde onderhoude met persone wat op een of ander manier betrokke is by programme vir kognitiewe ontwikkeling by leerlinge en studente. Die doel hiervan is om te bepaal watter maatreëls daar in die Suid-Afrikaanse konteks bestaan en toegepas word om eksplisiet kognitiewe ontwikkeling by leerlinge en studente aan te help, of kognitiewe benadeeldheid by hulle te bekamp. Dit behels dan ook gesprekke en ongestruktureerde onderhoude met dosente verbonde aan onderwyskolleges in Wes-Kaapland wat betrokke is by die onderrig van Opvoedkunde. Die doel hiervan is om te bepaal watter standpunte en interpretasies die onderskeie kolleges se



Opvoedkundedepartemente ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid handhaaf, asook watter literatuur die dosente raadpleeg wanneer hulle daardie aspekte van die Opvoedkundesillabusse wat met die kognitiewe benadeeldheid te make het, behandel. Waar moontlik is hierdie onderhoude aangevul met telefoniese gesprekke wat verder in die mini-tesis ook as persoonlike gesprekke beskou sal word.

Die amptelike kurrikula van die ONDERWYSDIPLOMA-KURSUS (JUNIOR EN SENIOR PRIMÊR), DOK:RV en die DOO word krities geëvalueer. Die fokus is hier spesifiek op die nuutste voorgeskrewe sillabusse van daardie vakke van die voorgeskrewe kurrikula, en die deeldissiplines of afdelings van Opvoedkunde wat direk verband hou met aspekte van die kognitiewe ontwikkeling van kinders. Die fokus word, vir die doeleindes van hierdie mini-tesis, vernou tot kognitiewe benadeeldheid.

Die keuse om bogenoemde departemente se sillabusse te evalueer, moet nie beskou word as 'n ondersteuning vir die behoud van Suid-Afrika se rassistiese onderwysbeleid en -sisteem nie, maar is bloot gegrond op die skrywer se direkte betrokkenheid by onderwyseropleiding onder die DOK:RV. Die skrywer beskou die DOK:RV en DOO as etniese onderwysorgane wat 'n verlengstuk van die beleid van apartheid is en waarvan die werksaamhede sentraal deur die 'apartheidmasjinerie' van die regering beheer word.

Statistiese gegewens ten opsigte van die skolastiese prestasie van sosio-ekonomies en polities benadeelde kinders word ook uit relevante bronne versamel en verwerk (sien Bylae A, pp. 138-144). Alhoewel dit mag voorkom dat die statistieke wat gebruik word ietwat verouderd is, is dit die enigste amptelike inligting wat ten tye van hierdie studie beskikbaar was. Verder wil die skrywer die versekering gee, dat alhoewel die statistieke na 'n tyd as verouderd beskou mag word, dit op enige tydstip wel die doel dien waarvoor dit aanvanklik gebruik word, naamlik om die onbevredigende skolastiese prestasie van die sosio-ekonomies meer benadeelde leerlinge in Suid-Afrika op 'n spesifieke tydstip, aan die hand van druip- en vroeë uitvalsifers, te belig.



### 1.5. Begripomskrywings

Die meeste van die begrippe wat in hierdie mini-tesis gebruik word, word in die verloop van die tesis uitgespel, maar dit is egter nodig om kortliks sekere sleutel terme te omskryf. AB

**Kognitiewe benadeeldheid** word in Hoofstuk Twee beskryf. Daar bestaan verskillende sienings ten opsigte van die aard en oorsake van kognitiewe benadeeldheid, maar in hierdie mini-tesis word kognitiewe benadeeldheid beskou as 'n gebrek aan bemiddelde leerervaring (BLE). Kortweg beteken dit die afwesigheid van volwassene-begeleiding in die lewe van kinders. Hierdie kinders se kognitiewe strukture toon 'n verminderde veranderbaarheid en hulle leer baie moeilik deur middel van direkte omgewingstimulering.

**Onderwyseropleiding** verwys na die amptelike opleiding van onderwysers vir die primêre skool soos aangebied by onderwykolleges wat resorteer onder die DOK:RV en die DOO. Die fokus is hier op daardie komponente van die kurrikulum van die onderwysdiplomakursusse wat spesifiek te doen het met die kognitiewe ontwikkeling van kinders. Dit sluit die junior en senior primêre afdelings van die skoolprogram in.

### 1.6. Hoofstukindeling

In Hoofstuk Twee word die begrip **kognitiewe benadeeldheid** bespreek. Hier word onder andere verwys na konsepte wat kognitiewe benadeeldheid impliseer, asook standpunte, definisies en die voorkoms daarvan. Die essensie van hierdie hoofstuk is die formulering van 'n gebruiksdefinisie van kognitiewe benadeeldheid wat as verwysingsraamwerk vir hierdie mini-tesis sal dien.

Die ondersteuning vir die teorie van BLE, die aard en die toepassing daarvan word in Hoofstuk Drie bespreek. Hier word gekonsenteer op die teoretiese raamwerk van BLE en die bestaande toepassingsmoontlikhede van BLE om kognitiewe benadeeldheid by leerlinge en studente te bekamp, of anders gestel: om hul kognitiewe funksionering te verbeter.



Hoofstuk Drie bevat verder algemene kritiek wat teenoor die maatreëls geopper word.

Hoofstuk Vier het te make met 'n evaluering van huidige amptelike kurrikula, spesifiek die Opvoedkundesillabusse van kolleges wat resorteer onder die DOK:RV en DOO aan die hand van kriteria soos dit voortvloei uit Hoofstuk Twee en Hoofstuk Drie.

In Hoofstuk Vyf spel die skrywer sy voorstelle en aanbevelings uit. Die motivering vir BLE as noodsaaklike komponent van die opleiding van primêre skoolonderwysers word hier aangebied.

Hoofstuk Ses is 'n samevattende oorsig van die vorige hoofstukke en die gevolgtrekkings waartoe gekom is.

### 1.7. Samevatting

Die fokusprobleem van hierdie mini-tesis, naamlik die leemtes wat daar in die opleidingsprogramme van primêre skool onderwysers in die DOK:RV en die DOO bestaan om kognitiewe benadeeldheid by leerlinge effektief te probeer bekamp, is 'n brandende vraagstuk wat die onverdeelde en dringende aandag van almal wat die welvaart van die breë Suid-Afrikaanse hoog aanslaan, behoort te geniet. Indien die Suid-Afrikaanse onderwysowerhede werklik in die welvaart van die totale bevolking belangstel, behoort daar daadwerklik iets omtrent hierdie aangeleentheid gedoen te word. Die ontwikkeling van onderbenutte menslike potensiaal asook die verkwisting daarvan behoort die hooffokus van enige onderwysbeleid te wees.

Die leemtes in die onderwyseropleidingsprogramme van die DOK:RV en die DOO wat deur middel van 'n kritiese evaluering van die Opvoedkundesillabusse blootgelê word, gee aanleiding tot die kern van hierdie mini-tesis, naamlik die aanbeveling van BLE as noodsaaklike komponent van onderwyseropleiding.

Voordat BLE bespreek word, word die begrip kognitiewe benadeeldheid in Hoofstuk Twee van nader bekyk.



## HOOFSTUK TWEE

### KOGNITIEWE BENADEELDHEID: SIENINGS, DEFINISIE EN VOORKOMS

In hierdie hoofstuk word kognitiewe benadeeldheid bespreek deur kortliks te verwys na 'n semantiese ontleding van die begrip en konsepte wat dit impliseer. Daar word ook uitgebrei oor verskillende sienings ten opsigte van die oorsake en aard van kognitiewe benadeeldheid asook definisies en die voorkoms daarvan. Die kern van hierdie hoofstuk is die skrywer se gebruiksdefinisie van kognitiewe benadeeldheid.

Die swak skolastiese prestasie van leerlinge uit die sosio-ekonomies en polities benadeelde groepe in Suid-Afrika word gekoppel aan kognitiewe benadeeldheid en word bespreek aan die hand van die benadeelde leerlinge se uitval- en druipefers.

#### 2.1. Die begrip *kognitiewe benadeeldheid*

In hierdie afdeling word kortliks gelet op 'n semantiese ontleding van die begrip, konsepte wat dit impliseer en sienings van die aard daarvan.

##### 2.1.1. 'n Semantiese ontleding van die begrip

Plug, Meyer en Gouws (1986) beskou **kognisie** as:

*Alle prosesse waardeur 'n organisme kennis verkry van 'n objek of saak, of bewus word van sy [sic] omgewing, byvoorbeeld deur waarneming, herkenning, verbeelding, redenering, beoordeling, herinnering, leer en dink.*  
(p. 181)

Per definisie word dit duidelik dat die term **kognisie** na 'n verskeidenheid verstandverskynsels verwys. Lindgren (1972:45-46) noem dat kognitiewe ontwikkeling verwys na die aktiwiteite wat denke, waarneming en intellektuele probleemoplossingsaktiwiteite insluit.



**Deprivasie** (as sinoniem vir **benadeeld**) is: *Die verlies of ontneming van enigiets wat benodig word* (Plug et al., 1986:60). Die term **benadeeld** is sterker gelaai en beteken *skade berokken of nadeel besorg* (Odendaal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booysen, 1981:79).

Uit bostaande definisies kan samevattend gesê word dat kognitiewe benadeeldheid daarop dui dat kinders die kans of geleentheid ontnem of daarvan weerhou word om ten volle met hulself en hul omgewing te kommunikeer en sodoende verhinder word om hul potensiaal ten volle te verwesenlik.

### 2.1.2. Konsepte wat kognitiewe benadeeldheid impliseer

Die term wat gebruik word om die veronderstelde redes waarom laer klas, sosio-ekonomies en polities benadeelde kinders agterstande toon in die ontwikkeling van intellektuele vaardighede, is **kulturele benadeeldheid** (Rappaport, 1977; Riessman, 1962; Tulkin, 1972).

Fantini en Weinstein (1968:6) noem ook die volgende terminologie wat afwisselend met die term **kulturele benadeeldheid** gebruik word, naamlik *opvoedkundig gedepriveerd, gedepriveerd, benadeeld, laer klas, laer sosio-ekonomiese groep, kultureel verskillend, werkersklas, agterbuurtekultuur, stedelike dwalers, kultureel verarmdes, ervaringsgedepriveerd, kultureel gerem, opvoedkundig benadeeld, kinders van die armes.*

Riessman (1962) sê:

*The term culturally deprived refers to those aspects of middle-class culture - such as education, books, formal language - from which these groups have not benefitted. (p. 3)*

Die klem is duidelik op middelklaskultuur en die laer inkomstegroepe gaan mank daaraan (Rappaport, 1977:218). 'n Verdere afleiding wat gemaak kan word, is dat die gebrek aan kennismaking met en deelname in die dominante middelklaskultuur van 'n samelewing kan lei tot agterlikheid in opvoeding,



aangesien opvoeding, en meer spesifiek die onderwys, veral geskoei is op die kultuur van 'n samelewing, soveel so dat opvoeding (onderwys ingesluit) in sy diepste sin 'n kultuurmens tot gevolg het. Vergelyk Stenhouse (1967) in dié verband.

### **2.1.3. sienings ten opsigte van die oorsake en aard van kognitiewe benadeeldheid**

Daar bestaan verskeie sienings of standpunte ten opsigte van die oorsake en aard van kognitiewe benadeeldheid wat elk sy eie aanhangers of ondersteuners het. Die verskillende sienings sluit onder andere die volgende in:

#### **(i) Die Gebrekshipotese**

Hierdie standpunt poog om die etniese en sosiale klasseverskille in intellektuele prestasie te verduidelik en is gebaseer op die veronderstelling dat armoede en gebrekkige omgewingstimulering 'n nadelige invloed op akademiese prestasie uitoefen (Hunt, 1969).

Short (1985), gewese prinsipale van die Early Learning Centre in Athlone, Kaapstad, beskou kultureel-gedepriveerde kinders as daardie kinders wat in ongewenste omstandighede woon waar die geleentheid om intellektueel te ontwikkel, onderdruk word. 'n Gemeenskap wat in 'n toestand van armoede verkeer, word as gedisorganiseerd deur die dominante kultuur beskryf en sodanige disorganisasie word uitgedruk as 'n gebrek (Cole & Bruner, 1971; Havighurst, 1971; Ornstein, 1982).

Die oorsake van die beweerde gebreke sluit onder andere in: gebrekkige ouerleiding en styl van ouerskap (Bee, Van Egeren, Streisguth, Nyman & Leckie, 1969; Hess & Shipman, 1965; Schoggen, 1969; Smilansky, 1968; Stodolsky & Lesser, 1968); die gebrek aan boeke, opvoedkundige speletjies en beeldradio (Fantini & Weinstein, 1968; Riessman, 1962); gebreke in kinders se simboliese, linguistiese omgewing en sosiale lewe van kinders (Bernstein, 1961; Eifermann, 1968; Klaus & Gray, 1968; Mischel, 1966; Zigler & Butterfield, 1964).



Volgens hierdie siening mag dit wees dat sekere kinders nie hoër vorms van kognisie soos Piaget (1950; 1964) se formele denkprosesse bereik nie, omdat hul kultuur nie voorsiening maak vir die vereiste ervarings of kennis nie. Short (1985:29) verwys na die armoedesindroom, die siklus van armoede en die subkultuur van armoede (vergelyk ook Coleman in Chapman, 1988) se konsep van *poverty of information*, asook Lewis (1965) se *culture of poverty*).

Die gebrekshipotese plaas die skuld vir die gebrek op die individu of die groep en die onus is dus op die hulle om te verander om by die dominante kultuur - in hierdie geval die skool - aan te pas. Chapman (1988) druk hom soos volg hieroor uit:

*Their apparent lack of competence is therefore interpreted as a 'deficit' relative to whatever standard is taken as the norm. (p. 88)*

Bereiter en Engelmann (1966) beklemtoon dit soos volg:

*There are standards of knowledge and ability which are consistently held to be valuable in the schools, and any child who falls short of these standards by reason of his particular cultural background may be said to be culturally deprived. It does not matter that he may have other knowledge and other skills which in other contexts may be valued more highly ... . (pp. 24-25)*

Die vroeë-intervensiemodel as voorkomende maatreël word gewoonlik aan die gebrekshipotese gekoppel (Rappaport, 1977:220 - 243). Volgens hierdie model moet daar so vroeg as moontlik in die sosio-ekonomies benadeelde kind se lewe ingegryp word om die 'negatiewe' invloed van die 'verarmde' fisiese omgewing af te weer (Liddell, 1987). Met verwysing na die werk van Cundick, Gottfriedson en Willson (1974) waarsku Rappaport (1977) soos volg teen 'n oorvereenvoudigde opvatting in dié verband:



*... those who believe in an environmental-deficit model must understand that mere placement from one environment to another will not be sufficient for educational success. (p. 228)*

Heelwat kritiek word egter teen die gebruik van die term **kultureel-benadeeld** en wat dit impliseer, uitgespreek (Rappaport, 1977:218-220). Jessor en Richardson (in Tulkin, 1972:326) sê dat die gedagte dat sosio-ekonomiese en etniese subgroepe kultureel almal benadeeld is, is misleidend en teenproduktief omdat 'n kultuur in eie reg nie benadeeld kan wees nie.

Alhoewel ekonomiese benadeling armoedeverwant is en swak huislike agtergrond en gebrekkige opvoedkundige stimulering tuis dikwels met kulturele benadeeldheid geassosieer word, is dit belangrik om te noem dat armoede nie noodwendig kognitiewe benadeeldheid in die hand werk nie. 'n Beduidende aantal individue van verarmde en benadeelde agtergrond bereik noemenswaardige vlakke van akademiese, sosiale en ekonomiese sukses binne die dominante kultuur, terwyl daar individue vanuit bevoordeelde omgewings is wat nie so goed vaar nie (Cox, 1987).

Ten spyte van die voorstanders van die gebrekshipotese (Kraus & Rotter, 1968), beskou kritici van die gebrekshipotese dit as 'n onvoldoende model om te dien as 'n algemene verduideliking vir verskille in intellektuele prestasie van groepe mense (Cole & Scribner, 1974; 1975; Dasen, 1977; Tulkin & Konner, 1973).

Volgens Riessman (1962) word kinders uit die agterbuurtes of benadeelde kinders, in plaas van 'n gebrekkige blootstelling aan stimuli egter oormatig daaraan blootgestel. Dit gee egter nie aanleiding tot die vlak van kognitiewe funksionering soos deur die skool verlang nie (vergelyk Feuerstein, Krasilowsky, & Rand (1978) en Kagan (1968)).

#### **(ii) Die differensiasiehipotese**

'n Alternatiewe standpunt tot die oorsake en aard van kognitiewe benadeeldheid is die differensiasiehipotese wat die



gebrekshiptese verwerp (Brunswik, 1958; Cazden, 1970; Chomsky, 1966; Goffman, 1964; Greenberg, 1963; Labov, 1970). Hierdie skrywers twyfel of daar wel 'n kognitiewe gebrek by omgewingsbenadeelde kinders voorkom en of daar werklik verskille tussen verskillende kulturele groepe is. Daar word gepraat van intellektuele gelykheid (Tulkin, 1972) en daar word ook sterk gewaarsku teen etnosentrisme (Frake, 1962; Open University, 1976:13).

Vernon (1969) identifiseer twee lastige vrae in hierdie verband, naamlik:

- (1) Het alle mense dieselfde kognitiewe of intellektuele kapasiteit, of is sommige groepe tot meer in staat en intelligenter as ander?; en
- (2) Is dit aanvaarbaar om ons eie begrip van intelligensie te gebruik om die kognitiewe kapasiteit van alle mense te ontleed?

Die basiese uitgangspunt by die differensiasiehipotese is dat die sosio-ekonomies benadeeldes deel vorm van 'n totaal verskillende (sub)kultuur as die dominante kultuur, en dat een kultuur nie ondergeskik aan 'n ander kultuur is nie (sien verder Cole & Bruner, 1971:872). Sommige kulture het ontwikkel uit die aanpassing by en die hantering van 'n moeilike omgewing (Ginsburg, 1972). Kulturele verskille moet gesien word in die lig van situasies waarin daar van lede van kulturele groepe verwag word om hul kulturele vaardighede toe te pas, asook die verskil in die aard van die kulturele groepe se vaardighede. Hiervolgens word kulturele benadeeldheid dan 'n saak van kulturele verskille wat ontstaan wanneer 'n individu gekonfronteer word om so op te tree wat nie verband hou met sy kulturele ervarings in die verlede nie. Daardie groepe wat as kultureel benadeeld beskou word, het dikwels dieselfde onderliggende bevoegdhede soos die persone in die dominante kultuur. Dit kan ook gebeur dat 'n lid van die sogenaamde benadeelde kultuur in 'n sekere aspek van bevoegdheid, beter vaar as iemand uit die sogenaamde bevoorreepte of dominante kultuur (sien studie met Kpelle-rysboere en Yale-



studente in Gay & Cole, 1967).

As sosio-ekonomies benadeelde individue vanuit hul eie (sub)-kultuur benader word, sal hulle waarskynlik nie as kognitief benadeeld beskou word nie, aangesien hulle kognitief effektief en suksesvol binne hul eie omgewing funksioneer. Word die sosio-ekonomies benadeelde kinders egter vanuit die dominante kultuur benader, soos wat die middelklasgeoriënteerde skole doen, word sodanige kinders beslis as kognitief benadeeld beskou. Verskille moet nie noodwendig gesien word as gebreke of agterstande nie, maar eerder as deel van 'n individu se aanpassing by sy kultuur (Tulkin, 1972), want elke kultuur beklemtoon sekere vaardighede (Gross, 1967). Vogt, Jordon en Tharp (1987) gee 'n effektiewe uiteensetting van hoe belangrik dit is om kulturele verskille binne die klaskamer in gedagte te hou. Hulle praat ook van kulturele aanpasbaarheid (*cultural compatibility*).

Waar die gebrekshiptese die blaam op die individu of die groep plaas, plaas die differensiasiehipotese die blaam op die strukture in die samelewing, en meer spesifiek op die skool. By hulpverlening is dit nie die kind wat verander moet word of skoolgereed gemaak moet word nie, maar die skool wat moet aanpas en as't ware kindgereed gemaak moet word (Fantini, 1969; Hillson, 1970). Daar moet dus beweeg word vanaf net die blaam op die leerling plaas tot 'n sterker sisteem- of stelselfout (Kaniel & Feuerstein, 1989).

Alhoewel daar heelwat voorspraak gemaak word vir kulturele relativisme (sien Coles, 1968; Rebelsky & Abeles, 1969; Riessman, 1962), argumenteer Keller (1963) dat kulturele relativisme die feit ontken dat skole asook die industriële wêreld middelklasgeoriënteerd is.

Moll (1984) is gekant teen, wat hy noem, romantiese kultureel-relativiste en laat hom soos volg hieroor uit:



*What these people say is that different cultures are based on their own radically unique life-worlds, and that any attempt to intervene in a supposed "deprivation" in those cultures smacks of ethnocentric bias. (p. 19)*

### (iii) Die Ekologiese Model

'n Benadering wat op belangrike maniere met die kultureel relativistiese standpunt oorvleuel, is die **ekologiese model** wat krities staan teenoor die benaderings wat kognitiewe vermoëns aan slégs genetiese (oorerwings-) faktore of slégs omgewingsdeterminante toeskryf. Beide die kultureel-relativistiese standpunt, sowel as die ekologiese model propageer dat:

*... the genetic and early experience models are functionally discriminatory in that they lead to social policies that degrade differences among people, and accept only one standard of performance, the one held by the dominant social group (Rappaport, 1977:236).*

UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

Hierdie standpunt beklemtoon die noue skakeling tussen persoon en omgewing. Die mislukking van die benadeelde kind om goed in die skool te presteer, word beskou as 'n funksie van die onbeskikbaarheid van 'n skoolomgewing wat by die kind se vaardighede en styl pas. In hierdie verband praat Feuerstein en sy medewerkers (Feuerstein et al., 1980:8) van die sogenaamde ses uur vertraagde kind en word die stadige leerder se mislukking beskou as 'n resultaat van die vereistes wat 'n lewensvreemde skoolstelsel aan die kind stel.

'n Skool en gemeenskap wat onverdraagsaam teenoor verskille en 'andersheid' staan, sluit sodoende alle geleenthede tot suksesvolle deelname vir daardie persone wat as sodanig nie inpas nie. Dit is nie 'n kwessie van onderwysmetode nie, maar 'n kwessie van waardes (Rappaport, 1977). Die implikasie is dat kinders wat nie handel volgens die skool se definisie van korrekte en aanvaarbare optrede nie, is nie in staat om reg te



dink nie. As kinders dan nie dink en handel soos deur die skool van hulle verwag nie, word hulle op grond van 'n etnosentriese georiënteerdheid as 'dom' geklassifiseer.

Dit is belangrik dat onderwysers en opvoedkundiges nie verskeidenheid by kinders moet ignoreer nie. Ginsburg (1972), gebaseer op Piaget se waarneming ten opsigte van die *problem of match*, propageer sy oop skool-benadering (*open schools*) wat buigsaam is en by die behoeftes van individuele leerlinge aanpas (Rappaport, 1977).

#### (iv) Kulturele Kapitaal

Kulturele kapitaal is nog 'n aspek wat nou by die differensiasiehipotese aansluit (Bourdieu, 1976a; 1976b; Jackson & Marsden, 1962; Moll, 1987; Willis, 1983).

Volgens hierdie standpunt beïnvloed en vorm die kultuur wat die kinders van die werkersklas na die skool bring, hul akademiese prestasie. Bourdieu (1976a) argumenteer dat:

*... each family transmits to it's children, indirectly rather than directly, a certain cultural capital and a certain ethos. The latter is a system of implicit and deeply interiorised values which, among other things, helps define attitudes towards the cultural capital and other educational institutions. (p. 110)*

Kulturele kapitaal word ook as kulturele erfenis (*cultural heritage*) (Morris, 1986) en volgens Bourdieu (1976a; 1976b) sluit dit onder andere taalbemeestering, smaak, idees, kennis en styl in. Dit het belangrike implikasies vir leerlinge en is ook die oorsaak van die aanvanklike ongelykhede van kinders wanneer hulle met eksamens en toetse gekonfronteer word.

Jackson en Marsden (1962:189-190) is van mening dat die ingesteldheid van die heersende skoolstelsel 'n natuurlike verlenging van middelklaskinders se huislike en ervaringswêreld is, maar vir werkersklaskinders en kinders van die laer



inkomstegroepe werk dit meesal vervreemding in die hand.

Willis (1983) sluit hierby aan en skryf die mislukking van werkersklaskinders toe aan hul eie keuse. Hierdie keuse word gevorm deur hul eie klaskultuur:

*... it is their own culture which most effectively prepares some working class lads for the manual giving of their labour power. We may say that there is an element of self-determination in the taking on of subordinate roles in Western capitalism. (Willis, 1983:3)*

Binne die skool behels dit 'n spesifieke teenkanting teen verstandswerk. Onderwysers moet kennis neem van hierdie anti-intellektualisme wanneer daar met sosio-ekonomies en politieke benadeelde kinders gewerk word (Morris, 1986:26).

#### **(v) Die Mag van die Dominante Kultuur**

Daar moet ook verder krities gekyk word na die maatskaplike, opvoedkundige, ekonomiese en politieke mag wat in die dominante kultuur gevestig is. Die kulturele vooroordele van die middelklas gee gewoonlik aanleiding tot etnosentrisme (Rappaport, 1977) en verhinder dikwels individue van die middelklas om die eienskappe van ander (sub)kulture te erken en te waardeer. Die dominante kultuur formuleer en definieer 'n baie eng definisie van sukses om te verseker dat die mag van die gemeenskap in die hande van 'n relatief geselekteerde groep in die dominante kultuur bly. Enige afwyking van die middelklasnorm word beskou as kulturele benadeeldheid, en sodoende beskerm en behou die middelklas sy posisie as die bron en skepper van kultuur en mag (Tulkin, 1972:331).

Middelklas-georiënteerdheid maak dit moeilik om verskille te aanvaar, want skoolkinders word voortdurend aan die hand van middelklasstandaarde geëvalueer sonder om die sosio-ekonomiese en politieke toestand van die kinders in aanmerking te neem (Lehmer, 1969). Die groot mag van die middelklas beskou die



verskille as gebreke of agterstande omdat middelklasgedrag die maatstaf van sukses is (Wertsch & Youniss, 1987).

Uit bostaande is dit duidelik dat kulturele benadeeldheid nie net 'n sielkundige of opvoedkundige aangeleentheid is nie, maar baie beslis ook 'n politieke een.

Die differensiasieteorie asook die ander aanverwante standpunte neem nie genoegsaam in ag in watter kultuur kinders as volwassenes hul sosiale, politieke en ekonomiese lewe gaan verwesenlik nie. Dit onderbeklemtoon dus die bepalende en rigtinggewende invloed van die dominante kultuur op die ekonomiese en opvoedkundige van 'n samelewing.

Alhoewel individue nie kognitief benadeeld ten opsigte van hul eie (sub)kultuur is nie, is dit heelwaarskynlik nie voldoende voorbereiding vir effektiewe deelname in die dominante kultuur nie. As aanvaar word dat leerlinge as volwassenes hul lewens in die dominante of *voorpunkultuur* (W. Rautenbach, persoonlike mededelings, 30 Junie en 10 Julie 1992) gaan verwesenlik, skyn dit strategies verkeerd te wees indien die skool nie die kinders voldoende voorberei vir hul rol in die *voorpunkultuur* nie.

## 2.2. Gebruiksdefinisie van kognitiewe benadeeldheid

Vir die doel van hierdie mini-tesis sluit die skrywer hom aan by Feuerstein en sy medewerkers wat kognitiewe benadeeldheid beskou as ... *belonging to the syndrome of what we refer to as 'cultural deprivation'* (Feuerstein et al., 1980:113).

Feuerstein gebruik die term **kultureel-verskillend** om na 'n persoon se verbintenis met 'n sekere kultuur te verwys en **kultureel-benadeeld** om na die gebrek aan kulturele identiteit te verwys. Kulturele benadeeldheid is dan die vervreemding van individue van hul eie kultuur en nie die dominante kultuur van die samelewing waarin hulle lewe nie, en is veel eerder die resultaat van die mislukking van 'n groep om hul kultuur na 'n nuwe generasie oor te dra (Feuerstein et al., 1980; Rautenbach, 1984).



Kulturele antropoloë, sielkundiges, opvoeders en opvoedkundiges (Chapman, 1988; Cole & Bruner, 1971; Herskovits, 1972; Keddie, 1973; Labov, 1973; Rappaport, 1977; Riessman, 1962; Sroufe, 1970; Tulkin, 1972; Vogt et al., 1987; Wallace & Adams, 1989) is dit eens met Feuerstein dat sekere kulture op sigself nie benadeeld kan wees nie. Ook kan kulture nie toestande van benadeling vir persone, wat deel uitmaak van die betrokke kultuur, skep nie.

Feuerstein beskryf kulturele benadeeldheid verder as ... a *condition of the organism that is produced by a lack of mediated learning experience* (Feuerstein et al., 1980:15). *Mediated learning experience* of MLE word vryelik vertaal as **Bemiddelde leerervaring** of BLE (Rautenbach, 1988). Dit word beskou as een van twee modaliteite van interaksie tussen leerlinge en hul omgewing waarvan die ander modaliteit **direkte blootstelling aan bronne van stimuli** is (sien 3.2., p. 33).

'n Gebrek aan BLE word gedefinieer as 'n toestand van verminderde kognitiewe veranderlikheid (*modifiability*) in leeringe en mag beide op groepvlak en individuele vlak voorkom (Feuerstein et al., 1980:9). Hierdie verminderde kognitiewe veranderlikheid beteken dat leerlinge wat aan dieselfde toestande en bronne van stimulering blootgestel is, verskillend daarop reageer en ook verskillend daardeur beïnvloed word. Leerlinge se vlakke van kognitiewe ontwikkeling word bepaal deur die mate waartoe hulle in staat is om by 'nuwe' situasies aan te pas, naamlik om te leer deur middel van direkte blootstelling (Feuerstein, 1978; Feuerstein & Rand, 1974).

Die rigiede kognitiewe sisteem van kultureel benadeelde kinders hou sterk verband met 'n stel van gebrekkige kognitiewe funksies, verstandspesesse en behoeftesisteme (Feuerstein et al., 1980; Jensen et al., 1986; Sharron, 1987). Alhoewel hierdie kinders normaal voorkom in alle ander aspekte van hul ontwikkeling, trek hulle nie volle voordeel uit onderwys en onderrig nie. Hulle het geen 'apparaat' waarmee hulle die massa inligting wat hulle elke minuut van hul lewens bombardeer, kan organiseer, stoor of hergebruik nie. Hierdie kinders word beskryf as **sekondêr vertraag** (Frankenstein, 1979; Rautenbach, 1984; 1991).



Impulsitiewe is een van die uitstaande kenmerke van hierdie kinders en hulle is traag wanneer hulle inligting moet verwerk en take moet hanteer waarvoor hulle nie die nodige intellektuele vermoë het nie (Sharron, 1987). As hulle kognitiewe vaardighede nie verbeter word nie, ontwikkel hierdie kinders gewoonlik in volwassenes wat in werksituasies ver onder hul potensiaal funksioneer. Sekondêre vertraging kan in alle samelewings aangetref word.

Vir 'n uitbreiding oor die spesifieke kognitiewe gebreke verwys die skrywer na Feuerstein, 1979:363; Feuerstein et al., 1979:57-87; Feuerstein et al., 1980:71-103; Jensen et al., 1986:71 en Sharron, 1987:56-70).

### 2.3. Kognitiewe benadeeldheid in Suid-Afrika

Figure A1-A4 (pp. 139-140) toon dat die sosio-ekonomies en polities meer benadeelde leerlinggroepe in Suid-Afrika skolasties swakker presteer as die leerlinge van die meer bevoorregte groepe (vergelyk ook Dostal, 1989; Dostal & Vergnani, 1984; Hofmeyr & Spence, 1989; Mehl, 1989; Postlethwaite, 1982 en Short, 1985).

Die leerlinguitvalsyfer van die Swartes (Figuur A1, p. 139) en die Kleurlinge (Figuur A3, p. 140) is kommerwekkend wanneer dit met dié van die Blankes (Figuur A2, p. 139) en Indiërs (Figuur A4, p. 140) vergelyk word. Du Toit (1989) bevestig dit soos volg:

*Die leerlingtalle neem van die een standerd na die volgende opvallend stadiger af in die onderwysdepartemente van die Administrasies: Volksraad (DOK(VR)) ... en Raad van Afgevaardigdes (DOK(RA)) ... .*  
(p. 7)

Tabel A3, p. 143) toon dat die uitvalsyfer onder die Swart leerlinge die hoogste is op primêre skoolvlak met 'n proporsionele uitvloei van 25% in substanderd A in vergelyking met 8% in standerd 6 en 12% (uitsluitend die geslaagdes) in standerd 10. Die totale uitvalsyfer (Tabel A3, p. 143) van 10,3% in 1990 was maar 'n skrale verbetering van 2% op die 12,3% van 1986 (Tabel



A1, p. 141). Voorspellings toon nie juis 'n verbetering van die situasie in die toekoms nie (Godet, 1988).

Die skoolverlatersyfer van die Kleurlinge (Tabel A2, p. 142) is ook 'n groot rede tot kommer. Tabel A4, (p. 144) toon dat die gemiddelde druipsyfer vir Kleurlingleerlinge in primêre skole, vir die tydperk 1986-1991, is ongeveer 20%.

Bylae A (pp. 138-144) kan as 'n ernstige aanduider van moontlike kognitiewe benadeeldheid in Suid-Afrika beskou word. Dit spel ook verder die belangrikheid uit dat daar beslis iets aan die saak gedoen moet word om benadeelde skoolkinders te help om die mas in die skool op te kom.

Die skolastiese vordering van kinders in Suid-Afrika, waarvan uitval en druiping twee beduidende komponente is, word aan heelwat faktore toegeskryf. So onderskei Du Toit (1989:80-156) drie breë kategoriee, naamlik skoolprobleme; departementele probleme en gemeenskapsfaktore.

**Skoolprobleme** sluit onder andere onderwysergesindhede; leerling-gesindhede; dissipline; onderrigmetodes (hulpmiddels) onbevredigende voorligting; ondoeltreffende differensiëring; standaarde; skoolorganisasie en onrus in.

**Departementele probleme** raak aspekte soos onbevredigende onderwyseropleiding; onvoldoende onderwyservaring; eksamen evalueeringsprobleme; kurrikulumprobleme; sillabusprobleme; akkommodasie; vervoer; ondoeltreffende indiensopleiding; gebrek aan spesiale en remediërende onderwys; onderwyserwisseling; administratiewe rompslomp; onbevredigende diens en beheer en aparte onderwysdepartemente (die politiese).

**Gemeenskapsfaktore** sluit onder andere sosio-ekonomiese faktore; ouergesindhede, -beheer en -betrokkenheid; taalprobleme; skoolgereedheidsprobleme in. Dostal en Vergnani (1984:26-27) verwys ook na ander kulturele faktore wat die effektiwiteit van die onderwys mag beïnvloed, soos byvoorbeeld 'n outokratiese tradisie en 'n onvanpaste onderwysparadigma.



Die invloed van die bogenoemde faktore in die kognitiewe prestasies van skoolkinders word nie ontken nie, maar die skrywer sluit hom aan by Feuerstein en sy medewerkers wat 'n gebrek aan BLE beklemtoon as 'n beduidende faktor in die skolastiese prestasie van benadeelde skoolleerlinge in Suid-Afrika. Die rede waarom die skrywer die swak skolastiese prestasie van sosio-ekonomies benadeelde leerlinge in Suid-Afrika koppel aan 'n gebrek aan BLE, is omdat die sosio-histories-kulturele toestande waaronder die teorie van BLE ontwikkel is, baie nou ooreenkomste toon met dit in Suid-Afrika (sien Hoofstuk Drie).

Die werk van Feuerstein en sy medewerkers in Israel en elders is vir Suid-Afrika besonder aktueel. Suid-Afrika het 'n multikulturele gemeenskap en verteenwoordig 'n aantal digotomieë (Burman, 1986; Dostal, 1989; Rautenbach, 1985b; Sunter, 1987). Aan die een kant kry ons 'n moderne sektor met 'n redelik goed ontwikkelde infrastruktuur, 'n gesofistikeerde mynboubedryf, 'n moderne landboubedryf en 'n groeiende industriële sektor soortgelyk aan dit wat in industriële of sogenaamde eerste wêreldlande aangetref word. Aan die ander kant bly die grootste gedeelte van die steeds groeiende bevolking van Suid-Afrika op die rand van die moderne sektor in toestande wat as derdewêrelds bestempel word (Kriegler, 1988).

*People other than white have always occupied a severely disadvantaged position sociopolitically.*  
(Skuy & Shmukler, 1987:132)

Hierdie toestande is grootliks teweeggebring en in stand gehou deur die beleid van apartheid. Die konfliktpotensiaal wat in hierdie toestand opgesluit lê, bied ruim geleentheid vir die ontwikkeling van kognitiewe benadeeldheid wat Frankenstein (1979) **sekondêre vertraging** noem. Indien daar nie iets aan hierdie sekondêre vertraging gedoen word nie, mag dit aanleiding gee tot die ontstaan van wat Eisentadt (1966) *delinkwente gemeenskappe* noem. Dit is gemeenskappe wat moeite ondervind om hul voorgestelde ekonomiese en opvoedkundige doelwitte te verwesenlik.



Vir dekades ondervind alle bevolkingsgroepe in Suid-Afrika, maar veral die sosio-ekonomies en polities meer benadeelde groepe, vinnige en ontwrigtende veranderinge. Die **agteruitgang van tradisionele kulture, die afbreek in kulturele oordrag, armoede en migrasie** (wat ook **verstedeliking** insluit) het 'n geweldige invloed op die ontwikkeling van die benadeeldes as groepe (sien Bee, 1974; Bourguignon, 1979; Coetzee, ongedateerd; Corke, 1984; Dostal, 1989; Du Preez, ongedateerd; Foster, 1973; Hunter, 1969; Klopper, 1989; Kok & Mostert, 1985; Kraft & Motsepe, ongedateerd; Marais, ongedateerd (twee artikels); Marais & Van der Kooy, ongedateerd; Moll, 1984; Moller, ongedateerd; Rautenbach, 1985b; Rautenbach, 1988; RGN, 1981b; Schutte, 1988; Short, 1985; Soni, 1990; Spies, 1980; Swart & Oosthuizen, ongedateerd; Truter, 1981; Urban Foundation, 1985; Van Aardweg, 1987; Van der Reis, ongedateerd; Wilson & Ramphele, 1989). Die manier waarop bogenoemde faktore menslike ontwikkeling beïnvloed, word in afdeling 3.2.1., pp. 39-46 bespreek.

Bogenoemde faktore beïnvloed mekaar wedersyds en die negatiewe invloede van hierdie faktore is ook verder aangeblaas deur Suid-Afrika se rassebeleid van apartheid. Dit het meegebring dat die polities benadeelde groepe groot sosio-ekonomiese agterstande teenoor die polities bevoorregte groepe opgebou het. Die gepaardgaande gebrek aan kognitiewe ontwikkeling is alreeds lank sigbaar in 'n tekort aan geskooldes teenoor 'n ooraanbod aan ongeskooldes, lae toename in produktiwiteit en in die inkrimping van ekonomiese opsies.

Skuy en Shmukler (1987) laat hulle soos volg uit oor die toepaslikheid van Feuerstein en sy medewerkers se werk ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid in Suid-Afrika:

*The lowly status accorded all groups other than white may lead to cultural deprivation in the sense that Feuerstein uses this term. That is, it may result in a deficient intergenerational transmission of knowledge, values and beliefs. (p. 134)*



Dostal en Vergnani (1984) sluit hierby aan:

*It is likely that secondary retardation is also experienced among sections of the South African population, especially those who moved recently from a rural-traditional to an urban-industrial environment. (p. 26)*

Indien daar nie daadwerklike pogings aangewend word om die groeiende spiraal van kognitiewe probleme by hierdie sosio-ekonomies en polities meer benadeelde leerlinggroepe te breek nie, kan 'n toestand ontstaan waar al hoe meer sekondêr vertraagdes die leermeesters en leiërs van die opvolgende geslagte word. Onder sulke omstandighede val onderwysers terug op papegaaiwerk (*rote learning*) of geheuewerk, in plaas daarvan om begrip en denkvaardighede te ontwikkel (sien Burns, 1987:157; De Bono, 1972:10; Rautenbach, 1984; 1988; 1989; Soni, 1990). Dit mag dan aanleiding gee tot 'n bese sirkel van onderontwikkeling waar sekondêr vertraagde persone nou die onderwysers en ouers van kinders in die gemeenskap word. Onder sulke omstandighede help dit nie juis veel om opvoedkundige fasiliteite uit te brei en om die tyd wat aan formele onderwys bestee word, te vermeerder as daar nie pogings aangewend word om die kognitiewe vaardighede van die leerlinge uit te brei om voordeel te trek uit die verbeterde geleenthede tot onderwys nie.

Feuerstein en sy medewerkers se bevindings in Israel en nou ook in ander dele van die wêreld (sien Blagg, 1987; Hadassah-Wizo-Canada-Research Institute Jerusalem, 1985; Hanson, 1987; Link, 1985; Savell, Twohig & Rachford, 1986; Sharron, 1987; Sternberg, 1986a; 1986b) rig 'n waarskuwing aan ons in Suid-Afrika. Vir die wat bereid is om nie hul oë vir die werklikheid te sluit nie, open dit ook nuwe vistas op die toekoms.

Sodra 'n probleem op fundamentele vlak beter verstaan word, stel dit 'n mens in staat om dit sinvol te benader en met die beskikbare middele in 'n positiewe rigting te stuur.



#### 2.4. Onderwysers en kognitiewe benadeeldheid

Die omvang van kognitiewe benadeeldheid in Suid-Afrika (Bylae A) plaas 'n groot vraagteken agter die paraatheid van onderwysers om die probleem effektief te help bekamp. In die literatuur word daar deurgaans verwys na swak onderrig as 'n oorsaak van swak skolastiese prestasie (vergelyk Chall, 1967; Otto, McMenemy & Smith, 1973; Sapir, 1980), maar baie min word aan die hand gedoen om die probleem effektief te bekamp. Een van die belangrikste take van formele onderwys (as dit nie dié belangrikste is nie) behoort die ontwikkeling van die kognitiewe potensiaal en denkvaardighede van leerlinge en studente te wees. Volgens Moll (1989) behoort kognitiewe studies 'n sentrale plek in ons begrip van onderwys in te neem.

*In its concern with the investigation of cognitive functioning and development, it brings to the fore crucial educational questions about exactly what the conditions are that make learning and teaching possible. (Moll, 1989:714)*

Wanneer leerlinge egter nie effektief met hul omgewing in interaksie is nie, ontwikkel onderwysers wat Feuerstein 'n *stye vinger* (*stiff finger*) noem (Skuy, 1991:ii). Dit is wanneer die wysvinger reguit in die rigting van die kind wys en die blaam en mislukking totaal en stewig op die kind geplaas word (vergelyk Die Gebrekshipotese, p. 12). Die skrywer sluit by teoretici soos Vygotsky (1929) en sy volgelinge aan wat die ontwikkeling van kinders binne die konteks van hul versorgers of begeleiers plaas wat die omgewing vir hulle interpreteer. Tydens hierdie proses word daar in die kinders die vermoë gekweek om hul eie omgewing te verstaan en te waardeer en om dan as intelligente wesens daarin op te tree (sien Brown & Ferrara, 1985; Campione, Brown & Ferrara, 1982 en Valsiner, 1987:59-78). Hierdie siening beskou leer as 'n interaksie tussen leerling en onderwyser en die vingers wat die blaam vir mislukking aandui, moet in beide rigtings gewys word. Gilg (1990) laat hom soos volg hieroor uit:



*The concept of mediation demands instead that the teacher step into the process and intentionally become the connecting link between the materials and the student. (p. 66)*

Voorstanders van hierdie benadering besef terdeë dat die belangrikheid van die onderrigproses in die ontwikkeling van hoër kognitiewe prosesse nooit oorbeklemtoon kan word nie. Foreman en Cazden (1985) haal Leontev en Luria soos volg aan:

*The process of social intercourse and specifically its most systematized form, the teaching process, forms the development of the child, creates new mental formations and develops higher processes of mental life. (p. 323)*

Gegewe die ernstige aard van die swak skolastiese prestasie van die sosio-ekonomies en polities benadeelde groepe in Suid-Afrikaanse en die gepaardgaande swak ekonomiese klimaat in die land, is dit realisties en prakties om voorspraak te doen vir koste-effektiewe intervensiemaatreëls sover dit onderwysaangeleenthede betref. Die skrywer sluit hom aan by Skuy en Perold (1986) wat propageer dat onderwysers toegerus moet word met remediërende benaderingswyses en gesindhede ten opsigte van leerlinge se swak skolastiese prestasie, asook strategieë om dit effektief in die gewone klaskamerprogramme te inkorporeer.

Om onderwysers tydens hul opleiding aan onderwyskolleges met behulp van internasionaal beproefde teorieë en praktiese maatreëls paraat te maak om swak kognitiewe funksionering by leerlinge aan te spreek, blyk dus 'n doeltreffende manier te wees om die probleem van kognitiewe benadeeldheid in Suid-Afrika aan te spreek. Voordat enige voorstelle in dié verband gemaak word, is dit belangrik om die bestaande amptelike opleidingsprogramme van die onderwyserkolleges van die DOK:RV en DOO krities te evalueer om sodoende te bepaal watter maatreëls, indien enige, daar bestaan ten opsigte van die bekamping en hantering van kognitiewe benadeeldheid by leerlinge. Hiermee wil die skrywer nie te kenne gee dat die onderwyseropleidingsprogramme van die



ander onderwysdepartemente in Suid-Afrika, met betrekking tot die hantering van kognitiewe benadeeldheid by leerlinge, wel voldoende is nie.

## 2.5. Samevatting

Alhoewel daar in 'n groot mate ooreenstemming is oor wat kognitiewe benadeeldheid behels, is dit duidelik dat daar verskillende standpunte ten opsigte van die aard en die oorsaak daarvan is. Hierdie verskillende standpunte gee dikwels daartoe aanleiding dat verskillende intervensieprogramme op verskillende etiologiese aspekte fokus.

In die 'tradisionele' definisie van kognitiewe benadeeldheid, ook genoem die **gebrekshipotese** (p. 12), word daar op leerlinge se omgewingstoestande gefokus. Vir die ondersteuners van die tradisionele definisie moet leerlinge so vroeg as moontlik in hul lewe aan gunstige omgewingstoestande, wat bevorderbaar is vir leer, blootgestel word.

Die skrywer beskou die 'tradisionele' definisie van kognitiewe benadeeldheid as onvoldoende om kognitiewe benadeeldheid universeel te verklaar en in reaksie spel hy sy gebruiksdefinisie van kognitiewe benadeeldheid uit. Hiervolgens word kognitiewe benadeeldheid beskou as 'n gebrek aan BLE.

Die rede waarom die swak skolastiese prestasie van die meer sosio-ekonomies en polities benadeelde leerlinge in Suid-Afrika aan 'n gebrek van BLE gekoppel word, word bespreek aan die hand van 'n parallel wat getref word met die sosio-histories-kulturele toestande waaronder die teorie van BLE ontwikkel is.



## HOOFSTUK DRIE

### BEMIDDELDE LEERERVARING: TEORIE, AARD EN TOEPASSING

In hierdie hoofstuk word die ontwikkeling van en die ondersteuning vir die teorie van BLE kortliks bespreek.

Wanneer die aard van BLE bespreek word, word gekyk na die twee modaliteite van kognitiewe interaksie, naamlik direkte blootstelling aan stimuli en BLE. Die determinante van verskille in kognitiewe funksionering word ook kortliks bespreek en opgevolg met 'n bepreking van die kenmerke van BLE. Onder die toepassing van BLE word Feuerstein se Instrumentele Verrykingsprogram (FIE), afgelei van *Feuerstein's Instrumental Enrichment*, en die verandering in aanbieding van 'tradisionele' vakke bespreek.

Daar word ook kortliks gekyk na ander bekende programme vir die ontwikkeling van leerlinge en studente se kognitiewe, leer- en studievaardighede, en die hoofstuk word afgesluit met 'n kort bespreking van die ontwikkeling op die gebied van kognitiewe onderwys in Suid-Afrika.

#### 3.1. Die ontwikkeling van en ondersteuning vir die teorie van BLE

Die teorie van BLE spruit uit Feuerstein se betrokkenheid by Youth Aliyah, 'n unieke instelling, aan wie die taak van die saambring (*ingathering*) en integrasie van Joodse kinders van immigrantergroepe in Israel toegewys was (Feuerstein *et al.*, 1980:59; Sharron, 1987). Vanaf die einde van die Tweede Wêreldoorlog het die Israeli's en Jode oor die hele wêreld besef dat die nuwe staat net sal kan voortbestaan as hulle daarin slaag om 'n produktiewe industriële gemeenskap op te bou. Hierdie taak moes aangepak word met die ontwrigte oorlewendes van Hitler se vervolging in Europa, groot getalle uitgewekenes uit minder-geïndustrialiseerde lande van Noord-Afrika en die Midde-Ooste, 'n hoofsaaklik landelike Israeli-gemeenskap en 'n minderheid van immigrante uit industriële lande (Sharron, 1987).



'n Fundamentele probleem wat in die weg van verwesenliking van hierdie ideaal kon staan, is deur navorsers soos Feuerstein en Frankenstein blootgelê: dat die denkvaardighede van 'n hoë persentasie van immigrantekinders besonder swak ontwikkel was (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979; Feuerstein et al., 1980; Frankenstein, 1979). As voorbeeld word genoem 'n groep tienderjarige immigrante uit Noord-Afrika wat, ten spyte van die gebruik van kultuurvrye en kultuuraangepaste toetse, IK's van tussen 50 en 70 en selfs laer getoon het (Feuerstein et al., 1980:59). Die kognitiewe prestasie van hierdie kinders het met dié van vertraagde persone in die gemeenskap ooreengestem en ... *they were functioning 3 to 6 years behind their age norms, ...* (Feuerstein et al., 1980:59). Daarom beskryf Frankenstein (1979) die probleem van hierdie kinders as **sekondêre vertraging**.

Gangbare verklarings vir die swak kognitiewe en algemene prestasie van hierdie jongmense was om dit aan een of meer van die volgende oorsake toe te skryf: *kultuurverskille; sosio-ekonomiese probleme; opvoedingspeil van die ouers; organiese toestande van die individue; taalverskille; aanpassings- en emosionele probleme of self genetiese of rasseverskille* (Rautenbach, 1988:1). Hierdie oorsake het egter almal in gemeen dat daar in die algemeen baie min aan die ontwikkelingsituasie van die individue gedoen kon word weens die aard daarvan en weens tekorte aan doeltreffende hulpbronne. Word hierdie aspekte as die enigste oorsake van ondoeltreffende kognitiewe ontwikkeling beskou, bied hulle maklike verskonings vir opvoedkundiges, onderwysleiers en politici om die probleem aan die gebrek aan middele en fasiliteite te wyt en die uitbreiding van ondoeltreffende *kompenserende onderwys* voor te staan (Rautenbach, 1985b).

In reaksie op die leemte wat konvensionele IK-toetse met betrekking tot die meting van veranderbaarheid (*modifiability*) van die kognitiewe funksionering van hierdie adolessente laat, is die Meetinstrument vir leerpotensiaal (*Learning Potential Assessment Device* of **LPAD**) ontwikkel (Feuerstein et al., 1979). Die gemanifesteerde vlak van funksionering van hierdie adolessente (akademiese en algemene gedrag) soos deur konvensionele



psigometriese toetse bepaal, het negatiewe verwagtings ontloksamer dit die herontwikkeling van hierdie adolessente betref. Die probleem was dat daar tussen swak gemanifesteerde vlakke van funksionering en kognitiewe potensiaalkapasiteit van die individue onderskei moes word. Die LPAD was as moontlike antwoord op hierdie probleem aangebied, want dit bepaal ook die tempo waarteen kinders denkvaardighede aanleer (sien Feuerstein et al., 1979; Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1991; Greenberg & Kaniel, 1990; Harth, 1982; Sharron, 1987 en Skuy, Archer & Roth, 1987).

Die hoë vlak van veranderbaarheid wat deur die Marokaanse adolessente met behulp van die LPAD geopenbaar was, het die ongegronde en pessimistiese hipoteses rakende die etiologie van hul lae funksioneringsvlak die nek ingeslaan. Die resultate het die moontlikheid bewys dat indien daar geskikte omstandighede is, individue selfs op 'n laat stadium in hulle ontwikkeling na normale en selfs hoër vlakke van kognitiewe funksionering gebring kon word (Feuerstein et al., 1980).

Dit is belangrik om daarop te let dat die teorie van BLE nie ontstaan het as die resultaat of gevolg van beheerde eksperimente in die sielkundelaboratorium nie. Volgens Feuerstein en sy medewerkers word die bewyse vir die potensiaal van veranderbaarheid van die stadige presteerders verkry uit drie bronne, naamlik: (i) kliniese gevallestudies, (ii) opvolgstudies wat oor lang periodes strek en (iii) empiriese studies wat gebruik maak van verskeie intervensietipes (Feuerstein et al., 1980:62-67; vergelyk ook Feuerstein et al., 1991).

*It's source lies in the work with thousands of children, adolescents, and adults. In developing the theory we relied on clinical, observational and empirical data (Feuerstein et al., 1980:66).* \*

'n Direkte uitvloeiing van hierdie werk was die daarstelling van die sogenaamde **Kognitiewe Kaart (Cognitive Map)** (Feuerstein et al., 1979:122 - 125) wat die gebrekkige denkvaardighede in verskeie kategorieë klassifiseer, naamlik die **intreevlak**; die vlak van verwerking; en die **uittreevlak** (Harth, 1982:3; Sharron,



1987:56-70). Daar is ook die **affektiewe motiveringsfaktore** wat die kognitiewe prosesse beïnvloed (Feuerstein et al., 1980; Kaniel & Feuerstein, 1989).

### 3.2. Die aard van BLE

Feuerstein en sy medewerkers beskou die ontwikkeling van die kognitiewe struktuur in kinders as die produk van twee modaliteite van interaksie tussen kinders en hul omgewing, naamlik, (i) direkte blootstelling aan bronne van stimuli, en (ii) bemiddelde leererevaring (Feuerstein et al., 1980).

#### (i) Direkte blootstelling aan stimuli

Direkte blootstelling aan stimuli beïnvloed die leerproses van persone vanaf geboorte regdeur hul lewens en word vereenselwig met die stimulus-respons (S-R)-teorie van die behaviouriste (Skinner, 1972) en ook met Piaget (1964) se stimulus-leerder-respons (S-L-R)-formule. Hierdie tipe van blootstelling veroorsaak veranderinge in kinders wat weer die gedragsuitinge en die kognitiewe ingesteldheid van kinders beïnvloed. Op hulle beurt beïnvloed hierdie veranderinge dan weer kinders se interaksie met hul omgewing. Piaget (1964a; 1964b) praat hiervan as **assimilasie** en **akkommodasie** en beskou kognitiewe veranderinge as 'n resultaat van die interaksie tussen (i) ryping (*maturation*) en direkte blootstelling aan stimuli, en (ii) die leerder se reaksie tot mense en objekte in die omgewing (Flavell, 1985).

Piaget se pionierswerk ten opsigte van kinders se ontluikende kognitiewe vermoëns beklemtoon belangrike stadia in begripsontwikkeling. Gedurende die eerste fase wat deur die sensories-motoriese ervarings oorheers word, ontwikkel die baba 'n identiteit onafhanklik van die omringende wêreld. Die suigeling ontwikkel later voorwerppermanensie en konservasie van getal, voorkoms, volume, ens. Uiteindelik bou kinders, deur 'n proses van assimilasië en akkommodasie, vir hulle 'n omvattende en voorspelbare model van die wêreld wat hulle uiteindelik help om abstrak en hipoteties te dink. Piaget beskou kognitiewe ontwikkeling as 'n noodsaaklike voorvereiste vir leer eerder as



'n produk van opvoedkundige ervaring. Hy beskou kinders se ontluikende redeneringsvermoë as grotendeels biologies bepaald (Blagg, 1991:2).

Vir die grootste deel van die eeu was die skoolkurrikulum sterk beïnvloed deur die teorie van Piaget, psigometrika en behaviourisme (Blagg, 1991; Sharron, 1987). Piaget se fase-teorie is seker vandag die wydverspeidste teorie van kognitiewe ontwikkeling in die westerse wêreld en vorm die basis van onderwysers se algemene kennis ten opsigte van die onderrig van kinders. Gold (1987) laat hom soos volg uit oor die belangrikheid van Piaget se teorie:

*Any serious student of cognitive development simply must consider the theory carefully. He may choose to accept it, he may choose to modify it, or he may choose to reject it. But think about it he must. (p. 160)*

Een van die algemeenste interpretasies van Piaget se werk is dat kinders aan so veel stimulering as moontlik blootgestel moet word om intellektueel te groei. Die stimulerende omgewing moet by kinders se ontwikkelingsvlak aangepas word. Blagg (1991:2) verwys hierna as *happening environments* wat aanleiding gegee het tot begrippe soos *leesgereedheid*. Hoe meer stimulering, hoe beter - en kinders wat van stimulering weerhou word, sal kognitief daaronder ly (Sharron, 1987; vergelyk Die Gebrekshipotese, p. 12). Hierdie standpunt gee egter aanleiding tot 'n benadering van passiewe aanvaarding (*passive acceptance approach*) wat daarop dui dat kinders sal leer wanneer hulle daarvoor gereed is (Blagg, 1991).

Alhoewel Piaget se teorie interaksie tussen die leerder en die omgewing beklemtoon, skryf hy nie baie breedvoerig daaroor nie (Ginsburg & Opper, 1988). Dit kan dus vertolk word dat hy die rol en beduidenheid van sosiale interaksie in kognitiewe ontwikkeling onderbeklemtoon. Leerteoretici soos Bruner, Vygotsky en Luria kritiseer Piaget se 'verwaarlosing' van die rol van sosiale interaksie in die leerproses (Wood, 1992). Hulle plaas baie meer



klem op die rol van kultuur en kulturele simbole in kinders se intellektuele ontwikkeling. Feuerstein en sy medewerkers sluit hulle hierby aan en sê dat Piaget die omgewing van kinders beskou as 'n domein van objekte wat volwassenes as bemiddelaars hierby ingesluit.

*To the extent that the human factor intervenes in this process, he is conceived by the Piaget theoretical framework as an object among others. The human is not conceived as a mediator of the world to the growing child, but rather as a direct source of stimuli among many other sources ... (Feuerstein & Rand, 1974:15).*

Vygotsky postuleer dat intellektuele ontwikkeling nie net die verkryging van ervaring is nie, maar 'n **sosiale transaksie** (*social transaction*) wat die basis vorm van alle opvoeding (Bruner, 1985:25). Tenzer (1990) sluit hierby aan en sê:

*For Vygotsky, social relations underlie all higher psychological functions ... (p. 46)*

Vygotsky beklemtoon die noodsaaklike belangrikheid van **bemiddeling** (*mediation*) van die kind se leerervaring.

*For Vygotsky, all higher mental functions have their genesis in social exchange. They are external and experienced in connection with others before becoming internalized. (Tenzer, 1990:46)*

Liddell (1989) laat haar soos volg hieroor uit:

*Vygotsky's theory links social interaction and cognition together in a manner that describes thought as derived from the cultural processes that are mediated to the child through interaction with peers, parents and teachers. (p. 6)*

Bevoegde tutors (ouers, versorgers, onderwysers of ander belanghebbendes) inisier die kind se leerproses deur aktiwi-



teite vir die kind te struktureer sodat die kind geleidelik tot bemeestering van die aktiwiteit oorgaan (Cole, 1985). Leerders internaliseer die begrip en verkry sodoende doelbewuste beheer oor hul handeling wat hulle weer gebruik as middele vir verdere leer. Meer as vyftig jaar gelede het Vygotsky (1935/1978a) al gepraat van die behoefte om kinders se *zone of proximal development (ZPD)* te identifiseer. Hy definieer dit as *...the distance between the actual (mental) developmental level as determined by independent through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers* (Vygotsky, 1935/1978a:85-86). Hierdie begrip lei tot 'n baie verskillende opvatting van 'leergereedheid' soos aangebied deur Piaget se teorie. Vir Vygotsky beteken gereedheid nie net die vlak van kinders se bestaande kennis nie, maar ook hul vermoë om met die nodige bystand en leiding te leer. Twee kinders wat sonder enige bystand op 'dieselfde' prestasievlak in 'n gegewe taak is, mag verskil in hoeveel hulle sal leer as beide dieselfde bystand of onderrig ontvang (dit geld egter nie noodwendig vir alle sferes van leer nie). Vygotsky se teorie bied dus 'n manier om die verskille in opvoedbaarheid van individuele persone te begryp, terwyl Piaget se teorie baie min of niks hieroor sê nie (Wood, 1992). Vygotsky (1962) plaas ook besondere klem op die rol van taal in die kognitiewe ontwikkeling van die kind.

Vygotsky se uitgangspunt dat intellektuele ontwikkeling die produk is van opvoedkundige ervaring voer nou die botoon oor die meer pessimistiese, biologies bepaalde siening van Piaget (Blagg, 1991:6). Dit gee daartoe aanleiding dat hedendaags daar 'n baie meer positiewe siening van menslike ontwikkeling heers. Aktiewe leerbenaderings geniet nou meer steun as die passiewe aanvaardingsbenaderings. Feuerstein en sy medewerkers praat hiervan as die **aktiewe veranderingsbenadering** (*active-modification approach*) (Feuerstein, et al., 1980:1). Dit behels basies om 'n individu met die nodige 'middele' te voorsien om suksesvol by sy omgewing aan te pas. Die rol van sosiale interaksie is dus 'n belangrike stukrag in kognitiewe ontwikkeling.



**(ii) Bemiddelde leerervaring (BLE)**

Feuerstein, 'n student van Piaget vanaf 1950 tot 1954, beskou Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling as 'n té meganiese verduideliking van kognitiewe ontwikkeling (Jensen et al., 1986). Die algemene kritiek wat teen Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling uitgebring word, is dat dit nie die wye verskille in leervermoë tussen individue, tussen en binne groepsverband, klasse en kulture kan verklaar nie. Verder word die rol van onderwysers en die onderrigproses onderbeklemtoon. Sharron (1987) laat hom soos volg hieroor uit:

*... Piagetian theory, ... , is in some senses an anti-educational ideology, because it presumes that children learn simply through contact with stimuli: teachers are reduced to the providers of these stimuli and of learning opportunities. (p. 35)*

In reaksie op direkte blootstelling aan stimuli wat Filson (1987) 'n swart-kas-benadering noem, propageer Feuerstein en sy medewerkers 'n tweede modaliteit, naamlik BLE, wat gebaseer is op die proses van informasievloei (Kaniel & Feuerstein, 1989). Alhoewel Feuerstein hiermee baie nou aansluit by Vygotsky, word dit beskou as 'n onafhanklike standpunt, want nêrens in sy werke erken Feuerstein die direkte invloed van Vygotsky nie (Sharron, 1987). Blagg (1991) druk hom soos volg hieroor uit:

*Quite independently in the 1950s and 1960s, Feuerstein and his colleagues were talking in similar terms about the need to assess a child's potential for learning by carefully analyzing the amount and nature of mediation required to help a child acquire a new concept, idea or skill. (p. 6)*

(Vir 'n bespreking van Feuerstein se 'verbintenis' met Vygotsky, sien Adams en Adams (1991); Moll (1985); Morphet (1985); Sharron (1987:301-310) en Wallace en Adams (1989)).

BLE verwys na die manier waarop stimuli uit die omgewing



getransformeer word deur 'n bemiddelaar, gewoonlik 'n ouer, broer of suster of ander versorger. Die bemiddelaar selekteer en organiseer die wêreld van stimuli vir die kind, dit wil sê reguleer beide die invoer (*input*) en lewering (*output*) waardeur die kind die wêreld verken en bemeester en sodoende as 'n sosiale wese gevorm word. BLE strek verder as die hier-en-nou en ontwikkel 'n gevoel van bevoegdheid en gepaste gedrag in die individu (Feuerstein et al., 1979; 1980). Kortom, BLE kan beskou word as die wisselwerking tussen die ouer geslag en kinders wat daarvoor verantwoordelik is dat basiese denkvaardighede ontwikkel en dat kulture oorgedra word (Rautenbach, 1984; 1988).

Verskeie teoretici is dit eens dat BLE by alle kulture voorkom as 'n natuurlike en integrale deel van kultuuroordrag wat met volwassene-kind-verhoudings en kinderopvoeding te doen het (Cole, 1981; 1985; D'Andrade, 1981; Greenberg & Kaniel, 1990; Vygotsky, 1929; 1962; 1978a; 1978b; 1979a; 1979b). Savell et al., (1986) laat hulle soos volg hieroor uit:

*Feuerstein, like Piaget (1954), believes that children can learn from interacting with the environment: but, like Vygotsky (1962), he emphasizes the importance of the mediation of the child's learning by adults. (p. 385)*

Piaget se **stimulus-leerder-respons (S-L-R)-formule** van interaksie tussen leerders en hul leefwêreld word deur Feuerstein gewysig deur die inskakeling van 'n bemiddelaar (B), of menslike faktor, wat dan vertoon word as **S-B-L-B-R** soos in Figuur 3.1. voorgestel word.



**Figuur 3.1. : Die inskakeling van die menslike faktor (B) in die leerder-leefwêreld-interaksie. (Aangepas uit Kaniel en Feuerstein, 1989:168.)**



Beide vorme van blootstelling aan stimuli, direkte blootstelling en BLE, word as noodsaaklik vir optimale kognitiewe ontwikkeling beskou. Feuerstein is van mening dat dit BLE is wat die leerder meer ontvanklik maak maak vir direkte blootstelling aan stimuli en om voordeel daaruit te trek, omdat ... *mediation is a kind of parent and child interaction that develops the basic attitudes and competence for self-directed learning* (Skuy, 1991:ii). Die verhouding tussen BLE en direkte blootstelling aan stimuli kan dus soos volg uiteengesit word: **Hoe meer en hoe vroeër kinders aan BLE blootgestel word, hoe groter sal hul vermoë wees om baat te vind by direkte blootstelling aan stimuli, dit wil sê direkte ervaring.** Hul kognitiewe ontwikkeling sal beter wees en hul vlak van funksionering sal hoër wees (Jensen et al., 1986:69). BLE verskaf dus die basis waarop kognitiewe strukture gebou word, en die skool moet hierby aansluit.

### 3.2.1. Determinante van verskille in kognitiewe funksionering

Die verskille in kognitiewe ontwikkeling word meesal gekoppel aan omgewingsfaktore (sien Claasen & Schepers, 1990; Du Toit, 1989:80-123; Skuy et al., 1985; Wolf, 1974; Yarrow, 1972).

**Direkte blootstelling aan stimuli** word dus as die belangrikste faktor in kognitiewe ontwikkeling beskou en vorm die basis van baie intervensieprogramme (sien hoofstukke sewe en agt in Rappaport, 1977). Sielkundiges het ook ernstig begin om die ervarings tydens die kinderfase op ontwikkeling te beklemtoon, alhoewel hulle nie juis baie duidelik is oor die verband tussen vroeë ervaring en latere kognitiewe vaardighede van die individu nie (Tulkin & Kagan, 1972).

Dit is egter baie belangrik om 'n skerp onderskeiding te maak tussen 'n verskeidenheid van etiologiese faktore wat tot verskille in kognitiewe ontwikkeling aanleiding mag gee. Feuerstein koppel die verskil in die kognitiewe ontwikkeling van kinders aan twee tipes determinante, naamlik **distale** en **proksimale** determinante (Feuerstein et al., 1980; Feuerstein & Jensen, 1980; Feuerstein & Rand, 1974).



**Distale determinante** is faktore soos genetiese faktore, organisiteit, die vlak van opvoeding en onderwys, omgewingstimulering, emosionele balans van kinders of ouers, sosio-ekonomiese status, ensovoorts - dit wil sê die faktore wat tradisioneel kognitiewe funksionering beïnvloed (Harth, 1982:2). Dit is faktore wat op 'n indirekte manier met kognitiewe benadeeldheid geassosieer word. Wanneer hierdie faktore dan gebrekkig is, byvoorbeeld lae sosio-ekonomiese status, gebrekkige sintuiglike stimulering of emosionele versteurings, kan dit, maar nie noodwendig nie, aanleiding gee tot onvoldoende kognitiewe ontwikkeling. Distale faktore word dan gedefinieer as daardie determinante wat nie direk of onvermydelik intellektuele traagheid veroorsaak nie. Daar word onderskei tussen **ekosogene** (buite die kind) en **endogeniese** (binne die kind) faktore (Feuerstein & Hoffman, 1982; Feuerstein & Jensen, 1980).

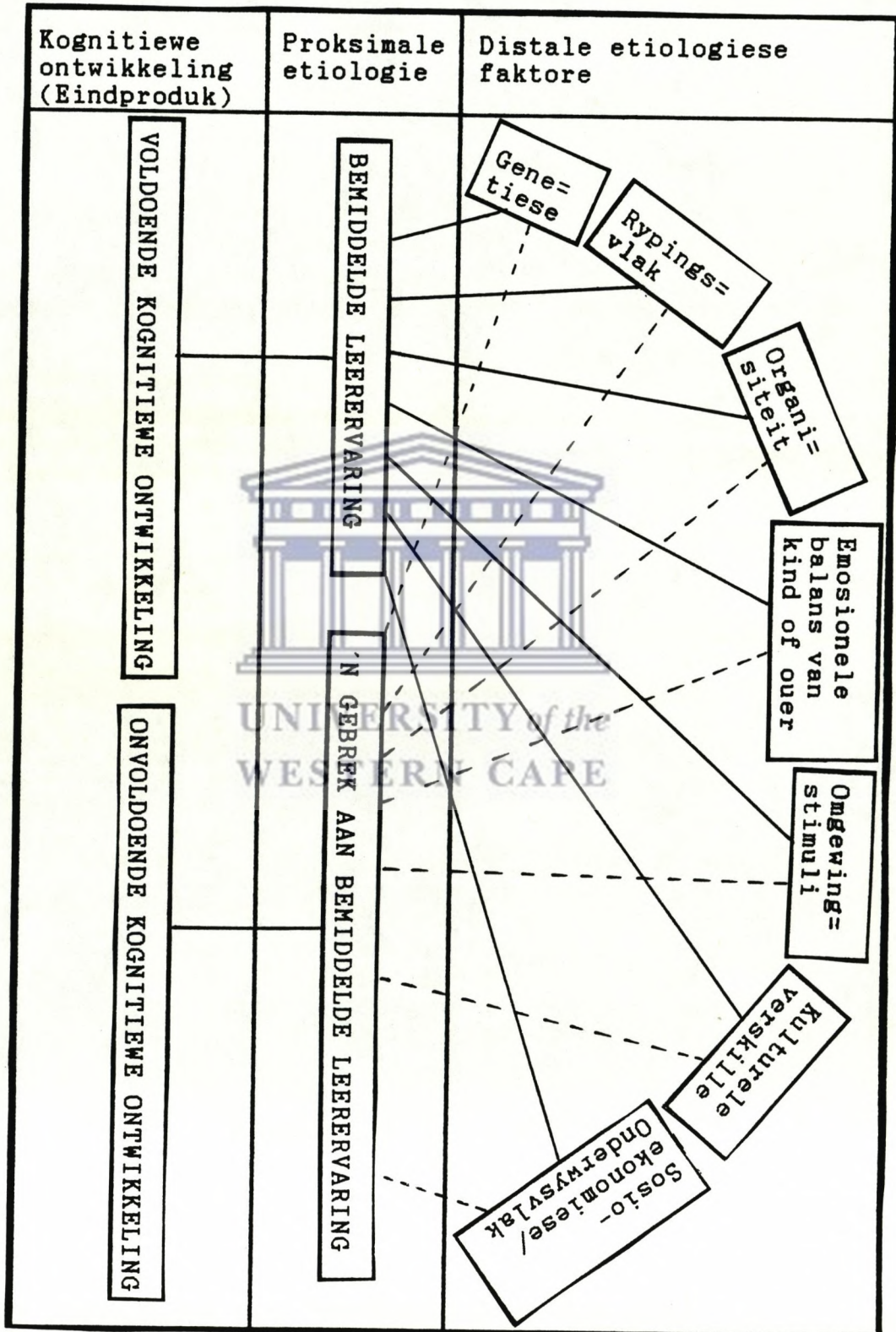
Kognitiewe benadeeldheid benodig egter die invloed (intervensie) van nog 'n faktor, naamlik die **proksimale determinante** om 'geproduseer' te word. Hierdie proksimale etiologie van kognitiewe benadeeldheid is 'n gebrek aan BLE.

Enige van die distale omstandighede (endogene en eksogene faktore) mag die proksimale etiologie ontlok, sodat alhoewel die distale determinante mag wissel, die resultaat dieselfde kwalitatiewe dimensie is, naamlik gebrekkige kognitiewe funksionering of vertraagde prestasie (Feuerstein et al., 1980). Kognitiewe benadeeldheid is dus die produk van 'n samewerking tussen distale en proksimale faktore soos in Figuur 3.2. (p. 43) geïllustreer.

Kognitiewe benadeeldheid as 'n produk van 'n gebrek aan BLE word dus aan twee breë kategorieë van faktore toegeskryf naamlik (i) die aard van kinders se omgewing (eksogene faktore), en (ii) die toestand van kinders op 'n gegewe tydstip in hul ontwikkeling (endogene faktore) (Feuerstein, 1981; Feuerstein et al., 1980). Hierdie twee kategorieë mag so verweef wees dat kinders se toestande hul omgewing mag affekteer en omgekeerd. Faktore binne kategorieë mag selfs mekaar wedersyds beïnvloed. **Eksogene faktore** sluit in onder andere kulturele oordrag; armoede; ideologie; emosionele verhouding tussen ouer en kind; en die patologiese



**Figuur 3.2:** Die verhouding tussen distale en proksimale faktore in die kognitiewe ontwikkeling van individue



Bron: Feuerstein et. al., 1980:18



toestand van die ouers, en die **endogene faktore** sluit in outisme; konstitusionele faktore en emosionele balans van die kind.

Vir die doel van hierdie mini-tesis word gefokus op daardie faktore wat op 'n meer direkte wyse verband hou met die toestande van die sosio-ekonomies en politieke meer benadeelde leerlinge in Suid-Afrika (sien afdeling 2.3., p. 22). Die fokus is hier op (i) **kultuuroordrag** en (ii) **armoede**.

### (i) Kultuuroordrag

Niemand sal ontken dat in menslike gemeenskappe daar heelwat van die een generasie na 'n ander oorgedra word nie. By kultureelbenadeelde groepe is dit egter so dat dit wat oorgedra word, beperk is tot slegs dit waaraan die kind direk blootgestel word met behulp van sy sintuiglike en motoriese gedrag. Wat hier ontbreek, is dat dit nie oordrag in die sin van bemiddeling is nie; daar is nie filtrering of interpretasie vir die groeiende en lerende kind nie en kenmerkend hier is die **direkte en onmiddellike aard** van die blootstelling. Feuerstein sê:

*There is a shrinkage in the experienced world to the horizontal dimension of the immediate with very limited concern, if any, with the vertical axis that crosses the present and bridges between the past and the future of an individual or a group. (Feuerstein, 1979:370).*

'n Afbreek in kultuuroordrag wat aanleiding gee tot 'n gebrek aan BLE binne die kerngesin, mag deur 'n verskeidenheid historiese toestande veroorsaak word. Sekere groepe mag 'n oorgang van een gevestigde lewenswyse na 'n ander ervaar en mag hul geskiedenis (verlede), sowel as hul toekoms as 'n las ervaar wat so gou doenlik mee weggedoen wil word (Feuerstein & Hoffman, 1982). Dit is spesifiek die gevoel wanneer mense van 'n kultuur-verskillend of benadeelde groep gekonfronteer word met die vereistes van 'n dominante kultuur wat grotendeels vreemd en ook somtyds teenstrydig is. Hierdie onversoenbaarheid tussen die twee kulture plaas druk op die vermoë van die lede van die groep om beide as 'n



groep en individue aan te pas.

In sommige gevalle mag die poging om die verlede uit te wis doelbewus en opsetlik wees, en dit word beklemtoon in die botsing tussen 'n ondergeskikte kultuur en 'n dominante kultuur wanneer dit vir die ondergeskikte kultuur voordeel inhou om die dominante kultuur aan te neem. Om deel te word van die dominante kultuur, moet die verlede uitgewis word, dikwels so ver dat persone hulle vorige kulturele identifikasie verwerp en hul verbintenis daarmee verbreek. Hierdeur word die oordrag van die verlede dus verhinder, wat afhang van die duurte van die oorgangsperiode en die mate van integrasie in die nuwe en dominante kultuur. Dit gebeur dikwels dat integrasie nie volkome en suksesvol is nie, wat dan aanleiding gee tot vervreemding van beide kulture. Skuy en Shmukler (1987) sê die volgende in verband met die sogenaamde Kleurlinggroep in Suid-Afrika:

*They exist in a twilight zone, and experience an ambiguous social identity. The confusion emanating from their uncertain societal and cultural status, as well as their socioemotional problems and diminution of self-concept that are likely to occur would militate against the optimal transmission of MLE. (p. 134)*

Die weerhouding van kulturele oordrag kan 'n ongenaakbare en wrede toestand vir die ouers word wanneer hul verplig voel om hul verlede te verwerp om aanvaar te word. Om hulself en die jonger generasie van 'n struikelblok tot integrasie te bevry, wend ouers pogings aan om die verlede uit te wis en om van hul kulturele erfenis wat oorgebly het, te verdoesel. Wanneer persone hul eie menswaardigheid verwerp, word die verhouding met die kinders beperk tot die bevrediging van die kinders se biologiese behoeftes.

Migrasie gee dikwels aanleiding tot 'n botsing tussen kulture (Feuerstein et al., 1980:39). Die afbreek in kultuuroordrag word in die Suid-Afrikaanse konteks sterk gekoppel aan migrasie waarvan verstedeliking seker die bekendste is (sien afdeling 2.3., p. 22). Met die migrasie vanaf die platteland na die stede



word die uitgebreide patriargale familiesisteem afgebreek en die lewe word rondom die kerngesin georganiseer. As gevolg hiervan word die noodsaaklike bemiddelingsgeleenthede beperk.

Die rol van gesinslede as agente in die proses van kulturele oordrag word beperk deur die **verbroekeling van die uitgebreide gesin** en die **groeierende egskeidingsyfer**. Waar grootouers en ander gesinslede eers 'n aktiewe rol in die kind se informele opvoedingsprosesse gespeel het, raak dit al hoe meer die rol van net die ouers en meer en meer die rol van slegs die enkelouer (sien Simkins, 1986 en Burman & Fuchs, 1986).

'n Vinnige oorgang van 'n **informele of ondergeletterde na 'n geletterde styl van kommunikasie** mag 'n hele generasie vervreem van belangrike inligting omtrent hulself. Dit gee aanleiding daartoe dat hulle weerhou word om sulke inligting aan hul nageslagte as erfenis na te laat. Sodoende word 'n leemte in die kulturele kontinuïteit van 'n gemeenskap veroorsaak (Feuerstein et al., 1980).

Die vinnige **tegnologiese ontwikkeling** maak dat die akademiese kennis van ouers 'uitgediend' raak, en baie ouers is dan nie in staat om hul kinders **effektief** in hul skolastiese take by te staan nie. Hierdeur word die bemiddelingsgeleenthede tussen ouers en kinders ernstig belemmer en gee dit dikwels aanleiding tot ernstige versteurings in die vertrouensverhoudings tussen ouers en kinders. In baie gevalle word die gebrek aan ouerleiding vergesel deur 'n gebrek aan belangstelling in die kind se aktiwiteite en 'n gebrek aan betrokkenheid in die kind se lewe. Hierdie situasie word verder vererger wanneer ouers hulself onthef van hul aanspreeklikheid vir hul kinders se waardes, lewenstyle en kognitiewe en affektiewe gedrag (Feuerstein & Hoffman, 1982:58).

As gevolg van die druk om te gaan werk en ander buitenshuise aktiwiteite, stomp die ouer-kind-verhouding af en raak dit gesentreerd om slegs die bevrediging van kinders se onmiddellike biologiese behoeftes, eerder as op die bemiddelde leer wat aanleiding gee tot die kognitiewe, affektiewe en motiveringsont-



wikkeling van die kind (Feuerstein & Rand, 1982). In baie gevalle 'vervang' gesofistikeerde gereedskap soos byvoorbeeld die beeldradio die noodsaaklike bemiddeling van die ouers. Die beeldradio se skerm funksioneer egter net as 'n bron van direkte blootstelling-tipe van leer en kan nie die noodsaaklike bemiddelingsinvloed van die volwassene voorsien nie.

Vrouens, uit eie keuse of as gevolg van ekonomiese druk, is al hoe meer op soek na beroepe buite die huis. Deels as gevolg hiervan is daar 'n verandering in die versorgingsrol van die vrou. Baie hedendaagse vrouens sien nie meer hul rol as net dit van 'n eggenote, huismaker of moeder nie. Parallel met die verandering in die vrou se selfbeeld is 'n verandering in haar persepsie van haar status. Die moderne vrou strewen nie net vir gelyke salarisse nie, maar ook haar reg vir selfrealisering (Feuerstein & Hoffman, 1982).

#### (ii) Armoede

Knersende armoede, as sosiale patologie, word dikwels beskou as 'n determinant van kognitiewe disfunksie en heelwat redes word aangevoer ten gunste van armoede se rol in die verskil in kognitiewe ontwikkeling. Armoede word geassosieer met 'n vermindering in stimuleringsgeleenthede (sien Die Gebrekshiptese, p. 12). Hierby veroorsaak armoede ook dat ouers dikwels van die geleenthede ontnem word om vir die kind die nodige emosionele, voeding- en fisiese toestande daar te stel wat die groei en ontwikkeling van die kind ondersteun (Feuerstein, 1981). Verderliggende doelstellings bly dikwels in die slag ten koste van die bevrediging van meer onmiddellike behoeftes.

Daar is geen twyfel dat die fisiese toestande wat deur armoede veroorsaak word, prioriteite vir die leerder mag stel wat nie tot voordeel van BLE is nie. Alhoewel armoede 'n toestand van kulturele benadeeldheid mag ontlok deur die blootstelling van die leerder aan BLE te verminder, is dit nie die noodwendige en onvermydelik resultaat nie. BLE mag selfs onder gunstige ekonomiese toestande gebrekkig wees en is 'n weerspreking daarvan dat 'n kultuur van armoede onvermydelik tot kognitiewe gebreke



aanleiding gee.

Begab (1977) sê tereg soos volg:

*The relationship of poverty to sociocultural retardation is associative, not causal. While an overwhelming majority of the retarded are poor, only a small fraction of the poor are retarded. This fraction is concentrated in families where the mothers are of low intelligence and education. The root causes of retardation in these families still need to be specified, but the evidence points more to the quality of life than the level of income.*

(p. A-3)

In die lig daarvan dat armoede nie noodwendig aanleiding gee tot kognitiewe benadeeldheid nie, is dit belangrik om die rol van BLE, as proksimale determinant in die kognitiewe funksionering van kinders, beter te verstaan.

*Poverty and equality of opportunity are only partial reasons for a lack of MLE, and the need for a clear appreciation of the role of MLE as a proximal determinant of differential cognitive development is therefore crucial. (Feuerstein et al., 1980:70)*

### 3.2.2. Kenmerke van BLE

Die interaksies wat verteenwoordigend van BLE is, bestaan uit 'n wye reeks gedragssuitinge wat gedeeltelik kultureel-bepaald is en wat gedeeltelik deur situasie-gebonde voorvalle en omstandighede ontlok word (Skuy, 1991). BLE verteenwoordig suiwer die kwaliteit van die interaksie. As gevolg van BLE se dinamiese aard en as essensieel menslike interaksie met spesifieke kwalitatiewe eienskappe, is dit moontlik dat dit ten alle tye en onder alle omstandighede teenwoordig kan wees (Feuerstein, 1970; Jensen et al., 1986). Dit is nie afhanklik van 'n sekere fase van fisiese ontwikkeling nie (Gilg, 1990:65). Vir 'n interaksie om as BLE beskou te word, moet dit bepaalde eienskappe toon (sien



Feuerstein et al., 1980;1991; Feuerstein & Hoffman, 1982; Gilg, 1990; Harth, 1982; Jensen et al., 1986; Sharron, 1987; Skuy, 1991). Daar bestaan 'n mate van oorvleueling tussen die verskillende parameters van BLE (Blagg, 1991:52) en is dit nie maklik om elke interaksie aan slegs 'n bepaalde parameter te koppel nie.

Die eerste drie kenmerke, naamlik **Die ingesteldheid van onderwysers en die ontvanklikheid van die leerder, Bemiddeling van oordrag en Bemiddeling van betekenis** is ... *necessary conditions for an interaction to qualify as MLE* (Feuerstein & Feuerstein, 1991:15). Dit word aangetref by alle rasse, etniese groepe, kulturele entiteite en sosio-ekonomiese strata. Die ander kenmerke is taakverwant, hou verband met die kultuur waaraan 'n persoon behoort, en is dus nie noodsaaklike bestanddele van BLE nie. Hulle is verantwoordelik vir die verskeidenheid van kognitiewe style en vir die affektiewe modaliteit van ervaring.

Die skrywer sal op die tien<sup>1</sup> kenmerke van BLE konsentreer wat hy as die belangrikste beskou, maar dit moet in gedagte gehou word dat:

*Mediation is a dynamic and open process and should not be rigidly applied nor seen to be fixed at ten criteria* (Skuy, 1991:ii).

**(i) Die ingesteldheid van die bemiddelaar en die ontvanklikheid van die leerder**

Ingesteldheid skep 'n doelwit vir die interaksie en gee sodoende die bemiddelaar die geleentheid om die interaksie in 'n spesifieke rigting te stuur deur sekere stimuli as relevant en ander as minder belangrik te beskou (Jensen et al., 1986; Skuy, 1991). Die doel hier is om in die leerder 'n toestand van bewustheid en ontvanklikheid te skep. Die ontvanklikheid is wanneer daar 'n reaksie en 'n aanduiding van die leerder is om

---

<sup>1</sup> Feuerstein et al., 1991 onderskei twaalf parameters, terwyl Blagg (1991) net op nege parameters konsentreer.



in die leerproses betrokke te raak. Die bemiddelaar pas die ritme van die interaksie aan om by die behoeftes van die leerder te pas (vergelyk Sharron, 1987:42).

Om net die ingesteldheid te hê om in te gryp en 'n stimulus te interpreteer, is geen waarborg dat aandag of 'n bewustheid wel sal plaasvind nie. Om byvoorbeeld 'n boek te skryf, sal nie die versekering gee dat dit wel gelees sal word nie, want om werklik ontvanklikheid te verseker, moet die bemiddelaar aktief daartoe werk om die leerder se aandag te verkry en doelgerig en doelbewus bemiddeling instel. Die leser moet byvoorbeeld gelok word om die boek oop te maak en aktief te begin lees.

#### **(ii) Bemiddeling van oordrag**

Bemiddeling van oordrag vind plaas wanneer die interaksie verder strek as die onmiddellike hier-en-nou-situasie, asook die direkte behoefte waardeur dit ontlok word. Hierdeur word die behoeftesisttem van die leerder vergroot en vermeerder.

Volgens Sharron (1987:42) is die doel hier die aankweek van beginsels, begrippe of strategieë wat veralgemeen kan word tot aspekte wat verder strek as die huidige probleme sodat die leerder reflekteerend kan dink en verhoudinge tussen dinge kan vorm.

#### **(iii) Bemiddeling van betekenis**

Tzurriel (1991:97) verwys na Ausubel (1968) en Postma en Weingartner (1969) wat die bemiddeling van betekenis as 'n baie belangrike bepalende faktor in effektiewe leerprosesse beskou. Bemiddeling van betekenis vind plaas wanneer die bemiddelaar die beduidenheid en die rede van die aktiwiteit aan die leerder oordra. Die bemiddelaar toon belangstelling en emosionele betrokkenheid, bespreek die belangrikheid van die aktiwiteit met die leerder en ontlok 'n belangstelling in waarom die aktiwiteit moet plaasvind. Die bemiddelaar is dus die sleutel tot die begrip van en die betekenis en beduidenheid van stimuli (Feuerstein & Hoffman, 1982).



Beduidenheid moet op die kognitiewe sowel as die affektiewe vlakke ingeboesem word. Kinders wil betekenis hê en benodig dit in alle aspekte van hul lewens. Die proses van betekenisgewing stimuleer die kind om vrae te vra en skep die basis vir alle verdere ondersoek, vir verdere uitdagings asook die moontlike verwerping van die betekenis. Sonder 'n goeie begrip van die omgewing kan kinders nie bemagtig word om daarop te reageer, dit te aanvaar of te transformeer nie. Sonder hierdie bemiddeling van betekenis word die kind weerhou van toegang tot kognitief- en affektiefverrykte stimuli (Sharron, 1987).

Alhoewel bemiddelaars mag kies om nie doelbewus hul waardes op die leerder af te dwing nie, is dit onvermydelik dat hierdie proses wel in 'n sekere mate sal plaasvind (Skuy, 1991), want daar is geen situasie wat waarde-vry is nie. As die bemiddeling van betekenis nie eksplisiet is nie, verminder dit die leerder se vermoë om betekenis as belaaie met waardes waar te neem en om situasies krities te evalueer.

#### **(iv) Die Bemiddeling van 'n gevoel van bevoegdheid**

Deur die bemiddeling van bekwaamheid word in die leerders 'n positiewe geloof in hul vermoë om suksesvol te wees, ingeboesem. Leerders se gevoel dat hulle in staat is om onafhanklik te funksioneer, word aangehelp deur die bemiddelaar, wat geleenthede vir die kinders se sukses organiseer en wat ook aan die kinders die redes vir hul gedemonstreerde bekwaamheid interpreteer. Motivering om dinge aan te pak en die vasberadenheid om deur te druk, word hierdeur ingeboesem.

Die affektiewe en motiverende elemente wat met bemeestering en bekwaamheid gepaard gaan, gee aanleiding tot die verhoging van die leerder se gewilligheid om nuwe en onbekende ervarings te hanteer. Sharron (1987) is van mening dat 'n gebrekkige gevoel van bevoegdheid een van die kognitiewe gebreke is wat die moeilikste is om te 'herstel' en sê verder:



*Once children conceive of themselves as incompetent, nothing, not even the most brilliant successes, can shift a poor self-image. (p.44)*

**(v) Bemiddeling van selfregulering en beheer van gedrag**

Deur die bemiddeling van selfregulering en beheer van gedrag help onderwysers kinders om die taak te ontleed en hul gedrag dienooreenkomstig aan te pas, sodat hulle bewus kan word dat 'n bekende taak gouer afgehandel kan word as 'n onbekende taak, en 'n maklike aktiwiteit verg minder inspanning as 'n ingewikkelde een. Ingewikkelde probleme moet in kleiner beheerbare dele opverdeel word en 'n sistematiese benadering word bo 'n blote raaiery verkies.

Hierdeur word die leerder bewus gemaak daarvan dat verskillende situasies benodig verskillende reaksies. Die spoed en intensiteit van die verstandsfunksies word aangepas by die eienskappe van die stimuli en die omstandighede (Blagg, 1991).

Wanneer ons aan kinders dikteer hoe om te reageer en hul reaksies in 'n situasie te struktureer, verminder ons hul keuse tot outonomieit en selfevaluering. Aan die anderkant egter moet instinktiewe en impulsiewe gedrag, in die meeste fasette van die lewe, geïnhibeer word sodat kinders suksesvol inligting kan versamel, verwerk en uitdrukking daaraan gee om sodoende hul handelingte te bepaal (Sharron, 1987).

Dit behels verder aspekte van metakognisie<sup>2</sup> (*metacognition*).

**(vi) Bemiddeling van gedragsdeling**

Bemiddeling van gedragsdeling vind plaas wanneer onderwysers en leerders saam op 'n aktiwiteit fokus en ook gesamentlik reageer. Dit is een van die basiese aspekte van ons sosiale voortbestaan en word in die eerste plek geskep deur die kind se noue

---

<sup>2</sup> Dit is 'n term wat deur Flavell (1985) ontwikkel is en verwys na individue se bewustheid van hul eie denkprosesse.



emosionele band met sy moeder en begin in die baarmoeder wanneer die moeder haar liggaam met die fetus deel (Skuy, 1991).

Die onderwysers deel hul idees en hul gevoel en spoor die leerders aan om dieselfde te doen. Dit behels samewerking op intellektuele en emosionele vlak om bevoegdheid in sosiale interaksie te bevorder.

Om met 'n oop gemoed te luister na 'n ander se standpunte van 'n saak en om sensitief te wees teenoor ander se gevoelens is belangrik en dien as 'n noue skakeling met die behoefte aan interafhanklikheid (Feuerstein et al., 1980; Sharron, 1987). 'n Toestand van vertrouwe ontwikkel in die leerder en die leerder se selfkonsep word versterk wanneer suksesvolle ervarings gedeel word en wanneer mislukkings deurgewerk word met 'n empatiese luisteraar. Om idees - beide verbaal en skriftelik - te deel, help met die ontwikkeling van kognitiewe prosesse en help om verwarring op te klaar.

'n Afwesigheid van gedragsdeling sal aanleiding gee tot eensame, emosioneel geïsoleerde kinders wat dit moeilik vind om vriendskapsbande te sluit. Hulle vind dit moeilik om met mense te kommunikeer en vertoon egosentriese gedrag.

**(vii) Die bemiddeling van individualiteit en sielkundige differensiasie**

Die bemiddeling van individualiteit en sielkundige differensiasie behels die ontwikkeling van leerders se outonomie en unieke persoonlikheid. Die onderwysers erken die verskille tussen leerders wat toegeskryf word aan hul ervarings en individuele vermoëns, gedragstyle, motiewe, emosies en ander eienskappe en spoor ook die leerders aan om hul eie potensiaal te verwesenlik.

In normale ontwikkeling is daar gesonde spanning tussen kinders se behoefte om na te boots en te deel en om hul eie persoonlikheid te ontwikkel (Sharron, 1987). Differensiasie word bewerkstellig en bevorder deur kinders nie toe te laat om te passief in hul verhouding met ander ander, asook hul omgewing te



word nie. Onderwysers (ook alle ander versorgers) wat nie glo in die kind se vermoë om finaal beheer oor en verantwoordelikheid teenoor hulself te kan neem nie, strem die individuasie en die selfuitdrukking van die kind.

Feuerstein (in Sharron, 1987) sê dat hierdie tipe bemiddeling en sielkundige differensiasie is teenstrydig met gedragsdeling, maar dit is belangrik om te weet dat die lewe uit teenstrydighede bestaan.

*Encouraging the child to see itself as different from the mediator and from the rest of the world, by allowing children some elements of 'control' in child-adult interactions, giving children their own special possessions, encouraging an active relationship with the environment and an idea that they legitimately think and feel differently from others. (Sharron, 1987:47)*

#### **(viii) Bemiddeling van doelgerigtheid**

Die bemiddeling van doelgerigtheid behels die aanmoediging en leiding van die leerder om doelwitte te stel en eksplisiet metodes te bespreek hoe om die doelwitte te verwesenlik. Die oogmerk is hier dat die leerder self later die inisiatief sal neem om doelwitte te stel, te soek en te verwesenlik.

*Goal planning can be likened to setting your sight on a target, and developing a strategy to aim for the bulls eye. (Skuy, 1991:36)*

Kinders kan somtyds baie impulsief wees en het 'n sterk drang tot onmiddellike gratifikasie en dit kan in die oorversorgde kind sowel as in die benadeelde kind gemanifesteer word.

Die oorversorgde kind wie se aanvrae en behoeftes onmiddellik bevredig word, leer nooit om gratifikasie uit te stel en sodoende dus in langtermynbeplanning betrokke te raak nie. Aan die ander kant ontwikkel die benadeelde kind (soos byvoorbeeld straatkin-



ders), wat vir hul voortbestaan in die hier-en-nou lewe om hul basiese behoeftes te bevredig, nie die vaardighede vir langtermynbeplanning nie.

Dit is belangrik om die vermoë om gratifikasie uit te stel by kinders te ontwikkel, asook die gevoel van beheer oor hul doelwitverwesening deur die prosesse daarby betrokke te verstaan. Hierdeur ontwikkel die kind groter selfvertroue, empatie, outonomie, en brongerigte en onafhanklike leer (Sharron, 1987; Skuy, 1991).

**(ix) Bemiddeling van uitdaging**

Bemiddeling van uitdaging behels die verwekking van motivering in die leerder om iets nuut aan te pak, asook die vasbeslotenheid om deur te druk met iets wat ingewikkeld is.

In 'n wêreld wat gedurig en vinnig verander, raak vreemdheid en ingewikkeldheid die norm, en die bemiddeling van uitdaging help om die leerders voor te berei om hierdie veranderinge te bemeester. Dit behels verder die oorkoming van 'n vrees vir die onbekende, sowel as 'n weerstand teen enigiets wat ingewikkeld, eienaardig en nuut is (Sharron, 1987).

**(x) Bemiddeling van 'n bewustheid van verandering in die mens**

'n Verdere kenmerk van BLE is dat dit 'n bewustheid van verandering in die kind bring: die kind raak bewus van ewigduerende veranderinge in homself. Dit is noodsaaklik vir die kinders sover dit hulle help om onafhanklike en outonome leerders te word.

Feuerstein (1979) glo dat veranderlikheid die mees stabiele eienskap van die mens is. Dit is 'n onvermydelike proses, alhoewel 'n persoon onbewus daarvan mag wees, of nie volle verantwoordelikheid vir sulke veranderinge aanvaar nie. Daar is ook by sommige persone 'n weerstand teen verandering, want vir diegene is dit makliker om in die gerieflikheidsone te wees waar jou vlak van bevoegdheid nie getoets word nie.



Dit is belangrik om van die volgende kenmerke van BLE en hul verhouding tot ander aspekte van die leerder en die inhoude wat geleer moet word, kennis te neem (Feuerstein & Feuerstein, 1991:50):

- BLE moet nooit as die enigste effektiewe invloed op die ontwikkeling van die individu beskou word nie. Beide direkte blootstelling aan stimuli en BLE is noodsaaklik vir die ontwikkeling van die voorvereistes vir denke, die buigbaarheid wat noodsaaklik is vir aanpassing en die inhoudsbasis vir operasionele funksionering. Die onderwyser moet nooit as net die bemiddelaar funksioneer nie, maar moet ook as 'n bron van inligting en vaardighede dien. Met ander woorde die leerder moet nooit net aan BLE alleen blootgestel word nie.
- BLE moet nooit beskou word as afgehandel voordat die siklus: stimuli-bemiddelaar-leerder- bemiddelaar-reaksie regtig afgerond is nie. Enige mislukking van 'n BLE-ervaring kan toegeskryf word aan 'n onderbreking in hierdie siklus.
- Wat uit die bogenoemde voortvloei, is dat daar geen manier is om BLE as 'n vasgestelde kurrikulum te beskryf wat outomaties, meganies en deurgaans op alle individue toegepas kan word nie.
- Die HOE van die BLE-interaksie hang af van WIE bemiddel tot WIE en ook die WAT van die spesifieke inhoud van die bemiddelingsingryping.

### 3.3. Die toepassing van BLE

Navorsing in verband met die teorie van BLE het wêreldwyd uitgebrei (sien Blagg, 1991; Hadassah-Wizo-Canada-Research Institute, 1985; Hanson, 1987; Link, 1985; Savell et al., 1986; Sharron, 1987 en Sternberg, 1986a; 1986b). Dit het grootliks daartoe bygedra dat BLE die enigste deeglik uitgewerkte en



internasionale beproefde teorie is wat beide 'n universele aanvaarde grondslag vir die verskynsel van kognitiewe benadeeldheid bied en ook dien as basis vir praktiese maatreëls in die hantering van kognitiewe benadeeldheid in die vorm van rehabiliterende onderrig (Dostal & Vergnani, 1984; Egozi, 1985). Dit word gedoen aan die hand van (i) **Feuerstein se Instrumentele Verrykingsprogram (FIE)** en (ii) **die verandering in die aanbieding van tradisionele vakke** waar BLE in die onderrig van gewone kurrikulumvakke geïnkorporeer word (Feuerstein, et al., 1978; 1980; Frankenstein, 1979).

### 3.3.1. Feuerstein se Instrumentele Verrykingsprogram (FIE)

Die **Kognitiewe Kaart** (sien 3.1., pp. 32-33) is gebruik om 'n aantal leerinstrumente te ontwikkel wat spesifieke kognitiewe gebreke verbeter en wat ook daartoe bydra om gesonde dinkgewoontes te ontwikkel (Rautenbach, 1985a).

Feuerstein se benadering met sy instrumentele verrykingsprogram is om swak kognitiewe funksionering direk "aan te val" deur aan studente of leerlinge oefeninge te gee wat nie aan enige vak gekoppel word nie (Feuerstein et al., 1979; 1980). Aangesien Feuerstein die swak prestasie van kinders toeskryf aan gebrekkige bemiddeling, is die oorkoepelende doel van FIE om die onderwyser van 'n manier te voorsien om die gebrekkige bemiddeling aan te vul (Blagg, 1991:45). Heelwat aandag word gewy aan metakognisie en die studente en leerlinge leer om die probleme wat aangebied word elkeen op 'n sistematiese wyse te benader. Hierna ontleed hulle die redes vir hul sukses of mislukking onder die leiding van die onderwyser.

Dit word gewoonlik opgevolg deur die formulering van 'n aantal probleme wat in die alledaagse lewe voorkom: in werksituasies, in studie en in interpersoonlike verhoudings wat opgelos kan word deur gebruik te maak van die denkvaardighede wat in die les ontwikkel word. Dit stel die student of leerling in staat om te begryp dat kognitiewe vaardighede alle aspekte van lewe dek en dat hierdie vaardighede die mees universele van alle menslike vaardighede is (Feuerstein & Jensen, 1980).



Feuerstein et al., (1980) beskryf die hoofdoel van FIE soos volg:

*... to increase the capacity of the human organism to become modified through direct exposure to stimuli and experience provided by the encounters with life events and with formal and informal learning opportunities.*  
(p. 115)

Hierdie hoofdoel word onderverdeel in subdoelstellings waarna as doelwitte verwys word. Dit sluit in:

- (1) Die herstel van die gebrekkige funksionering wat met die kognitiewe strukture van kultureel benadeelde individue vereenselwig word.
- (2) Die aanleer van basiese begrippe, woordeskat, handelinge en verhoudings wat noodsaaklik is vir FIE.
- (3) Die ontwikkeling van intrinsieke motivering deur gewoontevorming.
- (4) Die ontwikkeling van reflektiewe en insiggewende prosesse in individue as gevolg van hulle konfrontasie met die sukses sowel as die mislukking wat hul die FIE take ervaar.
- (5) Die skepping van taakintrinsieke motivering.
- (6) Om leerders te lei vanaf passiewe ontvangers en reproduseerders van inligting tot aktiewe skeppers en ontwikkelaars van nuwe inligting.

Die volle FIE-pakket bestaan uit 15 modules wat **instrumente** genoem word. Die term **instrumente** beklemtoon die begrip dat dit nie soseer die inhoud van die van die aktiwiteite is wat belangrik is nie, maar eerder die manier hoe dit deur die onderwysers aangewend word (Blagg, 1991). Elke instrument is 'n reeks van potlood-en-papier oefeninge wat geleidelik al moeiliker raak. Dit behandel 'n aantal voorvereistes van die denkproses en



bestaan uit 'n aantal oefeninge. Die doel hiervan is om die nodige selfvertroue en gewoontevorming in te skerp. Afhangende van die behoefte van die klas, is dit gebruiklik om twee tot vyf lesse per week oor 'n tydperk van twee jaar te gebruik om deur hierdie instrumente te werk. Die program word vergesel deur 'n gedetailleerde handleiding vir die onderwysers.

Die volgende is 'n lys van Feuerstein se leerinstrumente (Blagg, 1991; Feuerstein et al., 1980; Rautenbach, 1985a; Sharron, 1987):

- (i) Rangskikking van kolletjies;
- (ii) Ruimte-oriëntering I;
- (iii) Vergelykings;
- (iv) Analitiese/Ontledende waarneming;
- (v) Kategorisering;
- (vi) Gesinsverband;
- (vii) Begrip van Tyd(Tydverhouding);
- (viii) Numeriese progressie;
- (ix) Instruksies;
- (x) Sillogismes;
- (xi) Oorgangsverhoudings;
- (xii) Ruimte-oriëntering II;
- (xiii) Ruimte-oriëntering III;
- (xiv) Verteenwoordigende Tekenpatroonontwerp, en
- (xv) Spotprente (Illustrasies).

Ander instrumente word ook ontwikkel en getoets en sluit in: Absurditeite; Analogieë; Konvergente en Divergente Denke; Illusies; Kaarte; en Ouditiewe en Haptiese Diskriminasie (Passow, 1980:398).

Hierdie instrumente word tans in skole, kolleges en universiteite in verskeie lande in die wêreld gebruik, onder andere Israel, die VSA, Groot Brittanje, Holland, Kanada, Spanje, Switserland, België, Italië, Frankryk, Duitsland en meer spesifiek in Venezuela (Hadassah-Wizo, 1985; Kaniel & Feuerstein, 1989; Rautenbach, 1985a; Sharron, 1987). Daar bestaan verskeie pogings om 'n wetenskaplike opsomming van die effektiwiteit van instrumentele verryking aan te bied (sien Blagg, 1991; Bradley,



1983; Burden, 1987a; Burden, 1990; Rand et al., 1981; Savell et al., 1986 en Shayer en Beasley, 1987).

Sedert Feuerstein se besoek aan Suid-Afrika in 1984 (Rautenbach, 1984) word onderwysers en dosente aan kolleges en universiteite binne die Suid-Afrikaanse konteks die geleentheid gebied om opgelei te word om van hierdie instrumente te implementeer (persoonlike gesprekke: L. Lomofsky, 21 Mei 1992; W. Rautenbach, 30 Junie en 10 Julie 1992; M. Skuy, 4 Junie 1992).

Kritiek teenoor FIE wat in die literatuur aangetref word, kom meesal voor in kritiese evaluering van spesifieke en gelokaliseerde programme (vergelyk Blagg, 1991; Savell et al., 1987; Sharron, 1987).

Vanuit 'n leunstoelperspektief (*armchair perspective*) kom dit voor asof die FIE-program heelwat sterk punte het.

- (1) Eerstens kan dit gebruik word vir kinders in 'n wye ouderdomsreeks: vanaf die hoër standerds van primêre skool tot vroeë hoër skool en ook vir kinders met 'n wye reeks van vermoënsvlakke (vanaf die vertraagde tot die bo-gemiddelde).
- (2) Tweedens hou kinders in die algemeen van die program.
- (3) Die program is goed 'verpak' en redelik maklik verkrygbaar.
- (4) Die program is teoreties begrond.

Wat ons egter moet onthou wanneer ons besig is met leunstoelontledings (*armchair analysis*), is dat dit nie vir ons sê wat werklik gebeur wanneer 'n program geïmplementeer word nie.

Passow (1980) laat hom soos volg uit oor die implementering van FIE:



*... the program is being used in diverse settings with different kinds of populations: with socially disadvantaged and culturally deprived youngsters, with slow learners and educable mentally retarded youth in special classes or schools, with work-study trainees and school dropouts, and with youth and adults who have special learning problems of all kinds. (p. 400)*

Baie van die bestaande navorsing wat die toepassing van FIE en ander programme, wat oor 'n wye spektrum gebruik word, ondersteun, is basies deurspek met probleme (Bradley, 1983; Sternberg & Bhana, 1986). Een van die omvattendste evalueringstudies wat in verband met FIE gedoen is, is Blagg (1991) se studie daarvan soos dit toegepas was in Bridgwater, 'n klein industriële dorp in Somerset, in die noordweste van Engeland. Van die bevindinge van hierdie studie sal onder die kritiese evaluering van FIE aangebied word. Sternberg (in sy voorwoord tot Blagg (1991) se werk) sê:

*Blagg's evaluation is, arguably, the most thorough and carefully planned evaluation of an intellectual-skills training program that has been done ... .*

(p. x)

'n Kritiese evaluering van FIE kan basies in drie groepe aspekte verdeel word, naamlik aspekte van 'n meer algemene aard wat aspekte insluit wat met die tegniese implementering daarvan gepaard gaan, en aspekte ten opsigte van die doelstellings en doelwitte van FIE, dit wil sê waarvoor dit spesifiek aangewend word (sien Feuerstein et al., 1980:115-118, 257-291; Blagg, 1991:32).

Van die felste kritiek binne die Suid-Afrikaanse konteks word deur Morphet (1985) en Moll (1985) uitgespreek en word daar onder andere verwys na verdeelde opinies ten opsigte van die beduidenheid van die toepassing van Feuerstein se FIE (Morphet, 1985:29).

Die oordrag van Feuerstein se werk vanaf Israel na ander dele van



die wêreld is deurspek met probleme sover dit die interpretasie en implementering daarvan aangaan. Feuerstein se werk word deur sommige kritici dikwels as 'n religieuse en kulturele pakket gesien om as sodanig daardie persone, wat te ver van die Joodse kultuur afgedwaal het, weer op die 'regte' pad te bring. Morphet (1985) laat hom soos volg hieroor uit:

*Feuerstein engaged with the problem with the zeal of both the modern nation builder fiercely committed to the Jewish culture and its modern state and the ancient prophet summoning the resources of the past.*  
(p. 31)

Afleidings en interpretasies soos dié van Morphet berus daarop dat Feuerstein se boeke dikwels aanhalings uit die Talmud bevat. Die volgende aanhaling sluit sy eerste boek af:

*Why was Adam created alone and unique? To teach us that he who brings the loss of one soul is as if he has annihilated a whole world; while he who saves a soul is as if he has rescued a whole world.*

- Talmud Sanhedrin 37a (Feuerstein et al., 1979:332)

Moll (1985:48) stem saam met Morphet (1985) dat Feuerstein se werk as 'n kulturele rekonskruksiepakket ernstige nadelige gevolge vir Suid-Afrika kan inhou.

Dit is moeilik om te sien dat onderwysers wat nie in kulturele benadeeldheid (aan die hand van Feuerstein se definisie) of die latente potensiaal van leerlinge glo nie, FIE tot enige voordeel kan aanwend. FIE is egter nie onderwyserbestand (*teacher proof*) nie, en word dikwels afgeskaal tot 'n eenvoudige werkbladoefening (Blagg.1991; Sharron, 1987).

Alhoewel Feuerstein wegstuur van konvensionele intelligensietoetse, oefen die program primêr daardie vermoëns wat deur konvensionele intelligensietoetse getoets word, terwyl dit eerder op 'n breër spektrum van vermoëns wat verder strek as intelligensie soos die bogenoemde toetse dit toets, behoort te konsentreer



(Blagg, 1991).

Die algemene gevoel by FIE-onderwysers is dat die inhoudsmateriaal te abstrak, onbekend, herhalend en kultureel onvanpas is. Dit word ook swak aangebied en is 'n baie duur program en persone moet spesiaal opgelei word om dit te implementeer (Blagg, 1991; Sharron, 1987). As gevolg hiervan is die program dus nie maklik toeganklik vir die oorgrote meerderheid onderwysers wat wel 'n intervensieprogram nodig het om hul leerlinge en studente met die nodige denkvaardighede toe te rus nie. Daar is ook praktiese probleme wat met die implementering daarvan in die klaskamer gepaard gaan (sien Blagg, 1991:100-103), asook probleme met die integrering van FIE met ander dele van die kurrikulum. Die hele duurte van die program word behartig deur 'n aanbevole opleidingsbemaagtigde. Die afsondering van die program van enige werkende kennisbasis of dissiplinebasis (soos byvoorbeeld sosiale studies of lees) laat vrae ontstaan sover dit die oordraagbaarheid van vaardighede na akademiese en werklike alledaagse intellektuele take betref, veral op die langtermyn. Feuerstein sê egter dat die helfte van die tyd wat aan die program afgestaan word, moet aan oorbrugging (*bridging*) gewy word. Hierdeur word die program materiaal gekoppel aan vakinhoudsmateriaal.

Dit is moeilik om geskikte, akkurate en betroubare metodes te ontwerp wat die doelwitte van die FIE-program kan toets. Bradley (1983) sê:

*The most crucial question when the claim is made that an intervention improves cognitive functioning is "Do the experimental procedures improve intellectual performance?" The response from the proponents of the program is generally on the order of ... "The results while modest, are promising. ..." I would suggest a more appropriate description of the results: "At present they are very modest, perhaps promising but, more likely, at best clouded." (p. 83)*

Die huidige situasie rondom FIE is nog baie dieselfde soos deur Bradley aangedui. Blagg (1991) laat hom soos volg hieroor uit:



*Unfortunately, in spite of the burgeoning mass of studies since the late 1970s, there is to date relatively little convincing research evidence to substantiate the claims made for FIE. (p. 25)*

Op grond van die deeglike en omvattende aard van Blagg (1991) se evalueringstudie gebruik die skrywer dit as maatstaf om die sukses en tekortkominge van FIE te bespreek. Alhoewel Blagg se studie 'n gelokaliseerde studie is, bied dit, in die lig van die deeglikheid en omvattendheid daarvan, 'n goeie basis en vertrekpunt vir enige toekomstige FIE-program. Die bevindinge van Blagg se studie was gemeng en weerlê baie van die 'positiewe' resultate van vorige FIE-studies ten opsigte van die doelstellings daarvan, maar dui ook op positiewe bevindinge wat aan FIE toegeskryf kan word.

Die FIE-program (sien Blagg, 1991) het baie teleurstellende bevindinge opgelewer. In terme van konkrete data het die studie egter geen bewyse gelewer dat FIE (op sigself) enige voordele inhou nie. Oor die volle duurte van die program was daar geen beduidende verbeterings in die leerlinge se leesvaardighede, wiskundevaardighede en werkstudievaardighede nie.

Verder was daar ook nie bewyse van verbeteringe in kognitiewe vermoëns soos gemeet deur die *British Ability Scales* (wat resorteer onder die beter intelligensieskale) nie. Daar was ook geen konsekwente verband tussen FIE en die opbou van 'n positiewe selfbeeld in die leerlinge nie.

Van die meer **positiewe bevindinge** het sluit die volgende in:

Die **leerlinge** het meer aktiewe bydraers tot klasbesprekings geword en is beter ingestel om te luister na ander mense se kommentaar. Hulle is meer bereid om hul standpunte te verdedig op die basis van logiese bewyse en ook beter in staat om verskillende probleemoplossingstrategieë te bespreek. Verder was hulle ook bereid om opdragte en instruksies spontaan te lees en te volg, asook beter in staat om twee of meer bronne van inligting gelyktydig te hanteer. Hulle vermoëns om spontane



verbintnisse te maak tussen idees en begrippe in verskillende kurrikulumareas het verbeter.

Die **onderwysers** wat FIE gebruik het, het meer selfbeheer, beter selfvertroue en maak meer staat op eie vermoëns. Hulle kry meer bevrediging uit hul werk en het meer vertroue in hul onderwysvermoëns. Verder is hulle meer toegewyd tot hul professie en slaan hul werk hoër aan.

Die positiewe grondslag wat Feuerstein se werk bied, word deur Blagg (1991) soos volg saamgevat:

*Feuerstein's theoretical models do provide a range of starting points and broad perspectives (rather than explicit directives) from which to begin to build a more effective classroom program. (p.148)*

### 3.3.2. Verandering in die aanbieding van tradisionele vakke

'n Ander benadering tot die toepassing van BLE in die onderwys, is om dit aan te wend in die onderrig van die 'gewone' kurrikulumvakke. Hierdie benadering word deur Frankenstein (1979) gebruik en word veral toegepas in die industriële skole in Israel.

Frankenstein identifiseer die volgende gebrekkige kognitiewe patrone in sekondêre vertraging:

- Onvoldoende differensiasie tussen denke en gevoel en die voorkeur vir skerp digotomië soos byvoorbeeld absolute waarheid versus algehele onwaarheid in plaas van gepaste graderings.
- Die gebrek aan verantwoordelikheid en onvoldoende gevoel van beheer oor eie gedrag.
- Onvoldoende begripsvermoë, 'n geneigdheid om in stereotipe gedragsuitinge te verval en vooroordele en irrasionele voorkeure.



- Verkonkretiserende denke en 'n weerstand teen abstrakte denke.
- 'n Onvermoë om hipoteties te dink.

Wanneer kognitiewe blokkasies en versteurings by leerlinge gedurende 'n les duidelik word, behoort onderwysers na vroeëre werk in dieselfde vak of 'n verskillende vak of ondersoekterrein uit te brei om sodoende die kognitiewe probleem uit te stryk voordat daar na die les teruggekeer word. Die benadering van Frankenstein plaas die klem in die aanbieding van die gewone kurrikulumvakke op **deduktiewe redenering** in plaas van **induktiewe redenering**. Dit impliseer dat onderwysers nie van leerlinge verwag om die korrekte beginsel van 'n verskeidenheid manifestasies van 'n verskynsel af te lei nie. Onderwysers voorsien die beginsel of wet en verwag van die leerlinge om die gevolge daarvan op 'n verskeidenheid van terreine te bespreek, asook die implikasies wat ander formuleringe van die beginsel of wet mag hê in die voorspelling van die gevolge daarvan.

Dit is dikwels so dat kinders wie se kognitiewe funksionering nie voldoende is nie, hul probleme op 'n oordrewe manier aan eksterne faktore, waarteenoor hulle sterk gevoelens het, toeskryf. Onderwysers behoort dan op die neutralisering van hierdie sterk affektiewe reaksies te konsentreer.

Frankenstein se metodes is veral van toepassing in die veld van die sosiale wetenskappe (Rautenbach, 1985:20). Wanneer sy metode gebruik word, kan daar 'n sterk saak uitgemaak word om die onderrig van vakke soos wetenskap uit te stel totdat die leerlinge die vermoë verkry het om op 'n formele manier te dink. Hy adviseer hoe om probleme te hanteer wat spruit uit 'n gebrek om te onderskei tussen die 'werklike' (*belief*) en 'bonatuurlike' (*superstition*). Aandag word ook gegee aan die aanvullende en ondersteunende rol van onderwysers en maatskaplike werkers.

Hierdie metode hou goeie potensiaal in vir kinders wat nie so erg sekondêr vertraagd is nie. Dit is van groot belang dat die onderwysers die doelwitte van hierdie metode presies begryp.



Hulle moet nie net die probleem van sekondêre vertraging en die remediëring daarvan verstaan nie, maar moet meesters van hul eie vakgebied wees en ook skeppingsvermoë (innovasie) aan die dag lê.

Frankenstein se benadering is 'n baie tydsame proses.

*He does not see rehabilitation as a single-shot effort, but as a continuous process (Rautenbach, 1985:18).*

Die groot nadeel lê daarin dat die ernstiger gevalle van sekondêre vertraging gaan dikwels gepaard met 'n lang rekord van druiping. Dit hou dan verband met die opbou van weerstand teen sulke vakke waarin die leerlinge gedruip het. Dit bemoeilik dan die aanwending van die vakke as instrumenteel in die onderrig van denkvaardighede (Rautenbach, 1984; 1985a). Onderwysers vind dit ook verder moeilik om van die onderrigtegnieke, soos deur Frankenstein aangetoon, te bemeester.

Om 'n suksesvolle bemiddelaar te wees, is dit belangrik dat die onderwysers sekere kwaliteite moet openbaar. Hierdie kwaliteite sluit die volgende in (Mediation Techniques, 1991/1;1992/2):

- (i) Geesdrif.
- (ii) Die vermoë om 'n ontspanne en geborge atmosfeer te skep.
- (iii) Geloof in menslike potensiaal.
- (iv) 'n Openbaring van 'n standvastige geloof en vertroue in die leerder, en
- (v) Die openbaring van 'n demokratiese gesindheid.

Die vraag is watter een van die twee basiese onderrigbenaderings van BLE die effektiëfste is en of beide tesame gebruik moet word om die beste resultate te verseker.



FIE, soos dit tradisioneel aangebied word, gee weinig aandag aan die onderrig van inhoud. Aan die anderkant is inhoudbenaderings geneig om die belangrikheid van kognitiewe prosesse te onderbeklemtoon. Rautenbach (1985:20) sê dat Frankenstein se inhoudsbenadering parallel met FIE gebruik kan word. Harth (1982) ondersteun hierdie standpunt.

*Instrumental enrichment, combined with the kinds of content teaching procedures ... appear to offer the best chance for producing the most in the way of cognitive redevelopment. Both make unique contributions to the other. This is not to say that one, by itself, will not produce change but that combined, the possibility of change is expanded. (p. 12)*

#### 3.4. Kritiek teen BLE

Volgens Morphet (1985:44) is bemiddelde leer nie dieselfde as Feuerstein se BLE nie. Hy sê bemiddelde leer is 'n materialistiese begrip wat gebruik word om die manier waarop kinders die histories gekonstrueerde kultuur van hul sosiale konteks betree, beskryf. In hierdie verband verwys Morphet na Vygotsky (1978b) wat die kind as 'n aktiewe leerder beskou wat die bemiddeling van die volwassene gebruik om die materiële realiteit soos deur die kultuur neergelê, te konstrueer en te interpreteer.

*The path from object to child and from child to object passes through another person. This complex human structure is the product of a developmental process deeply rooted in the links between individual and social history. (Vygotsky, 1978b:30)*

*Human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life around them. (Vygotsky, 1978b:88)*

Morphet beskou bemiddeling, die materialistiese begrip soos deur Vygostky uitgedruk, as die sosiale proses wat op enige gegewe tyd in werking is en wat plaasvind in die spesifieke omstandighede



van die historiese ontwikkeling van enige gegewe kultuur en samelewing. Volgens hierdie siening is die menslike leerproses vervleg in die ontwikkeling van 'n kultuur of 'n samelewing se geskiedenis. Dit is nie onderworpe aan permanente en universele wette of voorwaardes nie en kan as sodanig slegs presies begryp en ontleed word in terme van 'n kultuur se spesifieke historiese verloop (Morphet, 1985:45).

Volgens Morphet word die 'konstruksie' van **bemiddelde leer** drasties verander deur die toevoeging van die term **ervaring**. Hy sê Feuerstein stomp die proses tussen volwassene en kind baie ernstig af deur dit as 'n eenrigting oordragproses te beskou sonder om enigsins die toestand en die historiese ontwikkeling van die betrokke kultuur in gedagte te hou (Morphet, 1985:45). Morphet sê verder:

*The theory of mediated learning experience ... serves Feuerstein's practical intervention goals perhaps better than it does his socio-cultural interpretation because it provides him with a justification for focussing his practical improvement strategies on the condition of lack of MLE itself - rather than on any of the other distal factors. (p. 36)*

Moll (1985) ondersteun hierdie standpunt van Morphet soos volg:

*... mediation as used by Feuerstein is a concept describing a psychological intervention technique. (p. 49)*

Morphet sê dat Feuerstein se positivistiese benadering hierdeur bevestig word.

*His task is first the discovery and analysis of the inherent quasi-natural laws governing the formation of cognitive structures. Secondly, once the laws are in place, the diagnosis and remediation of deficiency can follow. (Morphet, 1985:45)*



Alhoewel Moll (1985) saamstem met van die punte van kritiek soos deur Morphet hierbo uitgespreek, verskil hy van Morphet sover dit die materialistiese begrip **bemiddeling** betref. Volgens Moll gebruik Feuerstein glad nie 'n materialistiese begrip van **bemiddeling** nie.

*Morphet quotes Vygotskii on mediation, and then mistakenly assumes that Feuerstein is operating with the same theoretical notions, even though he does admit that MLE is a radically truncated conception of an adult-child interaction. There are, to my mind, radical differences between Feuerstein's enterprise and the Vygotskiiian conception of mediation. (Moll, 1985:48)*

Moll sê verder dat Morphet versuim om aan te dui dat die kognitiewe transformasie van kinders slegs verstaan en begryp kan word binne die algehele transformasie van sosiale verhoudings. Luria (1976:567) noem dit *the leap from the world of necessity to the world of freedom*. Die aanleer van vaardighede is nie dieselfde as die transformasie van kognitiewe strukture wat afhang van die transformasies van vorme van volwassene-kind-interaksie binne oorkoepelende politieke strukture nie. Volgens Moll is dit die essensie van Vygotsky se begrip van **bemiddeling**. Naudé et al., (1987:33) is egter daarvan oortuig dat heelwat van Feuerstein se werk op Vygotsky se teorieë gebaseer is.

Moll is baie meer krities as Morphet ten opsigte van die teoretiese aspekte van Feuerstein se werk, en is 'n sterk voorstander van breër programme van sosiale transformasie as blote beperkte programme vir die ontwikkeling van vaardighede in mense (Moll, 1984). Volgens hom is **bemiddeling** baie belangrik en noodsaaklik om die soorte kognitiewe ontwikkelingsprobleme wat ons in Suid-Afrika in die gesig staar, aan te pak.

Moll (1985) is verder dit eens met Morphet dat ons wel Feuerstein se idees in die Suid-Afrikaanse opset moet betrek.

*Engage Feuerstein we must. (Moll, 1985:51)*



### 3.5. Ander benaderings

Vandag, veral in die Verenigde State van Amerika, is daar heelwat programme wat gemik is op die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede. Die inhoud van hierdie programme is gemik op die onderrig van verskeie prosesse wat in intellektuele take betrokke is (Blagg, 1991; Chipman, Segal & Glaser, 1985).

Mehl (1989:6-8) onderskei tussen domein-afhanklike of infusiebenaderings (*domain-dependent: infusion approach*) soos vervat in die inhoudsbenadering van Frankenstein (1979) en domein-onafhanklike of alleen-staanbenaderings (*domain-independent: stand-alone approach*). Die infusiebenadering word hedendaags beskou as die effektiefste en mees geskikte manier om die nodige denkprosesse by leerlinge te ontwikkel (Blagg, 1991). Glaser (1984) redeneer dat kognitiewe prosesse kan aangeleer word soos vakgerigte kennis opgedoen word (vergelyk Mehl, 1989:7-8).

Drie van die bekendste kursusse wat resorteer onder die alleen-staanbenadering is seker FIE, De Bono (1975; 1976; 1981) se *CoRT Thinking Programme* en *Project Intelligence/ Odyssey* (Hernnstein et al., 1986; vergelyk ook Nickerson, Perkins & Smith, 1985).

Die meer bekende **CoRT-program** van De Bono is gerig op praktiese aspekte eerder as teoretiese aspekte en is veral baie bekend in die industriële wêreld. De Bono is verantwoordelik vir die term wat hy **laterale denke** (*lateral thinking*) noem. Hiervolgens word beskikbare inligting herrangskik sodat dit in nuwe en meer aanvaarbare patrone gevorm word. Hierdie herrangskikking het dieselfde uitwerking as insig (De Bono, 1969:237).

Ander bekende programme is Lipman se *Philosophy of Children* (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980), Whimbey en Lockhead se *The Short Course in Comprehension and Problem Solving* (Sharron, 1987), Beau Fly Jones se *The Chicago Mastery Learning Reading Programme* en Sternberg (1985a) se *Componential Training Program* en Blagg, Ballinger en Gardner se *Somerset Thinking Skills Course* (STSC) (sien Blagg, 1991).



*Philosophy for Children* is nie as sulks gebaseer op sielkundige teorie nie en het ontwikkel uit die aard van filosofiese denke. Die program is nie ontwerp om kinders filosofiese teorieë aan te leer nie, maar om hulle filosofies te laat dink en het ook betrekking op metakognisie. Lipman en sy kollegas het Sokrates se metode verder uitgebrei wat basies behels dat dinge op 'n logiese en filosofiese manier deurdink moet word.

Wat die Amerikaners verbalisering (*verbalising*) noem (Sharron, 1987:319), as 'n stap in verstandspesesse, vorm 'n belangrike deel van *The Short Course in Comprehension and Problem Solving*. Dit is gerig op die bevordering van meer reflektiewe en sistematiese denkpattre in kinders. Die program is ontwerp om 'slordige' denke wat tot mislukking in probleemoplossing lei, te 'korrigeer'.

*The Chicago Mastery Learning Reading Programme* verskil van die ander programme in die sin dat dit leer- en studievaardighede beklemtoon eerder as denkvaardighede (Sharron, 1987:318). Dit is gebaseer op die siening dat alle leerlinge hoë-vlak leer vaardighede kan ontwikkel en nie net die sogenaamde 'beste' leerlinge nie.

Net soos Feuerstein se werk is Sternberg se *Componential Training Program* ook gekoppel aan sielkundige teorie. Daar is oorvleueling tussen Feuerstein en Sternberg se programme en hulle komplementeer mekaar deurdat hulle op verskillende aspekte van intellektuele prestasie fokus. Sternberg beklemtoon 'n sterk inligtingverwerkingsbenadering. Hierdie program is net gedeeltelik voltooi en ondergaan nog verdere ontwikkeling, uitbreiding en toetsing (Blagg, 1991:14).

Die ontwerpers van die *Somerset Thinking Skills Course* (STSC) het FIE se teoretiese grondslag as vertrekpunt gebruik om 'n meer effektiewe program vir klaskamergebruik te ontwikkel. STSC se oorkoepelende doel is om kinders se leervermoë deur middel van 'n aantal doelwitte te ontplooi (Blagg, 1991:150). Daar bestaan egter nog nie behoefte om die program deeglik te evalueer. Volgens Blagg (1991) is STSC 'n belowende stap vorentoe in die



kognitiewe ontwikkeling van kinders. Hy sê verder:

*It is least prompting teachers to think about their role in fostering pupil's cognitive development and offers vantage points, novel materials, and teaching strategies to enhance that role. (Blagg, 1991:169)*

### **3.6. Ontwikkelinge op die gebied van kognitiewe onderwys in Suid-Afrika**

Hierdie afdeling behels kortliks 'n beskrywing van programme wat in die Suid-Afrikaanse onderwysopset gebruik word ten opsigte van die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede by leerlinge en studente.

Wat voorskoolse programme betref, verwys die skrywer as 'n verwysingsraamwerk onder andere na Cock et al., (1984), Gordon (1986), Liddell (1987), Liddell en Kruger (1987), Reilly en Hofmeyer (1983) en Van den Berg en Vergnani (1986).

Sover dit die primêre skool betref, is die grond nog baie braak en is daar nog weining gedoen. Die Kognitiewe Eenheid van die Universiteit van Vista is in hierdie sfeer werksaam en is tans besig om hul werksaamhede landwyd verder uit te brei om hul spesifieke doelwitte te bereik (sien jaarlikse verslae, 1991; 1992).

Die enigste studie waar die FIE-program op primêre skool kinders gebruik was, is deur Lomofsky en Green (1990) van die Universiteit van Kaapstad uitgevoer. Dit was 'n loodsstudie met 'n 60 uur FIE-program op 'n groep pre-adolescente kinders. Lomofsky is tans besig om die studie verder uit te brei deur spesifiek te fokus op die opleiding van onderwysers (L. Lomofsky, persoonlike mededeling: 21 Mei 1992).

'n Suid-Afrikaanse organisasie, UPTTRAIL Trust, poog ook die afgelope jare om swart onderwysers en kinders se vaardighede te verbeter (Muller, 1992). In die tuisland, Qwaqwa, is daar



byvoorbeeld 'n plaasskooltjie wat van die metodes, soos in Venezuela toegepas, volg. Dit is so suksesvol dat ouers hul kinders van verafgeleë plekke stuur om die skool by te woon, al moet hulle heelwat per jaar aan skoolgeld betaal.

Adams en Adams (1991) met hul TASC-projek (*Thinking Actively in a Social Context*) in KwaZulu, beskou dit as belangrik om die oorsake van kognitiewe onderontwikkeling in detail te ontleed. Sodoende word 'n agtergrond daar gestel waarteen 'n reeks van kognitiewe funksies wat in skoolkinders ontwikkel moet word, om hul in staat te stel om effektief te leer, bespreek kan word (vergeelyk ook Wallace & Adams, 1989).

Die Careers Education Foundation of South Africa (CEFSA) is veral gerig op loopbaanonderwys (Rautenbach, 1991). Hulle het 'n instelling, naamlik die Vaal Career College (VCC) wat oorspronklik in 1981 voorgestel was as 'n instelling om 'n brug tussen die skool en industrie te vorm.

*It caters for students from all population groups who have completed grade 9 and who are between fourteen and eighteen years of age. Students must have the potential and interest to pursue a technical career in industry. (Rautenbach, 1991:9)*

Op tersiêre vlak maak sekere universiteite en kolleges daarop aanspraak dat hulle van akademiese ondersteuningsprogramme en oorbruggingskursusse gebruik maak om studente te help om by hul nuwe "uitdagings" aan te pas (sien Craig, 1989; Mehl, 1985; Moll & Slonimsky, 1989; Rautenbach, 1988). Die implementering van baie hierdie programme is egter in duisternis gehul en wat werklik tydens hierdie programme gebeur, word nie in baie konkrete terme uitgespel nie.

Van die meer bekende programme op tersiêre vlak is Mehl (1985) van die Fisika-departement van die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK) s'n. Hy het Feuerstein se teoretiese modelle gebruik (Let wel: nie FIE nie) om studente se begripsvermoë te verbeter



(vergelyk ook Mehl, 1989). Afgesien hiervan bied UWK ook 'n magisterkursus aan in Cognition and teaching in subject specific fields (S. Rhodes, persoonlike mededeling, 12 Mei 1992). Dit is gemik op onderwysers wat onderrig word in 'n verskeidenheid van benaderings tot die ontwikkeling van denkvaardighede by leerlinge.

Die Sentrum vir Kognitiewe Ontwikkeling van die Universiteit van Vista onderrig onderwysers om die ontwikkeling van denkvaardighede in hul onderrigmetodes in te bou. Hierdie eenheid het hul werksaamhede uitgebrei tot 14 eenhede landwyd en het ook 'n sel in Athlone, Kaapstad. Die hoofokus van hul werksaamhede is kognitiewe transformasie met die doel om kritiese denkers te ontwikkel vir die demokratisering van Suid-Afrika. (D. Railoen, persoonlike mededelings: 21 Augustus en 16 September 1992). Die hoofdoel van hul vierledige benadering is om kwaliteitonderwys te voorsien en hulle beklemtoon die volgende aspekte by die onderwyser, naamlik (i) die ontwikkeling van denkvaardighede; (ii) onderwyserbemagtiging; (iii) persoonlike bemagtiging en (iv) klaskamerondersteuning.

Die Afdeling van Gespesialiseerde Onderwys van die Universiteit van die Witwatersrand (WITS) is betrokke in die toetsing en die voorsiening van verskeie kognitiewe ontwikkelingsprogramme (M. Skuy, persoonlike mededeling, 4 Junie, 1992). Hulle is ook betrokke by die *Hippy Program (Home Instruction Programme for Pre-school Youngsters)* wat in Israel ontwikkel is en wat veral relevant is vir benadeelde gemeenskappe. Dit is 'n huisgebaseerde program vir vroeë kinderontwikkeling wat deur die moeders self geïmplementeer word. Para-professionele persone word gebruik om die moeders op te lei (Dostal, 1989:59).

Rautenbach van die Sentrum vir Loopbaanonderwys op Stellenbosch, is al sedert die tagtigerjare besig om Feuerstein se BLE aan die hand van FIE in die onderrig van ingenieurstudente aan die Universiteit van Stellenbosch (US) te inkorporeer (persoonlike mededelings: W. Rautenbach, 30 Junie en 10 Julie 1992). Die Instituut vir Taalonderrig van die US is onder andere gemoeid met



studies waarin van die leerinstrumente toegepas word wat vir skole in Venezuela ontwikkel is. Hulle maak ook gebruik van die metodes van Lozanov vir taalonderrig (Botha in Dostal, 1989:59).

Volgens Lomofsky (persoonlike mededeling: 21 Mei 1992) word FIE deur sekere kolleges soos Onderwyskollege Hewat, Onderwyskollege Oudtshoorn, Onderwyskollege Rand, Onderwyskollege Johannesburg en Onderwyskollege Soweto gebruik om hul studente se denkvermoë te ontwikkel. Mervyn Skuy, die hoof van WITS se Afdeling vir Gespesialiseerde Onderwys, is die koördineerder van hierdie programme in Suid-Afrika. Hul mikpunt is om soveel moontlik onderwyskolleges by hierdie programme te betrek.

Ten spyte van die ontwikkeling op die gebied van kognitiewe onderwys in Suid-Afrika kom dit voor asof onderwysers in die DOK:RV en die DOO nie voldoende toegerus is om kognitiewe benadeeldheid by hul leerlinge effektief te bekamp nie. Die jaarlikse uitval- en druipeyfers is kommerwekkend hoog en die paraatmaking van onderwysers om hierdie probleem effektief te bekamp, behoort dringende aandag te geniet.

### 3.7. Samevatting

'n Gebrek aan BLE word beskou as die determinant wat direk aanleiding gee tot kognitiewe benadeeldheid. Sekere kenmerke van BLE is noodsaaklike elemente van BLE, terwyl ander weer op spesifieke en individuele gedragstyle van toepassing is. Hierdie kenmerke vorm die basis vir die kriteria aan die hand waarvan die Opvoedkundesillabusse van die DOK:RV en die DOO in Hoofstuk Vier geëvalueer word.

Dit is duidelik dat FIE as heelwat meer kritiek ontlok as die aanwending van BLE in die onderrig van 'tradisionele' vakke. Alhoewel daar beduidende kritiek teen BLE uitgebring kan word, kan die waarde van BLE, in die lig van die omvang van die probleem van kognitiewe benadeeldheid in Suid-Afrika, nie weggeredeneer word nie.

Alhoewel daar heelwat ontwikkeling op die gebied van kognitiewe



onderwys in Suid-Afrika is, kom dit voor asof onderwyseropleiding in die DOK:RV en die DOO nie hiermee tred hou nie. Dit beklemtoon die dringende noodsaaklikheid dat die onderwyseropleidingsprogramme van bogenoemde onderwysdepartemente krities geëvalueer moet word om die leemtes daarin ten opsigte van die bekamping van kognitiewe benadeeldheid by kinders bloot te lê.



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



## HOOFSTUK VIER

### 'N KRITIESE EVALUERING VAN ONDERWYSEROPLEIDINGSPROGRAMME TEN OPSIGTE VAN KOGNITIEWE BENADEELDHEID EN BLE

In hierdie hoofstuk word gefokus op die opleidingprogramme van primêre skool onderwysers van die DOK:RV en die DOO. Daar word spesifiek gelet op die voorbereiding van die onderwysers ten opsigte van die hantering van kognitiewe benadeeldheid by leerlinge met behulp van BLE.

Die Opvoedkundesillabusse van die DOK:RV en die DOO word geëvalueer aan die hand van bepaalde kriteria wat geformuleer word na aanleiding van die 'tradisionele' definisie van kognitiewe benadeeldheid en die aard van BLE.

#### 4.1. 'n Kritiese evaluering van die Opvoedkundesillabusse

Alhoewel die kurrikulum (alle vaksillabusse) van 'n onderwyseropleidingsprogram - direk of indirek - betrekking behoort te hê op die kognitiewe ontwikkeling van leerlinge, kom dit voor dat daar slegs in die Opvoedkundesillabusse van die DOK:RV en die DOO eksplisiet daaraan aandag gegee word (eie ervaring; persoonlike mededelings: M. Simons, 20 November 1992; H. Ulster, 2 November 1992; E. Seegers, 20 November 1992; A. R. Arendse, 2 November 1992; W. Murray, 30 November 1992 en K. Snyman, 9 September 1992). Om hierdie rede word slegs die Opvoedkundesillabusse van beide bogenoemde departemente krities geëvalueer om te bepaal in hoeverre dit voorsiening maak vir die voorbereiding van onderwysers in opleiding om kognitiewe benadeeldheid by leerlinge aan te verklaar en te bekamp.

Die skrywer wil dit baie duidelik uitspel dat met hierdie minitesis geensins gepoog word om die bestaande voorgeskrewe Opvoedkundesillabusse te vervang of onvoldoende te verklaar nie. Die mikpunt is om bestaande matriëls ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid in die opleidingsprogramme krities te evalueer of die gebrek daaraan bloot te lê.



Alhoewel die gebruik van voorgeskrewe teksboeke in 'n groot mate mee weggedoen is, is dit op grond van eie ervaring en inligting wat verkry is uit persoonlike mededelings met Opvoedkundesente (soos hierbo aangedui) baie belangrik om die bestaande Opvoedkundesillabusse te evalueer aan die hand van die teksboeke wat 'tradisioneel' die onderrig van die sillabusinhoud vergesel.

#### **4.2. Kriteria aan die hand waarvan die sillabusse geëvalueer word**

Die kriteria aan die hand waarvan die bestaande sillabusse geëvalueer word, hou direk verband met die skrywer se definisie van kognitiewe benadeeldheid soos in Hoofstuk Twee uitgespel. Die skrywer sal dus ondersoek instel in hoeverre daar in die sillabusse voorsiening gemaak word vir die paraatmaking van onderwysers met betrekking tot die hantering van kognitiewe benadeeldheid in terme van (i) die 'tradisionele' definisie daarvan, naamlik 'n gebrek aan omgewingstimulering (sien Die Gebrekshipotese, p. 12), en (ii) in terme van 'n gebrek aan BLE.

##### **(i) Die 'tradisionele' definisie van kognitiewe benadeeldheid**

Die tradisionele definisie van kognitiewe benadeeldheid hou verband met die gebrekshipotese, waarvolgens gebrekkige kognitiewe funksionering toegeskryf word aan gebrekkige omgewingstimulering. Navorsing wat in hierdie verband gedoen was, beklemtoon verskillende faktore wat tot swak skolastiese prestasie aanleiding gee. Daar word onder andere onderskei tussen huislike, omgewings-, emosionele, nie-waarneembare asook nie-kognitiewe eienskappe bepaalbare faktore (Claasen & Schepers, 1990; Owen, 1981; Skuy et al., 1985; Thirion, 1989b; Wolf, 1974; Yarrow, 1972). Du Toit (1989:80-123) onderskei tussen drie breë groepe faktore, naamlik skolastiese, gemeenskaps- en departementele faktore wat 'n groot invloed op die skolastiese prestasie van leerlinge het. Maatreëls wat aangewend word om kognitiewe benadeeldheid te bekamp, of effektiewe kognitiewe funksionering te verseker, is gemik op die daarstelling van die 'nodige' en 'geskikte' omgewing (fasiliteite en ander hulpbronne).



Feuerstein en sy medewerkers (Feuerstein et al., 1980) onderskei twee groepe faktore wat die kognitiewe funksionering van persone beïnvloed, naamlik distale determinante en 'n proksimale determinant (sien afdeling 3.2.1., p. 39). Die eksogene distale faktore, naamlik die aard van die individu se omgewing, sluit direk aan by die 'tradisionele' definisie van kognitiewe benadeeldheid.

Die kriteria wat voortvloei uit die 'tradisionele' definisie hou verband met 'n bespreking van die sosio-ekonomiese omstandighede van leerlinge. Dit dek 'n wye terrein en dit is ook moeilik om duidelik te onderskei tussen sekere kategorieë. Van hierdie aspekte beïnvloed mekaar wederkerend en sluit onder andere die volgende in:

#### **(1) Die sosiale agtergrond van kinders**

Dit behels onder andere kinders se ekonomiese, kulturele, simboliese, linguistiese, morele en religieuse klimaat, asook gewoontes en tradisies. Daar word ook gefokus op die aard van opvoedkundige stimulering soos boeke, die beskikbaarheid van opvoedkundige speletjies, beeldradio, ensovoorts.

#### **(2) Die huislike omstandighede van kinders**

Die huislike omstandighede van kinders hou direk verband met hul sosiale agtergrond en behels onder andere kinders se lewensstandaard, gesinsamestelling, leefstyl, lewensnorme, gesindheid teenoor die skool, toekomspektief, motivering, gesinsprobleme, gesinsverhoudinge, akkommodasie en fasiliteite asook huislike pligte. Die klem is hier ook op die algemene gesondheid, voeding en liggaamlike toestand (gebreke, ensovoorts), dit wil sê die fisiese effektiwiteit van kinders.

#### **(3) Kinders se menseverhoudinge**

Hieronder word vervat die kind se verhoudinge met mense wat sy lewensfeer deel. Dit sluit onder andere in sy verhoudinge met



sy onmiddellike gesinslede en ander familiebetrekkings, asook sy vriende en skoolmaats en mense in amptelike hoedanighede soos onderwysers, tutors, predikante, ensovoorts.

#### **(4) Ouerleiding en styl van ouerskap**

Dit behels onder andere die emosionele verhouding tussen ouers en hul kinders, asook die patologiese toestand van die ouers. Die fokus is hier ook op die ouers se ingesteldheid teenoor opvoeding en spesifiek die onderwys.

Hierdie kriteria is nie 'n finale en volledige lys nie en dus bestaan daar ruimte vir verdere uitbreiding.

#### **(ii) BLE**

Dit is belangrik om daarop te let dat van die faktore wat as kriteria by die 'tradisionele' definisie aangedui word, ook as distale determinante tot 'n gebrek aan BLE kan aanleiding gee (sien 3.2.1., pp. 39-46). Om te bepaal of in die sillabusse voorsiening gemaak word vir BLE, word gekyk in hoeverre daar aansluiting gevind by die volgende aspekte wat as evaluering-kriteria dien (sien afdeling 3.2.2., pp. 46-54):

##### **(1) Die skepping van 'n toestand van bewustheid en ontvanklikheid**

Die doel hier is om in die leerder 'n toestand van bewustheid en ontvanklikheid te skep. Die ontvanklikheid is wanneer daar 'n reaksie en 'n aanduiding van die leerder is om in die leerproses betrokke te raak. Om net die ingesteldheid te hê om in te gryp en 'n stimulus te interpreteer, is geen waarborg dat aandag of 'n bewustheid sal plaasvind nie. Om werklik ontvanklikheid te verseker, moet die bemiddelaar aktief daartoe werk om die leerder se aandag te verkry en doelgerig en doelbewus bemiddeling instel.



## **(2) Bemiddeling van oordrag**

Bemiddeling van oordrag vind plaas wanneer die interaksie verder strek as die onmiddellike hier-en-nou-situasie, asook die direkte behoefte waardeur dit ontlok word. Hierdeur word die behoefte-sis-teem van die leerder vergroot en vermeerder.

## **(3) Bemiddeling van betekenis**

Beduidenheid moet op die kognitiewe sowel as die affektiewe vlakke ingeboesem word. Kinders wil betekenis hê en benodig dit in alle aspekte van hul lewens. Die proses van betekenisgewing stimuleer die kind om vrae te vra en skep die basis vir alle verdere ondersoek, vir verdere uitdagings, asook die moontlike verwerping van die betekenis. Sonder 'n goeie begrip van die omgewing kan kinders nie bemagtig word om daarop te reageer, dit te aanvaar of te transformeer nie.

Sonder hierdie bemiddeling van betekenis word die kind weerhou van toegang tot kognitief- en affektiefverrykte stimuli.

## **(4) Bemiddeling van bekwaamheid**

Leerders se gevoel dat hulle in staat is om onafhanklik te funksioneer, word aangehelp deur die bemiddelaar, wat geleent-hede vir die kinders se sukses organiseer en wat ook aan die kinders die redes vir hul gedemonstreerde bekwaamheid interpreteer. Motivering om dinge aan te pak en die vasbera-denheid om deur te druk, word hierdeur ingeboesem. Die affektiewe en motiverende elemente wat met bemeestering en bekwaamheid gepaard gaan, gee aanleiding tot die verhoging van die leerder se gewilligheid om nuwe en onbekende ervarings te hanteer.

## **(5) Bemiddeling van selfregulering en gedragsbeheer**

Deur die bemiddeling van selfregulering en beheer van gedrag help onderwysers kinders om take te ontleed en hul gedrag dienooreen-komstig aan te pas, sodat hulle bewus kan word dat 'n bekende taak gouer afgehandel kan word as 'n onbekende taak, en 'n



maklike aktiwiteit verg minder inspanning as 'n ingewikkelde een. Ingewikkelde probleme moet in kleiner beheerbare dele opverdeel word en 'n sistematiese benadering word bo 'n blote raaiery verkies. Die spoed en intensiteit van die verstandsfunksies word aangepas by die eienskappe van die stimuli en die omstandighede. Dit behels verder om kinders oor hul denke te laat dink (metakognisie).

#### **(6) Bemiddeling van gedragsdeling**

Om met 'n oop gemoed te luister na 'n ander se standpunte van 'n saak en om sensitief te wees teenoor ander se gevoelens is belangrik en dien as 'n noue skakeling met die behoefte aan interafhanklikheid. 'n Toestand van vertroue ontwikkel in die leerder en die leerder se selfkonsep word versterk wanneer suksesvolle ervarings gedeel word en wanneer mislukkings deurgewerk word met 'n empatiese luisteraar. Om idees - beide verbaal en skriftelik - te deel, help met die ontwikkeling van kognitiewe prosesse en help om verwarring op te klaar.

#### **(7) Bemiddeling van individualiteit en sielkundige differensiasie**

Die bemiddeling van individualiteit en sielkundige differensiasie behels die ontwikkeling van die leerders se outonomieit en unieke persoonlikheid. In hul normale ontwikkeling is daar gesonde spanning tussen kinders se behoefte om na te boots en te deel en om hul eie persoonlikheid te ontwikkel. Differensiasie word bewerkstellig en bevorder deur kinders nie toe te laat om te passief in hul verhouding met ander ander, asook hul omgewing te word nie. Onderwysers (ook alle ander versorgers) wat nie glo in kinders se vermoë om finaal beheer oor en verantwoordelikheid teenoor hulself te kan neem nie, strem die individuasie en die selfuitdrukking van kinders.

#### **(8) Bemiddeling van doelgerigtheid**

Kinders kan somtyds baie impulsief wees en het 'n sterk drang tot onmiddellike gratifikasie en dit kan in die oorversorgde kind,



sowel as in die benadeelde kind gemanifesteer word. Die bemiddeling van doelgerigtheid behels die aanmoediging en leiding van die leerder om doelwitte te stel en eksplisiet metodes te bespreek hoe om die doelwitte te verwesenlik. Die oogmerk is hier dat die leerder self later die inisiatief sal neem om doelwitte te stel, te soek en te verwesenlik.

#### **(9) Bemiddeling van uitdaging**

In 'n wêreld wat gedurig en vinnig verander, raak vreemdheid en ingewikkeldheid die norm, en die bemiddeling van uitdaging help om die leerders voor te berei om hierdie veranderinge te bemeester. Bemiddeling van uitdaging behels die verwekking van motivering in die leerder om iets nuut aan te pak, asook die vasbeslotenheid om deur te druk met iets wat ingewikkeld is.

#### **(10) Bemiddeling van 'n bewustheid van verandering**

Hierdeur raak kinders bewus van ewigdurende veranderinge in hulself. Dit is noodsaaklik vir die kinders sover dit hulle help om onafhanklike en outonome leerders te word.

UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

Hierdie kriteria moet nie as 'n finale lys beskou word nie, want navorsers is gedurig besig om hierdie lys uit te brei en aan te vul (vergelyk Feuerstein & Feuerstein, 1991).

#### **4.3. Sillabus van die DOK:RV**

Vir die doel van hierdie mini-tesis word daar op die mees resente sillabus (Januarie, 1988) vir Opvoedkunde (Pedagogiek) gekonsentreer (sien Bylae B, pp. 145-183). Die fokus is spesifiek op die Onderwysdiploma (OD)-kursus wat gerig is op primêre skool onderrig. Die OD-kursus strek oor drie voltydse studiejaar, naamlik OD 1, OD 2 en OD 3. Elke jaarkursus het sy eie besondere fokus.

Die Opvoedkundesillabus bestaan uit die volgende deeldisiplines wat as 'n eenheid onderrig behoort te word, naamlik



**Filosofie van die Opvoedkunde (Fundamentele Pedagogiek); Opvoedkundige Sielkunde (Psigologiese Pedagogiek); Onderwyskunde (Didaktiese Pedagogiek); Sosiale Opvoedkunde (Sosiologiese Pedagogiek); Geskiedenis van die Opvoedkunde (Historiese Pedagogiek); en Onderwysadministrasie.**

**(i) OD 1-kursus**

'n Noemenswaardige aspek in die eerstejaarkursus is die verwysing na die **milieu-gestremde kind** (Bylae B, p. 154). Dit is duidelik dat met die **betekenis van milieu-gestremdheid** (2.8.2. Bylae B, p. 154) verwys word na die konnotasie soos deur voorstanders van die gebrekshipotese daaraan geheg. Die klem is hier op gebrekkige omgewingstimulering. In terme van Feuerstein se definisie van kognitiewe benadeeldheid word omgewingsfaktore beskou as distale faktore, dit wil sê faktore wat nie op hul eie tot kognitiewe benadeeldheid aanleiding gee nie (sien 3.2.1., p. 39).

**(ii) OD 2-kursus**

In die tweedejaarkursus word gekonsentreer op die **kognitiewe ontwikkeling van die kind vanaf ongeveer 5 jaar tot en met puberteit** (Bylae B, p. 162). Die onderwerp word aangedui sonder om na enige spesifieke kognitiewe ontwikkelingsteorie te verwys. 'n Indruk wat hierdeur geskep word, is dat daar 'n algemene en universeel aanvaarbare teorie van kognitiewe ontwikkeling by kinders bestaan.

**Onderwyskunde** (Bylae B, p. 163), wat heelwat geleentheid behoort te bied vir die bestudering van effektiewe onderrigstrategieë, fokus hier hoofsaaklik op didaktiese beginsels soos uitgespel in Avenant (1980) en Cawood, Muller & Swartz (1982).

**Sosiale Opvoedkunde** (Bylae B, p. 167), fokus op opvoedingsinstellings soos die gesin, die skool en die samelewing se aandeel in die opvoeding van die kind. Die skrywer voel dat die geleentheid om die invloed van die kind sosiale omgewing op die kognitiewe ontwikkeling van die kind in terme van BLE hier nie effektief benut word nie.



**(iii) OD 3-kursus**

Heelwat belangrike aspekte wat met kognitiewe ontwikkeling geassosieer word, word hier aangedui, soos onder andere die **begrip intelligensie** (p. 173); **die selfkonsep van leerlinge van gedepriweerde gemeenskappe** (p. 173); **verskillende leerteorieë** (p. 174) **asook enkele faktore wat akademiese prestasies beïnvloed** (p. 174). Die skrywer erken die belangrikheid van hierdie aspekte as deel van die teoretiese kennis van onderwysers met die oog op effektiewe onderwys.

Daar word verder verwys na: **die kind en sy ouers** (p. 174); **instelling van ouers teenoor akademiese opleiding** (p. 174); **sosio-ekonomiese faktore** (p. 174) en **die onderwyser-leerling-verhouding** (p. 174). Alhoewel die huislike omstandighede van kinders as 'n bepalende faktor in hul akademiese prestasie aangedui word, word dit aangedui sonder om spesifiek die proses van beïnvloeding aan te dui.

**Onderwyskunde** (pp. 175-178) fokus op belangrike aspekte soos **Die begaafde kind**; **Die stadige leerder**; en **Die kultureel-gedepriweerde kind**, asook **die Identifisering**; **Behoeftes en Metodes** om in die behoeftes van bogenoemde 'tipes' leerlinge te voorsien sonder om eksplisiet enige teorie of maatreëls uit te spel in terme waarvan kognitiewe benadeeldheid by kinders verklaar en gehanteer kan word.

Uit die mededelings van dosente (soos hierbo aangedui) word dit duidelik dat die begrip **kultureelgedepriweerdheid**, soos in die algemeen deur onderwyslui en dosente gebruik, die begrip is soos deur die gebrekshiptese (2.1.3., pp. 12-14) uitgedruk, naamlik dat kognitiewe benadeeldheid direk die gevolg van gebrekkige omgewingstimulering is.

**4.4. Sillabus van die D00**

Die skrywer wil dit beklemtoon dat hy nie so vertrouwd is met die onderwyseropleidingsaangeleenthede van die D00 nie. In sy evaluering van die betrokke Opvoedkundesillabus van hierdie



onderwysdepartement moes hy grootliks steun op persoonlike gesprekke met die departementshoof van Opvoedkunde verbonde aan die enigste onderwyseropleidingskollege in die Wes-Kaap wat onder die DOO resorteer, naamlik die Good Hope College of Education, Khayelitsha, Kaapstad, asook die skrywer se persoonlike interpretasie van hierdie departement se Opvoedkundesillabus.

Die skrywer was die 'versekering' gegee (persoonlike gesprek: K. Snyman, 9 September 1992) dat die ander onderwyserkolleges wat onder die DOO resorteer basies dieselfde modus operandi volg met betrekking tot die onderrig van die Opvoedkundesillabusinhoud. Sekere teksboeke word deur al die betrokke onderwyskolleges as 'voorgeskrewe' handboeke aanbeveel omdat hierdie boeke op 'n direkte manier by die voorgeskrewe Opvoedkundesillabus aansluit (sien die voorwoord in Duminy, Dreyer & Steyn, 1990 en Duminy, Steyn, Dreyer, Vos & Peters, 1992).

Die Opvoedkundesillabus (Groep 1 vak) soos voorgeskryf vir die Primêre Onderwysdiploma en Sekondêre Onderwysdiploma wat in 1990 geïmplementeer is, word geëvalueer (sien Bylae C, pp. 184-199).

Alhoewel daar 'n definitiewe jaarkursusafbakening is, word daar egter nie 'n eksplisiete onderskeid tussen die deeldisiplines soos by die sillabus van die DOK:RV gemaak nie. Die sillabusinhoud word in afdelings (*sections*) aangebied. Hierdie meer geïntegreerde benadering is baie opvallend wanneer die jaarkursusuitleg met die van die Opvoedkundesillabus van die DOK:RV vergelyk word.

#### (i) Eerstejaarkursus

Die teksboek wat direk by **Afdeling 5** aansluit en eksplisiet met *The cognitive life of the child during the primary school years* (p. 188) te make het, is Duminy et al., (1990) se *Education For The Student Teacher 1*. In hierdie teksboek word sterk geleun op Piaget se fase-teorie van intellektuele ontwikkeling.



*The course of the child's cognitive development is best summarised in the 'phases of intellectual development' distinguished by Jean Piaget. (Duminy et al., 1990:101).*

Piaget se onderbeklemtoning van die 'menslike' faktor in die onderrig-leer-proses word as 'n leemte in sy teorie beskou om kognitiewe benadeeldheid by kinders te verklaar (sien 3.2., p. 33).

### **(ii) Tweedejaarkursus**

Die tweedejaarkursus behels meesal 'n voortsetting van die onderwerpe wat in die eerste jaar aangebied word. Daar word in die tweede jaar eksplisiet gefokus op **Leer en Ontwikkeling** (*Learning and Development*) (p. 192). **Afdeling 1 en Afdeling 3** (pp. 192 & 193) behandel **aspekte van swak en stadige prestasie, vroeë skoolverlating** en daar is ook 'n verwysing na **voorkomende en remediërende maatreëls** (p. 192) sonder om enige spesifieke maatreëls uit te spel.

Aangesien hierdie sillabus sterk klem op 'n geïntegreerde benadering plaas en daar 'n duidelike vloei van die een kursusjaar na die volgende te bespeur is, word probleme ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid hoofsaaklik in terme van Piaget teorie van kognitiewe ontwikkeling benader soos in die eerstejaarkursus aangedui. Dit bring mee dat wanneer kognitiewe benadeeldheid as studie-onderwerp behandel word, die fokus hoofsaaklik op kinders se omgewingstimulering (sien die gebrekshipotese, p. 12) is. Ongelukkig gee hierdie benadering nie 'n verduideliking van kognitiewe benadeeldheid wat universeel aanvaarbaar is nie (sien 3.2., pp. 33-39).

**Vraagstelling** (*Questioning*) (Bylae C, p. 192) is 'n aspek van die sillabus wat baie nou by BLE aansluit, want doeltreffende vraagstelling word beskou as 'n baie belangrike bemiddelingstegniek (*Mediation Techniques*, 1992/1;1992/2).



**(iii) Derdejaarkursus**

**Afdeling 4** (p. 198) is die enigste afdeling van die derdejaarkursus wat kognitiewe ontwikkeling as studie-onderwerp behandel. In hierdie afdeling word na spesifieke leerteoretici verwys. Die teoretici wat aan die Kognitiewe leersielkunde gekoppel word, is Bruner, Ausubel en Piaget (pp. 198 & 199). Die klem wat geplaas word op die geïntegreerde benadering soos by die tweedejaarkursus hierbo uitgespel, geld ook hier. In hierdie jaarkursus is die ontbreking van spesifieke maaatreëls om kognitiewe benadeeldheid aan te spreek, weer duidelik sigbaar.

In beide sillabusse word basiese didaktiese grondbeginsels as studie-onderwerp aangedui. Van hierdie beginsels toon 'n noue verwantskap met sekere kenmerke van BLE (sien 3.2.2., pp. 46-54).

Die **Didaktiese beginsel van Doelgerigtheid** (Bylae B, p. 155) (*Didactic principles of Purposefulness & Methodics*) (Bylae C, p. 187) en die **Didaktiese beginsel van Planmatigheid** (Bylae B, p. 156) toon noue ooreenkoms met die **Bemiddeling van doelgerigtheid** (sien 3.2.2., p. 52).

Die **Didaktiese beginsels van Leerlingaktiwiteit, Integrering en Belewing, Motivering, Evaluering en Bemeestering** (Bylae B, pp. 163, 164, 175 & 176) en die *Didactic principles of Totality, Integration, Example, Actualising, Environmental teaching, Evaluation, Perception, Interest and motivation, Self activity, Experiencing, Discovering, Mastering* (Bylae C, p. 187) toon ooreenkomste met die **Bemiddeling van bekwaamheid** en die **Bemiddeling van uitdaging** (3.2.2., pp. 49 & 53).

Die **Didaktiese beginsel van Sosialisering** (Bylae B, p. 175) (*Didactic principles of Socialising, Bonding & Mother tongue instruction*, Bylae C, p. 187) toon ooreenkomste met **Bemiddeling van selfregulering en beheer van gedrag** en die **Bemiddeling van gedragsdeling** (3.2.2., p. 50).

Die **Didaktiese beginsel van Individualisering** (Bylae B, p. 165) (*Didactic principle of Differentiation & Individualising*, (Bylae



C, p. 187) en die **Didaktiese beginsel van Groepering** (*Grouping*, Bylae C, p. 187) toon ooreenkomste met **Bemiddeling van individualiteit en sielkundige differensiasie** (3.2.2., p. 51).

#### 4.5. Gevolgtrekking

Alhoewel aspekte van die sillabusse ooreenkomste toon met BLE en sommige onderwyskolleges van FIE gebruik maak (sien 3.6., p. 71), kom dit voor dat 'n gebrek aan BLE, as proksimale determinant van kognitiewe benadeeldheid, iets vreemd is vir die meeste Opvoedkundedosente (eie ervaring; persoonlike mededelings met dosente soos aangedui). Dit dui daarop dat baie min klem gelê word op teoretiese aspekte ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid.

Die sillabusse bied heelwat ruimte aan die dosente om eie insiatief aan die dag te lê deur relevante teorieë, maatreëls of strategieë om kognitiewe benadeeldheid aan te spreek, te belig en te inkorporeer. Dit is egter 'n opsie wat baie selde uitgeoefen word (eie ervaring; persoonlike gesprekke met dosente soos hierbo aangedui). Redes wat dosente in die verband aanvoer, is dat hulle deur hul werklading, 'n eksamen as evalueringsmaatreël, 'n 'tradisie' van voorgeskrewe teksboeke en blote oningeligtheid (nie kennis van bestaande alternatiewe teorieë van kognitiewe ontwikkeling) as sodanig 'verplig' voel om teksboeke te gebruik wat maklike toegang tot die sillabusinhoud bied.

Wat kognitiewe aspekte betref, bevat die meeste 'begeleidende' teksboeke Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling as die enigste sodanige teorie (vergelyk De Wet, Van Zyl & Du Toit, 1979:49; Duminy et al., 1990:100; Duminy et al., 1992:257; Louw, 1990; Vrey, 1979:153). Gevolglik word kognitiewe benadeeldheid in terme van Piaget se teorie verklaar en benader. Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie is egter nie voldoende genoeg om kognitiewe benadeeldheid, soos dit in die Suid-Afrikaanse konteks vergestalt word, te verklaar nie (sien 2.3., p. 22).

Uit persoonlike ervaring asook uit kommunikasie met ander dosente (soos hierbo aangedui), word dit duidelik dat die sillabusinhoud



vir die oorgrote meerderheid studente en dosente slegs van belang is sover dit vir eksamendoeleindes 'geabsorbeer' moet word om op 'n papegaaimanier in die eksamen te weergee. Die skrywer voel geensins ongemaklik om te noem dat die oordrag van kennis vir evalueringsdoeleindes hoogty vier in die opleiding van onderwysers nie.

As 'n vergelyking tussen die twee departemente se sillabusse gemaak moet word ten opsigte van aspekte rakende die kognitiewe ontwikkeling van kinders, en spesifiek kognitiewe benadeeldheid, wil die skrywer noem dat die sillabus van die DOO beter 'toegerus' is. Ten spyte hiervan is dit nog steeds onvoldoende om onderwysers voldoende voor te berei om kognitiewe benadeeldheid by hul leerlinge te probeer bekamp.

#### 4.6. Samevatting

Gegee die omvang van die swak skolastiese prestasie van sosio-ekonomies en polities benadeelde leerlinge in Suid-Afrika, is die onderbeklemtoning in die paraatmaking van onderwysstudente om kognitiewe benadeeldheid by primêre skool leerlinge te bekamp 'n probleemarea in die amptelike onderwyseropleidingsprogramme van die DOK:RV en DOO wat dringende aandag behoort te geniet. Wat ontbreek, is gepaste teoretiese begronding en daaruitvloeiende praktiese maatreëls om kognitiewe benadeeldheid effektief in die skoolopset te bekamp.

Indien onderwyseropleiding nie tred hou met die 'kognitiewe realiteite' in die land nie, staar Suid-Afrika 'n duister toekoms in die gesig waar die oorgrote meerderheid van die bevolking sekondêr verdraag sal wees.

In die lig van bogenoemde beveel die skrywer aan dat BLE 'n noodsaaklike komponent van die opleiding van primêre skool onderwysers in die DOK:RV en die DOO moet wees.



## HOOFSTUK VYF

### BEMIDDELDE LEERERVARING AS NOODSAAKLIKE KOMPONENT VAN DIE OPLEIDING VAN PRIMÊRE SKOOL ONDERWYSERS

Die moontlikheid is baie groot dat die swak skolastiese prestasie van die sosio-ekonomies benadeelde en polities onbemagtigde leerlinge in Suid-Afrika, in vergelyking die res van die skoolbevolking, toegeskryf kan word aan 'n gebrek aan BLE.

Die evaluering van die bestaande onderwyseropleidingsprogramme van die DOK:RV en die DOO (sien Hoofstuk Vier) bring aan die lig dat die opleidingsprogramme nie onderwysers voldoende voorberei om die probleem van kognitiewe benadeeldheid effektief te benader nie. Dit wat wel in die sillabusse ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid opgeneem is, is baie vaag en onvoldoende om genoemde probleem by sosio-ekonomies en polities benadeelde leerlinge in Suid-Afrika effektief te verklaar en te bekamp.

In die lig van die omvang van die probleem van kognitiewe benadeeldheid in Suid-Afrika en die gebrek aan definitiewe maatreëls (teorieë of tegnieke) om dit effektief te benader, word BLE as noodsaaklike komponent van onderwysersopleiding aanbeveel om kognitiewe benadeeldheid by leerlinge in die Suid-Afrikaanse konteks effektief te benader. Die doel is nie hier om in 'n bespreking of kritiese evaluering van ander bestaande maatreëls met betrekking tot die ontwikkeling van praktiese denkvaardighede betrokke te raak nie.

#### 5.1. BLE en onderwyseropleiding

Die onvoldoendheid van onderwyseropleidingskursusse om onderwysers van basiese onderrigvaardighede te voorsien, is kritiek wat al van die vroegste tye met formele onderwyseropleiding gepaard gaan (Sharron, 1987:189). Hierdie mislukking word gedeeltelik toegeskryf aan die aanname dat onderrigvermoë, net soos intelligensie (sien Sternberg, 1985), iets is waarmee 'n persoon gebore word: jy het dit of jy het dit nie. Op grond van hierdie aanname word die klem in die onderrigproses dan sterk geplaas



op akademiese kennis van vakke. Die teoretiese aspekte van kinderontwikkeling en -gedrag word onderbeklemtoon en heel dikwels word sekere teorieë daarvan bestudeer wat as basis en raamwerk dien waarop en waarbinne die onderrig van kinders dan plaasvind. Hierdie teorieë is dan dikwels nie van toepassing op die dag-tot-dag onderrigsituasie in die skool nie.

Alhoewel daar nie eksplisiet enige standpunt ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid in die Opvoedkundesillabusse uitgespel word nie, lewer 'n kritiese evaluering daarvan genoegsame getuienis dat dit wat in die sillabusse opgeneem is, baie nou saamhang met die teorie dat kognitiewe benadeeldheid toegeskryf word aan die invloed van gebrekkige sintuiglike stimulering (sien Die Gebrekshipotese, p. 12). Die klem in hierdie standpunt is op die daarstelling van 'gepaste en geskikte' stimulerende omgewings: hoe meer stimulering hoe beter - en gebrekkige stimulering lei tot kognitiewe agterstande. Dit gee verder aanleiding tot 'n benadering van 'passiewe aanvaarding' wat gebaseer word op die aanname dat kinders sal leer wanneer hulle gereed is daarvoor.

Ongelukkig bied hierdie standpunt nie 'n universele verklaring van kognitiewe benadeeldheid nie, want daar is tog individue uit die sosio-ekonomiese en politieke benadeelde groepe in Suid-Afrika wat wel akademiese sukses behaal, terwyl daar individue uit die sosio-ekonomies meer bevoorregte groepe is wat nie die mas in die akademiese wêreld kan opkom nie. Dit bied dus nie 'n voldoende verklaring vir die wye verskille in leervermoë tussen leerlinge (binne en buite groepverband) nie. Onderwysers word 'gereduseer' tot blote voorsiens van stimuli en die daarstellers van geleenthede sodat 'leerlinge kan leer wanneer hulle daarvoor gereed is'. Die skrywer beskou die teorie van gebrekkige omgewingstimulering as onvoldoende om kognitiewe benadeeldheid by die sosio-ekonomies benadeelde leerlinge in Suid-Afrika te verklaar.

Kognitiewe benadeeldheid in die Suid-Afrikaanse konteks word eskou as 'n gebrek aan BLE (sien 2.3., p. 22). Die skrywer se



uitgangspunt is dat onderwysers tydens die onderrigproses die leerlinge so veel moontlik aan BLE moet blootstel. Om dit te kan bewerkstellig, moet onderwysers onderlê word in die teorie van BLE, sowel as praktiese maatreëls wat daarmee gepaard gaan. Alhoewel die argument geopper kan word dat onderwysers eers self BLE moes ervaar het om dit effektief te onderrig, kan dit in 'n mate oorkom word deur onderwysers tydens hul opleiding te onderwerp aan die FIE-program (sien 3.3.1, p. 55). BLE is gebaseer op die aanname dat die mens 'n oop sisteem is en kognitief veranderbaar (*cognitive modifiable*) is op enige stadium in sy lewe (Feuerstein et al., 1980).

#### 5.1.1. Die plek en omvang van BLE in die opleidingprogram

Die skrywer stel voor dat BLE as 'n noodsaaklike komponent in die kurrikulum van onderwyskolleges in die DOK:RV en die DOO opgeneem word. Hiermee wil die skrywer nie te kenne gee dat dit die antwoord op al die leer- en onderrigprobleme wat leerlinge en onderwysers onderskeidelik ervaar, is nie. Dit is slegs 'n voorstel en die keuse om dit te implementeer sowel as die werklike praktiese implementering daarvan, berus by diegene wat wel bereid is om dit 'n kans te gee. In die lig van die onderbeklemtoning van die probleem van kognitiewe benadeeldheid is 'n wie-nie-waag-nie-wen-nie-benadering 'n welkome sonstraal in die 'duisternis van onkunde en 'arrogansie' waarin onderwyseropleiding in die DOK:RV en die DOO, met betrekking tot kognitiewe benadeeldheid, tans vasgevang is.

Die skrywer stel voor dat BLE as 'n aparte modulêre eenheid in die kurrikulum opgeneem moet word. Dit moet nie by ander vaksillabusse, soos byvoorbeeld Opvoedkunde, ingelyf word nie. Hiermee word nie bedoel dat daar nie 'oorbrugging' tussen BLE as modulêre eenheid en die ander vaksillabusse kan wees nie, maar die probleem moet egter vermy word dat die teoretiese begronding van BLE, as vakinhoud, 'ontaard' in slegs feitekennis wat vir eksamendoeleindes geabsorbeer word. Menige afgestudeerde onderwyser wat al heelwat praktiese onderwysondervinding opgedoen het, erken ruitelik dat hulle nog nie verstaan wat hulle tydens



hul opleiding 'geleer' het nie. Wat wel vir hulle belangrik was, was om die vakinhoudelike feite te memoriseer sodat dit in toetse of eksamens woordeliks herroep kan word.

BLE moet vanaf die eerste jaar van opleiding aangebied word. Voorsiening moet tydens elke studiejaar van die opleidingskursus gemaak word vir die teoretiese begronding van BLE, sowel as die didaktiese implikasies daarvan. In hierdie verband sluit die skrywer aan by Sharron (1987) wat sê:

*The theory of Mediated Learning provides theoretical underpinning for a rigorous, one could say scientific, practice of teaching. (p. 188)*

Die doelwitte van hierdie program kan uitgespel word as (i) die uitbreiding van onderwysstudente se teoretiese kennis met betrekking tot kognitiewe benadeeldheid, (ii) die kweek van 'n positiewe gesindheid in die onderwysstudente teenoor die onderwysprofessie, en (iii) die ontwikkeling van hul bemiddelingsvaardighede.

Op hierdie stadium wil die skrywer voorstel dat alle vlakke van implementering elke studiejaar van die opleidingsprogram gedek word.

#### **5.1.2. Teoretiese aspekte van BLE wat in die opleidingsprogram ingesluit moet word**

Die doelwitte ten opsigte van die teoretiese aspekte van BLE moet onder andere insluit dat die studente die teoretiese aspekte sal ken, tweedens moet hulle dit krities kan ontleed en vergelyk en derdens moet daar gelet word op die didaktiese implikasies daarvan met spesifieke klem op die Suid-Afrikaanse situasie.

Hierdie aspekte word basies in (a) die ontwikkeling van die teorie van BLE, en (b) die onderbou van die teorie van BLE saamgevat.



**(a) Die ontwikkeling van die teorie van BLE**

In hierdie afdeling word die agtergrond van die teorie van BLE bestudeer. Die fokus is hier op die werk van Feuerstein en sy medewerkers. Baie belangrik hier is die sosio-historiese-kulturele agtergrond waarteen die teorie ontwikkel is. Die doel is hier om die studente metateoreties te oriënteer en om aan hulle die relevansie van BLE vir die Suid-Afrikaanse onderwysprofessie te beklemtoon.

Hieronder word gelet op Feuerstein se 'verbintenis' met Piaget en ook moet die moontlike invloed van Vygotsky op Feuerstein se werk ondersoek word.

**(b) Die onderbou van BLE**

Die teorie van BLE toon heelwat verskille met bestaande benaderings ten opsigte van kognitiewe funksionering by leerders. Hierdie verskille kan toegeskryf word aan sekere aannames wat as grondslag vir die teorie dien.

Aspekte wat bestudeer moet word, is die volgende:

**(1) Die verskil tussen kognitiewe potensiaal en prestasie**

Hier word veral kortliks gelet op Feuerstein se werk ten opsigte van sy LPAD (sien Feuerstein, et al., 1979).

**(2) Kognitiewe benadeeldheid in terme van:**

- Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling en leer (sien Bidell, 1988; Chapman, 1988; Dasen, 1977; Elkind, 1976; Flavell, 1985; Gallagher & Reid; Gazda & Corsini, 1980; Ginsburg & Opper, 1979; Gold, 1987; Liddell, 1989; Moll, 1989; Piaget, 1950; 1964; Piaget & Inhelder, 1969; Siann & Ugwuegbu, 1988; Solso, 1979; Schwebel & Raph, 1974; Tenzer, 1990; Thomas, 1985; Wood, 1992).



- Vygotsky se teorie van kognitiewe ontwikkeling en leer (sien Bidell, 1988; Day, French & Hall, 1985 Liddell, 1989; McLeish, 1975; Moll, 1989; Tenzer, 1990; Thomas, 1985; Valsiner, 1987; Vygotsky, 1929; 1962; 1978a; 1978b; 1979a; 1979b; Wertsch, 1985a; Wertsch, 1985b; Wolman, 1968; Wood, 1992).
- Bruner se teorie van kognitiewe ontwikkeling (sien Anglin, 1973; Bruner, 1959; Bruner, 1960; Bruner, 1964; Bruner, 1966, Bruner, 1983; Bruner, Goodnow & Austin, 1956; Bruner, Olver & Greenfield, 1966; Moll, 1989).

Daar moet veral gelet word op die sosio-kultureel-historiese raamwerk waarbinne die teorieë ontwikkel het. Die uitstaande kenmerke van die teorieë moet beklemtoon word en met mekaar vergelyk word. Die doel is hier om die teorieë krities te bespreek en die waarde daarvan vir die onderrig- en leerproses bloot te lê. Die hooffokus moet dan op die didaktiese implikasies, met spesifieke klem op die Suid-Afrikaanse onderwysituasie daarvan wees.

**(3) Terminologie wat kognitiewe benadeeldheid impliseer (sien Hoofstuk Twee)**

- (i) kultureelbenadeeld
- (ii) kultureelverskillend

**(4) Standpunte ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid (sien Hoofstuk Twee).**

- (i) Die gebrekshipotese
- (ii) Die differensiasiehipotese
- (iii) Die ekologiese model
- (iv) Kulturele kapitaal



(v) Politieke faktore: Die dominante kultuur

(5) **Kognitiewe veranderbaarheid** (*Cognitive Modifiability*)  
(sien Feuerstein et al., 1979; 1980; Ausubel, 1968)

(i) Die mens as sisteem: Oop of geslote sisteem  
(Feuerstein et al., 1980)

(ii) Intelligensie:

- Verskillende definisies wat verskillende standpunte beklemtoon;

- Die ontwikkeling in die oorerwing-omgewingsdebat (sien Ausubel, 1968; Bernard, 1965; Hunt, 1961; Rappaport, 1977; Thomas, 1985; Thompson, 1962; Bourne, Dominowski, Loftus & Healy, 1986).

(6) **Die begrip BLE**

(i) Vygotsky se begrip bemiddeling.

(ii) Feuerstein se siening van BLE (sien Hoofstuk Drie).

- Direkte blootstelling aan stimuli versus BLE

- Distale en proksimale determinante van kognitiewe prestasie

- Kenmerke van BLE (sien Hoofstuk Drie)

Die ingesteldheid van die onderwyser en die ontvanklikheid van die leerlinge

Bemiddeling van oordrag

Bemiddeling van betekenis



Bemiddeling van bekwaamheid

Bemiddeling van selfregulering en beheer van gedrag

Bemiddeling van gedragsdeling

Bemiddeling van individualiteit en sielkundige differensiasie

Bemiddeling van doelgerigtheid

Bemiddeling van uitdaging

Bemiddeling van 'n bewustheid van 'n verandering van die mens

(iv) 'n Gebrek aan BLE (sien Hoofstuk Drie).

- Die verhouding tussen endogene en eksogene faktore wat aanleiding gee tot 'n gebrek aan BLE
- Kognitiewe gebreke as gevolg van 'n gebrek aan BLE en hul invloed op skolastiese prestasie

### **5.1.3. Die ontwikkeling van gepaste gesindhede en gedrag by studente aan die hand van FIE**

Wat aard en toepassing van FIE betref, verwys die skrywer na (afdeling 3.3.1., p. 55).

Alhoewel daar geen definitiewe bewyse is dat FIE wel leerlinge se kognitiewe vermoëns verbeter nie, het Blagg (1991) se studie onder andere bewys dat FIE meer selfbeheer en beter selfvertroue by onderwysers ontwikkel. Hulle maak meer staat op hul eie vermoëns en verkry meer bevrediging uit hul werk. Dit bring mee dat onderwysers meer toegewyd is tot hul professie en ook hul werk hoër aanslaan.



Van die positiewe aspekte soos bevind by leerlinge wat aan die program onderwerp was, is ook hier van toepassing. FIE kan meebring dat studente aktief in klasbesprekings kan begin deelneem en beter ingestel is om na ander se opinies te luister. Studente kan ook meer bereid word om hul standpunte in terme van logiese beredenering te verdedig en ook in staat wees om alternatiewe oplossings vir 'n probleem te soek. Verder mag dit ook aanleiding daartoe gee dat hulle makliker verhoudings tussen dinge en sake kan raaksien.

#### **5.1.4. Die ontwikkeling van basiese bemiddelingsaktiwiteite**

Die skrywer stel voor dat die volgende klaskameraktiwiteite tydens onderwysstudente se klas- en proefonderwysprogram beklemtoon en geoefen word. Die doel is hier om die onderwysstudente voor te berei om hierdie aktiwiteite deel van hul onderrigmetode te maak. Hierdie aktiwiteite is nie vakgebond nie en bied dus aan die onderwysers 'n algemene riglyn wat op alle vakke van toepassing is. Hiermee wil die skrywer nie sê dat onderwysers tydens hul onderrigprosedure net tot die onderstaande klaskameraktiwiteite beperk word nie.

Hierdie klaskameraktiwiteite is nie 'n finale lys nie en is onderworpe aan aanvulling en uitbreiding.

##### **(i) Ingesteldheid van onderwysers en die ontvanklikheid van leerlinge**

Ingesteldheid skep 'n doelwit vir die interaksie en gee sodoende onderwysers die geleentheid om die interaksie in 'n spesifieke rigting te stuur deur sekere stimuli as relevant en ander as minder belangrik te beskou (Jensen et al., 1986; Skuy, 1991).

##### **Voorbeelde van klaskameraktiwiteite**

- Die onderwysers ontlok die leerlinge se belangstelling en motivering in die onderwerp/ materiaal en verkry terugvoering vanaf die leerlinge in die verband.



- Die leerlinge luister en reageer op onderwysers in 'n atmosfeer wat bevorderlik is vir leer.
- Die onderwysers toon 'n belangstelling in die leerlinge en hul werk en openbaar hul tevredenheid wanneer leerlinge suksesvol is en vordering maak.
- Die onderwysers is bereid om die nodige ontsluiting te doen wanneer iets nie verstaan word nie en spesiale aandag word aan stadige leerders en passiewe leerlinge gegee.
- Die onderwysers kom goed voorbereid en die klaskamer is goed georganiseer.
- Die leerlinge se onlangse gedane werk word uitgestal.

#### (ii) Bemiddeling van oordrag

Die doel hier is die aankweek van beginsels, begrippe of strategieë wat veralgemeen kan word tot aspekte wat verder strek as die leerling se huidige probleme. Die leerders leer om reflektierend te dink en om die verhoudinge tussen dinge te ontdek (Sharron, 1987:42).

Volgens Skuy (1991) ontwikkel bemiddeling van oordrag in kinders:

- (1) 'n dieper begrip van die wêreld;
- (2) 'n persepsie van hoe dinge met mekaar skakel;
- (3) 'n nuuskierigheid om ondersoek in te stel en om verbande tussen dinge te ontdek;
- (4) 'n begeerte om meer omtrent dinge te weet en na verduidelikings te soek, en om lateraal oorsake te dink, en



- (5) 'n konstante uitbreiding van hul tydruimtelike begrip.

Die potensiaal vir oordrag is beperk wanneer:

- die fokus op feite en papegaiwerk is;
- kennis gefragmenteer en in kompartemente verdeel word.

Die potensiaal vir oordrag gerealiseer kan word wanneer:

- die fokus op prosesonderrig, die onderrig van onderliggende vaardighede, en
- kennis geïntegreerd is en aan 'n breër konteks gekoppel word.

#### Voorbeelde van klaskameraktiwiteite

- Onderwysers koppel die onderwerp van die les aan vorige of toekomstige onderwerpe.
- Onderwysers selekteer vakinhoud volgens die strukturele belangrikheid vir die stadia/stappe wat volg.
- Die onderwysers ontbloom die verhouding tussen spesifieke inhoud en die algemene doelstellings.
- Onderwysers verkies WAAROM en HOE vroeër as WIE en WAT vroeër.
- Onderwysers veralgemeen en vra leerlinge om te veralgemeen vanaf die spesifieke voorbeeld tot die onderliggende reël.



- Onderwysers, met behulp van oorbruggingsvoorbeelde, ontlok in leerlinge 'n behoefte om meer komplekse verhoudings te soek en te vind.
- Onderwysers koester in leerlinge die gebruik van hoër kognitiewe funksies.
- Onderwysers verwag van leerlinge rasionele verduidelikings vir hul antwoorde en gedrag.
- Onderwysers sorg dat leerlinge die basiese vaardighede ontwikkel wat hulle benodig om in hul toekomstige behoeftes te voorsien.
- Onderwysers verduidelik die redes vir hul optrede en besluite.
- Onderwysers voorsien oorbrugging vanaf die gegewe area na ander vakke.
- Onderwysers moedig die leerlinge aan om vanaf die vakinhoud na ander areas te oorbrug.
- Onderwysers koester in die leerlinge probleemstellende en -oplossingsaktiwiteite.

### **(iii) Bemiddeling van betekenis**

Tydens die bemiddeling van betekenis dra onderwysers die beduidenheid en rede vir die aktiwiteit aan die leerlinge oor. Dit is gefokus op beide die kognitiewe en affektiewe vlakke van leerlinge. Die proses van betekenisgewing stimuleer kinders om vrae te vra en skep die basis vir alle verdere ondersoek. Onderwysers is dus die sleutel tot die begrip, betekenis en beduidenheid van stimuli (Feuerstein & Hoffman, 1982).



### Voorbeelde van klaskameraktiwiteite

- Onderwysers dra die belangrikheid of waarde van sekere vakke/onderwerpe aan die leerlinge oor.
- Onderwysers wys eksplisiet op die onderliggende strategieë en vaardighede wat in die uitvoering van 'n taak aangewend word.
- Onderwysers "gee lewe" aan stimuli deur die frekwensie en/of die intensiteit daarvan te verander.
- Onderwysers gebruik nie-verbale gedrag (posisionering, gesigsuitdrukking, stembuiging en -vlak) om betekenis oor te dra.
- Onderwysers erken die betekenis wat deur die leerling se reaksie uitgedruk word.

#### (iv) Bemiddeling van 'n gevoel van bevoegdheid

Deur die bemiddeling van bevoegdheid help onderwysers om 'n positiewe geloof in leerlinge ten opsigte van hul eie vermoëns inboesem. Onderwysers help leerlinge aan om onafhanklik te funksioneer (Sharron, 1987; Skuy, 1991).

### Voorbeelde van klaskameraktiwiteite

- Onderwysers verander die stimuli om by leerlinge se vlak van bevoegdheid te pas: selekteer gepaste materiaal, vereenvoudig, verslap die pas en herhaal.
- Onderwysers fraseer die vrae volgens leerlinge se vlak van ontwikkeling.
- Onderwysers interpreteer die redes vir leerlinge se sukses en maak seker dat leerlinge die prosesse wat tot suksesvolle optrede aanleiding gee, verstaan.



- Onderwysers maak die leerlinge bewus van hul vordering.
- Onderwysers reageer op die positiewe aspekte in leerlinge se werk, selfs al is die algehele resultaat nie bevredigend nie.

#### **(v) Selfregulering en beheer van gedrag**

Hierdeur word leerlinge bewus gemaak daarvan dat verskillende situasies verskillende optredes verg. Die spoed en intensiteit van leerlinge se verstandsfunksies word aangepas by die eienskappe van die stimuli en die heersende omstandighede (Sharron, 1987; Skuy, 1991).

#### **Aktiwiteite in die klaskamer**

- Onderwysers beklemtoon ordelikheid in voorkoms en selfdissipline in die klaskamer.
- Onderwysers onderbreek nie leerlinge se antwoorde nie, reflekteer voor daar beantwoord word, erken hul eie impulsiwiteit en struktureer die les.
- Onderwysers ondersteun leerlinge in die regulering van hul gedrag deur aan hulle te vra om op sekere onderwerpe te konsentreer, hul werk weer deur te lees, te dink voordat hul antwoord en om hul eie werk te ondersoek.
- Onderwysers moedig leerlinge aan om hul werk volgens pririteite te beplan en te organiseer.
- Onderwysers bespreek die oplossing van probleme om sodoende 'n strategie te demonstreer.
- Onderwysers moet leerlinge toelaat om hul eie werk te evalueer asof hulle self onderwysers is.



### **(vi) Bemiddeling van gedragsdeling**

Bemiddeling van gedragsdeling vind plaas wanneer onderwysers en leerlinge saam op 'n aktiwiteit fokus en ook gesamentlik reageer. Onderwysers deel hul idees en hul gevoel met die leerlinge en spoor hulle aan om dieselfde te doen. Dit behels samewerking op intellektuele en emosionele vlak om die leerlinge se bevoegdheid in sosiale interaksies te bevorder (Feuerstein et al., 1980).

#### **Voorbeeld van klaskameraktiwiteite**

- Onderwysers moedig leerlinge aan om mekaar te help en na mekaar te luister.
- Onderwysers ontwikkel in leerlinge 'n gevoeligheid teenoor ander mense.
- Onderwysers reël geleenthede vir groepaktiwiteite.
- Onderwysers selekteer leerstof wat die belangrikheid van samewerking beklemtoon.
- Onderwysers pas groeponderrigmetodes toe en moedig leerlinge aan om hul ervarings met ander te deel.

### **(vii) Die bemiddeling van individualiteit en sielkundige differensiasie**

Tydens die bemiddeling van individualiteit en sielkundige differensiasie erken onderwysers die verskille tussen leerlinge. Hierdie verskille word toegeskryf aan leerlinge se unieke ervarings en individuele vermoëns, gedragstyle, motiewe, emosies en ander eienskappe en spoor ook leerlinge aan om hul eie potensiaal te verwesenlik.

#### **Aktiwiteite in die klaskamer**

- Onderwysers aanvaar uiteenlopende reaksies en moedig onafhanklike en oorspronklike denkprosesse aan.



- Onderwysers voorsien geleenthede vir individuele werksaamhede.
- Onderwysers hou leerlinge verantwoordelik vir hul gedrag en gee hulle ook take waaraan verantwoordlikheid gekoppel word.
- Onderwysers laat leerlinge toe om 'n deel van hul klaskameraktiwiteite self te kies en moedig diversiteit in die gebruik van hul vrye tyd aan.
- Onderwysers bevorder die positiewe aspekte van kulturele verskeidenheid, ideologiese en godsdienstige verskille, asook verdraagsaamheid teenoor divergente benaderings en die standpunte en opinies van ander persone.
- Onderwysers weerhou hulle daarvan om te vra vir totale identifikasie met hul waardes en geloof, asook 'n totale onderdanigheid aan hul sienings of standpunte omtrent 'n saak.
- Onderwysers weerhou hulle daarvan om leerlinge te beledig en erken in sekere opsigte die leerlinge se reg tot privaatheid.
- Onderwysers verwag ook van leerlinge om hul reg tot privaatheid te respekteer.

**(viii) Die bemiddeling van doelgerigtheid**


Die bemiddeling van doelgerigtheid behels die aanmoediging en leiding van leerlinge om doelwitte te stel en eksplisiet metodes te bespreek hoe om die doelwitte te verwesenlik.

Die volgende aspekte van doelwitbeplanning en -bereiking is belangrik:



- daarstelling van realistiese en situasiegebonde doelwitte;
- beplanning hoe die doelwitte verwesenlik gaan word;
- stappe om die doelwitte te verwesenlik;
- evaluering van en 'n oorsig oor die proses waardeur die doelwitte verwesenlik gaan word, en
- die verandering en aanpassing van doelwitte waar nodig.

#### **Aktiwiteite in die klaskamer**

- 
- Onderwysers stel duidelike doelwitte vir elke les en vir die leerproses in die algemeen.
  - Onderwysers hou vol in hul pogings om hul doelwit te bereik.
  - Onderwysers koester in leerlinge 'n behoefte om realistiese doelwitte vir hulself te stel en 'n poging om daardie doelwitte te verwesenlik.
  - Onderwysers moedig deursettingsvermoë, geduld en getroue nastrewing van doelwitte aan.
  - Onderwysers ontwikkel in leerlinge die vermoë om te beplan, te hersien en om doelwitte aan te pas na gelang van die veranderende behoeftes en situasies.
  - Onderwysers bevorder 'n gesindheid van onafhanklikheid teenoor hul toekomsbestemming in leerlinge.
  - Onderwysers neem kennis van leerlinge se belangstellings en self-persepsies deur hulle te help om doelwitte te stel.



**(ix) Die bemiddeling van uitdaging**

Die bemiddeling van uitdaging behels die verwekking van motivering in leerlinge om iets nuut aan te pak, asook die vasbeslotenheid om deur te druk met iets wat ingewikkeld is (Skuy, 1991).

**Aktiwiteite in die klaskamer**

- Onderwysers openbaar 'n oop en opgeruimde gesindheid wanneer hulle met nuwe en ingewikkelde situasies gekonfronteer word.
- Onderwysers skep vir leerlinge geleenthede om nuwe, vreemde en ingewikkelde take te ervaar.
- Onderwysers moet kreatiwiteit, intellektuele nuuskierigheid en oorspronklikheid in die leerders aanmoedig wanneer hulle met nuwe take gekonfronteer word.
- Onderwysers moet vir leerlinge die geleentheid skep om hul eie oefeninge te ontwerp en dit in die klas aan te bied.
- Onderwysers moet sukses beloon en moet leerlinge se gevoel van genoegdoening en opgeruimheid weerspieël.
- Onderwysers moet redelike en situasie- en taakgebonde risiko's aanmoedig.
- Onderwysers moet leerlinge aanmoedig om gesprekvoering te inisieer.
- Onderwysers moet leerlinge bewus maak van hul groeiende vermoëns om nuwe en ingewikkelde situasies te hanteer.



**(x) Die bemiddeling van 'n bewustheid van verandering in die mens**

Bemiddeling van 'n bewustheid van menslike verandering maak leerlinge bewus van ewigdurende veranderinge in hulself en help dus sodoende om onafhanklike en outonome leerders te word.

Volgens Skuy (1991) behels 'n bewustheid van verandering van die self behels onder andere:

- 'n erkenning van selfverandering: 'n verandering wat van binne af kom;
- 'n verwagting van groei: vlakke van bevoegdheid verbeter en verander gedurig;
- 'n waarneming van verandering: om die veranderinge wat plaasvind, aan te teken, en
- 'n aanvaarding en verwelkoming van verandering: mense is veronderstel om te verander.

**Aktiwiteite in die klaskamer**

- Onderwysers moedig selfevaluering van individuele vordering aan.
- Onderwysers se onwrikbare geloof in IK-tellings en die daarmeegepaardgaande etikettering moet verander.
- Onderwysers help leerlinge om veranderinge in hulself te monitor.
- Onderwysers help leerlinge om te verstaan dat verandering maak nie van hulle ander persone nie.
- Onderwysers help leerlinge om 'n outonome leerders te word met interne kriteria vir die evaluering van vordering.



- Onderwysers ontmoedig die vergelyking van leerlinge se resultate (byvoorbeeld posisie in klas).

BLE is baie verskillend van dit waaraan onderwysers gewoon is. Dit is 'n baie veeleisende vaardigheid, maar dit laat onderwysers toe om heelwat van die verantwoordelik betrokke in die leerproses aan die leerder oor te laat. Aan die einde van die dag is dit tydbesparend, minder frustrerend, minder herhalend en meer produktief. Dit het 'n baie groot bydrae in die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld by leerlinge (Skuy, 1991).

Naudé et al., (1987) laat hulle soos volg uit:

*The beauty of mediated learning is that it is limited only by the child's developmental phase and the adult's imagination. (p.64)*

## 5.2. Moontlike probleme met die implementering van BLE

Dit is nou al 'n bekende feit dat vernuwing in die onderwys 'n baie traie proses is wat aan verskeie faktore toegeskryf kan word. BLE is heelwat anders as dit waaraan die gemiddelde onderwyser gewoon is en mag dus ook maklik tot prooi van die die 'traagheidsindroom' val. Die volgende is uitlatings wat dikwels met 'vernuwing' gepaard gaan (informele gesprekke met onderwysers):

- *Ek stem saam hiermee/daarmee, maar ek is te oud om nou te verander.*
- *Dit klink reg, maar dit is nie my probleem nie. Laat Mandela en De Klerk dit uitsorteer.*

(Hulle kan nuwe politieke strukture skep, maar dit is belangrik dat die onderwysers moet werk aan hul gesindheidsverandering, want geen wet kan dit doen nie.)

- *Ek doen dit al die jare op hierdie/daardie manier en dit werk. Waarom nou verander?*



- Ek het baie voorbereiding gedoen en baie leerstof versamel.
- Die inspekteurs en prinsipaal sal nie toelaat dat ek verander en verandering aanbring nie.

Die sterk sentrale beheer van die onderwys in Suid-Afrika (in die DOK:RV en DOO) bemoeilik verder die implementering van nuwe benaderings.

In die skole van die sosio-ekonomies en polities meer benadeelde groepe in Suid-Afrika is die grote van die klasgroepe 'n probleem wat vir menige onderwyser al 'n 'normale' stand van sake geword het. Alhoewel onderwysers van die DOK:RV en die DOO hierdie situasie as normaal mag aanvaar omdat hulle nie aan 'alternatiewe situasies' blootgestel was nie, werk dit belemmerend in op die effektiwiteit van die onderrigproses. Die heersende ekonomiese klimaat en die wanbesteding van fondse in Suid-Afrika bemoeilik hierdie situasie nog verder.

'n Ander belangrike aspek wat ook die implementering van BLE mag belemmer, is die feit dat heelwat persone wat met die beplanning en administrasie van onderwys te make het, dikwels nie voldoende toegerus is en ook nie die nodige kennis besit om bestaande programme en strukture wat dikwels oneffektief of onvoldoende is aan te vul of te vervang nie. Die noodsaaklikheid van verfrissingskursusse om alle belanghebbende en betrokke departementele amptenare op hoogte van sake te bring met die ontwikkelinge op die gebied van onderwys, kan nie oorbeklemtoon word nie.

### 5.3. Samevatting

Alhoewel die die bestaande toepassingsmoontlikhede van BLE heelwat kritiek ontlok, toon resente evalueringstudies dat BLE heelwat te bied het ten opsigte van 'n meer effektiewe benadering tot die onderrigproses. Die teorie van BLE bied 'n goeie basis vir verskillende maatreëls om kognitiewe benadeeldheid te probeer bekamp.



In die lig hiervan, die oorsake en aard van kognitiewe benadeeldheid in Suid-Afrika (die skrywer se gebruiksdefinisie) en die leemtes in die onderwyseropleidingsprogramme van die DOK:RV en die DOO ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid word BLE voorgestel as 'n noodsaaklike komponent van die opleiding van primêre skool onderwysers.

BLE moet egter nie beskou word as die algehele antwoord op Suid-Afrika se onderwysprobleme nie. Sosiale transformasie is 'n noodsaaklike proses in Suid-Afrika, maar dit móét gepaard gaan met interimmaatreëls: maatreëls wat gerig is op korter- en langertermyn doelstellings om die onmiddellike en die verderliggende onderwysbehoefte en -probleme in die land aan te spreek. Die aanbeveling van BLE as noodsaaklike komponent van die opleiding van primêre skool onderwysers in Suid-Afrika moet in hierdie lig beskou word.



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



**HOOFSTUK SES****SAMEVATTING**

Die ontwikkeling van menslike potensiaal en die effektiewe benutting daarvan behoort hoog op die agenda te wees van enige politieke en sosio-ekonomiese rekonstruksieprogram in Suid-Afrika. In die lig hiervan is die swak skolastiese prestasie van leerlinge in die DOK:RV en die DOO, en die leemte wat daar in die amptelike onderwyseropleidingsprogramme van hierdie departemente bestaan om dit effektief te bekamp, 'n brandende vraagstuk wat dringende aandag behoort te geniet. Wat ontbreek, is gepaste teoretiese begronding en daaruitvloeiende praktiese maatreëls om kognitiewe benadeeldheid te verklaar en te probeer bekamp. Daar is heelwat ontwikkeling op die gebied van kognitiewe onderwys in Suid-Afrika, maar dit kom voor asof die opleiding van primêre skool onderwysers in die DOK:RV en die DOO nie hiermee tred hou nie.

Alhoewel die swak skolastiese prestasie van kinders van die sosio-ekonomies en polities meer benadeelde groepe in Suid-Afrika aan verskillende oorsake toegeskryf mag word, word dit vir die doeleindes van hierdie mini-tesis beskou as die gevolg van kognitiewe benadeeldheid.

Daar bestaan egter verskillende standpunte ten opsigte van die aard en oorsake van kognitiewe benadeeldheid. Elke standpunt het 'n eie groep aanhangers wat dit vurig ondersteun en wat baie krities is teenoor ander standpunte. Hierdie verskillende standpunte gee dikwels aanleiding tot die totstandkoming van intervensieprogramme met uiteenlopende doelstellings.

Die 'tradisionele' definisie van kognitiewe benadeeldheid fokus op die leerlinge se omgewingstoestande en beklemtoon dat gebrekkige sintuiglike stimulering die oorsaak is van kognitiewe benadeeldheid. Ongelukkig is dit so dat daar wel individue uit die sosio-ekonomies en polities meer benadeelde groepe in Suid-Afrika is wat wel uitstaande akademiese en ekonomiese sukses



behaal. Aan die anderkant is daar ook leerlinge uit die meer sosio-ekonomies en polities bevoorregte groepe in Suid-Afrika wat nie enige merkwaardige skolastiese sukses behaal nie. Die 'tradisionele' definisie van kognitiewe benadeeldheid, wat gekoppel word aan gebrekkige omgewingstimulering, bied dus nie 'n universele verklaring van kognitiewe benadeeldheid nie.

Volgens die skrywer se gebruiksdefinisie van kognitiewe benadeeldheid word kognitiewe benadeeldheid beskou as 'n gebrek aan bemiddelde leerervaring (BLE). Hiervolgens word die afwesigheid van volwassenebegeleiding in die lewe van die kind beskou as die proksimale faktor, dit wil sê die determinant wat direk aanleiding gee tot kognitiewe benadeeldheid. Die ander omgewingsfaktore word beskou as distale faktore, dit wil sê determinante wat op 'n indirekte manier kognitiewe benadeeldheid mag veroorsaak.

Die rede waarom die swak skolastiese prestasie van die meer sosio-ekonomies en politiese benadeelde leerlinge in Suid-Afrika aan 'n gebrek aan BLE gekoppel word, vloei uit die werk van Feuerstein en sy medewerkers. Die sosio-histories-kulturele raamwerk waarbinne die teorie van BLE ontwikkel is, toon noue ooreenkomste met dit in Suid-Afrika. Sekere kenmerke van BLE word as universeel beskou en moet aanwesig wees in menslike interaksies voordat sodanige interaksies as BLE-interaksies bestempel kan word. Van die ander kenmerke van BLE is van toepassing op individue se unieke gedragstyle.

Die teorie van BLE bied 'n goeie basis vir verskillende intervensieprogramme om kognitiewe benadeeldheid by leerlinge en studente te probeer bekamp. Die bekendste hiervan is seker Feuerstein se Instrumentele Verrykkingsprogram (*Feuerstein's Instrumental Enrichment* (FIE) en die aanwending van BLE in die onderrig van 'tradisionele' vakke. Daar is heelwat kritiek wat teen dié intervensieprogramme uitgebring kan word. Van die meer bekende toepassingsmoontlikhede van BLE, ontlok FIE die meeste kritiek. Ten spyte hiervan toon meer resente studies dat BLE heelwat te bied het ten opsigte van 'n meer effektiewe benadering



tot die onderrigproses. In die lig hiervan, die oorsake en aard van kognitiewe benadeeldheid in Suid-Afrika (die skrywer se gebruiksdefinisie) en die leemtes in die onderwyseropleidingsprogramme van die Departement van Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers (DOK:RV) en die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO) ten opsigte van kognitiewe benadeeldheid, word BLE voorgestel as 'n noodsaaklike komponent van die opleiding van primêre skool onderwysers.

BLE moet egter nie beskou word as die algehele antwoord op Suid-Afrika se onderwysprobleme nie. Sosiale transformasie is 'n noodsaaklike proses in Suid-Afrika, maar dit móét gepaard gaan met interimmaatreëls, sowel as maatreëls wat gerig is op langertermyn doelstellings om die onmiddellike en die verderliggende onderwysbehoefte aan te spreek.

Niemand op die gebied van kognitiewe ontwikkeling en kognitiewe rehabilitasie sal ooit die laaste woord spreek nie. Dit is 'n terrein waar daar 'n duidelike behoefte bestaan aan nuwe idees en aan 'n verskeidenheid van beskeie loodsprojekte waarvan die uitkomst geëvalueer moet word alvorens enige benadering op groot skaal toegepas word.

Dit is 'n logiese aanname dat kognitiewe ontwikkelingsprogramme eerder op skool as op tersiêre vlak behoort plaas te vind. As dit 'n vroeë stadium plaasvind, sal dit miskien die nut en gehalte van skoolonderrig drasties sal verhoog. Die invoer van kognitiewe ontwikkeling op skool word egter gestrem deur 'n gebrek aan onderwysers wat goed daarin onderlê is. Dit bring ons weer by die tersiêre vlak wat vir die opleiding en heropleiding van onderwysers verantwoordelik is. Die skrywer wil dan ook die stelling waag dat kognitiewe ontwikkeling in Suid-Afrika waarskynlik nie tot sy reg sal kom alvorens tersiêre opleiding die behoefte daaraan duidelik sal stel en sukses daarmee behaal nie.

Daar moet by ons as Suid-Afrikaners geen illusie oor die dringendheid van effektiewe kognitiewe ontwikkeling en kognitiewe



rehabilitasie bestaan nie. Indien 'n snel groeiende onderwysstelsel groot getalle sekondêr vertraagde produkte lewer, kan die land in 'n spiraal van agteruitgang vasgevang word wat onstuitbaar kan word. 'n Groot verantwoordelikheid berus by opvoedkundiges op die tersiêre vlak om hierdie probleem te help bekamp. Om hierdie rede stel die skrywer BLE voor as 'n noodsaaklike komponent van die opleiding van primêre skool onderwysers.



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



## VERWYSINGS

- \* Adams, H. B. & Adams, B. W. (1991). Developing the potential of children in disadvantaged communities: thinking actively in a social context. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 5(2), 42-52.
- Anglin, J. M. (Ed.) (1973). *Beyond the information given*. New York: Norton.
- Archer, M., Green, L. & Naicker, P. (1992). *Conceptualisations of specialised education*. Unpublished research report. Johannesburg: National Education Policy Investigation (NEPI).
- \* Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Avenant, P. J. (1980). *Riglyne vir suksesvolle onderwys*. Durban/Pretoria: Butterworth.
- Barnard, H. W. (1965). *Psychology of learning and teaching* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Bee, H. L., Van Egeren, L. F., Streisguth, A. P., Nyman, B. A., Leckie, M. S. (1969). Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Developmental Psychology*, 1, 726-734.
- Bee, R. L. (1974). *Patterns and Process - An introduction to anthropological strategies for the study of social Change*. London: The Free Press.
- \* Begab, M. J. (1977). Barriers to the application of language. In P. Mittler (Ed.), *Research to practice in mental retardation. Vol.1. Care and Intervention*. Baltimore: University Park Press.
- Bereiter, C. & Englemann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bernstein, B. (1961). Social class and linguistic development: A theory of social learning. In A. H. Halsey, J. Floyd & C. A. Anderson (Eds.), *Education, economy and society*. Glencoe Illinois: Free Press.
- Bidell, T. (1988). Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. *Human Development*, 31, 329-348.
- \* Blagg, N. (1991). *Can We Teach Intelligence? A comprehensive evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- \* Blagg, N. (1986). *Somerset Thinking Skills Course: Awareness details*. Somerset: Somerset County Council.



Bourdieu, P. (1976a). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In R. Dale (Ed.), *Schooling and Capitalism: A sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1976b). Systems of education and systems of thought. In R. Dale (Ed.), *Schooling and Capitalism: A sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bourguignon, E. (1979). *Psychological Anthropology: An introduction to human nature and cultural differences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bourne, L. E., Dominowski, R. L., Loftus, E. F. & Healy, A. F. (1986). *Cognitive processes*. Engle Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bradley, T. B. (1983). Remediation of cognitive deficits: a critical appraisal of the Feuerstein model. *Journal of Mental Deficiency Research*, 27, 79-92.

Broeksma, M. (1990). 'n Ondersoek na taalmediumagterstande en die druiing van leerlinge met besondere verwysing na skole van die Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Brown, A. J. & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Bruner, J. S. (1959). Learning and thinking. *Harvard Educational Review*, 29, 184-192.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-15.

Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1983). *In search of mind*. New York: Harper & Row.

Bruner, J. S. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J. & Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.

Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (Eds.), (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley & Sons.



Brunswik, E. (1958). *Representative design in the planning of psychological research*. Berkeley: University of California Press.

\* Burden, R. (1987a). Feuerstein's Instrumental Enrichment programme: important issues in research and evaluation. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 3-16.

\* Burden, R. (1987b). Mediated Learning Theory: The challenge to the school psychologist. *School Psychology International*, 8, 59-62.

\* Burden, R. (1990). Whither research on Instrumental Enrichment? Some suggestions for future action. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 1(1), 83-86.

\* Burman, S. (1986). The contexts of childhood in South Africa. In S. Burman & P. Reynolds (Eds.), *Growing up in a divided society: The contexts of childhood in South Africa*. Johannesburg: Ravan Press.

Burman, S. & Fuchs, R. (1986). When families split: Custody and divorce in South Africa. In S. Burman & P. Reynolds (Eds.), *Growing up in a divided society. The contexts of childhood in South Africa*. Johannesburg: Ravan Press.

Burman, S. & Reynolds, P. (Eds.) (1986). *Growing up in a divided society: The contexts of childhood in South Africa*. Johannesburg: Ravan Press.

\* Burns, R. (1987). The effective teacher in the South African context. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 7(2), 151-159.

\* Campione, J. C., Brown, A. L. & Ferrara, R. A. (1982). Mental retardation and intelligence. In R.J. Sternberg, *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Cawood, J., Muller, F. B., Swartz, J. F. A. (1982). *Grondbeginsels van die didaktiek*. Goodwood: Nasou Beperk.

Cazden, C. (1970). The neglected situation. In F. Williams (Ed.), *Psychological anthropology*. Homewood Illinois: Dorsey Press.

Centre for Cognitive Development. *Annual Report 1991*. Pretoria: Vista University.

Centre for Cognitive Development. *Annual Report 1992*. Pretoria: Vista University.

Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The Great Debate*. New York: McGraw-Hill.

Chapman, M. (1988). Contextuality and directionality of cognitive development. *Human Development*, 31, 92-106.

\* Chipman S. F., Segal, J. W. & Glaser, R. (Eds.) (1985). *Thinking and learning skills: vol. 2. Research and open questions*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



Chomsky, N. (1966). *Cartesian linguistics*. New York: Harper Row.

\* Claasen, N. C. W. & Schepers, J. M. (1990). Groepverskille in akademiese intelligensie verklaar op grond van verskille in sosio-ekonomiese status. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde*, 20(4), 294-302.

\* Cloete, G. S. & Kok, J. C. (1988). Die evaluering van 'n vroeë hulpprogram aan potensieel leergestremde skoolbeginners. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 8(3), 184-191.

Cock, J., Emdon, E. & Klugman, B. (1984). *Child care and the working mother: a sociological investigation of a sample of urban African women*. Second Carnegie Inquiry into Poverty and Development in Southern Africa. Paper no. 115.

Coetzee, J. H. (ongedateerd). A sociological view of a new society. In G. Marais & R. van der Kooy (Eds.), *South Africa's Urban Blacks: Problems and Challenges*. Pretoria: University of van South Africa.

Cole, M. (1981). *The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other*. (Tech. Rep, no.106). San Diego: University of California. Center for Human Information Processing.

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Cole, M. & Bruner, J.S. (1971). Cultural differences and Inferences about Psychological Processes. *American Psychologist*. New York: The Rockefeller University.

Cole, M. & Scribner, S. (1974). *Culture and thought*. New York: Wiley.

Cole, M. & Scribner, S. (1975). Theorizing about socialization of cognition. *Ethos*, 3(2), 249-268.

Coles, R. (1968). Violence in ghetto children. In S. Chess & A. Thomas (Eds.). *Annual progress in child psychiatry and child development*. New York: Bruner/Mazel.

Corke, M. A. S. (1984). *Business, poverty and education*. Carnegie Conference Paper no.106: Second Carnegie Inquiry Into Poverty and Development in Southern Africa. Cape Town: University of Cape Town.

\* Cox, T. (1983). Cumulative deficit in culturally disadvantaged children. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 317-326.

\* Cox, T. (1987). Educational disadvantage: The bearing of the early home background on children's academic attainment and school progress. *Early Child Development and Care*. 27, 219-237.

\* Craig, A. P. (1989). The Conflict between the familiar and unfamiliar. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 3(1), 166-171.



D'Andrade, R. G. (1981). The cultural part of cognition. *Cognitive Sciences*, 5, 179-195.

Dasen, P. R. (Ed.) (1977). *Piagetian psychology: Cross-cultural contributions*. New York: Gardner Press.

\* Day, J. D., French, L. A. & Hall, L. K. (1985). Social influences on cognitive development. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon & T. G. Waller, *Metacognition, cognition, and human performance. Vol.1: Theoretical perspectives*. New York: Academic Press, Inc.

\* De Bono, E. (1969). *The mechanism of mind*. Jonathon Cape, Harmondsworth, England: Penguin.

\* De Bono, E. (1972). *Children solve problems*. Great Britain: Butler & Tanner.

\* De Bono, E. (1975). *CoRT thinking*. Blandford, Dorset, England: Direct Education Services Ltd.

\* De Bono, E. (1976). *Teaching thinking*. London: Temple Smith.

\* De Bono, E. (1981). *CoRT thinking lessons*. Oxford: Pergamon Press.

Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Raad van Verteenwoordigers. (1988) *Sillabus, Opvoedkunde (Pedagogiek), Onderwysdiploma en Hoër Onderwysdiploma ( Eerste, Tweede en Derde Jaar: Junior Primêr, Senior Primêr, Praktiese Spesialisering, Sekondêr en Handel)*. Kaapstad.

Departement van Onderwys en Kultuur. Administrasie: Raad van Verteenwoordigers (1991). *Onderwysstatistiek, Gewone Skoolonderwys, 1 Januarie 1991 - 31 Desember 1991*. Kaapstad: Onderwysburo.

Department of Education and Training. (1990). *Syllabus for Education (Group I Subject:1990 Structure). Primary Teacher's and Secondary Teacher's Diplomas*. Pretoria.

De Wet, J. J., Van Zyl, P. J. & Du Toit, P. J. S. (1979). *Inleiding tot die Psigologiese Opvoedkunde*. Johannesburg: McGraw-Hill.

\* Dillon, R. F. & Sternberg, R. J. (Eds.) (1986). *Cognition and Instruction*. London: Academic Press.

Donald, D. (1992). *Estimation of the incidence of special educational need in South Africa*. Unpublished research report. Johannesburg: National Education Policy Investigation (NEPI).

Dostal, E. (1989). *The long-term future of education in South Africa*. Occasional paper no. 15. Instituut vir Toekomstnavorsing, Universiteit van Stellenbosch.



Dostal, E. & Vergnani, T. (1984). *Future perspectives on South African education*. Occasional paper no.4, Instituut vir Toekomsnavorsing, Universiteit van Stellenbosch.

Douglas, A. C. R. (1988). *Enkele biografiese veranderlikes wat verband hou met druiwing op primêre skoolvlak in die Pacaltsdorpgebied*. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis: Universiteit van Port Elizabeth.

Drew, M. (1992). *Specialised education in the South African context: A comparative perspective*. Unpublished research report. Johannesburg: National Education Policy Investigation.

Dreyer, H. J. & Duminy, P. A. (1983). *Education 2. A course in Psychopedagogsics*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Duminy, P. A. (1980). *General Method for Primary Teaching*. Cape Town: Longman Penguin Southern Africa.

Duminy, P. A., Dreyer, H. J. & Steyn, P. D. G. (1990). *Education for the student teacher 1*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Duminy, P. A., Dreyer, H. J., Steyn, P. D. G., Behr, A. L. & Vos A. J. (1991). *Education for the student teacher 2*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Duminy, P. A. & Steyn, P. D. G. (1985). *Education 1. A course in Didactics and Method* (2nd ed.). Cape Town: Maskew Miller Longman.

Duminy, P. A., Steyn, P. D. G., Dreyer, H. J., Vos, A. J. & Peters, V. M. (1992). *Education for the student teacher 3*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Du Pisani, T., Plekker, S. J., Dennis, C. R. & Strauss, J. P. (1990). *Education and manpower development, no.11*. Research Institute for Education Planning (RIEP), Faculty of Education, Bloemfontein: University of the Orange Free State.

Du Preez, P. H. (ongedateerd). *The psychology of the urban black: The gap between tribe and city*. In G. Marais & R. van der Kooy (Eds.), *South Africa's Urban Blacks: Problems and Challenges*. Pretoria: University of South Africa.

Du Toit, M. E. (1989). *Die uitkenning van probleemareas in die skolastiese vordering van leerlinge in die Departement van Onderwys en Kultuur. Administrasie: Raad van Verteenwoordigers*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling: Universiteit van Stellenbosch.

\*Egozi, M. (1989). *Bibliography concerning Instrumental Enrichment, Learning Potential Assessment and Mediated Learning Theory*. Jerusalem: Hadassah-Wizo-Canada Research Institute.

Eifermann, R. (1968). *School children's games*. Washington D.C.: Department of Health, Education, and Welfare.

Eisenstadt, S. N. (1966). *Modernization: Protest and change*. Jerusalem: The Hebrew University.



- \* Engelbrecht, L. (1991). *Kognitiewe benadeling: 'n Mite of werklikheid?* Aantekeninge vir M.Ed.-kursus. Bellville: Universiteit van Wes-Kaapland.
- \* Fantini, M. D. & Weinstein, G. (1968). *The isadvantaged: challenge to education*. New York: Harper & Row.
- Fantini, M. D. (1969). Beyond cultural deprivation and compensatory education. *Psychiatry and Social Science Review*, 3, 6-13.
- \* Feuerstein, R. (1970). A dynamic approach to the causation, prevention, and alleviation of retarded performance. In H.C. Haywood (Ed.), *Social-cultural aspects of mental retardation*. New York: Appleton Century Crofts.
- \* Feuerstein, R. (1978). The ontogeny of learning. In M. Brazier (Ed.), *Brain Mechanisms in Memory and Learning*. New York: Raven Press.
- \* Feuerstein, R. (1979). Ontogeny of learning in man. In M. Brazier (Ed.), *Brain mechanisms in memory and learning: From the single neuron to man*. New York: Raven Press.
- \* Feuerstein, R. (1981). Mediated learning experience in the acquisition of kinesics. In B. L. Hoffer & R. N. St. Clair (Eds.), *Developmental Kinesics: The emerging paradigm*. Baltimore: University Park Press.
- \* Feuerstein, R. & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. In R. Feuerstein, P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience: theoretical, psychosocial and learning Implications*. England: Freund Publishing House.
- \* Feuerstein, R. & Hoffman, M. B. (1982). Intergenerational conflict of rights: Cultural imposition and self-realization. *Viewpoints in teaching and learning*. Indiana University, 58(1), 44-63.
- \* Feuerstein, R. Hoffman, M. B., Jensen, M. R. & Rand, Y. (1984). Instrumental enrichment. An intervention program for structural cognitive modifiability: Theory and practice. In J. Segal, S. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills, Vol. 1. Relating Instruction to Research*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- \* Feuerstein, R. & Jensen, M. R. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals and instruments. *The Educational Forum*, May 1980, 401-423.
- \* Feuerstein, R., Klein, P. S. & Tannenbaum, A. J. (1991). *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial and learning implications*. England: Freund Publishing House.



Feuerstein, R., Krasilowsky, D. & Rand, Y. (1978). Modifiability during adolescence: Theoretical aspects and empirical data. In J. Anthony (Ed.). *Yearbook of International Association for child psychiatry and allied professions. The child and his family: Children and their parents in a changing world*. New York: John Wiley & Sons.

Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Mintzker, Y. & Jensen, M. R. (1981). Cognitive modifiability in adolescence: Cognitive structure and effects of intervention. *The Journal of Special Education*, 15(2), 269-287.

Feuerstein, R. & Rand, Y. (1974). Mediated learning experiences: An outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. In L. Goldfein (Ed.), *International Understanding*, 9/10, 7-37.

Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for structural cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.

\* Filson, A. E. (1987). *Cognitive modifiability and mediated learning experience: The theory, psychologists, educationists, teachers and parents cannot afford to ignore*. WISE (education) PROJECT.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd. ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Foreman, E. A. & Cazden, C. B. (1985). Exploring Vygotskian Perspectives in education. In J.V. Wertsch, *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Forrest-Pressley, D. L., MacKinnon, G. E. & Waller, T. G. (Eds.). (1985). *Metacognition, cognition, and human performance. Vol. 1 : Theoretical perspectives*. New York: Academic Press, Inc.

Foster, G. (1973). *Traditional societies and technological change*. London: Harper & Row.

Frake, C. O. (1962). The ethnographic study of cognitive systems. In *Anthropology and human behavior*. Washington D.C.: Anthropological Society of Washington.

\* Frankenstein, C. (1979). *They Think Again - Restoring Cognitive abilities through teaching*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.

Gallagher, J. M. & Reid, D. K. (1981) *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Austin, Texas: Por Ed.



Garbers, J. G. (1980). *Vroeë skoolverlating in die grootstad: leerling; gesins- en skooldiagnostiese bevindings en maatreëls*. Durban: Butterworth & Kie.

Gay, J. & Cole, M. (1967). *The new mathematics and an old culture*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gazda, G. M. & Corsini, R. J. (1980). *Theories of learning*. Illinois: Peacock Publishers.

Gerber, A. P. (1970). *Die druipelelingskind op laerskool*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling: Universiteit van Stellenbosch.

Gilg, J. E. (1990). The use of mediated learning to enhance the educational effectiveness of school programs for high-risk youth. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 1(1), 63-71.

Ginsburg, H. (1972). *The myth of the deprived child: Poor children's intellect and education*. Englewood Cliff. N.J.: Prentice Hall.

Ginsburg, H. & Opper, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development*. (3rd edit.) London: Prentice-Hall.

Glaser, R. (1984). The role of knowledge. *American Psychologist*, 39, 93-104.

Godet, M. (1988). Worldwide challenges and crisis in educational systems. *Futures*, 20(3), 241-251.

Goffman, E. (1964). The neglected situation. In J. Gunperz & D. Hymes (Eds.). *The ethnology of communication*. *American Anthropologist*, 66(6), Pt.2), 133.

Gold, R. (1987). *The description of cognitive development - three Piagetian themes*. Oxford: Clarendon.

Gordon, A. (1986). Environmental constraints and their effect on the academic achievement of urban black children in South Africa. *South African Journal of Education*, 6(1), 70-74.

Greenberg, J. (1963). *Universals of language*. Cambridge: MIT Press.

\* Greenberg, K. H. & Kaniel, S. (1990). A thousand year transition for Ethiopian immigrants to Israel: The effects of modifiability, mediated learning and cultural transmission. *International Journal of Cognitive Education & Mediated Learning*, 1(2), 137-142.

Gross, M. (1967). *Learning readiness in two Jewish groups*. New York: Center for Urban Education.



Hadassah-Wizo-Canada-Research Institute Jerusalem. (1985). *Empirical research on Feuerstein's Instrumental Enrichment program and application of mediated learning theory*. Jerusalem, July.

Hanson, J. (1987). *Oxford skills programme*. England: Oxfordshire County Council.

Harth, R. (1982). The Feuerstein perspective on the modification of cognitive performance. *Focus on Exceptional Children*, 15(3), 1-12.

Havighurst, R. J. (1971). The urban disadvantaged child: Needed research. In R. C. Doll & Hawkins, M. (Eds.), *Educating the disadvantaged*. New York: Ams Press.

Hernstein, R. J., Nickerson, R. S., Sanchez, M. & Swets, J. A. (1986). Teaching thinking skills. *American Psychologist*, 41, 1279-1289.

Herrick, V. E. (1951). What is already known about the relation of the I.Q. to cultural background? In K. Eels, A. Davis, R. J. Havighurst, V. E. Herrick & R. W. Tyler (Eds.), *Intelligence and cultural differences*. Chicago: University of Chicago Press.

Herskovitz, M. J. (1972). *Cultural relativism: Perspectives in cultural pluralism*. New York: Random House.

Hess, R. D. & Shipman, V. (1965). Early experience and socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 36, 869-886.

Hillson, M. (1970). The diasadvantaged child. *Community Mental Health Journal*, 6, 81-83.

Hofmeyr, J. & Spence, R. (1989). Bridges to the future. *Optima*, 37(1), 37-47.

Hunt, J. M. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald.

Hunt, J. M. (1969). *The challenge of incompetence and poverty*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press

Hunter, G. (1969). *Modernising peasant societies: A comparative study in Asia and Africa*. New York: Oxford University Press.

Jackson, B. & Marsden, D. (1962). *Education and the working class*. London: Routledge & Kegan Paul.

Jensen, M. R., Feuerstein, R., Rand, Y., Kaniel, S. & Tzuriel, D. (1986). Cultural difference and cultural deprivation: A theoretical framework for differential intervention. In R. M. Gupta & P. Coxhead (Eds.), *Cultural diversity and learning efficiency*. London: Macmillan Press.



- Jubber, K. (1988). The home and family environment and its impact on school achievement. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 8(4), 287-297.
- Kagan, J. (1968). On cultural deprivation. In D. C. Glass (Ed.), *Environmental influences*. New York: Rockefeller University Press.
- Kaniel, S. & Feuerstein, R. (1989). Special needs of children with learning difficulties. *Oxford Review of Education*, 15(2), 165-179.
- Keddie, N. (1973). *Tinker, tailor ... the myth of cultural deprivation*. Great Britain: Penguin Books.
- Keller, S. (1963). The social world of the urban slum child: Some early findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33, 823-834.
- Klaus, R. & Gray, S. (1968). *The Early training project for disadvantaged children: A report after five years*. Monographs of the society for research in child development, 33(4).
- Klopper, S. M. (1989). Onderwyseropleiding in kultuurperspektief. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 9(3), 499-502.
- Kok, P. C. & Mostert, W. P. (1985). Urbanisation: A South African perspective. In D.J. van Vuuren, N.E. Wiehahn, J.A. Lombard & N.J. Rhodie. *South Africa: A plural society in transition*. Durban: Butterworths.
- Kraft, R. L. & Motsepe, W. E. O. (ongedateerd). The urban black worker. In G. Marais & R. van der Kooy. *South Africa's urban Blacks: Problems and challenges*. Pretoria: University of South Africa.
- Krauss, R. M. & Rotter, G. S. (1968). Communication abilities of children as a function of status and age. *Merill-Palmer Quarterly*, 14, 161-174.
- Kriegler, S. M. (1988). Opleiding van opvoedkundige sielkundiges vir die bevordering van geestesgesondheid in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde*, 18(3), 84-90.
- Kroeber, A. L. (1948). *Anthropology*. New York: Harcourt Brace.
- Labov, W. (1970). The logical non-standard English. In F. Williams (Ed.), *Language and poverty*. Chicago: Markham Press.
- Labov, W. (1973). The logic of nonstandard English. In N. Keddie (Ed.), *Tinker, tailor ... the myth of cultural deprivation*. Great Britain: Cox & Wyman.
- Lehmer, M. (1969). Navajos want their own schools. *San Francisco Examiner and Chronicle*, December 14.
- Lerner, J. W. (1981). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (3rd. ed.). Boston: Houghton Mifflin.



Le Roux, J. (1986). *Die milieu as medebepaler in intelligensie-aktualisering, selfkonsepvorming en skolastiese prestasie van die kind in die sekondêre skool*. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Port Elizabeth.

Lewis, O. (1965). *La Vida: A Puerto Rican family in the culture of poverty*. New York: Random House.

Liddell, C. (1989). *Piaget and Vygotsky: A critical overview and comparison of their developmental theories*. Lecture notes. Cape Town: University of Cape Town.

Liddell, C. (1987). Some issues regarding the introduction of preschool enrichment programs for black South African children. *International Journal of Educational Development*, *7*, (2), 127-131.

Liddell, C. & Kruger, P. (1987). Patterns of activity and social behavior in a South African township nursery: some effects of crowding. *Merrill-Palmer Quarterly*, *33*(2)

Lindgren, H. C. (1972). *Educational psychology in the classroom* (4th. ed.). New York: John Wiley & Sons.

\* Link, F. R. (1985). Instrumental enrichment: a strategy for cognitive and academic improvement. In F. R Link (Ed.), *Essays on the intellect*. ASCD, 89-106.

\* Lipman, M., Sharp, A. N. & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

\* Lomofsky, L. & Green, L. (1990). Instrumental enrichment in a primary school: A pilot study. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, *1*(1), 79-81.

\* Loubser, J. O. (1990). *Die effek van sosiaal-ekonomiese deprivasie, studie-oriëntasie en oerlike belangstelling op skoolprestasie*. Ongepubliseerde M.A.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Louw, D. A. (1990). *Menslike ontwikkeling* (Tweede Uitgawe). Pretoria: HAUM-tersiër.

Luria, A. R. (1976). Towards the problem of the historical nature of psychological processes. In J.R. Averill (Ed.), *Patterns of psychological thought*. New York: Wiley.

Mann, L. (1979). *On the trail of process: A historical perspective on cognitive processes and their training*. New York: Grunne & Stratton.

Marais, G. (ongedateerd). Economic constraints and black mobility. In G. Marais & R. van der Kooy. *South Africa's urban blacks: Problems and challenges*. Pretoria: University of South Africa.

Marais, G. (ongedateerd). Urban blacks and nationhood. In G. Marais & R. van der Kooy. *South Africa's urban blacks: Problems and challenges*. Pretoria: University of South Africa.



Marais, G. & Van der Kooy, R. (ongedateerd). *South Africa's urban blacks: Problems and challenges*. Pretoria: University of South Africa.

Marais, J. C. (1955). *Die sosio-ekonomiese agtergrond as faktor by die druiing van skoolgaande kleurlingkinders op die platteland van die Kaapprovinsie*. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.

McFarlane, L. R. (1984). Brugbou tussen teorie en praktyk in onderwyseropleiding. *Educare*, 13(1), 21-34.

McLeish, J. (1975). *Soviet psychology: History theory, content*. London: Methuen.

Mediation Techniques (1992/1;1992/2). Notas vir werksinkels. Kaapstad: Kognitiewe Eenheid, Universiteit van Vista.

\* Mehl, M. (1985). *The cognitive difficulties of disadvantaged students at the University of the Western Cape and various compensatory programmes*. Unpublished Ph.D-thesis. University of Cape Town.

Mehl, M. C. (1989). *Enhancing accessibility to education for disadvantaged persons: An empowering social transformation*. An invited address to the FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON THINKING - Puerto Rico, August 17-21, 1989.

Metcalfe, M. (1992). *Provision of special education services in relation to existing policy in South Africa*. Unpublished research report. Johannesburg: National Education Policy Investigation (NEPI).

Metcalfe, M. & Donald, D. (1992). *Education policy investigation special education report*. Johannesburg: National Education Policy Investigation (NEPI).

Mischel, W. (1966). Theory and research on the antecedents of self-imposed delay of reward. *Progress in experimental personality research*, 3. New York: Academic Press.

Moll, I. (1984). *Psychological deprivation theories in South African education*. Carnegie Conference Paper no. 101: Second Carnegie inquiry into poverty and development in Southern Africa. Cape Town: University of Cape Town.

\* Moll, I. (1985). What is mediation and do we need it? A reply to Tony Morphet. In W. Morrow (Ed.). *The Proceedings of the Kenton Conference*. Bellville: University of the Western Cape. \*

\* Moll, I. (1987). Handicap or deficit or deprivation or disadvantage or underpreparation or what? Some problems in theorising an ASP course. *ASPECTS 8 - proceedings of the 1987 ASP conference*. Grahams Town: University of Rhodes, December 1987.

\* Moll, I. (1989). Roots and disputes of cognitive developmental conceptions of teaching. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 9(4), 714-721.



Moll, I. & Slonimsky, L. (1989). Towards understanding of cognition and learning in the academic support context. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 3(1), 160-165.

Moller, H. J. (ongedateerd). The dilemma of the church. In G. Marais & R. van der Kooy. *South Africa's urban blacks: Problems and challenges*. Pretoria: University of South-Africa.

Morphet, T. (1985). Who is Feuerstein and do we need him? In W. Morrow (Ed.), *The proceedings of the Kenton Conference*. Bellville: University of the Western Cape.

Morris, A. (1986). Social class and matric results. *Perspectives in Education*, 9(1), 23-33.

Muller, P. (1992). Flitslig: O, om slim te wees. *Rapport*, 18 Oktober 1992, 20.

Mwamwenda, T. S. & Mwamwenda, B. B. (1987). School facilities and pupils' academic achievement. *Comparative Education*, 23(2), 225-235.

Naudé, G. N., Clark, A. J., Van der Waals, M. M & Uys, J. (1987). *Manual on theories of intelligence and cognitive development. The teaching of thinking*. Unit for cognitive development. Pretoria: University of Vista.

Nel, B. F. (1945). *Druiping by skoolleerlinge: 'n sosiaal pedagogiese studie*. Johannesburg: Voortrekkerpers.

Nickerson, R., Perkins, D., Smith, E. (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Niit, F. C. (1990). *Enkele veranderlikes wat 'n rol speel by druiping van leerlinge in die sekondêre skool*. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Odendal, F. F., Schoonees, P. C., Swanepoel, C. J., Du Toit, S. & Booysen, C. M. (1981). *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Johannesburg: Perskor.

Open University (1976). *Cultural influences on cognition and attainment*. Great Britain: The Open University Press.

Ornstein, A. C. (1982). The education of the disadvantaged: A 20-year review. *Educational Research Review*, 24(3), 197-211.

Otto, W., McMenemy, R. A. & Smith, R. J. (1973). *Corrective and remedial teaching*. Boston: Houghton Mifflin.

Owen, K. (1981). Die verband tussen sekere huislike omgewingsfaktore, nie-kognitiewe eienskappe en prestasie in sub. A. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde*, 11(3), 111-115.

Passow, A. H. (1972). The gifted and the disadvantaged. *The National Elementary Principal*, 51, 24-31.



- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1964a). Cognitive development in children: Piaget. development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Piaget, J. (1964b). Development and learning. In R. Ripple. & V. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered*. Ithaca: Cornell University.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Plug, C, Meyer, W. & Gouws, L. (1986). *Psigologie-woordeboek*. Suid-Afrika: McGraw-Hill.
- Postlethwaite, T. N. (1982). Success and failure in school. In P. G. Altback, R. F. Arnove & G. P. Kelly (Eds.), *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Putter, H. J. (1973). *Die ontoereikende verwerkliking van die opvoedingsgebeure as aanleiding tot te vroeë skoolverlating*. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Pretoria.
- \* Rand, Y., Mintzker, Y., Miller, R., Hoffman, M. B. & Friedlander, Y. (1981). The instrumental enrichment program. immediate and long-term effects. In P. Mittler (Ed.), *Frontiers of knowledge in mental retardation, Vol. I - Social, Educational, and Behavioral Aspects*. I.A.S.S.M.D.
- \* Rappaport, J. (1977). *Community Psychology: Values, research & action*. USA: Holt, Rinehart & Winston.
- \* Rautenbach, W. L. (1984). *The Feuerstein learning instruments and the improvement of thinking skills*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- \* Rautenbach, W. L. (1985a). *Development of thinking skills: A key to human development in Southern Africa?* IPM Congress, Durban, 2 October 1985.
- \* Rautenbach, W. L. (1985b). *Developing cognitive potential in Southern Africa. Proceedings of a conference on developing cognitive strategies in young children*. Durban: University of Durban-Westville, 24-25 October, 1985.
- \* Rautenbach, W. L. (1988). *Moontlike aanwending van Feuerstein se teorie en metode om denkvaardighede in tersiêre onderwys te verbeter*. Referaat gelewer tydens derde jaarlikse konferensie oor voortreflikheid in onderrig en leer in tersiêre onderwys. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch, 11-12 April, 1988.
- \* Rautenbach, W. L. (1989). *Fundamental educational and training problems in a developing country*. Stellenbosch: University of Stellenbosch, 23 May 1989.



Rautenbach, W. L. (1991). *Teaching cognitive skills: A prerequisite to human and technological development in developing areas*. Paper delivered at the ETH, Zürich, 16 April 1991. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Rebelsky, F. & Abeles, G. (1969). *Infancy in Holland and in the United States*. Paper presented at the meeting of the society for research in child development. Santa Monica, March 1969.

\* Reilly, P. E. & Hofmeyer, E. J. M. (1983). *Pre-primary education in the RSA*. Human Sciences Research Council. Pretoria.

RGN (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing) (1981a). *Education for children with special educational needs*. Report of work committee. Investigation into education.

\* RGN (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing) (1981b). *Investigation into education. The provision of education in the Republic of South Africa*. Pretoria.

Riessman, F. (1962). *The Culturally deprived child*. New York: Harper & Row.

Rosenthal, T. L. & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.

SABRA (Suid-Afrikaanse Buro vir Rasse-aangeleenthede (1991/1992). *Ondersoek na rasseverhoudings in Suid-Afrika*. Johannesburg.

Saenger-Ceha, M. M. Th. (1970). *Psychological and social factors in student drop-out*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Sapir, S. G. (1980). Educational intervention. In H. E. Rie & E. D. Rie (Eds.), *Handbook of minimal brain dysfunction*. New York: Wiley.

\* Savell, J. M., Twohig, P. T. & Rachford, D. L. (1986). Empirical status of Feuerstein's "Instrumental Enrichment" (FIE) technique as a method of teaching thinking skills. *Review of Educational Research*, 56(4), 381-409.

Schoggen, M. (1969). *An ecological study of three-year-olds at home*. Nashville, Tennessee: George Peabody College for Teachers.

Schutte, De Wet. (1988). Change: An alternative approach. In D. J. van Vuuren, N. E. Wiehahn, N. J. Rhodie & M. Wiechers. *South Africa: The challenge of reform*. Johannesburg: Owen Burgess.

Schwebel, M. & Raph, J. (Eds.) (1974). *Piaget in the classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.

\* Sharron, H. (1987). *Changing children's minds*. Great Britain: Souvenir Press.

\* Shayer, M. & Beasley, F. (1987). Does instrumental enrichment work? *British Educational Research Journal*, 13, 101-119.



Short, A. (1985). *Seeking change: Early childhood education for the disadvantaged in South Africa*. Michigan: The High/Scope Press.

Siann, G. & Ugwuegbu, D. (1988). *Educational psychology in a changing world*. London: Allen and Unwin.

Simkins, C. (1986). Household composition and structure in South Africa. In S. Burman & P. Reynolds (Eds.), *Growing up in a divided society: The contexts of childhood in South Africa*. Johannesburg: Ravan Press.

Skinner, B. F. (1972). *Cumulative record* (3rd. ed.). New York: Appleton Century Crofts.

\* Skuy, M. (Ed.). (1991). *Mediated learning experience working manual*. Cognitive research programme, Division of specialised education. Johannesburg: University of the Witwatersrand.

\* Skuy, M. S., Archer, M. & Roth, I. (1987). Use of the learning Potential Assessment Device in assessment and remediation of a learning problem. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 7(1), 53-58.

\* Skuy, M. & Perold, C. (1986). Remedial strategies for teachers in a disadvantaged coloured community. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 6(2), 121-126.

Skuy, M. & Shmukler, D. (1987). Effectiveness of the Learning Potential Assessment Device with Indian and Coloured adolescents in South Africa. *International Journal of Special Education*, 2(2), 131-149.

\* Skuy, M. Shmukler, D. & Westaway, M. (1985). Relationships among cognitive and socio-emotional measures of pre-school and primary school functioning. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 5(1), 35-40.

Slabbert, J. A. (1991). Implementation of metalearning in teacher education. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 11(2), 88-91.

Small, M. Y. (1990). *Cognitive development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

\* Smilansky, S. (1968). The effect of certain learning conditions on the progress of disadvantaged children of kindergarten age. *Journal of School Psychology*, 4(3), 68-81.

Solso, R. L. (1979). *Cognitive psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Soni, R. B. (1990). Diversification in black education. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 4(1), 112-116.

Spies, P. H. (1980). *Appropriate technology in the development of South Africa*, Occasional Paper 80/3, Instituut vir Toekomsnavorsing. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.



Sroufe, L. A. (1970). A methodological and philosophical critique of intervention orientated research. *Developmental Psychology*, 2, 140-145.

Stenhouse, L. (1967). *Culture and education*. Great Britain: Thomas Nelson.

Sternberg, R. J. (1985a). Approaches to intelligence. In S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Research and open questions* (Vol. 2). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R. J. (1985b). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1986a). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Sternberg, R. J. (1986b). Cognition and instruction: Why the marriage sometimes ends in divorce. In R. F. Dillon & R. J. Sternberg (Eds.), *Cognition and Instruction*. USA: Academic Press.

Sternberg, R. J. & Bhana, K. (1986). Synthesis of research on the effectiveness of intellectual skills program: Snake-oil remedies or miracle cures? *Educational Leadership*, 44(2), 60-67.

Steyn, P. D. G., Behr, A. L., Bisschoff, T. C. & Vos, A. J. (1984). *Education 3. The philosophical and historical foundations of education*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Stodolsky, S. & Lesser, G. (1968). Learning patterns in the disadvantaged. In S. Chess & A. Thomas (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and child development*. New York: Bruner/Mazel.

Sunter, C. (1987). *Die wêreld en Suid-Afrika in die jare negentig*. Kaapstad: Hume & Rousseau.

Swart, C. F. & Oosthuizen, A. J. G. (ongedateerd). Urbanisation. In G. Marais & R. van der Kooy (Eds.), *South Africa's urban blacks: Problems and challenges*. Pretoria: University of South Africa.

Tenzer, A. (1990). Vygotsky and Piaget. *Contemporary Psychoanalysis*, 26(1), 46-52.

Thirion, G. J. (1987). 'n Ondersoek na 'n geskiedenisonderrigstrategie vir groot klasse in swart onderwys. Ongepubliseerde Ph.D-proefskrif. Bloemfontein: Vista Universiteit.

Thirion, G. J. (1989a). Enkele nie-waarneembare bepaalbare faktore wat die onderrig-leersituasie in ontwikkelende samelewings beïnvloed. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 9(1), 182-187.



Thirion, G. J. (1989b). Verband tussen die onderrig-leersituasie en die sosio-ekonomiese leefwêreld van leerlinge in ontwikkelende samelewings. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 9(2), 386-391.

Thomas, R. M. (1985). *Comparing theories of development* (2nd ed.). Belmont: Wadsworth.

Thompson, G. G. (1962). *Child psychology* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Truter, D. B. (1981). *Die politieke faktor by onderwys, met spesiale verwysing na onderwys en onderwysstelselbeplanning vir swartes in die Suid-Afrikaanse staatkundige bestel*. D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje- Vrystaat.

Tulkin, S. R. (1972). An analysis of the concept of cultural deprivation. *Developmental Psychology*, 6(2), 326-339.

Tulkin, S. R. & Kagan, J. (1972). Mother-child interaction in the first year of life. *Child Development*, 43, 31-41.

Tulkin, S. R. & Konner, M. J. (1973). Alternative conceptions of intellectual functioning. *Human Development*, 16, 33-52.

Tzuriel, D. (1991). Cognitive modifiability, mediated learning experience and affective motivational processes: A transactional approach. In R. Feuerstein, P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial and learning implications*. England: Freund Publishing House.

Urban Foundation (1985). *Annual report*. Johannesburg.

Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action*. Chichester: Wiley.

Van Aardweg, E. M. (1987). Possible causes of school violence. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 7(3), 174-181.

Van den Berg, A. R. (1989). Intelligensietoetse. In K. Owen & J.J. Taljaard (Eds.). *Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolastiese toetse van IPEN en NIPN*. Pretoria: RGN.

Van den Berg, O. & Vergnani, T. (1986). *Providing services for preschool children in South Africa*. Bellville: University of Western Cape.

Van der Reis, A. P. (ongedateerd). Urban black interests, attitudes and consumer behaviour. In G. Marais & R. van der Kooy (Eds.), *South Africa's urban blacks: Problems and challenges*. Pretoria: University of South Africa.

Vaughan, T. V. B. & Petrick, H. C. (1987). Die wisselwerking tussen onderwyseresse en leerlinge in hulpklasse. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 7(1), 59-66.



Vernon, P. E. (1969). *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen.

Vogt, L. Jordon, C. & Tharp, R. G. (1987). Explaining school failure, producing school success: Two cases. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 276-286.

Vrey, J. D. (1979). *Die opvoedeling in sy selfaktualisering*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

\* Vygotsky, L. S. (1929). The problem of cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 6, 415-434.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

\* Vygotsky, L. S. (1978a). Interaction between learning and development. In L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.; pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1935)

Vygotsky, L. S. (1978b). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1979a). The development of higher psychological functions. *Soviet Psychology*, 15, 60-73.

Vygotsky, L. S. (1979b). The genesis of higher mental function. In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe.

Wall, W. D., Schonell, F. J. & Olson, W. C. (1962). *Failure in school: an international study*. Hamburg: Chesco Institute for Education.

Wallace, Belle & Adams, H. B. (1989). Assessment and development of the potential of high school pupils in the third-world context of KwaZulu/Natal. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 3(1), 83-97.

Wertsch, J. V. (1985a). *Culture, communication and cognition. Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1985b). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. & Youniss, J. (1987). Contextualizing the investigator: the case of developmental psychology. *Human Development*, 30, 18-31.

White, K. R. (1982). The relation between socio-economic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.

Willis, P. (1983). *Learning to labour*. Westmead: Saxon House.

Wilson, F. & Ramphele, M. (1989). *Uprooting poverty - The South African challenge*. Cape Town/Johannesburg: David Philip.



Wolf, R. (1974). *The identification and measurement of environmental process variables related to intelligence*. Doctoral Dissertation. Chicago: University of Chicago Press.

Wolman, B. B. (1968). *Historical roots of contemporary psychology*. New York: Harper Row.

Wood, D. (1992). *How children think and learn - the social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell.

Yarrow, L. J. (1972). Mother-infant interaction and development in infancy. *Child Development*, 43, 31-41.

Zigler, E. & Butterfield, E. (1968). Motivational aspects of changes in I.Q. test performance of culturally deprived nursery school children. *Child Development*, 39, 1-14.



UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE



## **BYLAES**

**BYLAE A: STATISTIESE GEGEWENS**

**BYLAE B: OPVOEDKUNDESILLABUS, DEPARTEMENT  
VAN ONDERWYS EN KULTUUR: RAAD VAN  
VERTEENWOORDIGERS (DOK:RV)**

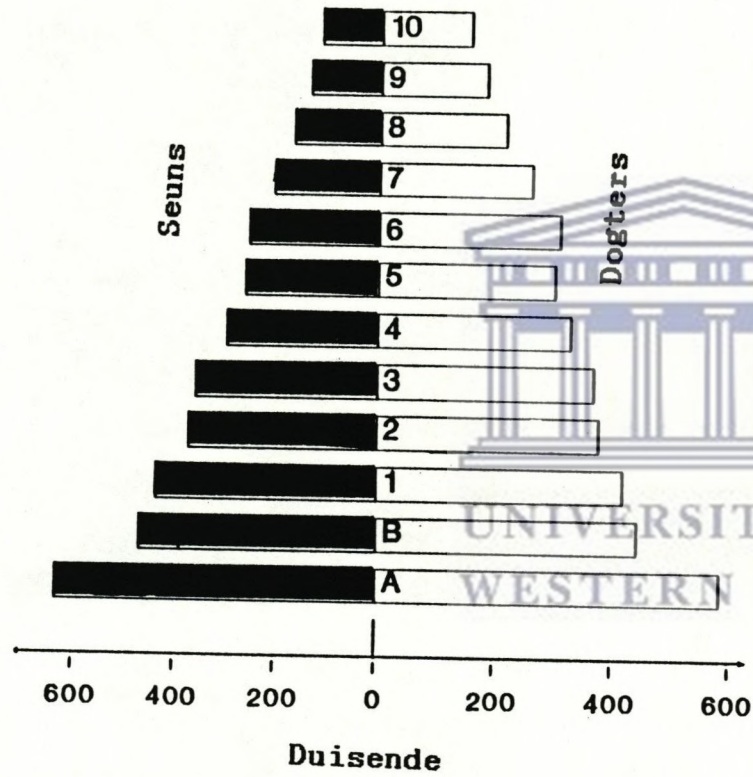
**BYLAE C: OPVOEDKUNDESILLABUS, DEPARTEMENT  
VAN ONDERWYS EN OPLEIDING (DOO)**



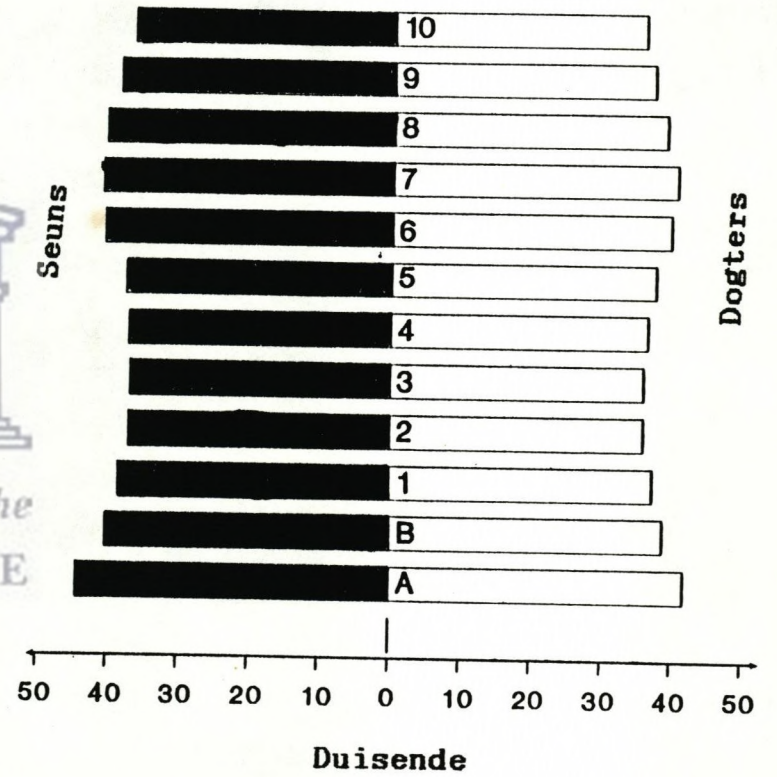




**FIGUUR A1**  
Swart leerlinginskrywing



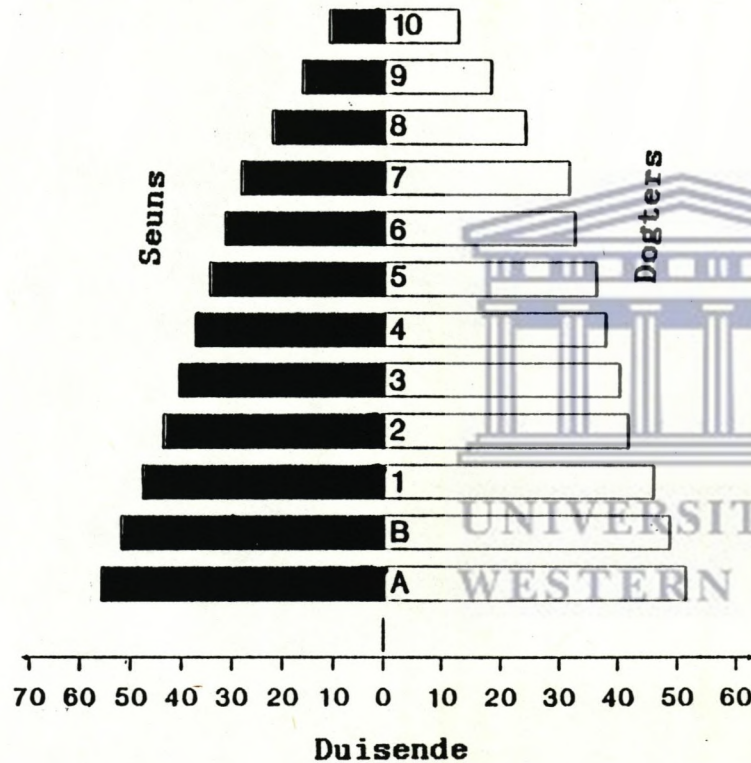
**FIGUUR A2**  
Blanke leerlinginskrywing



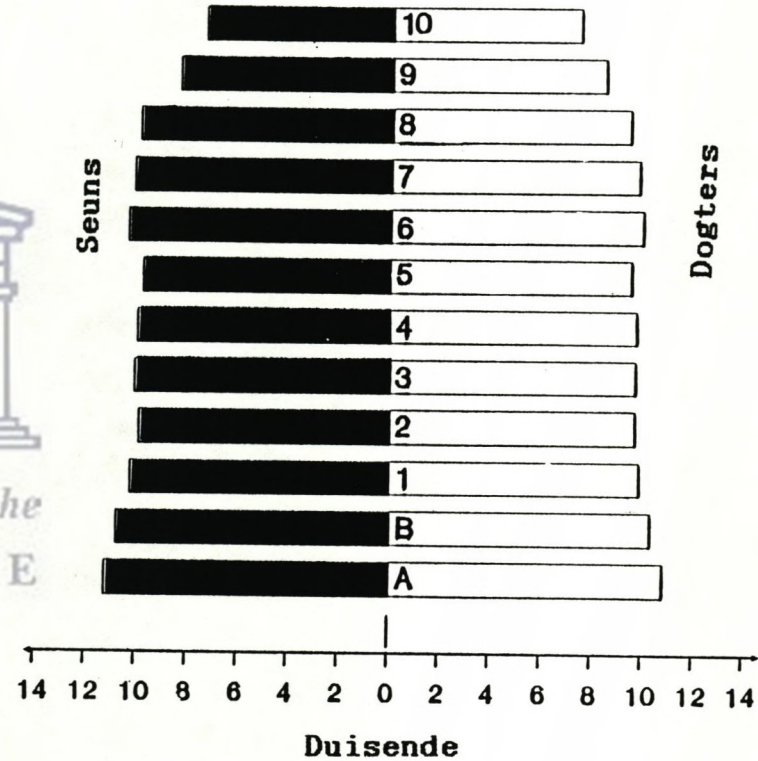
Bron: Du Pisani *et al.*, 1990:8-9



**FIGUUR A3**  
Kleurling leerlinginskrywing



**FIGUUR A4**  
Asiër leerlinginskrywing



Bron: Du Pisani *et al.*, 1990:8-9



## BYLAE A

Tabel A1

**Uitvloeisifers van Swart leerlinge in Suid-Afrika  
(Insluitend tuislande): 1986**

ST.	Sub.A	Sub.B - St.2	St.3-5	St.6-8	St.9 - St.10	TOTAAL
TOTAAL	165770	135370	165840	158090	139020	764090
% van Totale uitvloei	21,7%	17,7%	21,7%	20,7%	18,2%	100,0%
Inskrywing	1067992	2249602	1628351	979831	311294	6237070
Uitvloei % van inskrywing	15,5%	6,0%	10,2%	16,1%	44,7%	12,3%

UNIVERSITY of the  
WESTERN CAPE

## Bron

Aangepas uit *Education and Manpower Production* (1986:18), **Research Unit for Education System Planning (RUEP)**, Universiteit van Die Oranje Vrystaat; *Onderzoek na Rasseverhoudings in Suid-Afrika* (1987/1988:164), Suid-Afrikaanse Buro vir Rasseaangeleenthede (SABRA).



## BYLAE A

Tabel A2

**Skoolverlatersyfers:** Departement van Onderwys en  
Kultuur: Raad van Verteenwoordigers:1986

Standerd	Gedurende 1986	Einde 1986	TOTAAL
Sub.A	931	588	1519
Sub.B	1250	1105	2355
St.1	1999	589	2588
St.2	1926	996	2922
St.3	2714	1726	4440
St.4	3326	2884	6210
St.5	3728	1534	5262
St.6	5486	4018	9504
St.7	5129	2681	7810
St.8	2380	3120	5500
St.9	2196	3383 *	5579
<b>TOTAAL</b>	<b>31065</b>	<b>22624</b>	<b>53689</b>

\* = Sluit St.10-druipelinge in.

## Bron

Aangepas uit *Ondersoek na Rasseverhoudings in Suid-Afrika*, (1987/1988:164), SABRA.



## BYLAE A

Tabel A3

Uitvalsifer van Swart leerlinge in Suid-Afrika vir 1990 (Tuislande ingesluit).

St.	Leerling= uitvloei	Uitvloei per stander as gedeelte van totale uit= vloei	Inskrywing	Uitvloei as % van inskrjwing
Sub.A	207100	25,4	121806	17,0
Sub.B	45200	5,5	912509	5,0
St.1	49900	6,1	855495	5,8
St.2	33100	4,1	750461	4,4
St.3	56500	6,9	726409	7,8
St.4	46000	5,6	624530	7,4
St.5	34500	4,2	562356	6,1
St.6	65700	8,1	563568	11,7
St.7	47900	5,9	467129	10,3
St.8	43100	5,3	383286	11,2
St.9	42600	5,2	319197	13,3
St.10a	49100	6,0	270724	18,1
St.10b	93862	11,5	270721	34,7
<b>TOTAAL</b>	<b>814562</b>	<b>100,0</b>	<b>7924991</b>	<b>10,3</b>

## Bronne

*Education and Manpower Development (1990:17)*, Research Institute for Education Planning (RIEP), Fakulteit van Opvoedkunde, Universiteit van die Oranje Vrystaat; *SABRA: Ondersoek na Rasse-verhoudings in Suid-Afrika (1991/1992:207)*



## BYLAE A

Tabel A4

**Persentasie leerlinge bevorder 1986-1991. Departement van Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers. Eksamenuitslae in gewone Staat- en Staatsondersteunde Skole:1991 (Aanpassingsklasse uitgesluit)**

St./Jaar	1986	1987	1988	1989	1990	1991	Gemid.
Sub.A	70,6	71,2	72,9	75,8	77,3	75,9	74,0
Sub.A/B	-	-	-	-	-	78,1	78,1
Sub.B	76,1	76,8	78,1	80,1	79,6	80,7	78,6
Sub.1	79,8	81,1	82,6	83,2	82,3	81,5	81,8
Sub.2	83,2	83,5	84,8	85,2	84,5	84,9	84,4
Sub.3	82,0	82,0	83,4	83,1	83,6	84,0	83,0
Sub.4	81,3	81,3	82,5	82,2	82,9	83,4	82,3
Sub.5	80,6	80,8	81,8	81,4	82,7	83,3	81,8
Gemid.	79,1	79,5	80,9	81,6	81,8	81,5	80,5

## Bron

*Onderwysstatistiek, Gewone Skoolonderwys, 1 Januarie 1991 tot 31 Desember 1991, Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie:Raad van Verteenwoordigers*





**BYLAE B**

**OPVOEDKUNDESILLABUS**

**DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR:RAAD VAN VERTEENWOORDIGERS**

**(DOK:RV)**

**UNIVERSITY of the  
JANUARIE 1988  
WESTERN CAPE**



ADMINISTRASIE: RAAD VAN VERTEENWOORDIGERS

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR

---

KAAPSTAD

JANUARIE 1988

---

ONDERWYSDIPLOMA EN HOËR ONDERWYSDIPLOMA  
(EERSTE, TWEEDE EN DERDE JAAR)



UNIVERSITY *of the*  
SILLABUS  
WESTERN CAPE

OPVOEDKUNDE (PEDAGOGIEK)

JUNIOR PRIMÊR

SENIOR PRIMÊR

PRAKTIESE SPESIALISERING

SEKONDÊR

HANDEL



## DOELSTELLINGS

1. **INLEIDING**

Die doelstellings wat met Opvoedkunde beoog word, is om by studente

- 1.1 kennis en begrip insake opvoedings- en onderwysverskynsels aan te kweek
- 1.2 gesonde gesindhede ten opsigte van onderwys en opvoeding te vorm en hulle te motiveer om 'n sterk positiewe bydrae in dié verband te lewer
- 1.3 vaardighede in onderwystegniese en metodes te beoefen en te versterk

Let wel:

Ten einde bovermelde breë doelstellings sinvol na te streef, word die vak Opvoedkunde (Pedagogiek) in verskeie deeldisiplines verdeel. Alhoewel hierdie deeldisiplines onderskei kan word, behoort hulle nooit in waterdige kompartemente van mekaar geskei te word nie. Daar moet derhalwe steeds deur Opvoedkundedosente in gedagte gehou word dat die volgende deeldisiplines, waarvan die naderliggende doelstellings hieronder uitgespel word, altyd as 'n eenheid of samehangende geheel aangebied moet word.

2. **DEELDISSIPLINES**2.1 **Filosofie van die Opvoedkunde (Fundamentele Pedagogiek)**

Omdat opvoedings- en onderwysfilosofieë vanuit fundamentele wêreld- en lewensbeskouings beredeneer word, is die doelstellings wat met hierdie deeldisipline beoog word om studente te lei om

- 2.1.1 'n gesonde lewens- en wêreldbeskouing aan te kweek
- 2.1.2 te leer om selfstandig en onafhanklik te redeneer en eie opvoedings- en onderwysbeskouinge aan te kweek
- 2.1.3 hulle kennis ten opsigte van opvoedings- en onderwysdoelstellings van ander opvoedingsinstansies te verdiep en te verbreed



## 2.2 Opvoedkundige Sielkunde (Psigologiese Pedagogiek)

Omdat doeltreffende opvoeding en onderwysbeginsels psigologies begrond en ook verdedigbaar is, is die doelstellings wat met hierdie deeldisipline nagestreef sal word, om studente te help om

2.2.1 hulle leerlinge beter te ken en te begryp

2.2.2 hulle leerlinge se optredes binne en buite die klaskamer beter te verstaan

2.2.3 daadwerklike voorkomende en didakties-remediërende maatreëls te tref en sodoende leer- en opvoedingsmoeilikhede te help uitskakel

2.2.4 te verstaan hoe en waarom leer plaasvind en hulle onderwystegnieke, -metodes en -strategieë sodanig te beplan dat effektiewe leer sal plaasvind

2.2.5 die ontwikkeling van die verskillende dimensies van kind-wees te kan insien sodat hulle in staat sal wees om die nodige motiveringsmaatreëls sinvol te tref

## 2.3 Onderwyskunde (Didaktiese Pedagogiek)

Die doelstellings wat met hierdie deeldisipline beoog word, is om die studente se

2.3.1 kennis in verband met die eienskappe van suksesvolle onderwys uit te bou sodat hulle die basiese beginsels wat op alle onderwys van toepassing is, sal begryp en sinvol sal kan toepas

2.3.2 vaardighede in kurrikulering en toepassing van tersaaklike onderwystegnieke, -metodes en -strategieë te beoefen

2.3.3 gesindhede ten opsigte van die leerling, leerstof en onderwysing sodanig te vorm dat suksesvolle onderwys moontlik sal wees

## 2.4 Sosiale Opvoedkunde (Sosiologiese Pedagogiek)

Omdat die kind se onderwys nie van sy sosiale omgewing losgemaak of -gedink kan word nie, is die doelstellings wat met hierdie deeldisipline beoog word om studente vertrouwd te maak met



- 2.4.1 kennis in verband met die maatskaplike en sosiale agtergrond waarin die kind opgroei en wel sodat hul in staat sal wees om hul onderwys en opvoeding by die sosiale faktore wat die kind beïnvloed, te kan aanpas
- 2.4.2 gesindhede wat bevorderlik sal wees vir gesonde verhoudinge binne die gemeenskap en wat hulle sal help om negatiewe invloede wat vanuit die gemeenskap belemmerend op die leerlinge inwerk, sover as moontlik te neutraliseer
- 2.4.3 vaardighede in onderhoudsvoering, groepdinamika en voorligting wat hulle in staat sal stel om as ware jeugleiers op te tree
- 2.5 Geskiedenis van die Opvoedkunde (Historiese Pedagogiek)
- Aangesien kennis van die oorsprong en ontwikkeling van onderwys-gebeure 'n direkte invloed op die huidige, sowel as op toekomstige denkrigtings in dié verband het, is die doelstellings met hierdie deeldissipline om studente
- 2.5.1 te voorsien van breë oriënterende kennis van die historiese verloop van verskillende onderwys- en opvoedingsdoelstellings, denkrigtings, metodes en tegnieke
- 2.5.2 te help om in die lig van hierdie kennis 'n seleksie van die doeltreffendste aspekte te maak sodat foute van die verlede uitgeskakel kan word
- 2.6 Onderwysadministrasie
- Met hierdie afdeling van die sillabus, wat in die derde jaar behandel word, word beoog om basiese en noodsaaklike inligting aan studente te verstrek wat hulle in staat sal stel om
- 2.6.1 die administrasie en organisasie van die Departement te begryp en daarby in te skakel
- 2.6.2 hul eie posisie, magte, pligte en verantwoordelikhede te begryp
- 2.6.3 hulle te motiveer om hulle taak binne die kader van hulle wetlike verpligtinge met die grootste nougetheid uit te voer



## OPMERKINGS

1. By die aanbieding van die vak is korrelasie van die verskillende deeldisiplines gebiedend noodsaaklik  
Daar moet veral gewaak word teen teenstrydige stellings en benaderings in die verskillende afdelings  
By die aanbieding moet die dosent 'n sprekende voorbeeld van dit wat hy verkondig wees  
Die basiese didaktiese beginsels moet in ag geneem word om vir die student te illustreer hoe hy vanuit die eenvoudige en konkrete praktyk die ingewikkelde en abstrakte didaktiese begrippe kan induseer  
Van besondere nut is onder andere demonstrasies, praktiese werk, filmopnames en video-opnames
2. Van besondere belang is die oriëntering van die student vanaf die begin met betrekking tot die pedagogiese begrippe en terminologie  
Onnodige hoogdrawende taal moet vermy word, en elke nuwe begrip en vakterm moet sorgvuldig verduidelik word
3. Dit is ook die verantwoordelikheid van die Opvoedkundedosent om die student te oriënteer met betrekking tot die beroep waarvoor hy opgelei word  
Die student moet gevorm word wat betref roepingsbewustheid, geesdrif vir sy onderwystaak, professionalisme en lojaliteit teenoor sy professie  
'n Pedagogiese gesindheid, wat die ontwikkeling van 'n verantwoordelikhedsgevoel teenoor sy leerlinge en teenoor die gemeenskap behels, moet by die voornemende onderwyser gekweek word  
Die gesindheid en voorbeeld van die dosent is hierin van wesentlike belang
4. Die student moet ook deur die Opvoedkundedosent vroeg in sy eerste jaar al voorberei word vir Klasonderwys, veral met behulp van mikro-onderwysdemonstrasies en mikro-onderwyssoefening  
Mikro-klasonderwys behoort in die eerste jaar verkieslik onder leiding van die betrokke Opvoedkundedosent te geskied  
Koördinasie tussen die verskillende dosente is noodsaaklik sodat die student nie deur teenstrydighede of verbandloosheid in sy teoretiese en praktiese werk verwar word nie



5. Opvoedkundedosente moet die voortou neem by die koördinerings van die werk van Vakdidaktiekdosente en die dosente wat vir Klasonderwys verantwoordelik is

Nadat 'n bepaalde didaktiese beginsel in die Opvoedkundelesings bespreek is, behoort die implementering daarvan in die verskillende Vakdidaktieklesings behandel te word

Sodoende sal verseker word dat die teoretiese beginsels wat in Opvoedkunde behandel word, via Vakdidaktiese vergestaltung, tot binne die konkrete klaskamersituasie deurgetrek word



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



## SILLABUS

## EERSTE JAAR

## A. FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDKUNDE

1. Basiese opvoedingsbegrippe
  - 1.1 Wording
  - 1.2 Kinderontwikkeling
  - 1.3 Vorming
  - 1.4 Opvoeding
  - 1.5 Onderwys
  - 1.6 Opvoedende onderwys
  - 1.7 Indoktrinasië
  - 1.8 Humanisering
2. Strukture van die opvoedingsituasie
  - 2.1 Komponentestruktuur  
persoons- en doelkomponente
  - 2.2 Verhoudingstruktuur  
die ken-, vertrouens- en gesagsverhouding
  - 2.3 Verloopstruktuur  
omgang, ontmoeting, opvoedingsbemoëienis, periodieke verlatings
  - 2.4 Handelingstruktuur  
pedagogiese steungewing, veilige ruimte, toeskietlike vryheidsbelewing, simpatieke gesagsleiding, kennis en begrip van kind, taktvolle waarde-uitsprake, voorbeeldstelling en sinvolle opdragging



**B. OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE**

1. Terminologieverheldering  
groei, ontwikkeling, ryping, leer
2. Die ontwikkelende kind  
(vanaf suigelingskap tot vroeë kinderjare)
  - 2.1 Fisieke ontwikkeling
  - 2.2 Kognitiewe ontwikkeling
  - 2.3 Affektiewe ontwikkeling
  - 2.4 Sosiale ontwikkeling
  - 2.5 Skoolgereedheid
    - 2.5.1 ryping
    - 2.5.2 enkele kriteria vir skoolgereedheid
    - 2.5.3 pedodiagnostiese ondersoek na skoolgereedheid
  - 2.6 Aktiwiteite van die kind en die invloed daarvan op sy ontwikkeling
    - 2.6.1 spel
    - 2.6.2 nabootsing
    - 2.6.3 verbeelding
    - 2.6.4 eksplorering
    - 2.6.5 afhanklikheid
    - 2.6.6 liefde vir herhaling
    - 2.6.7 seksrolontwikkeling



2.7 Kleuterskool

2.7.1 wat dit aanbied en hoe dit verskil van die primêre skool

2.7.2 belangrikheid vir gesonde emosionele verhoudinge met volwassenes

2.7.3 behoefte aan bewaarskole en kleuterskole

2.8 Kleuterskool en die milieu-gestremde kind

2.8.1 belangrikheid van die vroeë jare

2.8.2 betekenis van milieu-gestremdheid

- gebrek aan problematiese en prikkelende situasies

- voorskoolse ontwikkeling ten opsigte van gesondheid, persepsie, begripvorming, taal, maatskaplike verhoudinge, emosionele ontwikkeling

2.9 Doel met voorligting buite klasverband

Terreinafbakening met verwysing na voorligting op fisieke, psigiese, godsdienstige, sosiale, ekonomiese, juridiese, kulturele en sedelik-morele terrein



**C. ONDERWYSKUNDE**

1. Terreinafbakening en begripsverheldering
  - Opvoedkunde (Pedagogiek)
  - Onderwyskunde (Didaktiek)
  - Metodiek
  - Opvoedende onderwys
  
2. Basiese vereistes vir suksesvolle onderwys vanuit die gesigshoek van die kind, die leerstof, die onderwyser en die leeromgewing met verwysing na didaktiese grondvorme en die vernaamste onderwysmetodes
  
3. Oorsigtelike studie van basiese didaktiese grondbeginsels met spesiale verwysing na die vereistes van doelhelderheid, beplanning, leerlingdeelname, integrering, beleving, individualisering, sosialisering, motivering, evaluering en bemeestering
  
4. Didaktiese beginsel van doelgerigtheid
  - 4.1 Kategorieë en vlakke van doelstelling
  - 4.2 Plek van doel in kurrikulumontwerp
  - 4.3 Einddoel, verderliggende doelstellings, naderliggende doelstellings en onmiddellike doelwitte
  - 4.4 Opvoedkundige voordele van doelhelderheid
  - 4.5 Basiese vereistes vir sinvolle handhawing van doelgerigtheidsbeginsel
  
5. Inleiding tot lesbeplanning
  - 5.1 Struktuur van die les
  - 5.2 Eienskappe van 'n goeie les
  - 5.3 Kennismaking met lesevalueringskale



6. Inleiding tot mikro-onderwys  
Aard, doel, prosedure en algemene organisasie
7. Didaktiese beginsel van planmatigheid
  - 7.1 Langtermynbeplanning
    - 7.1.1 noodsaaklikheid
    - 7.1.2 faktore wat in gedagte gehou moet word
    - 7.1.3 voltooiing van klasverslagboek
    - 7.1.4 bestelling van voorrade en projeksiemateriaal
    - 7.1.5 reël van uitstappies, opdra van werktake, tuiswerk en beplanning ten opsigte van klasbiblioteke, skoolmuseums en 'n weerstasie
  - 7.2 Korttermynbeplanning
    - 7.2.1 lesbeplanning
    - 7.2.2 koöperatiewe beplanning



**D. GESKIEDENIS VAN DIE OPVOEDKUNDE**

Basiese opvoedingskomponente in histories-pedagogiese verband

1. Die opvoedeling (by oer kulture, Christelike kindbeskouing, kindbeskouings na die Renaissance)
2. Die opvoeder (by oer kulture, Christelike opvoederbeeld, opvoederbeeld ná die Renaissance)
3. Die opvoedingsdoel (by oer kulture, Christelike opvoedingsdoel, ná-Renaissance opvoedingsdoelstellings)



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



**EVALUERING**

1. Kandidate word in die vak geëksamineer en voorsiening word gemaak vir jaar- en eksamenpunte soos in die onderstaande skedule

Opvoedkunde (Pedagogiek)		OD en HOD			Jaar 1
Afdeling	Vraestel	Tyd (uur)	Jaar-punt	Eksamen-punt	Totaal
A Filosofie van die Opvoedkunde	1	2	25	50	150
B Opvoedkundige Sielkunde			25	50	
C Onderwyskunde	2	2	30	80	110
D Geskiedenis van Opvoedkunde	-	-	40	-	40
Totaal			120	180	300

2. Die aangeduide punte verteenwoordig die amptelike evalueringsskaal in terme waarvan 'n kandidaat se prestasie bepaal en op amptelike stukke gereflekteer word

Vir die evaluering van 'n kandidaat se eksamenantwoorde, take, toetse of ander werk mag 'n groter puntetotaal gerieflikheidshalwe gebruik word

Die finale punt moet egter na die amptelike skaal herlei word voordat dit op amptelike stukke aangedui word

3. Jaarpunt

Die jaarpunt word opgebou met die punte toegeken vir werkopdragte en hooftoetse



4. Eksamen

4.1 Vraestel 1

4.1.1 Afdeling A

DRIE vrae word gestel waarvan TWEE beantwoord moet word

4.1.2 Afdeling B

DRIE vrae word gestel waarvan TWEE beantwoord moet word

4.2 Vraestel 2

4.2.1 Afdeling C

VYF vrae word gestel waarvan VIER beantwoord moet word



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



A. FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDKUNDE

1. Die kind as opvoedeling
  - 1.1 Die kind as 'n ontwikkelende wese
    - 1.2 Die kind as 'n wese wat op opvoeding aangewys is vir die bereiking van volwassenheid
      - 1.2.1 die kind as 'n wese in 'n wêreld van betekenis
      - 1.2.2 die kind as 'n wese saam met ander mense
      - 1.2.3 die kind as 'n wese met 'n begeerte om self iemand te wees
    - 1.3 Die kind as 'n wese wat 'n aandeel het in sy eie opvoeding (selfopvoeding)
    - 1.4 Moontlikheid en noodsaaklikheid van opvoeding
    - 1.5 Grense van opvoeding en van die opvoedbaarheid van die kind
  2. Die onderwyser-opvoeder
    - 2.1 Funksies van die onderwyser-opvoeder deur onder andere te verwys na
      - 2.1.1 die tweedelige amp
      - 2.1.2 die funksie van plaasvervangende gewete
      - 2.1.3 die gesagsfunksie
      - 2.1.4 die funksie van identifikasiefiguur en as beelddraer
    - 2.2 Eise gestel aan die onderwyser-opvoeder deur onder andere te verwys na die eise van
      - 2.2.1 kennis
      - 2.2.2 pedagogiese liefde
      - 2.2.3 'n lewensbeskouing



**B. OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE**

1. Die leerhandeling
  - 1.1 Opname van sensoriese prikkels
    - 1.1.1 rol van die sintuie
    - 1.1.2 leermoeilikhede voortspruitend uit ondoeltreffende opname deur sintuie
  - 1.2 Verwerking van sintuiglike prikkels
    - 1.2.1 konsepvorming en die rol van taal, denke en reeds bestaande begripstruktuur in hierdie verband
    - 1.2.2 rol van aandag  
kenmerke, determinante en voorwaardes vir aandagsverlening
    - 1.2.3 rol van motiewe  
behoefte, drange en dryfvere
    - 1.2.4 rol van geheue
  - 1.3 Weergawe van geleerde werk  
verbaal en nie-verbaal
  - 1.4 Leermoeilikhede voortspruitend uit ondoeltreffende weergawe van geleerde werk
2. Voorligting ten opsigte van sielkundige probleme
  - 2.1 Taak, terrein, magte en beperkinge van die gewone onderwyser
  - 2.2 Verwysing na sielkundige hulpdienste
3. Ontwikkeling van die kind vanaf +5 jaar tot en met puberteit
  - 3.1 Liggaamlike ontwikkeling
  - 3.2 Emosionele ontwikkeling



- 3.3 Sosiale ontwikkeling
- 3.4 Kognitiewe ontwikkeling
- 3.5 Morele ontwikkeling.
- 4. Die puberteitskind  
fisiologiese, psigologiese en sosiale eienskappe en voorligting  
ter voorkoming en/of opheffing van aanpassingsprobleme



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



**C. ONDERWYSKUNDE**

1. Didaktiese beginsel van integrering
  - 1.1 Strukturering met verwysing na
    - 1.1.1 leerstofordeningsbeginsels
    - 1.1.2 globalisering
    - 1.1.3 rol van sortering en klassifikasie
  - 1.2 Leer deur ontdekking
    - 1.2.1 probleemstellende onderwys
    - 1.2.2 kweek van wetenskaplike gesindhede in dié verband
  - 1.3 Integrering deur middel van mondelinge verduideliking, illustrering en demonstrasies
  - 1.4 Basiese vereistes wat aan 'n goeie verduideliking gestel word
2. Leermoeilikhede voortspruitend uit gebrekkige implementering van die integreringsbeginsel
  - 2.1 Oorsake
  - 2.2 Didaktiese-remediërende onderwys ter opheffing van begrips-agterstande en wanbegrippe wat as gevolg van gebrekkige integrering ontstaan het
3. Didaktiese beginsel van leerlingaktiwiteit
  - 3.1 Aard en oorsprong van aktiwiteitsbeginsel
  - 3.2 Opvoedkundige waarde van leerlingaktiwiteit
  - 3.3 Basiese vereistes vir sinvolle handhawing van leerlingsself-werksaamheid



- 3.4 Voorbeelde van aktiwiteitsmetodes  
projek- en temawerk, praktika, selfstandige navorsing
- 3.5 Vereistes vir notering van praktiese werk
4. Leermoeilikhede voortspruitend uit gebrekkige handhawing van die leerlingaktiwiteitsbeginsel  
Didakties-remediërende maatreëls wat die onderwyser in dié verband kan tref
5. Didaktiese beginsel van beleving
- 5.1 Aard, omvang en betekenis van beleving
- 5.2 Konkretisering as faset van die belewingsbeginsel
- 5.3 Aard en opvoedkundige voordele van praktika
- 5.4 Aanskouingsonderwys as faset van beleving
- 5.5 Dramatisering  
aard, tipes en opvoedkundige voordele
- 5.6 Aktualisering  
aard en toepassing
- 5.7 Toepassing van belewingsbeginsel met spesiale verwysing na die rol van projeksiemateriaal, grafiese materiaal, modelle en die bandopnemer
6. Leermoeilikhede voortspruitend uit gebrekkige handhawing van die belewingsbeginsel  
Didakties-remediërende maatreëls wat die onderwyser in dié verband kan tref



7. Aard, omvang en inhoud van voorligting op intellektuele gebied
  - 7.1 Studiemetodes en -tegnieke en die taak van die onderwyser om leerlinge hiermee vertrouwd te maak
  - 7.2 Aankweek van wetenskaplike gesindhede
  - 7.3 Motivering van leerlinge tot aktiewe deelname
8. Aard, omvang en inhoud van voorligting op fisieke gebied
  - 8.1 Gevare verbonde aan rook, drank- en dwelmmisbruik, verkeerde lewensgewoontes, padongelukke
  - 8.2 Voorligting aan leerlinge in hierdie verband
9. Uitkenning, hulp en leiding aan leerlinge met leer- en opvoedingsprobleme
  - 9.1 Voorligting aan die kind in oorleg met sy ouers
  - 9.2 Verskaffing van inligting en voorligting ten opsigte van skooltipes, studierigting en skoolkursusse
10. Didaktiese beginsel van indwidualisering
  - 10.1 Indiwiduele onderwys, geïndiwidualiseerde onderwys en gedifferensieerde onderwys
  - 10.2 Differensiasie na buite  
kursusse, skooltipes en studierigtings
  - 10.3 Differensiasie na binne  
faktore waarvolgens gedifferensieer word en tegnieke
  - 10.4 Differensiëring ten opsigte van minderbegaafde en skrandere leerlinge



- 10.5 Klasorganisasie tydens differensiëring  
basiese vereistes vir doeltreffende groepering
- 10.6 Leerstofverryking en -verdunning
11. Leermoeilikhede voortspruitend uit gebrekkige individualisering  
Taak van die onderwyser in hierdie verband



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



**D. SOSIALE OPVOEDKUNDE**

1. Opvoedingsinstellings  
die gesin, skool en samelewing se aandeel in die opvoeding van die kind
- 1.1 Die gesin
  - 1.1.1 gesinstipes  
patriargale gesin, matriargale gesin, die kerngesin, oopgesin in 'n geslote buurt, geslote gesin, skyngesin, losieshuisgesin enkelouergesin
  - 1.1.2 gesinshandelinge
  - 1.1.3 die moderne gesin  
verval van die gesag van die ouer, emansipasie van die gesinslede, verskraalde funksie van die gesin, ontspanning, woonplek
  - 1.1.4 pedagogiese evaluering van die moderne gesinsituasie  
kriterium van medemenslikheid, kriterium van aanvaarding van kind as persoon, kriterium van vryheid en gesag, kriterium van die normatiewe, kriterium van volwassenheid
- 1.2 Die skool
  - 1.2.1 die skool se taak in die samelewing
  - 1.2.2 sosialiseringsfunksie van die skool  
gesag, samelewingsverhoudinge, kultuur, samehorigheidsgevoel
  - 1.2.3 sosiale struktuur van die skool
  - 1.2.4 skool en sosiale verandering
- 1.3 Die samelewing
  - 1.3.1 opvoeding as ingroei in die samelewing  
stadia in die sosialisering van die kind  
probleemaspekte van die sosialiseringsgebeure



- 1.3.2 instellings wat die kind se sosialisering bevorder  
portuurgroepe, jeugverenigings, ontspanningsorganisasies
- 1.3.3 kenmerke van die moderne samelewing  
meganisasie, verstedeliking, deskundigheid, massafikasie,  
bevolkingstoename en -verandering, materiële welvaart
2. Teorieë in verband met skool en samelewing  
Funksionele en konflik paradigma deur onder andere te verwys na  
Illich, Frere, Bowles en Gintis



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



**E. GESKIEDENIS VAN DIE OPVOEDKUNDE**

Temas in die Geskiedenis van die Opvoedkunde

1. Die ontstaan van skole met verwysing na die invloed van denkstrominge soos bv. die Humanisme, Hervorming, Realisme, Rasionalisme en Naturalisme
2. Private en openbare onderwys in historiese verband
3. Die gesags- en vertrouensverhouding in die opvoedingsverlede
4. Opvoeding in gesinsverband  
(histories-pedagogies gesien)
5. Onderrigmetodes deur die eeue
6. Die geskiedenis van kurrikulumontwikkeling



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



## EVALUERING

1. Kandidate word in die vak geëksamineer en voorsiening word gemaak vir jaar- en eksamenpunte soos in die onderstaande skedule

Opvoedkunde (Pedagogiek)		OD en HOD		Jaar 2	
Afdeling	Vraestel	Tyd (uur)	Jaarpunt	Eksamenpunt	Totaal
A Filosofie van die Opvoedkunde	1	2	20	50	140
B Opvoedkundige Sielkunde			20	50	
C Onderwyskunde	2	2	20	60	130
D Sosiale Opvoedkunde			10	40	
E Geskiedenis van die Opvoedkunde	-	-	30	-	30
Totaal			100	200	300

2. Die aangeduide punte verteenwoordig die amptelike evalueringsskaal in terme waarvan 'n kandidaat se prestasie bepaal en op amptelike stukke gereflekteer word

Vir die evaluering van 'n kandidaat se eksamenantwoorde, take, toetse of ander werk mag 'n groter puntetotaal gerieflikheidshalwe gebruik word

Die finale punt moet egter na die amptelike skaal herlei word voordat dit op amptelike stukke aangedui word

3. Jaarpunt

Die jaarpunt word opgebou met punte toegeken vir werkopdragte en hooftoetse



4. Eksamen

4.1 Vraestel 1

4.1.1 Afdeling A

DRIE vrae word gestel waarvan TWEE beantwoord moet word

4.1.2 Afdeling B

DRIE vrae word gestel waarvan TWEE beantwoord moet word

4.2 Vraestel 2

4.2.1 Afdeling C

DRIE vrae word gestel waarvan TWEE beantwoord moet word

4.2.2 Afdeling D

DRIE vrae word gestel waarvan TWEE beantwoord moet word



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE



## DERDE JAAR

## A. FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDKUNDE

1. Algemene (universele) doel van opvoeding
  - 1.1 Algemene karakteristiek van 'n opvoedingsdoel
  - 1.2 Verband tussen 'n lewensbeskouing en die doel van opvoeding
  - 1.3 'n Opvoedkundige normbeeld van volwassenheid deur onder andere te verwys na  
die voer van 'n sinvolle bestaanswyse, selfbeoordeling en selfkennis, selfstandige denke, die vrywillige aanvaarding van verantwoordelikheid, identifisering met norme en 'n partikuliere lewensopvatting
  - 1.4 Volwassenheid in die lig van die mens as 'n liggaamlike, intellektuele, affektiewe, sosiale, sedelike, estetiese en religieuse wese
2. Besondere opvoedkundige denkrigtings en hulle opvoedingsdoelstellings
  - 2.1 Ontstaan, algemene karakteristiek, mensbeskouing (antropologie) en wese en doel van die
    - 2.1.1 Naturalisme
    - 2.1.2 Pragmatisme
    - 2.1.3 Liberalisme
    - 2.1.4 Kommunisme
    - 2.1.5 Neo-Marxisme en Links-radikalisme
    - 2.1.6 Christendom
    - 2.1.7 Islam
  - 2.2 Evaluering van gemelde opvoedkundige denkrigtings aan die hand



**B. OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE**

1. Adollesent se ontwikkeling
  - 1.1 Fisieke ontwikkeling
  - 1.2 Sosiale ontwikkeling (Erikson)
  - 1.3 Emosionele ontwikkeling
  - 1.4 Kognitiewe ontwikkeling (Piaget en Brunner)
  - 1.5 Morele ontwikkeling (Piaget en Kohlberg)
2. Die selfkonsep
  - 2.1 Ontwikkeling en funksionering van die selfkonsep by adolessente en vroeë volwassenes
  - 2.2 Invloed van 'n positiewe en negatiewe selfkonsep op die emosionele, sosiale en akademiese terreine
  - 2.3 Selfkonsep van leerlinge van 'n gedepriveerde gemeenskap
3. Die begrip Intelligensie (Spearman, Thurstone, Hebb, Guildford)
  - 3.1 Aard van intelligensie
  - 3.2 Teoretiese uitgangspunte
  - 3.3 Meting van intelligensie
  - 3.4 Rol van oorerwing en omgewing
  - 3.5 Kritiek op intelligensiemeting
  - 3.6 Kreatiwiteit en die meting van kreatiwiteit



- 4. Verskillende leerteorieë
  - 4.1 Assosiasie
  - 4.2 Behaviouristiese (Pavlov, Thorndike, Watson)
  - 4.3 Neo-behavioristiese (Guthrie, Skinner, Spencer en Hebb)
  - 4.4 Gestalt
  - 4.5 Probleemoplossing
  - 4.6 Leerteorie van Bloom
  - 4.7 Leerteorie van Gagné
  - 4.8 Sosiale leerteorie van Bandura
- 5. Enkele faktore wat akademiese prestasies beïnvloed
  - 5.1 Aanvaarding
  - 5.2 Motivering en ingesteldheid
  - 5.3 Huislike omstandighede
    - 5.3.1 die kind en sy ouers
    - 5.3.2 instelling van ouers teenoor akademiese opleiding
    - 5.3.3 sosio-ekonomiese faktore
  - 5.4 Persoonlikheidsfaktore
  - 5.5 Onderwyser-leerling-verhouding
  - 5.6 Oorerwing en omgewing



## C. ONDERWYSKUNDE

1. Didaktiese beginsel van sosialisering
  - 1.1 Groepwerk
    - 1.1.1 basiese vereistes en opvoedkundige voor- en nadele
    - 1.1.2 tipes groepwerk, prosedures wat gevolg moet word en leiding wat aan leerlinge ten opsigte van groepwerk gegee moet word  
 klasgesprekke, leergesprekke, sosiodrama, spelaktiwiteite, vasvra-wedstryde, paneelbesprekings, rondetafelbesprekings, gongsgroepe, dinkskrums, werkgroepe, simulasië-aktiwiteite en opvoerings as sosialiseringstegnieke
  - 1.2 Klaskapteins en leerlingrade  
 doelstellings, take en vereistes vir doeltreffende funksionering
2. Didaktiese beginsel van motivering
  - 2.1 Aanknoping van die leerstof by leerlingbehoefte aan sukses, liefde, sekuriteit, aanvaarding en simpatie
  - 2.2 Aansluiting by leerlinge se speel-, nuuskierigheds-, versamel- en konstruksiedrange
  - 2.3 Sinvolle gebruikmaking van verbale en nie-verbale, sowel as positiewe en negatiewe aanspoormiddels
  - 2.4 Eienskappe van die onderwyser wat sy leerlinge kan motiveer
  - 2.5 Leermoeilikhede voortspruitend uit gebrekkige handhawing van die motiveringsbeginsel en die rol van die klasonderwyser in dié verband



3. Didaktiese beginsel van evaluering
  - 3.1 Funksie van evaluering in die onderrig-leersituasie
  - 3.2 Basiese vereistes vir doeltreffende evaluering
  - 3.3 Tegnieke van evaluering  
skriftelike toetse, informele objektiewe toetse, opsteltoetse, mondelinge toetse
  - 3.4 Identifikasie en evaluering van skolastiese onderpresteerders: gestandaardiseerde toetse, waarneming, foute-ontleding en vergelyking met norme
4. Die didaktiese beginsel van bemeestering
  - 4.1 Beklinkings- of lesafrondingsmaatreëls
  - 4.2 Oefenings- en vasleggingsmaatreëls
  - 4.3 Tuiswerk  
kontrole, waarde en voor- en nadele
  - 4.4 Hersiening  
funksies, tipes en vereistes
  - 4.5 leermoeilikhede voortspruitend uit gebrekkige handhawing van die bemeesteringsbeginsel en die taak van die onderwyser in dié verband
5. Voorligting ten opsigte van ekonomiese weerbaarheid  
Voorkoms en gevolge van armoede, bankrotskap en onvermoë om met geld te werk  
Taak van die onderwyser in hierdie verband



6. Voorligting ten opsigte van sosiale weerbaarheid  
Voorkoms en gevolge van gebrekkige mensverhoudinge, egskeidings,  
slegte maniere, skinderpraatjies en onkiese liefdesverhoudinge  
Taak van die onderwyser in hierdie verband
7. Voorligting ten opsigte van omgewingsbewaring  
Voorkoms en gevolge van besoedeling, uitroeiing en vernielsug  
Taak van die onderwyser in hierdie verband
8. Die begaafde leerling
  - 8.1 Identifisering
  - 8.2 Behoeftes
  - 8.3 Metodes om in die behoeftes te voorsien
9. Die stadige leerder
  - 9.1 Identifisering
  - 9.2 Behoeftes
  - 9.3 Metodes om in die behoeftes te voorsien
10. Die kultureel-gedepriveerde kind
  - 10.1 Identifisering
  - 10.2 Behoeftes
  - 10.3 Metodes om in die behoeftes te voorsien
11. Die onderwyser en sy beroep
  - 11.1 Persoonlikheids- en karakterkenmerke van die "goeie" onderwyser,  
met spesiale verwysing na kriteria soos aangedui op vorm VR-PE 67A



- 11.2 Geestesgesondheid van die onderwyser  
oorsake van persoonlike wanaanpassing by die onderwyser en sy beroep, en die moontlike gevolge wat dit vir die ontwikkelende kind inhou
- 11.3 Professionele status van die onderwyser  
professionele oriëntering: lojaliteit en professionele etiket
- 11.4 Die onderwyser se verhouding tot leerlinge, ouers, kollegas, skoolhoofde, inspekteurs van onderwys, beherende liggame, samelewing waarin hy woon en burgerlike en staatkundige aangeleenthede
- 11.5 Die onderwyser se lidmaatskap van, en belangstelling in, onderwysverenigings, ouer-onderwysersverenigings, vakverenigings en onderwysersentrum
- 11.6 Die onderwyser en skoolorganisasie  
verslagboek, werkskemas en verslag van werk  
register  
rapporte  
puntestate  
kumulatiewe verslagkaarte  
rooster
- 11.7 Die onderwyser se behoefte aan voortgesette studie, ook met betrekking tot departementele publikasies



**D. GESKIEDENIS VAN DIE OPVOEDKUNDE****TEMAS VIR DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE: 'N KRITIESE EN VERGELYKENDE EVALUERING**

1. Geskiedenis van onderwysbeheer in Suid Afrika
  - 1.1 Ontstaan van provinsiale stelsels
  - 1.2 Ontstaan van verdere onderwysstelsels
  - 1.3 Onderwysbeheer sedert 1984
2. Geskiedenis van gedifferensieerde onderwysstelsels
  - 2.1 Gewone skole
  - 2.2 Spesiale onderwys  
(nywerheidskole, ambagskole, skole vir sensories gestremdes,  
skole vir hoogs begaafde leerlinge)
  - 2.3 Sillabusdifferensiasie
3. Geskiedenis van informele onderwys
4. Geskiedenis van privaat en openbare skole
5. Aktuele temas in die onderwys in die RSA



## E. ONDERWYSADMINISTRASIE

1. Professionele oriëntering
  - 1.1 Aansoek- en aanstellingsprosedures en mandaat.
  - 1.2 Tydelike, permanente, onbepaalde en proefaanstellings, bevorderingsposte en kwalifikasies daarvoor, oorplasing .
  - 1.3 Kategorie-indeling en salaris
  - 1.4 Prestasietoekennings
  - 1.5 Opleiding van die onderwyser en geleenthede vir verdere studie en bevordering
  - 1.6 Verhouding met owerhede; amptelike kommunikasie-kanale en prosedures
  - 1.7 Versekering, mediese skema, professionele verenigings
2. Klasorganisatoriese pligte van die onderwyser
  - 2.1 Bywoningsregister
  - 2.2 Voorrade (skryfbehoeftes, handboeke, leesboeke, onderwys-hulpmiddels, materiaal en gereedskap)
 

kwotas, verkryging, versorging, onderhoud en herstelwerk, berging, benutting, uitdeling en terugvordering, rekords en aanspreeklikheid van die onderwyser
  - 2.3 Skoolfondse, heffings en ander gelde (regulasies, pligte van die onderwyser, besteding)
  - 2.4 Dissipline en straf
  - 2.5 Toere en uitstappies



- 2.6 Gesondheidsreëls, -regulasies, -voorskrifte, -inspeksie en -fasiliteite
- 2.7 Medium van onderrig: regulasies
- 2.8 Godsdiensoefening en Bybelonderrig: regulasies
- 2.9 Studie van omsendbriewe, onderwysbulletins en ander amptelike kennisgewings
- 3. Inspeksie (onderwyser se pligte in verband daarmee)
  - 3.1 Inspeksie tydens proefperiode
  - 3.2 Klasbesoek deur skoolhoof
  - 3.3 Algemene skoolinspeksie
  - 3.4 Vakinspeksie
  - 3.5 Paneelinspeksie
- 4. Ekstra-kurrikulêre pligte van die onderwyser
  - 4.1 Skoolhoof se magte en onderwyser se pligte
  - 4.2 Sport- en kulturele bedrywighede vir leerlinge
  - 4.3 Sport- en kulturele bedrywighede vir gemeenskap
  - 4.4 Professionele gedrag van onderwyser buite die skool: pligte en beperkings
  - 4.5 Addisionele werk buite die skool teen vergoeding: regulasies



## EVALUERING

1. Kandidate word in die vak geëksamineer en voorsiening word gemaak vir jaar- en eksamenpunte soos in die onderstaande skedule:

(Departementeel = D - Kollege = K)

Opvoedkunde (Pedagogiek)		OD en HOD			Jaar 3	
Afdeling	Vraestel	Tyd (uur)	Jaar-punt	Eksamen-punt	Totaal	
A	Filosofie van die Opvoedkunde	D vir OD-kursusse 1	3	30	70	200
B	Opvoedkundige Sielkunde	K vir HOD-kursusse		30	70	
C	Onderwyskunde	D vir OD-kursusse 2	2	30	90	120
		K vir HOD-kursusse				
D	Geskiedenis van Opvoedkunde	-	-	40	-	40
E	Onderwys-administrasie	-	-	40	-	40
Totaal				170	230	400

2. Die aangeduide punte verteenwoordig die amptelike evalueringsskaal in terme waarvan 'n kandidaat se prestasie bepaal en op amptelike stukke gereflekteer word

Vir die evaluering van 'n kandidaat se eksamenantwoorde, take, toetse of ander werk mag 'n groter puntetotaal gerieflikheidshalwe gebruik word.

Die finale punt moet egter na die amptelike skaal herlei word voordat dit op amptelike stukke aangedui word



3. Jaarpunt

Die jaarpunt word opgebou met die punte toegeken vir werkopdragte en hooftoetse

4. Eksamen

4.1 Vraestel 1

4.1.1 Afdeling A

DRIE vrae word gestel waarvan TWEE beantwoord moet word

4.1.2 Afdeling B

DRIE vrae word gestel waarvan TWEE beantwoord moet word

4.2 Vraestel 2

4.2.1 Afdeling C

VYF vrae word gestel waarvan DRIE beantwoord moet word



UNIVERSITY *of the*  
WESTERN CAPE







15/29/21/1  
15/30/4  
15/31/4  
15/32/4  
15/35/4

DEPARTMENT OF EDUCATIO. AND TRAINING

PRIMARY TEACHERS' DIPLOMAS

SECONDARY TEACHERS' DIPLOMAS



1990 STRUCTURE

DEPARTMENT OF EDUCATION COPY  
DEPT. EDUCATION  
GOOD HOPE COLLEGE

DATE OF IMPLEMENTATION: 1990



PRIMARY TEACHERS' DIPLOMAS  
SECONDARY TEACHERS' DIPLOMAS

SYLLABUS FOR EDUCATION

1990 STRUCTURE

A. AIM

The aim of this course is to acquaint the student teacher with the basic principles of education on which sound teaching practice can be developed. These principles should also serve to indicate a positive attitude towards the educational task to which the student has committed himself.

B. INTRODUCTION

1. As education can never be isolated from teaching, the day-to-day classroom situation is the point of departure for this course.
2. The syllabus comprises themes which have been selected from the different perspectives (disciplines) by reason of their value to teacher education.
3. For practical reasons a distinction is made between Education, Subject Didactics, Teaching Practice and School Management, although they are not to be separated. The syllabuses supplement each other and the differentiation into separate syllabuses is made only with a view to having more time set aside for professional training in classroom practice.
4. It is the responsibility of the Education lecturer and the Subject Didactics lecturer to ensure that the theoretical aspects of the syllabus, whenever applicable, are linked to their practical application in the specific subject didactics of other subjects. This can be accomplished by co-ordinating interdisciplinary meetings of college staff and by arranging seminars and workshops of specific topics.
5. To create the opportunity for students to do some research in Education it is expected that students should do at least four assignments during the course of each year. These assignments should be done according to specific requirements as laid down by each college.
6. Period allocation for all courses:  
First year: 5 X 40 minutes periods per week.  
Second and Third years respectively: 6 X 40 minutes periods per week.



## C. CONTENT

CI FIRST YEAR OF STUDYSECTION 1 : GENERAL INTRODUCTION

[7 periods]

1. Introduction to the different educational part-disciplines (2 periods)
2. Description of relevant basic concepts (5 periods)
  - 2.1 Education - introduction
  - 2.2 Educator and educand
  - 2.3 Moulding, becoming, developing and unlocking (the educand for the world and the world for the educand)
  - 2.4 Coaching (Dressuur)
  - 2.5 The aim of education:
    - adulthood
    - responsibility
    - maturity

SECTION 2 : BASIC DIDACTICAL CONCEPTS AND PRINCIPLES

[12 periods]

1. Didactics (2 periods)
  - 1.1 Subject didactics
  - 1.2 Methodology (teaching methods)
2. Didactic principles (10 periods)
  - 2.1 Totality
  - 2.2 Differentiation
  - 2.3 Integration
  - 2.4 Example
  - 2.5 Actualising
  - 2.6 Socialising
  - 2.6 Individualising
  - 2.8 Environmental teaching
  - 2.9 Purposefulness
  - 2.10 Methodics
  - 2.11 Evaluation (as didactic principle)
  - 2.12 Perception
  - 2.13 Interest and motivation
  - 2.12 Self activity
  - 2.15 Bonding
  - 2.16 Experiencing
  - 2.17 Discovering
  - 2.18 Mastering
  - 2.19 Mother tongue instruction



SECTION 3 : THE TEACHING LEARNING SITUATION [10 periods]

1. The School
  - 1.1 The nature and characteristics of the school
  - 1.2 The primary and the secondary school
  - 1.3 The task of the school

SECTION 4 : THE TEACHER [20 periods]

1. The task of the teacher (4 periods)
  - 1.1 To guide and direct the development of pupils
  - 1.2 To teach and instruct
  - 1.3 To provide authority and security ("geborgenheit") in the school life of pupils
2. Characteristics of a good teacher (9 periods)
  - 2.1 Understanding of and affection for pupils
  - 2.2 Knowledge and training scholarship; the pursuit of further knowledge
  - 2.3 Patience, personal control, calm personality
  - 2.4 Speech, language usage, means of contact with class
  - 2.5 Appearance, example
  - 2.6 Willingness to accept additional responsibility
  - 2.7 Ability to plan and organize
3. Behaviour of the teacher (7 periods)
  - 3.1 Courtesy and good manners
  - 3.2 Loyalty to and respect for those in authority
  - 3.3 Respect for public and private property
  - 3.4 Cleanliness and neatness
  - 3.5 Social behaviour; sound moral behaviour and temperance
  - 3.6 Importance of a Christian outlook on life

SECTION 5 : THE PUPIL [38 periods]

Note: The course that is being followed should determine the time spent on the applicable developmental phase e.g. PTD (JP) - 20 periods on the pre-primary and junior primary school child and 18 periods on the senior primary and secondary school child together.

1. The concepts of development and learning
2. The life-world of the pre-school child
  - 2.1 The pre-school child's acquisition of language
  - 2.2 The pre-school child's acquisition of a task orientation and self-concept in his:
    - 2.2.1 progression through various forms of play
    - 2.2.2 relation with his material environment
    - 2.2.3 relation with other people (parents, etc.) in his life-world
    - 2.2.4 relation with God



- 2.3 The attainment of school readiness
  - 2.3.1 Changes in the pre-school child during the attainment of school readiness
  - 2.3.2 Criteria for school readiness
  - 2.3.3 How the level of school readiness can be determined
- 2.4 Attention and interest of the pre-school child
- 3. The child's course of becoming (development) during the primary school years
  - 3.1 The role of the school in the becoming of a child
  - 3.2 Physical development during the primary school period and its impact on becoming (including the concept bodiliness or corporeality)
  - 3.3 The cognitive life of the child during the primary school years
  - 3.4 The affective life of the child during the primary school years
  - 3.5 The learning of language during the primary school years
  - 3.6 The becoming of the primary school child regarding his:
    - 3.6.1 self-concept
    - 3.6.2 relation with his material environment
    - 3.6.3 relation with others (fellow-men)
    - 3.6.4 relation with God
    - 3.6.5 attention and interest in the learning activity
- 4. The life-world of the junior secondary school child (puber)
  - 4.1 Internal influences and development
    - 4.1.1 Physical development
    - 4.1.2 Cognitive development
    - 4.1.3 Affective development
    - 4.1.4 Conative development
    - 4.1.5 Language development
  - 4.2 External influences and development
    - 4.2.1 The school
    - 4.2.2 Cultural influences including the church
    - 4.2.3 Social influences
    - 4.2.4 Parents and adults
  - 4.3 Development of a self-image
  - 4.4 Development of a world-image
  - 4.5 Development of a God-image
- 5. The life-world of the senior secondary school child
  - 5.1 Physical changes and the development of a self-concept
  - 5.2 The discovering of an own inner-world of meaning
  - 5.3 The affective-social aspect of his encounter with his life-world
  - 5.4 The cognitive aspect of his relation with the world
  - 5.5 The religious and moral aspect of his encounter with his life-world
  - 5.6 Attention and interest in the learning activity



- SECTION 6 : LEARNING (AN OVERVIEW) [10 periods]
1. How learning is initiated
  2. Types of learning
- SECTION 7 : CURRICULUM AND THE LESSON [35 periods]
1. The concept curriculum (1 period)
  2. Situation analysis (needs of the child, society, science) (2 periods)
  3. Aims and objectives (3 periods)
    - 3.1 Characteristics of aims and objectives
    - 3.2 Classification
  4. Content (2 periods)
    - 4.1 Selection criteria
    - 4.2 Systematisation of content (arrangement of content)
  5. Methods of presenting subject matter (6 periods)
    - 5.1 Playing method
    - 5.2 Telling method, including the telling of stories
    - 5.3 The textbook method
    - 5.4 Self-activity (individual or group)
    - 5.5 Project method: Especially as applied to group work
    - 5.6 Discussion method: Class conversation and learning conversation
    - 5.7 Question-and-answer method (heuristic)
    - 5.8 The problem-solving method
    - 5.9 Programmed instruction
    - 5.10 Competency-based approach
  6. Media (See syllabus for Teaching Practice) (4 periods)
    - 6.1 The concept: medium
    - 6.2 Traditional media (textbook)
    - 6.3 Technological media



- 7. The lesson - apply didactic principles where applicable (17 periods)
- 7.1 Lesson types
  - 7.1.1 The information lesson
  - 7.1.2 The appreciation lesson
  - 7.1.3 The experimentation lesson
  - 7.1.4 The drill lesson
  - 7.1.5 The revision lesson
  - 7.1.6 The practical lesson
  - 7.1.7 The observation lesson
- 7.2 The content of a lesson
  - 7.2.1 The life-world as origin of the curriculum
  - 7.2.2 Syllabuses as constituents of the curriculum
  - 7.2.3 The teacher's scheme of work
  - 7.2.4 The lesson as component of the scheme of work
- 7.3 Planning and preparation of a lesson (the lesson plan in use at the college should be discussed in detail here)
  - 7.3.1 Necessity of lesson planning
  - 7.3.2 Formulation of objectives
  - 7.3.3 Selection of subject matter
  - 7.3.4 Selection of methods
  - 7.3.5 Selection and use of reference books, teaching and learning media.
  - 7.3.6 Evaluation

SECTION S : MEASUREMENT AND EVALUATION (AN OVERVIEW)

[3 periods]

- 1. The aim of measurement and evaluation
- 2. The necessity for pre-planning and for having clear objectives for a test or examination and establishing required standards
- 3. The difference between measurement and evaluation
- 4. The importance of continuous evaluation
- 5. Types of questions:
  - 5.1 essay type
  - 5.2 paragraph
  - 5.3 short answers
  - 5.4 multiple choice
- 6. Diagnosis of errors and remedial teaching strategies
- 7. Interpretation of examination results.

TOTAL: 140 periods



CII SECOND YEAR OF STUDY

<u>SECTION 1: CONTINUATION OF FIRST YEAR DIDACTICS</u>	[28 periods]
1. Questioning	(4 periods)
1.1 Characteristics of good questions	
1.1.1 Questioning as a form of continuous assessment	
1.2 The objectives of questions	(4 periods)
During the initial stages, the presentation and the final phase (application) of a lesson:	
1.2.1 To create the desired atmosphere	
1.2.2 To maintain a lively interest	
1.2.3 To test knowledge and understanding	
1.2.4 To stress important aspects	
1.2.5 To stimulate thought	
1.3 Teacher's questions and how they are classified	(4 periods)
1.4 Handling of pupils' answers	(4 periods)
1.5 Pupils' questions	(4 periods)
1.5.1 How and why pupils should be encouraged to ask questions	
1.5.2 Situations and circumstances which are conducive to the pupils' asking questions spontaneously	
1.5.3 Answering pupils' questions	
2. Grouping	(4 periods)
2.1 Value of group teaching	
2.2 The identification of:	
(a) The best achievers	
(b) Average pupils	
(c) The weakest pupils	
3. Under-achievement and remedying it:	(4 periods)
3.1 Identifying the under-achiever.	
3.2 Preventive programmes.	
3.3 Remedial programmes.	
<u>SECTION 2: CONTINUATION OF LEARNING AND DEVELOPMENT</u>	[65 periods]
1. Introduction to intelligence and aptitude	(5 periods)
2. The pupils' individuality	(6 periods)
2.1 The uniqueness of the pupil in the learning situation	
2.2 Practical implications of intellectual differences	
2.3 The slow-learning pupil and his education	
2.4 The gifted pupil and his education	
2.5 Self-realisation	



- 3. Learning
  - 3.1 Guiding ways of learning (12 periods)
    - 3.1.1 Becoming aware of
    - 3.1.2 Paying attention
  - 3.2 Gnostic (cognitive) ways of learning
    - 3.2.1 Perceiving
    - 3.2.2 Thinking
    - 3.2.3 Memorising
  - 3.3 Conative and affective aspects of learning
  - 3.4 Various types of learning (15 periods)
    - 3.4.1 Meaningful learning
    - 3.4.2 Motor learning, memorisation and forming of automatisms
    - 3.4.3 Meaningful verbal learning
      - (a) Insight and meaningfulness
      - (b) Language and meaningful learning
      - (c) Representative learning
      - (d) Conceptual learning
      - (e) Propositional learning
      - (f) Exploratory learning
      - (g) Problem solving
      - (h) Creativity
      - (i) Gaining knowledge of facts
  - 3.5 Children with learning problems (27 periods)
    - 3.5.1 The identification of pupils with learning problems
    - 3.5.2 The task of the teacher with respect to pupils with learning problems
    - 3.5.3 The causes of learning problems
      - 3.5.3.1 Learning problems which mainly arise from the school situation
        - (a) Learning problems which can mainly be traced back to the teacher
        - (b) Learning problems which mainly arise from the teacher-pupil relationship and the pupils' relationship with his fellow-pupils
        - (c) Learning problems which result from didactical matters
        - (d) Learning problems which result from the circumstances of the learning milieu (environment)
      - 3.5.3.2 Learning problems which can mainly be traced back to the family situation or other education situations away from school
        - (a) Family situations and their influence on learning problems
        - (b) The brother-sister situation with reference to learning problems
        - (c) Erroneous forms of family education which may cause learning problems



3.5.3.3 Learning problems which stem from the personality structure of the child

- (a) Giftedness
- (b) School readiness
- (c) Personal tempo
- (d) Interests
- (e) Nervous tension
- (f) Wrong attitudes
- (g) Physical defects of the child

3.5.3.4 Learning problems which stem from educational difficulties

- (a) Laziness
- (b) Stubbornness, aggressiveness
- (c) Egocentricity and the impulse of self-assertion
- (d) Reading and spelling problems
- (e) Problems with calculating

SECTION 3: PUPILS AND SOCIAL PROBLEMS

[15 periods]

1. The pupil in the peer group
2. The pupil in his family
3. Youth problems
  - 3.1 The necessity of a pedagogic approach to problems of youth
  - 3.2 Factors which play a role in youth problems
  - 3.3 Certain prominent youth problems and dealing with them
    - 3.3.1 Alienation and the generation gap
    - 3.3.2 School drop-outs
    - 3.3.3 Drug abuse and alcoholism
    - 3.3.4 Delinquency

SECTION 4: HISTORY OF EDUCATION

[40 periods]

(Any four of the following may be treated)

Note: The emphasis should throughout be on education and what, from the past, is still of value to education in schools today. Education objectives, organization of education, learning content, methods of teaching, discipline and punishment should receive the necessary attention.

1. The culture of early civilization and its influence on education
  - 1.1 The old Israelitic period
  - 1.2 The Ancient Greek period (well known personalities could be used as examples e.g. Socrates, Aristotle; Plato)
  - 1.3 Roman and Graeco Roman period (possible personalities - Lucretius, Seneca, Plutarch and Cicero)
  - 1.4 Early Christian education



-9-

2. The middle ages and its significance for education
3. The Renaissance and its significance for education
4. Traditional education in Southren Africa
5. Development of education in Africa since 1960

SECTION 5: INSTITUTIONS CONCERNED WITH EDUCATION

[20 periods]

1. The interrelatedness of the different educational institutions
2. The family
3. The church
4. The state
5. The school
- 5.1 The fundamental relationship between adult and child in the education situation
- 5.2 The interpretation of norms in the school and the relationship of norms to society
- 5.3 The significance of the school with regard to the child's experience of normative reality
  - 5.3.1 The school is directed at anticipating the childs future
  - 5.3.2 The school represents an intermediary world
  - 5.3.3 The school always acts intentionally and never co-incidentally
  - 5.3.4 The school must complete the incipient education which started in family context
- 5.4 The encounter of the child and adult in the school situation
- 5.5 The task of the school in constituting an own life-world for the child

TOTAL 16S periods



CIII THIRD YEAR OF STUDYSECTION 1: CONTINUATION OF SECOND YEAR DIDACTICS

[42 periods]

1. Measurement and evaluation
  - 1.1 The aim of measurement and evaluation  
The necessity for pre-planning and for having clear objectives for a test or examination and establishing required standards
  - 1.2 The difference between measurement and evaluation
  - 1.3 The importance of continuous evaluation
2. Validity and reliability in testing
  - 2.1 Validity of tests and examinations
  - 2.2 Reliability of tests and examinations
  - 2.3 Validity versus reliability
  - 2.4 Item analysis
    - 2.4.1 Aim and use of item analysis
    - 2.4.2 Degree of difficulty
    - 2.4.3 Discrimination value
    - 2.4.4 Reliability value
    - 2.4.5 Item bank
3. Drawing up and marking of tests and examinations
  - 3.1 The essay-type test
    - 3.1.1 Construction of essay tests
    - 3.1.2 Scoring of essay-test: (analytic)
      - (a) Detailed method.
      - (b) Global method
  - 3.2 Objective test items.
    - 3.2.1 Answer completion items.
      - (a) Theory
      - (b) Example
    - 3.2.2 Matching items
      - (a) Theory
      - (b) Examples
    - 3.2.3 True/False items
      - (a) Theory
      - (b) Examples
    - 3.2.4 Arrangement items
      - (a) Theory
      - (b) Examples



- 3.2.5 Multiple choice test items
  - (a) Theory
  - (b) Examples
4. Practical analysis of examples of test and examination papers
5. Drawing up of memorandums
6. Balancing the paper - compilation for objective testing
  - 6.1 Emphasis on syllabus themes
  - 6.2 Introduction to Bloom's taxonomy and other taxonomies
  - 6.3 The specific table
  - 6.4 Arranging questions
  - 6.5 Allocation of marks
  - 6.6 Allocation of time
7. Internal and external examinations  
Organizing, control and invigilation of tests and examinations
8. Analysis and interpretation of results, i.e.(calculation of averages (arithmetic mean), the median of marks, distribution of marks etc.)
9. Principles concerned with promotion and failure
10. Compilation of year marks and promotion marks: weighing of tests, examinations, practical work and assignments
11. Reporting progress of pupils
12. Standardised tests
  - 12.1 Diagnostic tests
  - 12.2 Prognostic tests
  - 12.3 Aptitude tests

SECTION 2: PHILOSOPHY OF EDUCATION

[42 periods]

1. Philosophies of life and educational theories and practices  
Note: Emphasis must be on the influence a philosophy of life has on education.
  - 1.1 What is a philosophy of life?
  - 1.2 How does a person develop a particular philosophy life?
  - 1.3 The relationship between a philosophy of life and education
2. Particular educational theories and practices  
Make an analysis and comparison of any four of the following with reference to:
  - (a) A view on the child
  - (b) Aim of education
  - (c) Characteristics of education
  - (d) Freedom, authority and trust
  - (e) adulthood, morality and responsibility



- 2.1 Naturalism and education
- 2.2 Liberalism and education
- 2.3 Pragmatism and education
- 2.4 Communism and education
- 2.5 Neo-marxism and education
- 2.6 Socialism and education
- 2.7 Christianity and education
- 2.8 Idealism and education
- 2.9 Fenomenology and education

SECTION 3: EDUCATION SYSTEMS

[42 periods]

- 1. The Education System
  - 1.1 Development of an education system
  - 1.2 Development of a school centred education system
  - 1.3 Development of a particular education system
- 2. Characteristics of an education system
  - 2.1 Interwoven structure
  - 2.2 An integral part of a community (bound to culture)
- 3. A South African Education System
- 4. Foreign Education Systems (Do any 2 of the following)
  - 4.1 Tanzania
  - 4.2 USA
  - 4.3 USSR
  - 4.4 UK

Note: Education systems should be done under the following headings:

- \* The ideology
- \* Control
- \* Financing
- \* Teacher education
- \* Demographic factors
- \* Compulsory education

SECTION 4: LEARNING THEORIES

[42 periods]

An introduction to the following learning theories with special reference to their respective contribution to modern education (the emphasis should be on the learning child in the school).

- 1. Memory psychology
 

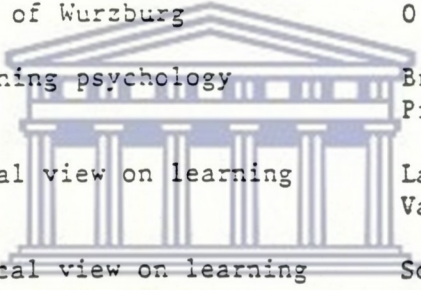
	Neumann	(5)
	Ebbinghause	
- 2. Behaviourism
 

	Pavlow, Thorndike,	(6)
	Watson and Skinner	
- 3. Gestalt psychology
 

	Bühler, Köhler,	(6)
	Koffka and Wertheimer	



-13-

4.	Psychology of thought		(6)
	(a) The School of Cologne	Lindworsky	
	(b) The School of Wurzburg	O Külpe	
5.	Cognitive learning psychology	Bruner, Ausubel, Piaget	(8)
6.	Phenomenological view on learning	Langeveld Van Parreren	(5)
7.	Psychopedagogical view on learning	Sonnekus Ferreira	(6)
 UNIVERSITY of the WESTERN CAPE			TOTAL: <u>168 periods</u>